

CdP

Cuadernos de Pedagogía



Pedagogía del cuidado



3652K73570

III CUADERNOS
DE PEDAGOGÍA

mayo 2025 · Núm. **564**



Las Matemáticas ABN a través de sus materiales educativos

Es posible aprender matemáticas utilizando un amplio catálogo de recursos y materiales que hagan posible disfrutar de unas enseñanzas motivadoras, atractivas e innovadoras. Con este libro se pretende hacer posible una educación matemática sin frustración, ni para docentes ni para alumnado.

Se puede adquirir conocimientos matemáticos de manera placentera y estimulante utilizando una variedad extensa de recursos y materiales. Este libro busca ofrecer una experiencia educativa en matemáticas que sea inspiradora y novedosa, evitando cualquier sensación de frustración tanto para los profesores como para los estudiantes.

Autora: María del Mar Quirell José

También
en digital



*Tu libro en tu Biblioteca Digital
Legalteca, ahora mucho más
que un libro:*

Consulta en **nuestras bases de datos**
todas las referencias legales
y jurisprudenciales citadas.

Directora
Carmen Pellicer

Crédito de portada
Siro López

Visual Thinking
María Batet

Consejo asesor
María Batet, Roser Battle, Juan Bueno, Nuria Camuñas, Alejandro Dolz García, Mariano Fernández Enguita, Fernando García Páez, Alfonso González Hermoso, Carmen Guaita, Jesús C. Guillén, Enric Juan, Rosa López, Florencio Luengo, Carlos Magro, Jesús Manso, José Antonio Marina, David Martín Díaz, Santiago Moll, Jesús Jiménez Sánchez, Siro López, Dolors Reig Hernández, Fernando Trujillo y Martín Varela

Redacción
Gerente de Publicaciones:
Fernando Cameo Bel
Coordinación y Redacción:
Ana Camarero Gómez,
Silvia León Emo
Correo-e: ES-DL-Cuadernos@aranzadilaley.es
Jefe de Publicidad:
Juan Manuel Castro Higuera

Control de difusión
Edición Electrónica:
<http://www.cuadernosdepedagogia.com>
www.facebook.com/cuadernosdepedagogia
[@CuadernosP](https://twitter.com/CuadernosP)

Depósito Legal: M-15120-2012
ISSN Impreso: 0210-0630
ISSN Electrónico: 2386-6322

Diseño, Preimpresión e Impresión
Aranzadi LA LEY S.A.U.
Printed in Spain

Cuadernos de Pedagogía no hace necesariamente suyos las opiniones y los criterios expresados por sus colaboradores. Cuadernos de Pedagogía no devolverá los originales que no solicite previamente, ni mantendrá correspondencia sobre los mismos.

© Aranzadi LA LEY S.A.U.

Todos los derechos reservados. A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, Aranzadi LA LEY S.A.U., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación,

Sumario



03 Editorial

El cuidado nutre nuestra
humanidad

Carmen Pellicer

06 Firmas

06

Ocio, interacciones y género
en el recreo de Educación Primaria

Jorge Agustín Zapatero Ayuso
y Elena Ramírez Rico

08

Autocuidado estudiantil: clave para
fortalecer el engagement académico

Dr. Ari Gómez Borges

11 A fondo

Se puede educar el inconsciente
creativo (II): Cultivar el gusto estético

Joaquim Valls Morató

18 Campus abierto

IMCITIZEN, las infancias lideran
su participación

Ana M. Novella Cámara,
Marta Beatriz Esteban Tortajada
y Laia Ferrús

28 Entrevista

Ana Urrutia

Carmen Pellicer

transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Diríjase a Cedro

(Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.

Aranzadi LA LEY S.A.U.
C/ Collado Mediano, 9
28231 Las Rozas (Madrid)
Tel: 91 602 01 82
e-mail: clienteslaley@aranzadilaley.es
<https://www.aranzadilaley.es>



36

Reportaje

Educación en serie: la ficción como espejo de la educación actual

Fernando Donaire



42

POR EL MUNDO: Innovaciones Educativas Disruptivas

Alcanzar la excelencia pedagógica cultivando el desarrollo integral del alumnado

Ms Priyavadini



48

Hecho en el aula

48

PRIMARIA

Agendas diarias en el aula: programación consciente e inclusiva

Isabel González Mosquera

55

ESO

Los móviles, ¿un obstáculo para el desarrollo del talento en nuestros adolescentes?

**Gregoria Pascual Vallejo
y Mónica Vallecillo Pérez**



64

Tema del Mes

Los cuidados como competencia educativa fundamental para un futuro sostenible

Juan Pedro Castellano

68

Cuidado educativo integral: tiempo emergente

Luis Aranguren Gonzalo

74

Acompañamiento educativo: el arte de cuidar y ser cuidado

Xosé Manuel Domínguez Prieto

80

La experiencia de cuidado en las instituciones educativas

Araceli Galán Martín

86

Cátedra Fundación Edelvives del Cuidado Educativo Integral: un proyecto pionero en España

**Sandra Vázquez Toledo
y Jacobo Cano Escoriaza**

93

El cuidado de la calidad para educar personas que transformen la sociedad

Oscar Armando Pérez Sayago

100

Educación para el bienestar: un marco supranacional centenario. Entre la retórica y la pragmática

