

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL VI



EDITORIA
ARTEMIS

2026

Luis Fernando González-Beltrán
(Organizador)

Educação no Século XXI:

Perspectivas
Contemporâneas
sobre
Ensino-Aprendizagem

VOL VI



EDITORA
ARTEMIS

2026



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizador	Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán
Imagem da Capa	tanor/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos



Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, *Universidade Estadual do Ceará*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México

Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, Portugal

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo (USP)*, Brasil

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha

Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay

Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá

Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP)*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – *Higher School of Economics*, Moscow, Russia

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda*, Portugal

Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia

Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru

Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil

Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile

Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, *Universidade Federal do Amazonas*, Brasil

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos

Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha

Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, *Universidade de Évora*, Portugal

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros*, Brasil

Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. José Cortez Godinez, *Universidad Autónoma de Baja California*, México

Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, *Instituto Politécnico Nacional*, México

Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia



Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México

Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, Brasil

Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista (UNESP)*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Lúvia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, *Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Luz Freitas, *Universidade Federal de Itajubá*, Brasil

Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista (UNESP)*, Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Vale Dias – *Universidade de Coimbra*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*, Brasil

Prof.^a Dr.^a M^a Graça Pereira, *Universidade do Minho*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria Gracinda Carvalho Teixeira, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba

Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*, Brasil

Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, *Universidad del Pais Vasco*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Ninfa María Rosas-García, *Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional*, México

Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*, Brasil

Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru

Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, *Universidade Federal de Lavras*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, *Universidade do Estado da Bahia*, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, *Universidade Federal do Pará*, Brasil

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, *Universidade Federal do Piauí*, Brasil

Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, *Universidade Federal do Piauí*, Brasil

Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, *Universidade Federal de Uberlândia*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil

Prof.^a Dr.^a Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia

Prof.^a Dr.^a Susana Álvarez Otero – Universidad de Oviedo, Espanha

Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal

Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E54 Educação no século XXI [livro eletrônico] : perspectivas contemporâneas sobre ensino-aprendizagem VI / Organizador Luis Fernando González Beltrán. – Curitiba, PR: Artemis, 2026.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilíngue

ISBN 978-65-81701-89-5

DOI 10.37572/EdArt_300326895

1. Educação. 2. Tecnologias educacionais. 3. Ensino superior. I. González Beltrán, Luis Fernando.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



Editora Artemis

Curitiba-PR Brasil

www.editoraartemis.com.br

e-mail: publicar@editoraartemis.com.br

PRÓLOGO

El Volumen VI de la colección **Educação no século XXI: Perspectivas Contemporâneas sobre Ensino-Aprendizagem** amplía la reflexión iniciada en esta obra colectiva, incorporando miradas que trascienden el aula para situar la educación en diálogo con la sociedad, la cultura y las transformaciones contemporáneas.

Los trabajos reunidos en este volumen evidencian que los procesos educativos no pueden analizarse de manera aislada, sino en relación con contextos sociales, tecnológicos y culturales cada vez más complejos. En este sentido, la educación se presenta como un campo atravesado por tensiones, desafíos y oportunidades que exigen enfoques interdisciplinarios y perspectivas críticas.

El primer eje se centra en la relación entre tecnología, inteligencia artificial y pensamiento crítico, abordando el impacto de las nuevas herramientas digitales en la producción del conocimiento y en las formas de aprender. Las contribuciones ponen de relieve tanto el potencial transformador de estas tecnologías como la necesidad de desarrollar competencias críticas que permitan un uso consciente y reflexivo de ellas. Esto reafirma la necesidad de comprender la inteligencia artificial, que no implica dejar de trabajar, sino trabajar de manera diferente y más productiva.

El segundo eje explora la educación en su dimensión social, atendiendo a cuestiones de inclusión, diversidad y equidad. Aquí se analizan problemáticas vinculadas a distintos grupos y contextos, desde el preescolar hasta la licenciatura, destacando la importancia de construir espacios educativos más justos, sensibles a las diferencias y comprometidos con la transformación social.

El tercer eje se orienta hacia la formación docente, la identidad profesional y el desarrollo de competencias, incorporando también una mirada histórico-educativa que permite comprender los procesos de enseñanza en perspectiva. En este sentido, se subraya que la enseñanza no es únicamente una práctica técnica que debe transferirse a diferentes contextos, sino también una experiencia profundamente humana, atravesada por dimensiones emocionales, reflexivas, éticas e históricas, donde los docentes requieren construir una confianza en sus habilidades, que represente su autoeficacia.

Finalmente, el volumen se cierra con un eje centrado en el bienestar y las experiencias educativas, donde se abordan aspectos relacionados con la vida universitaria, las emociones y las dinámicas organizacionales, así como los procesos de adaptación y satisfacción académica de los estudiantes en su ingreso al ensino superior. En este sentido, se incorporan análisis sobre las dificultades anticipadas por los estudiantes en su transición a la educación superior, así como estudios sobre la satisfacción con las

experiencias académicas en el primer año, destacando su influencia en el involucramiento, la permanencia y la calidad de los aprendizajes. Estas reflexiones subrayan la importancia de considerar al sujeto en su totalidad, reconociendo que el aprendizaje está profundamente vinculado al bienestar y a las condiciones en que se desarrolla.

En su conjunto, este volumen propone una lectura plural de la educación contemporánea, destacando la necesidad de articular conocimientos, contextos y experiencias para responder a los desafíos del presente. Más que ofrecer respuestas cerradas, los textos aquí reunidos invitan a continuar el debate y a construir nuevas formas de pensar y hacer educación en el siglo XXI.

Dr. Luis Fernando González Beltrán

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

SUMÁRIO

TECNOLOGÍA, INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 1.....1

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO: EFECTOS DE CHATGPT Y GEMINI EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Yurick Franz Arroyo Fernandez
Fernando Cárdenas Escobar
Lucia Joyce Taipe Quispe
Gustavo Leonel Alvarez Sierra
Jonny Omar Garcia Cortijo
Jairo David Santos Navarro
Eder Gutiérrez Gamboa
Marilia Alexandra de la Cruz Miguel
Crisly Miluska Morales Arana

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268951

CAPÍTULO 2.....12

MODELO DE LENGUAJE GENERATIVO Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR ESTATAL PERUANA

Yurick Franz Arroyo Fernandez
Flor Alicia Calvanapon-Alva
Luis Edwin Torres Paz
Maria Elena Medina Guevara
Judy Fiorella Aranda Sanabria
Jonny Omar Garcia Cortijo
Jairo David Santos Navarro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268952

CAPÍTULO 3.....24

INGENIERÍA DE PROMPTS, MENTE EXTENDIDA Y COGNICIÓN DISTRIBUIDA

Noel Angulo Marcial
Claudia Hernández González
Ma. de la Paz Silva Borjas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268953

CAPÍTULO 4.....37

EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES:
DIÁLOGOS TERRITORIALES ENTRE EL SUR DE CHILE Y EL CARIBE COLOMBIANO

Amílcar Forno Sparosvich

Nelly Gutiérrez Rosado

Alén Colipán Cid

Leopoldo Freyle Ipuana



https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268954

CAPÍTULO 5.....50

PROMOCIÓN DE AMBIENTES ÉTICOS Y EQUITATIVOS EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR MEXICANA

Jorge Noriega Zenteno

Zulma Sánchez Estrada

Jorge Carlos León Anaya

Saúl Rangel Lara

Ismael Pérez Montes de Oca

Noé López Perrusquia



https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268955

CAPÍTULO 6.....60

ENTRE LA LIBERTAD Y LA DESIGUALDAD: FACTORES ESTRUCTURALES Y
POLÍTICAS INCLUSIVAS EN LA ELECCIÓN EDUCATIVA EN A CORUÑA, ESPAÑA

Antía Salgueiro Basadre

Águeda Simais Lorenzo



https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268956

CAPÍTULO 7.....81

LA IMPORTANCIA DE LA CONSTRUCCIÓN DE UN PERFIL SOCIOPEDAGÓGICO EN
LOS ALUMNOS DE NUEVO INGRESO

Alma Lucía Hernández Vera

Alicia Sánchez Jaimes

María Eugenia Hernández Gómez



https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268957

CAPÍTULO 8..... 91

REFLEXIONANDO SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA BIOÉTICA

Roberto Gutiérrez Laboy

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268958

CAPÍTULO 9..... 101

COMPLEMENTARIDADES NA APRENDIZAGEM PRÉ-ESCOLAR

Leandra Cordeiro

Telma Sousa

Bárbara Martinho

Filipa Marques

Conceição Mendes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_3003268959

CULTURA, SABERES, IDENTIDADES Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN

