

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

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

ALVARO BALAGUER

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

JOSÉ ALEJANDRO CUETO

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

RESUMEN

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

ABSTRACT

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

Recibido: 12/11/2025
Aceptado: 13/01/2026

PALABRAS CLAVES

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

KEYWORDS

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



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

1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

2. MODELOS DE FLORECIMIENTO EN EDUCACIÓN

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

2.1. Perspectivas neoaristotélicas

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

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

2.2. Perspectivas liberales

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

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

2.3. Educación positiva

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

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

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

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

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

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

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

2.4. Teoría de la Autodeterminación (SDT)

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

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

2.5. Enfoques mixtos

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

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

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

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

Tabla 1

Comparación de los principales modelos de educación para el florecimiento

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

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

3. ESTADO ACTUAL Y PRESENTE ESTUDIO

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

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

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

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

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

4. BRECHA

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

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

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

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

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

5. PROPUESTA CONCEPTUAL: ESTADO INTERNO Y TRIPLE CONEXIÓN

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

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

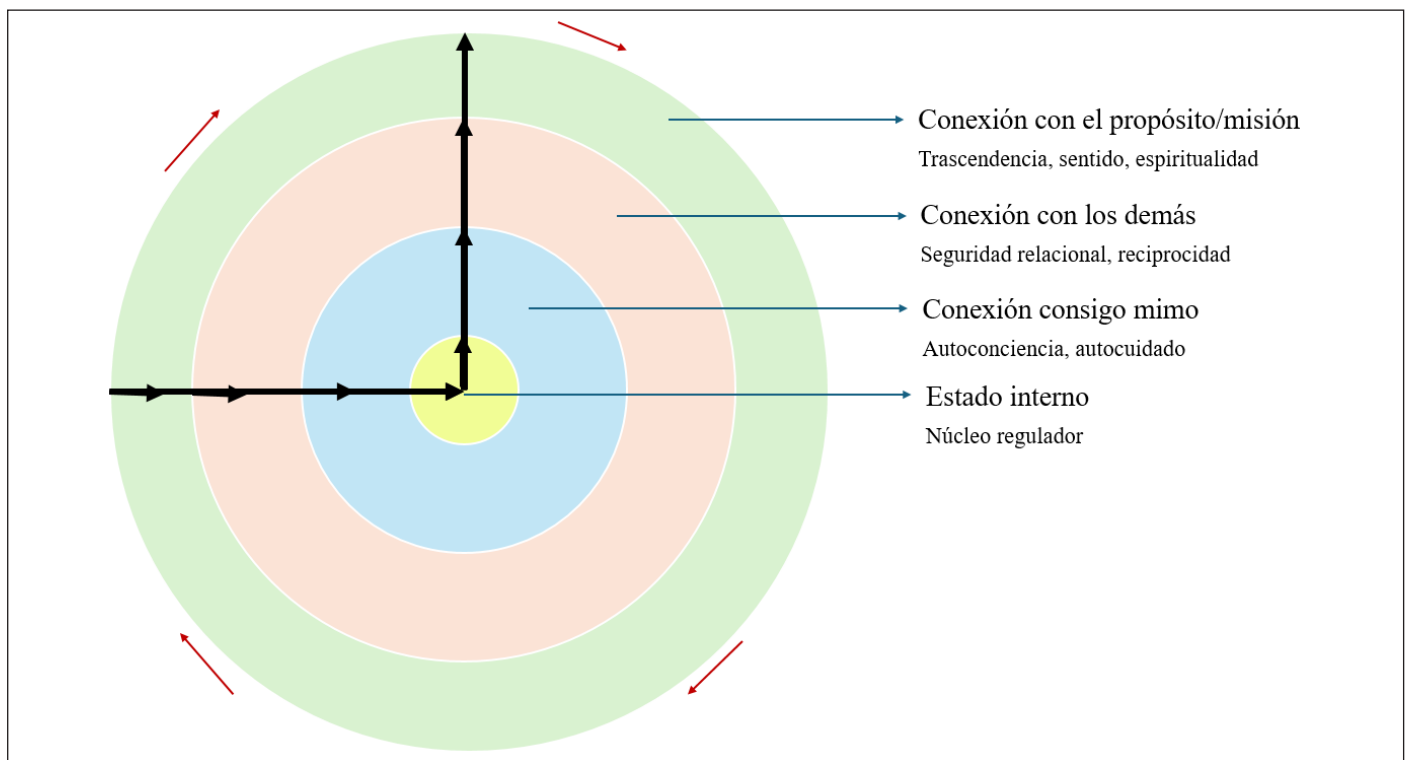
Sobre el estado interno como núcleo, proponemos la triple conexión. La constituyen tres ejes como criterios de impacto que definen la calidad del florecimiento. El primer eje es la conexión consigo mismo, que responde a las variables de autoconciencia, autoaceptación y autocuidado. Incluye el reconocimiento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

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

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

Figura 1

Modelo de la triple conexión



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

6. TEORÍA DE CAMBIO

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

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

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

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

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

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

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

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

7. LIMITACIONES

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

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

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

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

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

8. CONCLUSIÓN

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

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

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

9. REFERENCIAS

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

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

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

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

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

VanderWeele, T. J. y Hinton, C. (2024). Metrics for education for flourishing: A framework. *International Journal of Wellbeing*, 14(1). <https://doi.org/10.5502/ijw.v14i1.3197>

White, J. (2011). *Exploring Well-being in Schools: A guide to making children's lives more fulfilling*. Routledge.

Wolbert, L. S., De Ruyter, D. J. y Schinkel, A. (2019). What kind of theory should theory on education for human flourishing be?. *British Journal of Educational Studies*, 67(1), 25-39. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1390061>

Yacek, D. W. y Jonas, M. E. (2025). Repensando el camino hacia el florecimiento: educación, epifanía y Una vida que merezca la pena ser vivida. *Revista española de pedagogía*, 83(292), 533-546. <https://doi.org/10.9781/rep.2025.497>

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

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

✉ abalaguer@unav.es

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

✉ jcueto@latamcoachingnetwork.com