Javier M. Valle

108

Fluye: una intervención de educación nutricional escolar que impacta en el cuidado del alumnado

Ana Camarero

115

Educar en la interioridad

Josean Manzanos

123

Aulas Jardín y huerto: proyectos transformadores, intergeneracionales y solidarios

**Jacobo Cano Escoriaza
y Sandra Vázquez Toledo**



132

Imagine

@_Sirolopez_



134

Aula Tpack

Los cuatro neurosistemas que intervienen en el aprendizaje

Dolors Reig Hernández



137

Fuera de la escuela también se educa

Cuidar, mimar y el síndrome de Jonás

Juan Carlos Cubeiro



139

Maletín de recursos

10 podcasts imprescindibles para la formación y la inspiración docente

Manu Velasco



143

Profesores excelentes

Ana Fernández Sancho

Fernando Donaire



146

Para próximos números



El cuidado nutre nuestra humanidad

Care nurtures our humanity

Palabras clave: Bienestar personal. Equilibrio emocional. Propósito. Compromiso. Afectividad. Enseñanzas.

Keywords: Personal well-being. Emotional balance. Purpose. Commitment. Affectivity. Teachings.

“El cuidado como acción moral consiste en responder ante los otros y de los otros”

Nel Noddings (1) (Filósofa estadounidense 1929-2022)



Entre 2001 y 2002, un equipo de investigación de Atapuerca encontró los restos fósiles de al menos 29 individuos de ambos sexos en la Sima de los Huesos, situada en la Sierra de Atapuerca (Burgos). Entre todos los restos, a los investigadores les llamó la atención un cráneo, con al menos 530.000 años de antigüedad, que parecía de un niño o niña (unos 10 años), y tenía alguna peculiaridad, al que dieron el nombre de *Benjamina*. Al estudiarlo (2) comprobaron que padeció craneosinostosis, como resultado del cierre antes de lo normal de uno o más suturas de la cabeza del bebé, lo que le ocasionó, según los investigadores, algún tipo de retraso psicomotor, convirtiéndola en la niña con discapacidad más antigua datada en el mundo. El hecho de que sobreviviera hasta esa edad en esas condiciones, en una población nómada de cazadores-recolectores, se debió, según Ana Gracia Téllez, profesora en la Universidad de Alcalá y miembro del equipo de investigación de Atapuerca, “no solo al cuidado de los padres, sino de todo el grupo”.

La acepción *cuidado* proviene del término “cuidare/curare” y se emplea desde que somos niños para seguir utilizándola a lo largo de toda nuestra vida. El paradigma del cuidado está relacionado con un modo de ser y estar en el mundo en relación con uno mismo, al otro y al entorno. Incluye desde cuidados físicos hasta emocionales y sociales y su construcción necesita de un abordaje colaborativo en el que está presente la comunidad, la familia y, evidentemente, la escuela, porque en este último ámbito no hay educación sin cuidado ni cuidado sin educación. Ambos conceptos están íntimamente relacionados. Se trata de prácticas sociales inseparables y necesarias para el desarrollo pleno e integral de todo niño, niña y adolescente. Por ello, la escuela es uno de los espacios más valiosos para ofrecer y recuperar sentidos, resignificar el encuentro y la palabra, y poner en valor la afectividad y el cuidado.

Esta semana lo hemos vivido muchos de nosotros durante el ‘gran apagón’. A mí me pilló en Madrid en el colegio. Son esos momentos que no se olvidan jamás. La primera reacción, salir a la calle, a ver quién más estaba afectado. Después al chino de la esquina

a buscar una radio con pilas, de la de toda la vida, y, ante la confusión que reinaba conforme pasaban las horas, asegurarnos que todo el alumnado y los compañeros podían regresar seguros a sus hogares. Pero esto no fue fácil. Empezaron a llegar familias de los más pequeños que se los llevaban en medio de la incertidumbre, cientos de ellos bajaron al comedor a oscuras donde todos los profesores se ofrecieron a acompañar a las mesas en grupos pequeños para conservar la serenidad. Reunimos en asamblea a toda la secundaria y dejamos volver a casa a los que podían llegar caminando, pero muchos que utilizaban metros y autobuses se quedaron a comer en las más de cien bandejas improvisadas que nos prepararon sin electricidad las compañeras de la cocina.

A lo largo de la tarde fueron llegando muchas familias preocupadas, pero a las seis de la tarde todavía quedaban más de 30 niños de distintas edades sin recoger ni noticias de sus familias. Organizamos grupos de profesores que acompañaron caminando, algunos durante horas, a los que teníamos la certeza que podían entrar en sus casas, y a las nueve organizamos cenas para los 10 adolescentes que aún quedaban entre asustados, preocupados y excitados preparando colchones para pasar la noche. En aquella cena a oscuras, entre bromas y nervios, se generó una complicidad entre todos difícil de olvidar. Media hora más tarde, mientras subía las escaleras con una linterna, oí sus gritos de alegría al ver en las fincas cercanas como volvía la luz, pero sobre todo cuando pudieron contactar mediante los teléfonos con familias y vecinos, que fueron llegando hasta la media noche. Los cuidamos, nos aseguramos de que estarían bien, y sabíamos que aquellos que confían en nuestra escuela, y en miles como la nuestra, contaban en aquellas horas con nosotros. Fueron indescriptibles los abrazos y las lágrimas a medida que iban llegando a recogerles.