CAPÍTULO 10..... 115

PROFUNDIZAR LOS SABERES ANCESTRALES PARA PRACTICAR LA RESILIENCIA EN LA VIDA COTIDIANA UNIVERSITARIA

Lilia Moncerrate Villacis Zambrano

Sebastián Andrés Delgado Robles

Henry Xavier Mendoza Ponce

Andony Leonel Peña Ponce

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689510

CAPÍTULO 11..... 126

FEMINIZACIÓN DE LA ODONTOLOGÍA, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTERSECCIONALIDAD Y LAS REPRESENTACIONES SOCIALES FEMENINAS

Martha Patricia Delijorge-González

Georgina del Pilar Delijorge-González

Martha Patricia de la Rosa-Basurto

Luz Patricia Falcón-Reyes

Christian Starlight Franco-Trejo

Martín Jorge Montes-Nava

Jesús Rivas-Gutiérrez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689511

CAPÍTULO 12 140

EDUARDO MARTÍNEZ TORNER, DIVULGADOR DEL PATRIMONIO MUSICAL ESPAÑOL

Pablo Lluch Alemany

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689512

CAPÍTULO 13 147

LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN BASE A LOS PLANTEAMIENTOS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN EL INSTITUTO FEMENINO ISABEL LA CATÓLICA

Natividad Araque Hontangas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689513

BIENESTAR, TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y EXPERIENCIA UNIVERSITARIA

CAPÍTULO 14 158

UNA PROPUESTA PARA LA INVESTIGACIÓN DE LA GESTIÓN DE LAS EMOCIONES EN ESTUDIANTES QUE INGRESAN A LAS UNIVERSIDADES EN CHILE

Ricardo Álvarez Carmona

Patricia Cataldo Flores

Renato del Carpio Chávez

Juan Mauricio Díaz Arriagada

Víctor Rojas Vásquez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689514

CAPÍTULO 15 171

LA ESTUPIDEZ ORGANIZACIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UN CASO CONCRETO

José de Jesús Chávez Martínez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689515

CAPÍTULO 16 176

ADAPTAÇÃO DOS ESTUDANTES AO ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA: ANÁLISE DAS SUAS DIFICULDADES ANTECIPADAS

Teresa da Glória Paulo

Leandro S. Almeida

 https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689516

CAPÍTULO 17	184
--------------------------	------------

SATISFAÇÃO COM AS EXPERIÊNCIAS ACADÉMICAS: UM ESTUDO COM
ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO SUPERIOR ANGOLANO

Teresa da Glória Paulo

Álvaro Mafuamau

Pedro João Kanga



https://doi.org/10.37572/EdArt_30032689517

SOBRE O ORGANIZADOR.....	198
---------------------------------	------------

ÍNDICE REMISSIVO	199
-------------------------------	------------

CAPÍTULO 6

ENTRE LA LIBERTAD Y LA DESIGUALDAD: FACTORES ESTRUCTURALES Y POLÍTICAS INCLUSIVAS EN LA ELECCIÓN EDUCATIVA EN A CORUÑA, ESPAÑA

Data de submissão: 10/02/2026

Data de aceite: 27/02/2026

Antía Salgueiro Basadre

Facultad de Sociología

Universidade da Coruña

<https://orcid.org/0009-0005-9747-7108>

Águeda Simais Lorenzo

Facultad de Sociología

Universidade da Coruña

<https://orcid.org/0009-0001-9136-3178>

RESUMEN: El estudio analiza cómo los factores estructurales, socioeconómicos, culturales, digitales y territoriales condicionan la elección de centro escolar en el municipio de A Coruña, entendida como práctica social atravesada por desigualdades. En un contexto postmoderno, donde la libertad de elección se concibe como derecho individual, los resultados muestran que dicha libertad opera bajo condiciones desiguales, reproduciendo jerarquías de clase y capital cultural. A partir de una metodología mixta – encuestas estructuradas y entrevistas semiestructuradas a familias y docentes –, se identifican patrones de segregación vinculados a la renta, al nivel educativo familiar, a la religiosidad y a la brecha digital postpandemia. Los datos confirman que

la red concertada y privada funciona como espacio de acumulación de capital simbólico, mientras la pública concentra la diversidad social. En la discusión se comparan políticas inclusivas de diversas regiones y países (Cataluña, País Vasco, Escocia, Finlandia, Portugal y Reino Unido), destacando medidas de zonificación equitativa, gratuidad real y admisión compensatoria. Se concluye que la pluralidad educativa, sin mecanismos de justicia distributiva, perpetúa la desigualdad estructural. Se proponen reformas inclusivas que transformen la concertada en un laboratorio de innovación pedagógica y cohesión social.

PALABRAS CLAVE: desigualdad educativa; equidad; elección escolar; políticas inclusivas; educación concertada.

BETWEEN FREEDOM AND INEQUALITY: STRUCTURAL FACTORS AND INCLUSIVE POLICIES IN SCHOOL CHOICE IN A CORUÑA (SPAIN)

ABSTRACT: This study analyses how structural, socioeconomic, cultural, digital and territorial factors influence school choice in A Coruña, conceived as a socially stratified practice. In a postmodern context where school choice is framed as an individual right, results reveal that this freedom operates under unequal conditions, reproducing class and cultural hierarchies. Using a mixed-method approach – structured surveys and semi-

structured interviews with families and teachers – the research identifies segregation patterns linked to income, educational background, religiosity and the post-pandemic digital divide. Findings show that private and semi-private schools accumulate symbolic capital, while public schools concentrate social diversity. The discussion compares inclusive policies implemented in different regions and countries (Catalonia, Basque Country, Scotland, Finland, Portugal, and the UK), highlighting equitable zoning, genuine gratuity, and compensatory admission measures. The study concludes that educational plurality without distributive justice mechanisms perpetuates structural inequality. Inclusive reforms are proposed to turn semi-private education into a space of pedagogical innovation and social cohesion.

KEYWORDS: educational inequality; equity; school choice; inclusive policies; subsidized education.

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad postmoderna contemporánea, marcada por la fragmentación de valores y la individualización (Baudrillard, 1970), la educación se convierte en un espacio donde se disputa el equilibrio entre libertad de elección y justicia social. La reflexión de Lyotard (1987) sobre el fin de los grandes relatos legitima la diversificación de proyectos educativos, pero, como advierten Fort y Montero (2018), esa pluralidad no garantiza necesariamente la igualdad real. La coexistencia de redes públicas, concertadas y privadas plantea, por tanto, una paradoja: la libertad de elección, concebida como derecho, se ejerce bajo condiciones desiguales que dependen del capital cultural, económico y simbólico de cada familia.

En España, este modelo se consolidó con la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (en adelante LODE), la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOE), y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante LOMLOE), que buscan conciliar libertad y equidad. Sin embargo, diversos estudios evidencian que las decisiones familiares de escolarización se hallan condicionadas por factores socioeconómicos. Escardíbul y Villarroya (2009) y Murillo y Martínez-Garrido (2018) muestran que la elección de centro está fuertemente influida por el nivel formativo y la renta, mientras que Bonal, González, Montes y Pagès (2024) señalan cómo las clases medias utilizan esa libertad como mecanismo de reproducción social, orientando a sus hijos hacia centros con mayor prestigio simbólico y rendimiento percibido. En consecuencia, la diversidad educativa tiende a reforzar la segmentación entre grupos sociales.

En el contexto gallego, los trabajos de Soriano (2015) y Roca (2022) constituyen los principales antecedentes empíricos en el estudio de la elección escolar en A Coruña. Ambos autores destacan que las decisiones familiares responden a una

lógica estratificada: las familias con más capital económico y cultural eligen centros concertados o privados por su prestigio, valores y redes sociales, mientras que las de menor renta optan por centros públicos, guiadas por la proximidad y la conciliación laboral. Estas decisiones revelan cómo la libertad formal se traduce en una práctica social estructurada por la posición socioeconómica y el acceso a la información.

Investigaciones previas en el ámbito español refuerzan esta tendencia. Rambla (2003) y Sá y Antunes (2013) describen cómo las familias de clase media priorizan el ideario y la reputación, y las trabajadoras, la cercanía; lo que confirma que la elección escolar es un proceso de distinción simbólica más que un ejercicio de igualdad. En este sentido, las decisiones familiares no solo determinan trayectorias educativas, sino que reproducen diferencias de clase y condicionan la composición social de los centros.

La pandemia de la COVID-19 agravó esta situación al aumentar las brechas digitales y las desigualdades en el acompañamiento familiar. Los estudios de Jacovkis y Tarabini (2021), Bacigalupe, Martín, Franco y Borrelli (2022) y Servetto et al. (2022) evidencian que las familias con mayor capital cultural y digital pudieron sostener mejor los aprendizajes, mientras las más vulnerables experimentaron dificultades que afectaron la continuidad escolar.

A partir de este marco, el presente estudio tiene como objetivo analizar cómo los factores estructurales, socioeconómicos, culturales, digitales, religiosos y simbólicos influyen en las decisiones familiares de elección de centro escolar en el municipio de A Coruña (España), entendiendo dichas decisiones como prácticas sociales atravesadas por desigualdades y condicionadas por el capital cultural y económico de las familias.

Mediante una metodología mixta, que combina encuestas estructuradas y entrevistas semiestructuradas, se examina cómo las familias ordenan sus preferencias, valoran la información disponible y atribuyen significados simbólicos a su elección educativa.

El análisis se sustenta en la teoría del capital cultural de Bourdieu (1984), los principios de equidad recogidos en la LOMLOE (2020) y los enfoques contemporáneos de justicia educativa, integrando además la dimensión postpandémica y las transformaciones recientes del campo educativo. Desde esta perspectiva, el estudio busca identificar los mecanismos estructurales que reproducen la segmentación escolar, contrastar la evidencia local con políticas inclusivas aplicadas en otras regiones europeas, y proponer estrategias redistributivas orientadas a garantizar una igualdad real de oportunidades en el sistema educativo español.

Los objetivos específicos del estudio son:

- (1) identificar los factores que condicionan la elección escolar;

- (2) analizar su articulación con los mecanismos de desigualdad estructural;
- (3) formular propuestas de políticas inclusivas; y
- (4) replantear el papel de la educación concertada en la cohesión social.

2. EDUCACIÓN Y POSTMODERNIDAD: PLURALIDAD DE MODELOS Y RETOS DE EQUIDAD

En un contexto postmoderno, donde la sociedad de consumo y la individualización (Baudrillard, 1970) transforman el modo en que se estructura la educación, la coexistencia de múltiples modelos escolares (públicos, concertados y privados) introduce una paradoja: la libertad de elección se presenta como derecho, pero la pluralidad no garantiza equidad real.

Este enfoque se sustenta en la reflexión de Jean-François Lyotard sobre el fin de los “grandes relatos” (Lyotard, 1987), lo que legitima la diversificación de la oferta educativa y prioriza la autonomía familiar: sin embargo, dicho escenario genera tensiones entre elección individual y justicia social (Fort y Montero, 2018). En este marco, la postmodernidad redefine las relaciones entre familia, escuela y Estado, situando la educación como un espacio donde confluyen intereses sociales, económicos y culturales que condicionan la igualdad de oportunidades.

En España, este fenómeno se manifiesta a través de la normativa que regula tanto la libertad de enseñanza como la elección de centro: la LODE consagró el derecho a la libre elección del centro; posteriormente, la LOE y la LOMLOE regulan esta libertad dentro del marco de la planificación educativa, oscilando entre apertura de red y exigencia de equidad (Pacheco Monreal, 2021). Como señalan Bonal, González, Montes y Pagès (2024), las clases medias tienden a utilizar esta libertad como estrategia de reproducción social, eligiendo centros con mayor prestigio o capital simbólico, lo que refuerza la segmentación educativa.

Diversos estudios ya advierten que la libre elección, pese a expandir la oferta, no elimina las desigualdades estructurales, sino que en ocasiones las reproduce o intensifica. Escardíbul y Villarroja (2009) mostraron que la elección entre escuela pública, concertada o privada en España está significativamente influenciada por el capital cultural y económico familiar. Murillo y Martínez-Garrido (2018) comparan los niveles de segregación socioeconómica entre comunidades autónomas, destacando a Galicia entre las más segregadas; Prieto-Latorre, Marcenaro-Gutiérrez y Vignoles (2020) confirman que la composición social del alumnado es un factor determinante del rendimiento.

En esta línea, Rambla & Francesc (2003) muestra que las familias de clase media eligen centros por su prestigio y afinidad de valores, mientras que las de clase trabajadora priorizan la cercanía, revelando cómo la “libre elección” encubre desigualdades sociales ya existentes, y Sá y Antunes (2013) concluyen que las familias con mayor nivel educativo priorizan la calidad académica, mientras que las de menor nivel eligen por proximidad.

Estas dinámicas evidencian que la pluralidad educativa, aunque favorece la diversidad de proyectos pedagógicos, también plantea interrogantes sobre la equidad real del sistema. La tensión entre libertad de elección y justicia social se convierte, por tanto, en un punto de partida clave para analizar cómo las desigualdades estructurales se materializan en la práctica escolar, especialmente en el ámbito de la educación concertada.

3. LA ELECCIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN CONCERTADA: ENTRE LA LIBERTAD Y LA DESIGUALDAD

3.1. FACTORES ESTRUCTURALES E INSTITUCIONALES DE LA ELECCIÓN ESCOLAR

La elección de centro en la educación concertada está influenciada por factores estructurales, sociales y simbólicos que determinan la capacidad de las familias para acceder a determinados centros, especialmente en A Coruña. Entre los factores institucionales destacan la tipología del centro, la proximidad geográfica y la oferta de actividades y servicios. La zonificación escolar, vinculada al domicilio familiar, condiciona la distribución de plazas y, aunque puede favorecer la equidad cuando existen varias opciones, tiende a reforzar la segregación al agrupar alumnado con características socioeconómicas semejantes (Alegre, Benito y González, 2008; Villa, 2020; González, 2022).

El análisis empírico de Agudo (2019) demuestra que la libertad de elección no garantiza la igualdad de oportunidades y puede convertirse en un mecanismo silencioso de segregación social. Sus resultados muestran que la diversidad de la oferta educativa se ve limitada por la renta y el nivel formativo parental: todas las familias pueden elegir, pero no todas acceden a los centros más demandados, reproduciendo desigualdades estructurales y restringiendo la movilidad educativa.

3.2. FACTORES SOCIOECONÓMICOS: RENTA, CAPITAL CULTURAL Y DESIGUALDAD ENCUBIERTA

Los aspectos socioeconómicos incluyen factores como el nivel de ingresos, la formación académica y el entorno social (Sen, 1999). En España, la libertad de enseñanza

reconocida por la LODE introdujo los centros concertados como una fórmula intermedia entre lo público y lo privado, financiada con fondos públicos, pero de gestión privada. No obstante, las cuotas voluntarias y actividades complementarias suponen costes añadidos que crean una desigualdad encubierta en un sistema formalmente gratuito (Muñoyerro, 2022). Andrada (2008) evalúa los efectos de la elección escolar sobre la equidad y concluye que las condiciones socioeconómicas, la estructura territorial de la oferta y el acceso desigual a la información configuran trayectorias escolares desiguales: solo las familias con recursos optimizan los beneficios de la libre elección.

Estudios en A Coruña confirman que los hogares con mayor capital económico y cultural tienden a elegir centros concertados o privados, mientras que las familias con menos recursos se concentran en la red pública, generando desigualdad y reforzando ciclos de desventaja educativa (Soriano, 2015; Roca, 2022). Esta brecha socioeducativa deriva en una segmentación del alumnado por clase y origen que limita el principio de igualdad de oportunidades recogido en la LOMLOE.

3.3. FACTORES RELIGIOSOS Y SIMBÓLICOS EN LA ELECCIÓN DE CENTRO

La dimensión religiosa también influye en la elección. Optar por centros confesionales responde al deseo de mantener valores morales y pertenencia comunitaria (Durkheim, 1925). La Constitución Española (1978) y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) garantizan la libertad de enseñanza y la educación religiosa según las convicciones familiares. En la práctica, los centros públicos ofrecen una educación más laica, mientras que los concertados incluyen formación religiosa explícita (Ramos Talavera, 2022; Llera y Pérez, 2012). En A Coruña, Roca (2022) observa que esta variable es especialmente relevante entre quienes optan por la red concertada. Chao-Fernández et al. (2015) añaden que la composición socio-religiosa y étnica del alumnado gallego incide en los resultados académicos y la demanda de plazas, favoreciendo a los estudiantes urbanos y concertados frente a los públicos y rurales.

3.4. ACCESO A LA INFORMACIÓN Y CAPITAL DIGITAL FAMILIAR

El acceso a la información constituye otro factor clave (Castells, 2000). Los centros concertados y privados recurren a catálogos, páginas web y redes sociales para atraer alumnado (Roca, 2022). Las familias con mayor capital informativo interpretan mejor estos datos y eligen centros percibidos como de mayor calidad, mientras que otras priorizan la proximidad o la disponibilidad, reproduciendo desigualdades en la toma de decisiones.