En los años 80, Nel Noddings, maestra desde 1949 a 1972 en escuelas públicas de primaria y secundaria de Nueva Jersey, además de presidenta de la Sociedad de Filosofía de la Educación y de la Sociedad John Dewey, realizó una contribución significativa en su exploración de la ética del cuidado y su papel en la escolarización, el bienestar y el aprendizaje y la enseñanza dentro de las familias y las comunidades locales. Noddings argumentó en su primera obra *"Caring"* (1984) que todas las personas deben ser cuidadas (3) y que la educación (en su sentido más amplio) es fundamental para el desarrollo del cuidado en la sociedad, definiéndola como: "un conjunto de encuentros, tanto

planificados como no planificados, que promueven el crecimiento mediante la adquisición de conocimientos, habilidades, comprensión y apreciación". Leí su libro casi de casualidad, recién publicado, y me marcó enormemente. En inglés, "care" se traduce simultáneamente por 'cuidado' y 'cariño', ambas cosas van de la mano y constituyen una experiencia vital que nos construye por dentro y nutre nuestra humanidad.

Asimismo, en su libro, *"La educación moral"*, Noddings apunta que: "he sostenido que el énfasis en la creación de personas cuidadosas, competentes, cariñosas y agradables no atenta necesariamente contra la dimensión intelectual del plan de estudios. Por el contrario, este énfasis debe enriquecer la vida de los estudiantes, al igual que la de los docentes, en forma intelectual, moral y espiritual. Conforme entramos en el siglo XXI, tenemos que considerar las relaciones humanas como prioritarias en nuestros esfuerzos intelectuales y morales. Las escuelas pueden contribuir a esto ayudando a los alumnos a aprender cómo cuidar y ser cuidados".

Conscientes de la importancia del "cuidado" para el otro y para nosotros mismos en el entorno escolar, en mayo de 2018, el Consejo de la Unión Europea adoptó una recomendación que establece las famosas competencias clave (4) para el aprendizaje permanente, identificando ocho competencias clave esenciales para la realización personal, un estilo de vida saludable y sostenible, la empleabilidad, la ciudadanía activa y la inclusión social. En la consecución de estos objetivos, el Centro Común de Investigación (JRC, Joint Research Centre), en colaboración con el Departamento de Educación, Juventud, Deporte y Cultura (EAC) de la Comisión Europea, desarrolló LifeComp (5) de la que hemos hablado en nuestra revista en varias ocasiones. Se trata de un marco conceptual que establece un entendimiento compartido sobre el aprendizaje clave "personal, social y aprender a aprender" y que puede utilizarse como base para el desarrollo de currículos y actividades de aprendizaje con el objetivo de que el alumnado construya una vida significativa, siendo capaces de afrontar la complejidad, ser individuos prósperos, agentes sociales responsables y aprendices reflexivos a lo largo de su vida. En ella el 'bienestar personal', el equilibrio emocional o la mentalidad de crecimiento y el tono vital positivo, y el 'propósito' que da sentido a la vida, se vinculan a la experiencia de 'cuidar', desde una mascota en la infancia hasta el cuidado de los más débiles y ancianos que nos distingue como especie.

Hay evidencias de que aquellos niños, niñas y adolescentes que se desarrollan en espacios que cuidan la salud consiguen mejores resultados educativos, pero, además, se convierten en personas adultas más saludables. Por eso, hemos querido dedicar el Tema del Mes de este número a la **“Pedagogía del cuidado”**. Un monográfico, coordinado por **Juan Pedro Castellano**, director de Fundación Edelvives, titulado **“Los cuidados como competencia educativa fundamental para un futuro sostenible”**. En sus páginas contamos con las aportaciones de **Luis Aranguren Gonzalo, Xosé Manuel Domínguez Prieto, Araceli Galán Martín, Sandra Vázquez Toledo y Jacobo Cano Escoriaza, Oscar Armando Pérez Sayago, Javier M. Valle, Ana Camarero, Josean Manzanos, Jacobo Cano Escoriaza y Sandra Vázquez Toledo**. Un nutrido grupo de expertos/as que nos acercan de manera precisa al cuidado en el aula desde la teoría, pero, sobre todo, desde la práctica.

En este Tema del Mes, como adelanta Castellano en su introducción, comprobaremos que “el cuidado, como competencia educativa, va más allá de la simple atención a las necesidades básicas. Implica una profunda comprensión de nosotros mismos, de los demás y del entorno que nos rodea. Es la capacidad de establecer relaciones significativas basadas en la empatía, la responsabilidad y el respeto. Es el compromiso de actuar para proteger y promover el bienestar individual y colectivo, reconociendo nuestra interdependencia”. En definitiva, “en esencia, el cuidado educativo integral no es un método, sino una convicción: que la educación debe nutrir al ser humano en su totalidad, preparándolo no solo para “saber hacer”, sino para “saber ser” y “saber convivir”. Es un compromiso con la vida en toda su complejidad, donde cada aula, cada gesto y cada palabra son semillas para un futuro más humano”, afirma.

Hoy, mientras termino estas líneas he recibido una carta del AMPA del cole, firmada por 243 padres y madres con los nombres de sus hijos; distinta a muchas otras que llegan con peticiones variopintas, y dice así:

‘Queríamos aprovechar la oportunidad para agradecer todo el trabajo que hacéis día a día, pero especialmente por lo sucedido durante el apagón del pasado lunes. En estas ocasiones es donde de verdad hay que darlo todo, y vosotros y vosotras estuvisteis ahí con lo que más nos importa como padres: nuestros hijos. Imaginamos que no fueron momentos fáciles ni agradables con tanta incertidumbre, pero salisteis adelante de la mejor manera posible. Primero, cuidado del alumnado de ESO que estaba más lejos de su casa y su seguridad peligraba más, ofreciéndoles quedarse en el cole hasta que todo estuviera más tranquilo, dándoles de comer e incluso a alguno de cenar. El último niño se fue del cole a las 23:00, e incluso alguna de vosotras se quedó a dormir en el cole porque después de todo el día no tenía otra forma de llegar a su casa. Muchas veces nos quejamos y protestamos por cosas (con más o menos razón) pero también hay que saber agradecer las, no pocas cosas, que se hacen y no darlas por supuestas. Por eso aprovechamos esta ocasión para eso, para daros las gracias por vuestro trabajo, y por lo que no es vuestro trabajo (como ya hemos visto), porque no solo se aprende de los libros, si no que se aprende mucho más de las personas con las que estamos todos los días, de lo que hacen y lo que no hacen. Gracias por enseñar, pero gracias por educar y ser modelo para nuestros hijos.’

Así, vale la pena seguir adelante cada día... ●

Notas



- (1) Noddings, Nell “Educating moral people. A caring alternative to character education”
- (2) Craneosinostosis en el cráneo humano 14 del Pleistoceno Medio de la Sima de los Huesos, Atapuerca, España <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.0900965106>
- (3) Noddings, N. (2002a). Educating moral people: A caring alternative to character education. (1st Ed.) New York, NY: Teachers College Press

- (4) [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- (5) https://joint-research-centre.ec.europa.eu/lifecomp/lifecomp-conceptual-reference-model_en

Ocio, interacciones y género en el recreo de Educación Primaria

Leisure, interactions and gender in Primary School recess

Resumen: Los patios son continentes de múltiples interacciones y actividades lúdicas. El recreo muestra un ocio diferente en función del género, lo que condiciona las relaciones, agrupamientos, incluso las desigualdades, del alumnado en los patios de Educación Primaria. El estudio del problema es un acto de responsabilidad de la comunidad científico-educativa.

Palabras clave: Estereotipos de género. Innovación educativa. investigación educativa. Profesorado. Administración educativa.

Keywords: Gender stereotypes. Educational innovation. Educational research. Teaching staff. Educational administration.

Abstract: playgrounds are the setting for a variety of interactions and play activities. Recess shows different leisure activities according to gender, which conditions the relationships, groupings and even inequalities of pupils in primary school playgrounds. The study of this problem is an act of responsibility of the scientific-educational community.



**Jorge Agustín
Zapatero Ayuso**

Universidad Complutense
de Madrid

La comunidad científica-educativa reconoce el recreo como un lugar de una riqueza inmensa para el aprendizaje informal de niñas y niños. Durante este momento de la jornada escolar, con una menor supervisión del adulto, se producen interacciones y actividades cargadas de significatividad para el alumnado, que juega, comparte, se emociona... ¡vive!, de forma muy parecida a cómo lo haría en el exterior de sus colegios. Sin lugar a duda, estas interacciones, experiencias, contactos... enseñan. Coincide en que, entre los aprendizajes implícitos y explícitos, el género es un concepto ideológico construido en el recreo (Spears, 2020).

El análisis del ocio y las interacciones desde una perspectiva de género es prolífico y los resultados dibujan un panorama dual y casi antagónico en relación con el género del estudiantado. La afinidad en torno al ocio condiciona los agrupamientos del alumnado; siendo más frecuentes los grupos homogéneos en la Educación Primaria. Este hecho no es más que un reflejo de los gustos que, con frecuencia (y evidentemente no siempre), son opuestos.

Los estudios son muy consistentes en torno al ocio manifiesto en los patios de Educación Primaria: una mayoría de chicas presenta un gusto por actividades más relacionales y menos activas; mientras que una mayoría de chicos practica un ocio más activo, especialmente deportes de pelota. Numerosos estudios evidenciaron, en consecuencia, cómo los niveles de actividad física alcanzados por las alumnas en el patio son menores que en el caso de los alumnos. Del mismo modo, otros estudios con una visión socioecológica del recreo demostraron cómo las áreas deportivas son más frecuentadas por chicos; mientras que las zonas con columpios o de descanso fueron ocupadas por las chicas. En contraposición, algunas intervenciones obtuvieron que algunas áreas y actividades lúdicas, como los juegos de mesa, los materiales reciclados como los neumáticos o algunos deportes alternativos, pueden favorecer un ocio más compartido (Zapatero-Ayuso et al., 2024).