3.5. SÍNTESES INTERPRETATIVA: HACIA UNA CONCERTADA MÁS INCLUSIVA

En síntesis, la combinación de factores socioeconómicos, religiosos y de acceso a la información condiciona el acceso a los centros concertados de alta demanda. Como advierte Andrada (2008), la implementación de mecanismos de control de la elección, sustentados en una oferta diversificada y difusión equitativa, solo puede reducir la segregación si se acompaña de criterios de admisión justos y recursos adicionales para los sectores más vulnerables. Estas políticas permitirían avanzar hacia una educación concertada verdaderamente inclusiva en A Coruña.

4. LA PANDEMIA COMO AMPLIFICADOR DE DESIGUALDADES EN LA CONCERTADA

Tal como señalan Rujas y Feito (2021), la irrupción de la COVID-19 supuso una situación excepcional y cambiante que transformó profundamente la dinámica educativa y amplificó desigualdades estructurales ya existentes en el sistema escolar español.

La pandemia y el consiguiente cierre de escuelas en marzo de 2020 impactaron profundamente el sistema educativo español, exacerbando desigualdades preexistentes y creando otras nuevas, específicamente en los ámbitos más vulnerables. Diversos estudios ponen de relieve que el despliegue de la enseñanza remota, como respuesta inevitable, intensificó la brecha digital y social entre estudiantes, especialmente en el alumnado de la red pública y concertada empobrecida (Cabrera, 2020; Jacovkis y Tarabini, 2021).

El trabajo de Jacovkis y Tarabini (2021), basado en encuestas a más de 2700 docentes de Cataluña durante el primer confinamiento, identifica que la segmentación preexistente del sistema educativo español se trasladó a la educación remota: los centros con menor perfil socioeconómico y las familias con menor capital digital enfrentaron serias dificultades para sostener los procesos de aprendizaje, tanto en la dotación de recursos como en la continuidad del acompañamiento personal. La brecha tecnológica y la desigual capacidad de adaptación institucional derivaron, además, en un aumento de la segregación escolar.

Del mismo modo, la revisión de Bacigalupe, Martín, Franco & Borrelli. (2022) demuestra la naturaleza “sindémica” de la pandemia, ya que la prevalencia de dificultades tecnológicas, carencias de apoyo familiar y exposición diferencial al riesgo de abandono aumentaron en relación proporcional con los niveles de desigualdad y precariedad social. Los efectos negativos, según estos autores, se observaron de manera especial en segmentos escolares urbana-concertada donde el soporte familiar y económico determinó la evolución del rendimiento tras el confinamiento. Finalmente, Servetto et al. (2022) subraya que, aunque la introducción de recursos digitales aportó oportunidades

puntuales para algunos estudiantes, el resultado general fue un agravamiento del modelo segregador. La pandemia, por tanto, no solo reveló fragilidades sistémicas, sino que amplificó la distribución desigual de posibilidades, evidenciando la insuficiencia de las políticas de equidad existentes ante retos excepcionales.

5. POLÍTICAS INCLUSIVAS Y DISRUPTIVAS EN LA EDUCACIÓN CONCERTADA

La educación concertada representa un segmento importante del sistema educativo español, pero se ha convertido en foco de atención debido a su vinculación con procesos de segregación escolar por razón socioeconómica, étnica y cultural. Aunque está financiada mayoritariamente con fondos públicos, su funcionamiento reproduce mecanismos de exclusión, que se manifiestan no solo en el acceso al centro sino también en ámbitos como las actividades complementarias, donde las cuotas adicionales constituyen un filtro indirecto que limita la inclusión real (Cuartero Cobo, 2023).

En el caso de Galicia, el sistema de admisión escolar continúa regulado por el Decreto 254/2012, de 13 de diciembre, que establece los criterios de escolarización en los centros públicos y concertados. Este marco normativo se centra fundamentalmente en criterios de proximidad al domicilio, existencia de hermanos en el centro y situación laboral de los progenitores, sin incorporar variables socioeconómicas ni mecanismos compensatorios explícitos que promuevan la equidad territorial o social. Asimismo, el Decreto 444/1996, de 13 de diciembre, regula las actividades complementarias y los servicios de los centros concertados, permitiendo aportaciones económicas que, en la práctica, pueden actuar como barreras indirectas de acceso.

La ausencia de instrumentos de corrección socioeconómica y la predominancia de criterios administrativos en los procesos de admisión configuran una estructura de elección escolar fuertemente condicionada por el contexto residencial y la capacidad económica de las familias. En este sentido, el modelo gallego puede interpretarse como un ejemplo de neutralidad normativa con efectos desiguales, donde la libertad de elección se ejerce bajo condiciones estructuralmente desiguales.

En este sentido, la literatura científica indica que superar estas desigualdades requiere la implementación de políticas públicas robustas y disruptivas. González (2022) subraya la necesidad de reorientar la financiación pública bajo criterios redistributivos que apoyen explícitamente a los centros que atienden a alumnado en situación de vulnerabilidad social, eliminando cualquier forma de cuota que pueda actuar como barrera económica.

Además, Zancajo, Verger y Fontdevila (2022), en un análisis internacional comparado, argumentan que un sistema mixto como el español solo puede avanzar en

equidad mediante una regulación estricta de la admisión y sistemática supervisión de los procesos, para garantizar la justicia social y la diversidad en la composición estudiantil. Proponen también la adopción de modelos de asignación de plazas que prioricen a estudiantes con mayores dificultades, acompañados de recursos pedagógicos y sociales adecuados.

Murillo y Martínez-Garrido (2018) aportan evidencia cuantitativa que demuestra un elevado nivel de segregación socioeconómica en la concertada, enfatizando la importancia de procesos transparentes y equitativos en la admisión para reducir la concentración de alumnado desfavorecido en los centros públicos. Señalan que la mejora de la regulación y la política redistributiva son claves para revertir estas tendencias.

Finalmente, la OCDE (2022) destaca en sus indicadores que la mejora en inclusión y reducción de segregación en sistemas mixtos se logra combinando financiación ajustada a la vulnerabilidad y mecanismos de admisión equitativos, lo que permite fortalecer la cohesión social sin sacrificar la calidad educativa.

6. METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en una metodología mixta, que combina enfoques cuantitativos y cualitativos con el propósito de analizar cómo los factores socioeconómicos, simbólicos y territoriales condicionan la elección de centro escolar en el municipio de A Coruña. Este enfoque integral permite comprender la complejidad del fenómeno educativo articulando los patrones estadísticos de elección con las percepciones y significados que las familias atribuyen a sus decisiones.

La investigación se inspira en los trabajos de Soriano (2015) y Roca (2022), quienes analizaron por primera vez las dinámicas de elección de centro en la ciudad, destacando la influencia de la clase social y del capital cultural en la configuración de las trayectorias educativas. Partiendo de esa base, el presente estudio busca actualizar y ampliar su análisis, contrastando la situación actual con nuevos datos empíricos y abordándola desde una visión más orientada a la equidad y las políticas públicas. Si bien el tema principal mantiene continuidad con los estudios previos, la aportación diferencial radica en incorporar una perspectiva postpandémica y de justicia social, que permita proponer estrategias de inclusión educativa aplicables al contexto gallego y estatal.

El marco metodológico se fundamenta en la sociología de la educación y en la teoría del capital cultural y social (Bourdieu, 1984), junto con los principios de equidad e inclusión educativa recogidos por la LOMLOE (2020). En coherencia con ello, la metodología pretende no solo describir desigualdades estructurales en el acceso a los

centros, sino también proporcionar evidencias empíricas que sirvan de base para diseñar políticas públicas inclusivas y redistributivas, orientadas a reducir la segregación escolar en contextos urbanos similares.

7. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El estudio se desarrolló en el municipio de A Coruña durante el año 2024, abarcando, prácticamente, la totalidad del sistema educativo local. Participaron 45 de los 50 centros de Educación Primaria existentes en la ciudad, lo que representa el 90% de cobertura institucional, incluyendo centros públicos, concertados y privados.

Se aplicó un cuestionario estructurado a una muestra de 400 familias con hijos en edad de Educación Primaria, seleccionadas mediante muestreo no probabilístico intencional, asegurando diversidad en cuanto a titularidad del centro, localización y nivel socioeconómico. El cuestionario recogió variables sobre nivel de ingresos, formación académica parental, ideario religioso, proximidad geográfica, servicios complementarios y criterios de elección.

De forma complementaria, se realizaron entrevistas semiestructuradas con docentes de distintos centros, orientadas a explorar los factores simbólicos y culturales que intervienen en la toma de decisiones escolares.

El análisis de los datos combinó procedimientos de estadística descriptiva y comparativa (frecuencias, medias, cruces de variables) con una codificación temática cualitativa para las entrevistas. Esta triangulación permitió contrastar resultados y extraer conclusiones aplicables al diseño de políticas públicas, especialmente en materia de zonificación, admisión y financiación de la educación concertada, con el propósito de reducir desigualdades estructurales en contextos urbanos similares al coruñés.

8. RESULTADOS

Los resultados obtenidos permiten identificar cómo los factores socioeconómicos, simbólicos, religiosos y territoriales configuran dinámicas de desigualdad en la elección de centro educativo en el municipio de A Coruña. El análisis se fundamenta en un enfoque mixto, combinando la exploración estadística de patrones de elección escolar con una interpretación sociológica orientada a la equidad y a la justicia educativa postpandémica.

9. DESIGUALDAD SOCIOECONÓMICA Y SEGMENTACIÓN EDUCATIVA

Los datos revelan que el 73% de las familias escolariza a sus hijas e hijos en centros públicos, mientras que el 27% restante opta por centros concertados o privados. Aunque

la distribución parece equilibrada, la comparación de variables socioeconómicas muestra diferencias sustantivas: las familias con rentas mensuales superiores a 3.000 € y nivel educativo universitario eligen en mayor medida centros concertados o privados, mientras que las familias con menores ingresos o estudios secundarios tienden a concentrarse en la red pública.

Con el objetivo de profundizar en la distribución social de la elección educativa, se analizaron los patrones de escolarización según el tipo de centro y los ingresos familiares. Los resultados muestran una estructura fuertemente estratificada.

Tabla 1. Relación entre nivel de ingresos y tipología de centro educativo.

Intervalo de ingresos mensuales	Público (%)	Privado (%)	Concertado (%)	χ^2	p
Menos de 1000 €	46,15	7,69	46,15		
Entre 1000 y 2000 €	63,89	0,00	36,11		
Entre 2000 y 3000 €	67,13	6,99	25,87	51,92	<0,001
Más de 3000 €	35,38	22,31	42,31		

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, las familias con rentas superiores a 3000 € optan en mayor medida por centros concertados o privados, mientras que las de ingresos más bajos se concentran en la red pública. La asociación entre ambas variables resulta estadísticamente significativa ($\chi^2=51,92$; $p<0,001$), lo que confirma la existencia de un patrón estructural de segmentación económica.

Estos resultados reflejan una asociación significativa entre capital económico, capital cultural y tipología de centro, lo que confirma que la libertad de elección escolar opera de forma desigual según la posición social (Bourdieu, 1986; Murillo y Martínez-Garrido, 2018). Lejos de funcionar como un mecanismo de equidad, la pluralidad educativa se traduce en una diferenciación estructural del alumnado, donde el ejercicio del derecho a elegir se convierte en un privilegio restringido.

En A Coruña, las zonas de renta alta – como Ensanche o Monte Alto – concentran la mayoría de los centros concertados y privados, mientras que barrios populares como Agra do Orzán o Os Mallos dependen casi exclusivamente de la red pública (Concello de A Coruña, 2016). Este patrón configura un mapa educativo segmentado por clase social, en el que la proximidad residencial y la estructura urbana condicionan la composición social de los centros.

10. BRECHA DIGITAL Y CAPITAL CULTURAL POSTPANDEMIA

Los resultados sobre el acceso a información escolar evidencian diferencias sustantivas vinculadas al nivel educativo familiar. Las familias con formación universitaria declaran haber utilizado una mayor diversidad de canales informativos digitales (páginas web, redes sociales, prensa online) para seleccionar centro, mientras que aquellas con menor nivel educativo se basan principalmente en recomendaciones personales o criterios de cercanía geográfica.

Para analizar empíricamente esta relación entre capital cultural y elección de centro, se realizó una tabla de contingencia entre el nivel educativo de las familias y el tipo de centro elegido. Los resultados confirman la existencia de una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables.

Tabla 2. Relación entre nivel educativo familiar y tipo de centro educativo.

Nivel de estudios	Público (%)	Privado (%)	Concertado (%)	χ^2	p
Estudios básicos	50,00	3,13	46,88		
Estudios secundarios	57,02	2,75	41,23	43,31	<0,001
Estudios universitarios	56,59	8,79	34,62		
Estudios de posgrado	50,00	29,17	20,83		

Fuente: elaboración propia.

Los resultados muestran que las familias con estudios superiores y de posgrado presentan mayor presencia en la red privada, mientras que las de menor nivel formativo se concentran en la pública y concertada. Esta distribución, estadísticamente significativa ($\chi^2=43,31$; $p<0,001$), refuerza la influencia del capital cultural en la elección escolar.

En el contexto postpandémico, esta brecha informativa puede reinterpretarse como una forma de capital digital (Castells, 2000). Durante la crisis sanitaria de la COVID-19, los centros concertados y privados disponían de mayores recursos tecnológicos y capacidad de adaptación, mediante plataformas virtuales, comunicación diaria con el alumnado y programas de refuerzo digital (Jacovkis y Tarabini, 2021; Rujas & Feito, 2021). Por el contrario, los centros públicos enfrentaron limitaciones en conectividad y acceso a dispositivos, especialmente en hogares con menor renta.

Esta desigualdad tecnológica se traduce en una amplificación del capital cultural preexistente: las familias con más recursos no solo disponen de medios materiales, sino también de competencias para aprovecharlos, mientras que las más vulnerables quedan

rezagadas en el entorno digital. La pandemia, lejos de democratizar el aprendizaje, acentuó la brecha educativa, consolidando nuevas formas de exclusión basadas en la conectividad y el conocimiento tecnológico.

11. RELIGIOSIDAD Y CAPITAL SIMBÓLICO

La variable religiosa también muestra un peso relevante en la elección de centro. Aproximadamente un tercio de las familias que se declaran creyentes eligen centros concertados de ideario confesional, motivadas tanto por la continuidad en valores morales como por la reputación social de estas instituciones.

Más allá de la dimensión espiritual, la elección de centros religiosos puede interpretarse como una estrategia de acumulación de capital simbólico (Bourdieu, 1984). La pertenencia a comunidades escolares religiosas de prestigio – como las gestionadas por órdenes tradicionales – ofrece redes sociales selectivas y una identidad educativa diferenciada. Esta tendencia confirma la tesis de Durkheim (1925) sobre el papel de la educación como transmisora de valores colectivos, pero, en el contexto contemporáneo, dichos valores funcionan también como marcadores de estatus.

En cuanto al componente simbólico, la variable religiosa se revela como un factor altamente influyente en la elección de centro, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 3. Asociación entre religiosidad y tipo de centro.

Religión	Público (%)	Privado (%)	Concertado (%)	χ^2	p
Sí	27,59	10,34	62,07		
No	66,99	13,11	19,90	63,72	<0,001

Fuente: elaboración propia.

El análisis muestra diferencias significativas ($\chi^2=63,72$; $p<0,001$): las familias creyentes eligen mayoritariamente centros concertados, lo que refuerza el papel del capital simbólico confesional como elemento de distinción social. La religión, por tanto, opera no solo como un criterio moral, sino también como marcador de identidad y estatus dentro del campo educativo.

Desde una perspectiva postmoderna, la elección del centro religioso encarna una forma de distinción simbólica (Baudrillard, 1970): las familias seleccionan la escuela no solo por criterios pedagógicos, sino también por el valor representacional que esta proyecta. Así, la dimensión religiosa opera como signo de pertenencia social, integrando la esfera educativa en la lógica del consumo cultural.

12. PROXIMIDAD GEOGRÁFICA Y SEGREGACIÓN TERRITORIAL

El 82% de las familias usuarias de centros públicos señala la cercanía al domicilio como factor determinante de elección, frente al 37% de las familias que optan por centros concertados. Esta diferencia sugiere dos racionalidades de elección contrapuestas: por un lado, una lógica de necesidad, orientada a la conciliación familiar y la accesibilidad; por otro, una lógica de oportunidad, propia de familias con capacidad de movilidad y recursos para desplazarse hacia centros de mayor prestigio.

La organización territorial del sistema escolar coruñés –con 25 zonas de influencia para la red pública y 12 para la concertada (Concello de A Coruña, 2016)– reproduce, de manera implícita, la segregación urbana existente. En los barrios con menor renta, la escasa presencia de centros concertados limita las opciones reales de elección, reduciendo el margen efectivo de libertad educativa. Este fenómeno ilustra la diferencia entre igualdad formal y igualdad sustantiva de oportunidades (Sen, 1999): el derecho a elegir solo puede ejercerse plenamente si las condiciones estructurales lo permiten.