A pesar de esta necesaria promoción de actividades con las que incrementar las interacciones positivas entre las chicas y los



Elena Ramírez Rico

Universidad Complutense
de Madrid

chicos, el problema no radica en los gustos similares o diferentes de las alumnas o los alumnos; sino en la forma en que se disfruta de cada ocio y se “domina” el espacio.

La literatura científica confluye en la reflexión sobre el nivel en que las preferencias de ocio de chicas y chicos son una opción elegida libremente, o la consecuencia del androcentrismo manifiesto en patios construidos tradicionalmente en torno a pistas polideportivas para deportes colectivos de pelota. Se coincide en que la igualdad de oportunidades de género para la práctica del ocio en el recreo aparece sesgada por el control del espacio de mayorías de chicos (muchas veces inconsciente), lo cual es reconocido como un problema por el alumnado (mayoritariamente chicas) y el profesorado. Este hecho relega a una mayoría de alumnas (y minorías de chicos) a ocupar espacios periféricos o aislados del patio, adaptando su ocio e interacciones. La situación puede ser el reflejo de la construcción social del género, que se mimetiza en: un rol pasivo asumido por la mayoría de las chicas; y la defensa agresiva y exacerbada de un espacio liderada por una mayoría de chicos con un rol de dominancia (Spears, 2020). De esta situación, potenciada por una menor supervisión del adulto, surge otro eje de preocupación en torno al recreo: el conflicto. Las tensiones y disputas entre el alumnado se manifiestan como problemas para el ocio en el patio (Pawlowski et al., 2014), reconociéndose el recreo como uno de los momentos con mayor predominancia de violencia y discriminación en la escuela, fenómeno también condicionado por el género del alumnado. Al respecto, los episodios de violencia son más frecuentes en chicos, siendo la exclusión social más frecuente en las alumnas y la violencia física más frecuente en los alumnos (Filella et al., 2016).

Sin embargo, las intervenciones sobre el recreo se incrementaron exponencialmente en las últimas décadas, demostrando impactar sobre las actividades y relaciones del alumnado, pudiendo incrementar la par-

ticipación en un ocio activo de las chicas, sin socavar el ocio de los chicos (Rodríguez-Fernández et al., 2024; Zapatero-Ayuso et al., 2024). Además, los estudios evidenciaron un impacto positivo sobre la convivencia y la reducción de conflictos (Castillo-Rodríguez et al., 2018). Estos resultados ilustran un horizonte esperanzador hacia la promoción de ocio e interacciones en igualdad de género en el recreo; al mismo tiempo que abren una necesaria línea de investigación: ¿cómo evoluciona el ocio y las interacciones entre chicas y chicos tras los constantes cambios en los patios? Además, apoyados en la teoría socioecológica de Bronfenbrenner, esta cuestión gana peso si se considera el recreo como una puerta abierta al mundo, al micro y mesosistema en el que se desarrollan niñas y niños. La promoción de la igualdad de género en la sociedad, o la apertura de la mujer a campos como la ciencia o el fútbol, hacen de un problema que pudiera parecer tradicional o longevo, un elemento de actualidad, que impacta en la responsabilidad social de la comunidad científico-educativa: no hay avance sin ciencia. ●

Para saber más



- Castillo-Rodríguez, G., Picazo, C.C., y Gil-Madrona, P. (2018). Dinamización del recreo como resolución de conflictos y participación en actividades físico-deportivas. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.14>
- Filella, G., Ros-Morente, A., Rueda, P., Solano, A., y Minguella, E. (2016). Análisis de conflictos entre iguales en las escuelas de Educación Primaria. *Revista de Educación Social*, 23, 301-314. <http://hdl.handle.net/10459.1/57863>
- Luis, M.I., Torre, T., Escolar-Llamazares, M.C., Ruiz, E., Huelmo, J., Palmero, C., y Jiménez, A. (2020). Influencia del género en la aceptación o rechazo entre iguales en el recreo. *Revista de Educación*, 387, 89-115. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-440>
- Pawlowski, C.S., Tjørnhøj-thomsen, T., Schipperijn, J., y Troelsen, J. (2014). Barriers for recess physical activity: a gender specific qualitative focus group exploration. *BMC Public Health*, 14(639), 1–10. <http://www.biomedcentral.com/1471-2458/14/639%0APage>
- Rodríguez-Fernández, J. E., Pereira, V., y Pereira, B. (2024). El patio de recreo como laboratorio de prácticas lúdicas y de relaciones sociales. *Retos*, 60, 1319–1326. <https://doi.org/10.47197/retos.v60.108095>
- Spears, G. K. (2020). Breaking the gender binary: using fairytales to transform playground possibilities for year 3 girls. *Education* 3-13, 49(6), 674–687. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1767673>
- Zapatero-Ayuso, J. A., Ramírez-Rico, E., Rocu-Gómez, P., y Navajas-Seco, R. (2024). El ocio en el patio de un colegio de la Comunidad de Madrid: análisis del profesorado y alumnado de una intervención con una perspectiva de género. *Revista De Educación*, 1(404), 109–137. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-619>

Autocuidado estudiantil: clave para fortalecer el engagement académico

Student self-care: key to strengthening academic engagement

Resumen: El autocuidado influye en el bienestar y rendimiento educativo. Este artículo analiza su impacto en el *engagement académico* y propone estrategias para estudiantes, docentes y universidades. Se destacan hábitos saludables y políticas institucionales que promueven un aprendizaje equilibrado y sostenible.