La variable territorial aporta una dimensión complementaria al análisis. La distancia entre el hogar y el centro escolar revela patrones de segregación asociados a la movilidad familiar.

Tabla 4. Distancia al centro según tipología de centro.

Distancia hogar-centro	Público (%)	Privado (%)	Concertado (%)	χ^2	p
Menos de 1 km	79,4	0,6	20,0		
Entre 1 y 5 km	49,1	5,7	45,1		
Entre 5 y 10 km	11,9	50,0	38,1	158,72	<0,001
Más de 10 km	8,7	34,8	56,5		

Fuente: elaboración propia.

El contraste es significativo ($\chi^2=158,72$; $p<0,001$): las familias de centros públicos priorizan la cercanía –el 79,4% reside a menos de un kilómetro–, mientras que las de centros concertados y privados asumen desplazamientos mucho mayores. Este patrón espacial refleja la segmentación urbana del acceso educativo, donde la movilidad se convierte en una forma implícita de privilegio social.

Los patrones espaciales de escolarización observados refuerzan lo señalado por Alegre, Benito y González (2008) o Roca (2022): la proximidad geográfica, lejos de neutralizar las diferencias, actúa como reproductor de desigualdad territorial, ya que los recursos educativos se concentran en zonas socioeconómicamente privilegiadas.

13. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El análisis conjunto de los resultados permite concluir que la pluralidad educativa en A Coruña funciona como un mecanismo estructural de diferenciación social, confirmando el cumplimiento del primer objetivo de la investigación: identificar los factores que condicionan la elección escolar. En consonancia con la teoría del capital cultural de Bourdieu (1984) y con los análisis de Bonal, González, Montes y Pagès (2024), los resultados revelan que la libertad de elección, en ausencia de medidas compensatorias, favorece a los sectores con mayor capital económico y cultural.

Los factores económicos, culturales, digitales, religiosos y territoriales configuran una estratificación educativa persistente, donde la red concertada y privada actúa como espacio de acumulación de capital simbólico (Bourdieu, 1984) y las escuelas públicas asumen la diversidad social. Este patrón reproduce las lógicas de fragmentación y consumo simbólico descritas por Baudrillard (1970) y Lyotard (1987), lo que confirma la hipótesis teórica de que la educación postmoderna se ha convertido en un campo de distinción más que de emancipación.

14. POLÍTICAS INCLUSIVAS Y REFORMAS ESTRUCTURALES: PROPUESTAS CONCRETAS

En función del tercer objetivo – formular propuestas de políticas inclusivas – y de la comparación con experiencias internacionales y autonómicas, se proponen las siguientes medidas:

- Revisión de la zonificación escolar y planificación equitativa de la oferta educativa

La zonificación, cuando se asocia directamente a la renta o al nivel socioeconómico del barrio, refuerza la segregación urbana. Se propone implementar zonas únicas de escolarización o “zonas amplias” que integren barrios heterogéneos, junto a criterios de admisión compensatoria, como ya aplica el País Vasco mediante el Decreto 1/2018, de 9 de enero, sobre admisión y escolarización del alumnado (modificado por el Decreto 132/2022, de 2 de noviembre) (Gobierno Vasco, 2018; Murillo y Martínez- Garrido, 2018; González, 2022). Estos mecanismos, combinados con un sistema de seguimiento estadístico de la composición social de los centros, han demostrado reducir la concentración de alumnado de bajo nivel socioeconómico en determinados colegios (Zancajo, Verger y Fontdevila, 2022).

- Supervisión y eliminación de cuotas encubiertas, garantizando la gratuidad real. En coherencia con los principios de equidad educativa recogidos en la LOMLOE, se propone reforzar la inspección educativa y condicionar la renovación de contratos a la prohibición expresa de aportaciones económicas obligatorias o “donaciones” familiares. Garantizar la gratuidad efectiva es una condición necesaria para que la educación concertada cumpla su función pública y no se convierta en un mecanismo de exclusión económica.

En Finlandia, aunque existen algunos centros privados, la educación básica (*perusopetus*) se imparte casi en su totalidad en escuelas públicas municipales financiadas al 100 % con fondos estatales y locales, y la ley prohíbe el cobro de cuotas o tasas a las familias (Eurydice, 2024; OECD, 2022). Este modelo demuestra que la gratuidad universal y la financiación pública plena son compatibles con una educación de alta calidad y equitativa.

Por su parte, en Escocia, el gobierno implementó el Scottish Attainment Challenge (2015), un fondo de equidad educativa que canaliza recursos adicionales hacia los centros con mayor proporción de alumnado vulnerable. Este programa se basa en un principio de financiación redistributiva diferenciada, que permite compensar desigualdades de origen sin afectar a la calidad ni a la autonomía escolar (Scottish Government, 2023).

- Redistribución de recursos digitales y creación de programas de conectividad inclusiva. El impacto postpandemia justifica una política nacional de equidad digital educativa, que garantice el acceso universal a dispositivos, conectividad y formación en competencias tecnológicas básicas. El ejemplo del programa portugués “Escola Digital” (Gobierno de Portugal, 2021) demuestra que la provisión de equipos, la conectividad gratuita y el acompañamiento docente pueden reducir la brecha tecnológica y mejorar la permanencia escolar. En España, una medida equivalente podría vincularse al Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, destinando fondos europeos a infraestructuras educativas con criterios de justicia territorial (Bacigalupe et al., 2022; Servetto et al., 2022).
- Procesos de admisión transparentes y compensatorios

Inspirándose en el Decret 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya (Generalitat de Catalunya, 2021), se propone establecer una plataforma digital nacional de admisión escolar que garantice transparencia, accesibilidad y seguimiento estadístico de la composición social de los centros.

El decreto catalán introduce un sistema de admisión unificado y público, gestionado desde una oficina virtual de escolarización, e incorpora criterios sociales ponderados (renta familiar, discapacidad, diversidad funcional u origen migrante) para favorecer una distribución equitativa del alumnado y evitar la segregación por nivel socioeconómico o procedencia. Este modelo, pionero en España, se fundamenta en los principios de transparencia administrativa, equidad territorial y corresponsabilidad institucional, sirviendo de referencia para el desarrollo de políticas similares a nivel estatal.

De forma complementaria, se sugiere incorporar en la normativa nacional elementos del modelo elección controlada – desarrollado en Países Bajos y adoptado parcialmente en Chile – que combina la libertad de elección familiar con la intervención pública para equilibrar la composición social de los centros (Andrada, 2008; OECD, 2022).

Estas propuestas se alinean con los enfoques contemporáneos de justicia educativa (Pedraza, 2015) y permiten superar el paradigma de la mera coexistencia de redes hacia un sistema de corresponsabilidad pública y redistribución estructural de recursos, en el que la libertad de elección se ejerza en condiciones materiales de igualdad.

15. HACIA UN MODELO EDUCATIVO INTEGRAL Y EMANCIPADOR

El cumplimiento del cuarto objetivo – replantear el papel de la concertada en la cohesión social – exige avanzar hacia un modelo educativo integral que combine competencias prácticas y humanísticas, integrando el saber técnico con la reflexión ética y social. Esta visión contrasta con la instrumentalización del conocimiento propia de la modernidad líquida (Lyotard, 1987), y conecta con las propuestas de Fort y Montero (2018) sobre la reconstrucción del vínculo entre educación y ciudadanía.

La educación concertada puede actuar como laboratorio de innovación pedagógica y social, mediante el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio, currículos interdisciplinarios y educación comunitaria. Experiencias internacionales, como las *Community Schools* británicas (Dyson y Kerr, 2013) o las *Escolas TEIP* portuguesas (Ferreira y Teixeira, 2017), demuestran que los centros escolares pueden funcionar como espacios de cohesión local, integrando formación, bienestar y participación vecinal. En el contexto europeo, estas iniciativas se enmarcan en las políticas inclusivas y de innovación educativa postpandemia descritas por Zancajo, Verger y Fontdevila (2022).

16. A CORUÑA COMO ESCENARIO REPRESENTATIVO Y PROYECCIÓN NACIONAL

El caso de A Coruña, analizado como microescenario urbano, sintetiza los desafíos del sistema educativo español: compatibilizar libertad de elección con equidad,

redistribuir recursos según necesidad y equilibrar la composición social del alumnado. La ciudad refleja las desigualdades estructurales entre capital cultural, económico y digital (Roca, 2022), lo que la convierte en un referente empírico extrapolable para repensar las políticas urbanas y educativas en el conjunto del Estado.

En consecuencia, los objetivos de investigación se han cumplido coherentemente: se ha demostrado empíricamente la desigualdad estructural; se ha evidenciado el impacto postpandémico como amplificador de brechas; y se han formulado propuestas de política pública basadas en evidencia comparada.

Los resultados, contrastados con el marco teórico, confirman que la libertad de elección sin mecanismos de justicia distributiva perpetúa la desigualdad. Sin embargo, la experiencia internacional y autonómica demuestra que es posible diseñar políticas inclusivas que integren calidad, diversidad y justicia social. La equidad, entendida desde Sen (1999) como ampliación real de libertades, requiere redistribuir recursos materiales y simbólicos, democratizar el acceso y repensar la función pública de la concertada.

En definitiva, la educación del siglo XXI debe transitar de un modelo competitivo y fragmentado hacia una estructura cooperativa, redistributiva y humanizadora, donde la pluralidad educativa se consolide como garantía efectiva de igualdad de oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alegre, M. Á., Benito, R., & González, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 12(2), 26. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20456>

Andrada, M. (2008). Libertad de elección escolar, mecanismos de atribución de plazas y preferencias familiares: Una evaluación a partir de criterios de equidad. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 12(2), 43. Recuperado a partir de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20450>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

Bernal Agudo, J. L., & Vera Báez, C. R. (2019). La elección de centro como mecanismo de segregación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 189–200. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.04>

Baudrillard, J. (1970) [2009]. *La sociedad de consumo*. Ediciones Siglo XXI.

Bacigalupe, A., Martín, U., Franco, M. & Borrell, M. (2022). Desigualdades socioeconómicas y COVID-19 en España. Informe SESPAS 2022, *Gaceta Sanitaria*, 36(1), 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2022.01.011>

Bourdieu, P. (1984) [1998]. *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bonal, X., González, S., Montes, A., & Pagès, M. (2024). Navigating Educational and Urban Landscapes: Middle-Class School Choice Strategies in Local Education Markets. *Journal of School Choice*, 18(2), 255–280. <https://doi.org/10.1080/15582159.2024.2341192>

Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 13(2), 114-139. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>

Castells, M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Bitácora urbano-territorial*, 4(1), 42-53. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/bitacora/article/view/18812>

Chao-Fernández, R., Mato, D. & Ferreiro, M. (2015). Análisis de las diferencias de rendimiento del alumnado urbano y rural en Galicia. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 293-313. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.23>

Cuartero Cobo, M. del M. (2023). La segregación en la escuela concertada. Un análisis a través de las actividades complementarias. *EUNOMÍA. Revista En Cultura De La Legalidad*, (24), 49-68. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2023.7655>

Concello de A Coruña. (2016). Análisis del conjunto del área urbana desde una perspectiva integrada. En *Eidus Coruña: Modelo de desarrollo urbano de la ciudad de A Coruña 2017- 2023*. Recuperado de https://www.coruna.gal/descarga/1453613949220/EIDUS_Coruna.pdf

Constitución Española, de 27 de diciembre de 1978. Boletín Oficial del Estado, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)

Decreto 254/2012, de 13 de diciembre, por el que se regula la admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 243, 21 de diciembre de 2012. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2012/20121226/AnuncioG0164-171212-0001_es.html

Decreto 444/1996, de 13 de diciembre, por el que se regulan las actividades escolares complementarias, las actividades extraescolares y los servicios complementarios de los centros privados en régimen de concierto. *Diario Oficial de Galicia*, 248, 24 de diciembre de 1996. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/1997/19970102/Anuncio221E_es.html

Durkheim, É. (1925) [2002]. *La educación moral*. Ediciones Morata.

Dyson, A., & Kerr, K. (2013). *Developing Children's Zones for England: What's the Evidence?* London: Save the Children UK. Recuperado de <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/developing-childrens-zones-england-whats-evidence>

Escardíbul, J.,O., & Villarroya, A. (2009). Desigualdades en la elección de centro escolar en España. XVI Encuentro de Economía Política.Granada. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2942005>

Eurydice. (2024). Finland: Overview of Education System. European Education and Culture Executive Agency. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/overview>

Ferreira, I. & Teixeira, R. (2017). Territórios educativos de intervenção prioritária: breve balanço e novas questões. *Sociologia: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto*, 20. Recuperado de <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2293>

Fort, J. & Montero, Y. (2018). Sociedad, familia y escuela en la Postmodernidad. *Interacciones turbulentas. relativismo y anomia. Análisis: revista colombiana de humanidades*, 93, 427-447. <https://doi.org/10.15332/10.15332/s0120-8454.2018.0093.08>

Generalitat de Catalunya. (2021). Decret 11/2021, de 16 de febrer, de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 8335, 18 de febrer de 2021. Recuperado de <https://dogc.gencat.cat/es/document-del-dogc/?documentId=894260>

González, I. (2022). Zonificación escolar y lucha contra la segregación escolar. DYLE: Dirección y liderazgo educativo. 15, 13-15. Recuperado de <https://dyle.es/zonificacion-escolar-y-lucha-contra-la-segregacion-escolar/>

OECD (2022), Education at a Glance 2022: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

Muñoyerro González, P. (2022). La educación concertada en España: origen y recorrido histórico. Historia De La Educación, 41(1), 405–425. <https://doi.org/10.14201/hedu2022405425>

Jacovkis, J., & Tarabini, A. (2021). COVID-19 y escuela a distancia: viejas y nuevas desigualdades. Revista De Sociología De La Educación-RASE, 14(1), 85–102. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.118525>

Ley Orgánica 2/2006, de 4 de mayo, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Boletín Oficial del Estado, 159, de 4 de julio de 1985. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>

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). Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Llera, R. F., & Pérez, M. A. M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. Presupuesto y gasto público, 67, 97-118. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10651/11028>

Lytard, J. F. (1987) [2006]. La condición postmoderna: informe sobre el saber. Cátedra.

Magraner, F. F., Carrasco, J. S., & Garrido, M. D. P. (2022). Criterios de elección de centro y segregación escolar en la ciudad de Valencia. Investigaciones Geográficas, (77), 339-362. <https://doi.org/10.14198/INGEO.19086>

Muñoyerro, P. (2022). La educación concertada en España: origen y recorrido histórico. Historia De La Educación, 41 (1), 405–425. <https://doi.org/10.14201/hedu2022405425>

Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. Revista De Sociología De La Educación-RASE, 11(1), 37–58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.110129>

Pacheco Monreal, M. (2021). La libertad de elección de centro escolar: Límites y garantías administrativas [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Zaragoza]. Repositorio ZAGUAN. <https://zaguan.unizar.es/record/110422>

Gobierno Vasco. (2018). Decreto 1/2018, de 9 de enero, sobre la admisión y la escolarización del alumnado, tanto en centros públicos dependientes del Departamento competente en materia de educación como en centros privados concertados de la Comunidad Autónoma del País Vasco (modif. en 2022 por Decreto 132/2022, de 2 de noviembre). Boletín Oficial del País Vasco. Recuperado de <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2018/01/1800138a.pdf>

Pedraza, R. (2015). Desafíos a la igualdad en el siglo XXI: dificultades y retos del modelo de escuela comprensiva. *Revista Española de Educación Comparada*, (26), 135–152. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14445>

Prieto-Latorre, C., Marcenaro-Gutierrez, O. D., & Vignoles, A. (2020). School segregation in public and semiprivate primary schools in Andalusia. *British Journal of Educational Studies*, 69(2), 175–196. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1795078>

Ramos Talavera, I. R. (2022). El área de Religión Católica en los centros educativos españoles. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de La Laguna]. RIULL-Repositorio Institucional. <https://riull.ull.es/xmlui/browse?authority=51500048-85c4-4984-baad-d5903a38aa7e&type=author>

Rambla, X., & Francesc, X. (2003). Las desigualdades de clase en la elección de escuela. *Revista de Educación*, 330, 83–98. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/117763>

Roca, J. A. (2022). -Mamá, papá, ¿por qué voy a este cole? Características del proceso de elección del centro educativo en el municipio de A Coruña. [Trabajo de Fin de Grado]. Universidad de A Coruña.

Rujas, J., & Feito, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 14(1), 4–13. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.20273>

Sá, V., & Antunes, F. (2013). “Argumentos” para la elección del centro educativo: un estudio de caso con padres portugueses. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (143), 93–112. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.143.93>

Scottish Government. (2023). Scottish Attainment Challenge: A Framework for Recovery and Accelerating Progress. Recuperado de <https://www.gov.scot/publications/scottish-attainment-challenge-framework-recovery-accelerating-progress/>

Sen, A. (1999). Desarrollo y libertad. Planeta.