Abstract: Self-care influences wellbeing and educational achievement. This article examines its role in *academic engagement* and suggests strategies for students, educators, and universities. It highlights healthy habits and institutional policies that foster a balanced and sustainable learning environment.

Palabras clave: Autocuidado. Bienestar estudiantil. Engagement académico.

Keywords: Self-care. Student well-being. Academic engagement.



Dr. Ari Gómez Borges

Investigador WANT
Research TEAM
Universitat Jaume I
Profesor Asociado en
Psicología del Trabajo y
de las Organizaciones
Universidad de La Rioja
(España)

Introducción

En el contexto universitario actual, los niveles de estrés y desmotivación han aumentado considerablemente, afectando la capacidad de los estudiantes para comprometerse con sus estudios (Schaufeli et al., 2002). Frente a esta situación, el **autocuidado** emerge como una estrategia clave para potenciar el *engagement académico*, entendido como el vínculo emocional, cognitivo y conductual que los estudiantes establecen con su formación (Martínez et al., 2021). Sin embargo, muchas instituciones aún no incluyen el autocuidado como una dimensión prioritaria en sus programas de bienestar estudiantil.

Este artículo explora el impacto del autocuidado en el rendimiento académico y propone estrategias prácticas para estudiantes, docentes y centros educativos con base en evidencia empírica.

años dentro del ámbito universitario. Su práctica implica no solo el mantenimiento de la salud física, sino también el fortalecimiento del bienestar emocional y social. Según Martínez et al. (2021), el autocuidado se fundamenta en tres atributos esenciales: **conciencia, autocontrol y autoconfianza**. Estas características permiten a los estudiantes gestionar mejor su estrés y establecer hábitos saludables que favorecen su rendimiento académico y bienestar general.

Además, estudios recientes han demostrado que los estudiantes que incorporan estrategias de autocuidado en su vida diaria presentan mayores niveles de satisfacción académica y menor riesgo de agotamiento emocional. A pesar de ello, sigue existiendo una brecha entre la teoría y la implementación de estrategias concretas que permitan a los estudiantes integrar el autocuidado en su rutina universitaria.

El autocuidado en la vida universitaria

El autocuidado es un concepto que ha cobrado gran relevancia en los últimos

Dimensiones clave del autocuidado

1. **Autocuidado físico.** Incluye prácticas como una alimentación balan-

ceada, actividad física regular y una adecuada higiene del sueño. Estudios recientes han demostrado que los estudiantes con rutinas de descanso estructuradas obtienen mejores desempeños académicos y una mayor capacidad de concentración (Myers et al., 2012). Además, el ejercicio físico ha sido identificado como un factor protector frente al estrés y la ansiedad.

2. **Autocuidado emocional.** La regulación del estrés, la autocompasión y la práctica de mindfulness han sido identificadas como estrategias efectivas para mejorar la resiliencia académica (Navarrete et al., 2021). Las técnicas de relajación y la planificación adecuada de las tareas académicas también contribuyen a reducir la sobrecarga emocional.
3. **Autocuidado social.** Construir redes de apoyo y fomentar la comunicación con pares y docentes es clave para mantener la motivación y el sentido de pertenencia (Zahniser & Rupert, 2017). El aislamiento social es un factor de riesgo para la desmotivación y el abandono académico, por lo que es fundamental que las instituciones fomenten espacios de interacción y colaboración.

El autocuidado como factor de engagement académico

El *engagement académico* se fortalece cuando los estudiantes adoptan hábitos de autocuidado que favorecen su bienestar. Desde el modelo JD-R (*Job Demands-Resources*), se ha identificado que los recursos personales, como la autoconfianza y la resiliencia, median la relación entre las demandas académicas y el agotamiento mental (Schaufeli et al., 2002).

Un metaanálisis de Colman et al. (2016) halló que los estudiantes que implementan estrategias de autocuidado experimentan menor estrés y mayor satisfacción académica. Además, programas que incorporan mindfulness han mostrado mejoras en la concentración y en la regulación emocional frente a la presión académica (Callan et al., 2020). Es clave resaltar que el diseño de intervenciones específicas para promover el autocuidado en el ámbito universitario puede generar cambios positivos en la motivación y el rendimiento de los estudiantes.

El *engagement académico* no solo implica la asistencia a clases y la realización de tareas, sino que también se ve influenciado por factores personales y contextuales. La implementación de estrategias de autocuidado personalizadas puede ser una vía efectiva para optimizar el desempeño académico y mejorar la satisfacción general con la experiencia universitaria.

Estrategias para fomentar el autocuidado en la universidad

Para estudiantes

- Establecer rutinas de descanso adecuadas (7-8 horas de sueño por noche) para favorecer la consolidación de la memoria y el rendimiento cognitivo.
- Integrar pausas activas y actividad física en la jornada de estudio, evitando el sedentarismo prolongado.
- Practicar *mindfulness* y estrategias de regulación emocional para mejorar la concentración y reducir la ansiedad.
- Buscar apoyo en redes de compañeros y programas de tutoría académica para compartir experiencias y consejos.



«La implementación de estrategias de autocuidado personalizadas puede ser una vía efectiva para optimizar el desempeño académico»

Para docentes

- Fomentar un ambiente de aprendizaje flexible que permita la autorregulación del estudiante.
- Incorporar estrategias de aprendizaje basadas en el bienestar emocional, como metodologías activas y evaluaciones formativas.
- Modelar prácticas de autocuidado dentro del aula, promoviendo hábitos saludables entre los estudiantes.

Para centros educativos

- Diseñar programas institucionales que promuevan el autocuidado estudiantil a través de talleres y recursos accesibles.
- Implementar políticas de flexibilidad en la evaluación y carga académica, facilitando la conciliación entre estudio y vida personal.

- Habilitar espacios físicos de descanso y recreación dentro del campus para favorecer el bienestar general de la comunidad universitaria.

Conclusiones

El autocuidado es un elemento esencial para potenciar el *engagement académico* y mejorar la calidad de vida de los estudiantes universitarios. Docentes y centros educativos tienen un papel fundamental en la promoción de hábitos saludables que favorezcan el aprendizaje sostenible y el bienestar integral.

Es fundamental que tanto estudiantes como docentes y administradores universitarios trabajen en conjunto para generar una cultura de autocuidado que permita una experiencia académica más equilibrada y satisfactoria. Futuras investigaciones podrían explorar la relación entre autocuidado y diferentes perfiles estudiantiles, así como el impacto de las tecnologías en la implementación de estrategias de bienestar. ●

Para saber más



- Callan, S., Schwartz, J., & Arputhan, A. (2020). *Training Future Psychologists to Be Competent in Self-Care: A Systematic Review*. Training and Education in Professional Psychology. <https://doi.org/10.1037/tep0000345>
- Colman, D. E., Echon, R., Lemay, M. S., McDonald, J., Smith, K. R., Spencer, J., & Swift, J. K. (2016). *The Efficacy of Self-Care for Graduate Students in Professional Psychology: A Meta-Analysis*. Training and Education in Professional Psychology, 10(4), 188-197. <https://doi.org/10.1037/tep0000130>
- Gomez Borges, A., Peñalver, J., Martínez, I. M. y Salanova, M. (2023). Engagement académico en estudiantes universitarios. El papel mediador del capital psicológico como recurso personal. Educación XX1, 26(2), 51-70. <http://doi.org/10.5944/educxx1.35847>
- Martínez, N., Connelly, C. D., Pérez, A., & Calero, P. (2021). *Self-care: A concept analysis*. International Journal of Nursing Sciences, 8(4), 418-425. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2021.08.007>
- Myers, S. B., Sweeney, A. C., Popick, V., Wesley, K., Bordfeld, A., & Fingerhut, R. (2012). *Self-Care Practices and Perceived Stress Levels Among Psychology Graduate Students*. Training and Education in Professional Psychology, 6(1), 55-66.
- Navarrete, J., et al. (2021). *How mindfulness, self-compassion, and experiential avoidance are related to perceived stress in a sample of university students*. PLOS ONE. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255678>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). *The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach*. Journal of Happiness Studies, 3, 71-92.
- Zahniser, E., & Rupert, P. A. (2017). *Self-Care in Clinical Psychology Graduate Training*. Training and Education in Professional Psychology, 11(4), 283-289.

Se puede educar el inconsciente creativo (II): Cultivar el gusto estético

You can educate the creative unconscious (II): Cultivating aesthetic taste

Resumen: La creatividad es un hábito de la memoria, y, por lo tanto, puede ser aprendida, y está dirigida por el gusto, que también se aprende. Una condición deviene necesaria: cultivar el *gusto estético* como criterio de evaluación de las ocurrencias inventivas de la inteligencia generadora.

En este trabajo se reflexiona sobre la conformación del gusto implícito del que parecen gozar los expertos, gracias a un inconsciente creativo bien educado. Se propone una estrategia aplicable en el hogar y en la escuela para cultivar el gusto estético de hijos y alumnos en aras de que las sorpresas que se generen devengan eficaces.

Abstract: Creativity is a habit of memory and, therefore, can be learned. It is guided by taste, which is also acquired. One necessary condition arises: cultivating aesthetic taste as a criterion for evaluating the inventive occurrences of generative intelligence.

This work reflects on the formation of the implicit taste that experts seem to enjoy, thanks to a well-educated creative unconscious. A strategy applicable at home and at school is proposed to cultivate the aesthetic taste of children and students so that the surprises generated become effective. at home and at school are proposed, taking advantage of existing resources and, consequently, at no additional cost, to train the aesthetic taste of children and students so that the surprises generated become effective.

Palabras clave: Memoria. Consciente. Inconsciente. Cultivar. Efecto de la mera exposición. Gusto creativo.

Keywords: Memory. Aware. Unconscious. Train. Mere exposure effect. Creative taste.

Introducción

La educación del gusto estético en el arte es un proceso complejo que combina la exposición a diversas formas artísticas, la enseñanza formal estructurada y la reflexión crítica (Pérez Alonso-Geta, 2008).