Servetto, S., Fuentes, S., Balaguer, F., Tavella, M. E., Cuchan, N., Agüero, M., Belmes, A., Galarza, C., Grigioni, A., Lastra, A., Moro Eik, L., Pellizzari, L., Sanchez Escalante, C., Suertegaray, F., & Yapur, J. (2022). Educación y desigualdad en tiempos de pandemia: un estado de la cuestión. *Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración De La Educación*, (16), 14–26. Recuperado a partir de <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1326>

Soriano, P. (2015). Elección del centro escolar en el municipio de A Coruña: tipologías, diferencias de clase social y motivaciones. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Coruña]. Repositorio RUC. <http://hdl.handle.net/2183/15424>

Villa, A. Z. (2020). Elección de escuela, movilidad y segregación escolar del alumnado vulnerable en Barcelona. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 197–218. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.008>

Zancajo, A., Verger, A., & Bolea, P. (2022). Digitalization and beyond: The effects of COVID-19 on post- pandemic educational policy and delivery in Europe. *European Educational Research Journal*, 21(5), 864–883. Recuperado de https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/d/n/i/97zlaeducacionconceutada_281122_zancajovergerfontdevila.pdf

SOBRE O ORGANIZADOR

Luis Fernando González-Beltrán- Doctorado en Psicología, Profesor Asociado de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI) UNAM, Miembro de la Asociación Internacional de Análisis Conductual (ABAI), de la Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta, del Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, y de La Asociación Mexicana de Comportamiento y Salud. Consejero Propietario perteneciente al Consejo Interno de Posgrado para el programa de Psicología 1994-1999. Jefe de Sección Académica de la Carrera de Psicología. ENEPI, UNAM, de 9 de Marzo de 1999 a Febrero 2003. Secretario Académico de la Secretaría General de la Facultad de Psicología 2012. Con 40 años de Docencia en licenciatura en Psicología, en 4 diferentes Planes de estudios, con 18 asignaturas diferentes, y 10 asignaturas diferentes en el Posgrado, en la FESI y la Facultad de Psicología. Cursos en Especialidad en Psicología de la Salud y de Maestría en Psicología de la Salud en CENHIES Pachuca, Hidalgo. Con Tutorías en el Programa Alta Exigencia Académica, PRONABES, Sistema Institucional de Tutorías. Comité Tutorial en el Programa de Maestría en Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. En investigación 28 Artículos en revistas especializadas, Coautor de un libro especializado, 12 Capítulos de Libro especializado, Dictaminador de libros y artículos especializados, evaluador de proyectos del CONACYT, con más de 100 Ponencias en Eventos Especializados Nacionales, y más de 20 en Eventos Internacionales, 13 Conferencia en Eventos Académicos, Organizador de 17 eventos y congresos, con Participación en elaboración de planes de estudio, Responsable de Proyectos de Investigación apoyados por DGAPA de la UNAM y por CONACYT. Evaluador de ponencias en el Congreso Internacional de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey; Revisor de libros del Comité Editorial FESI, UNAM; del Comité editorial Facultad de Psicología, UNAM y del Cuerpo Editorial Artemis Editora. Revisor de las revistas "Itinerario de las miradas: Serie de divulgación de Avances de Investigación". FES Acatlán; "Lecturas de Economía", Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia, Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica (PSIENCIA). Buenos Aires, Revista "Advances in Research"; Revista "Current Journal of Applied Science and Technology"; Revista "Asian Journal of Education and Social Studies"; y Revista "Journal of Pharmaceutical Research International".

<https://orcid.org/0000-0002-3492-1145>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abandono escolar 57, 81, 90, 177, 178, 183

Adaptação académica 176, 178, 179, 182, 183

Análisis cognitivo 2

Ancestralidad 115

Aprendizagem 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 114, 176, 178, 179, 180, 181, 186, 188, 193

C

ChatGPT 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8

Cognición distribuida 24, 25, 27, 28, 31, 33

D

Derechos humanos 44, 65, 77, 91, 92, 94, 96

Desenvolvimento 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 178, 182, 184, 186, 187, 193, 194, 195, 196, 197

Desigualdad educativa 60

Dificuldades de adaptação 176, 181

Dinâmica académica 171

Diseño correlacional 12, 13, 16

Diversidad 13, 39, 40, 52, 60, 61, 64, 68, 69, 71, 74, 76, 77, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 117, 122, 123, 124, 129, 131, 132, 141, 148, 154

Divulgación 24, 140, 141, 142, 144, 145, 146

E

Eduardo Martínez Torner 140, 142, 143, 144, 145, 146

Educación 1, 2, 3, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 20, 22, 23, 24, 25, 29, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 150, 152, 153, 156, 157, 158, 160, 162, 163, 169, 170, 171, 172, 182, 195

Educación concertada 60, 63, 64, 66, 67, 69, 75, 76, 79

Educación media superior 81, 82, 83

Educación superior intercultural 37, 39, 48

Educación universitaria 1, 2, 13, 100

Eficiência terminal 81, 83, 84
Eleição escolar 60, 61, 62, 64, 65, 67, 69, 70, 71, 74, 77
Empoderamento 126, 127, 129, 135, 136, 137, 139
Ensino Superior 38, 113, 176, 177, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197
Equidade 9, 14, 16, 17, 18, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 77, 89, 91, 92, 93, 94, 97, 99, 100, 128, 132, 136, 137, 138
Estudantes angolanos 176, 178, 196
Estudantes do 1º ano 179, 184, 189, 194
Estudantes universitários 1, 3, 7, 8, 10, 13, 15, 16, 17, 20, 158, 159, 160
Estupidez organizacional 171, 172, 174
Ética 14, 16, 17, 28, 29, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 76, 91, 92, 94, 95, 96, 100, 123
Ética profissional 50, 51

F

Feminização 126, 127, 128, 129, 132, 137, 139
Folclore 140
Formação profissional indígena 37, 39, 41, 43, 45
Formação universitária 40, 41, 44, 45, 50, 71, 168

G

Gemini 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
Gestão emocional 158, 159, 161, 162, 165, 166, 168

H

Hábitos de estudo 81, 84, 85, 87
História 57, 79, 97, 102, 105, 115, 116, 118, 120, 121, 123, 124, 136, 138, 140, 141, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157

I

Identidade 72, 115, 118, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 131, 134, 144, 148, 154, 160, 161
Inclusão educativa 50, 59, 68, 93
Ingeniería de prompts 24, 25, 29
Instituto 24, 58, 81, 82, 88, 101, 113, 114, 133, 139, 143, 145, 147, 149, 151, 155, 156, 157, 170, 176, 179, 180, 182, 183, 184, 190, 195
Integridad académica 50, 52, 55, 59
Inteligencia artificial 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 14, 15, 17, 18, 20, 23, 24, 26, 29, 34, 35, 36, 169

Inteligência Artificial Generativa 24

Inteligência emocional 158, 159, 160, 162, 163, 164, 166, 169, 183

Intervención educativa 81

Investigación cuantitativa 13

M

Mente extendida 24, 25, 27, 28, 31

Metodología 3, 13, 16, 52, 60, 62, 68, 83, 94, 101, 105, 108, 109, 114, 115, 118, 147, 148, 149, 151, 155, 156, 157, 160, 164 169, 173

Modelo de lenguaje generativo 9, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22

P

Patrimonio musical 140, 142, 144, 145

Pensamiento crítico 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 34, 52, 174

Perfil sociopedagógico 81

Políticas inclusivas 60, 62, 63, 67, 74, 76, 77

Práticas de intervenção 102

Pré-escolar 101, 102, 105, 109, 112, 113, 114

Pueblo Mapuche Williche 37, 43

Pueblo Wayuu 37, 44

R

Rendimiento académico 14, 15, 23, 158, 160, 161, 163, 165, 166, 168, 170

Representación social 126, 132, 133, 135

Responsabilidad institucional 50, 76

S

Saberes 28, 29, 33, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125

Sabiduría 115, 116, 117

Satisfação acadêmica 184, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 197

Simbiosis cognitiva 24, 25, 27, 29, 34

T

Tecnología educativa 13

Transición universitaria 158, 168

Transversalidad 126

U

Universidad 1, 2, 3, 9, 12, 16, 21, 22, 23, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 58, 79, 80, 83, 91, 96, 98, 99, 100, 115, 119, 124, 125, 126, 138, 139, 143, 144, 145, 146, 147, 158, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 169, 171, 172, 173

V

Vinculación interuniversitaria Colombia-Chile 37

Vivências acadêmicas 182, 184, 187, 197



EDITORIA
ARTEMIS

2026