La educación artística desempeña un papel fundamental en el desarrollo del juicio estético. Según Montano-Rodríguez y Fernández-Marín (2023), la educación estética y artística es, además, esencial para la formación integral, axiológica, creativa, sensible y humanística de los educandos, respondiendo

a las exigencias sociales y ajustes que se imponen a los sistemas educativos actuales.

Por consiguiente, es necesario cultivar el gusto estético como criterio para evaluar los acontecimientos inventivos de la inteligencia generadora o inconsciente. Así, deviene fundamental el concepto de *educación recibida*, dado que al ser tanto la creatividad (Tourrián, 2016) como el gusto (Marina, 2013) hábitos, nos encontramos ante unos poderes aprendidos, ubicados en la memoria, que actúan automáticamente, pero que pueden ser dirigidos por la inteligencia ejecutiva en función de sus resultados. Ello es



Joaquim Valls Morató

Doctor en Ciencias Sociales, Humanas y Jurídicas
Profesor titular de Matemáticas I y II en el Grado de Administración y Dirección de Empresas y en el Grado de Marketing y Comunicación Digital Euncet Business School (UPC)



«La educación artística desempeña un papel fundamental en el desarrollo del juicio estético»

posible porque una de las funciones de la conciencia es precisamente seleccionar conductas que puedan volverse automáticas.

Ya sea para llegar a ser pintor, escritor o músico se debe entrenar conscientemente un inconsciente neurológico *ad hoc* de la disciplina elegida (Valls, 2025). Esto otorga a los educadores el papel de entrenadores en aras de cultivar el gusto creativo, ya que ninguna de las disciplinas antes mencionadas puede aprenderse de otra persona, si no, a través de otra persona.

En este trabajo, se propone una estrategia para cultivar el gusto estético inconsciente de niños y alumnos tanto en casa como en el colegio.

Se debe cultivar el gusto estético inconsciente en pintura, literatura y música

El cultivo del *gusto estético* en el arte es un aspecto fundamental de la educación artística, ya que permite a los individuos no solo apreciar la belleza de las obras, sino también desarrollar una capacidad crítica para evaluar y comprender las intenciones y los contextos culturales detrás de las creaciones artísticas (Pérez Alonso-Geta, 2008).

Asimismo, la educación estética permite a las personas establecer relaciones sensibles y creativas con la realidad, con los otros y consigo mismos (Vieira Zanella, 2007).

Por ello, la educación del *gusto estético* debe ser una prioridad en la formación de los profesionales de la educación, ya que les permite apreciar y disfrutar la belleza (Martínez-Cepena y Pupo-Pupo, 2016).

Sin embargo, no hay que olvidar que el desarrollo de la comprensión estética avanza por etapas, desde una apreciación inicial basada en la percepción directa y superficial hasta una apreciación más madura que involucra la interpretación de las intenciones del artista, el contexto histórico y cultural, y las respuestas emocionales que las obras evocan (Parsons, 1987). Este desarrollo no es automático (aunque deberá acabar siendo automatizado), sino que requiere una educación consciente que guíe al estudiante en la interpretación y el análisis crítico del arte (Eisner, 2002).

En el caso de la literatura, la educación del gusto estético es igualmente un proceso multifacético que implica la interacción activa entre el lector y el texto, la implementación de estrategias pedagógicas efectivas, la exposición a una diversidad de tradiciones literarias y, una vez más, la reflexión crítica (Rosenblatt, 1995). La exposición a una variedad de tradiciones literarias es fundamental para la educación del gusto estético en este ámbito (Tompkins, 1980). Lo que también sucede con la música, que igualmente exige la exposición a una amplia gama de géneros y estilos musicales.

Se puede cultivar el Gusto Estético inconsciente en pintura, literatura y música

• Entrenar la mirada y el oído «expertos»

Siguiendo a Pérez Alonso-Geta, en aras de cultivar el gusto estético, se impone la educación del sentido de la vista y del oído:

«En la contemplación de lo bello en la naturaleza o en el arte, los sentidos externos, ojos y oídos,

son los instrumentos perceptivos. Sin embargo, los sentidos aquí no son, como en la percepción cotidiana, meros intermediarios de algo ya existente, sino el estímulo de un proceso superior que sólo con ellos se inicia, el gusto estético la experiencia estética.» (2008, p. 28)

En el caso de la educación de la mirada «experta», David Eagleman (2013) se hace eco de una curiosa profesión denominada «sexador de pollos». Expone que es una tarea tremendamente difícil porque los pollitos machos y hembras tienen exactamente el mismo aspecto. La experiencia adquirida a través del entrenamiento muestra que a veces el cerebro aprende de forma independiente (e incluso a pesar) del sujeto.

Marina (2013), autor del prólogo de la obra citada, comenta en él que los expertos sexadores de pollos distinguen el género de los polluelos mirando su trasero, pero no saben explicar exactamente lo que ven. Por tanto, cuando tienen que enseñar la técnica a los alumnos lo único que hacen es vigilar cómo lo hacen, y decirles en cada caso si lo han identificado correctamente o no. No dan razones. Al cabo de unas semanas, el cerebro del alumno empieza a funcionar cada vez mejor y al final iguala al profesor. No es el discípulo quien aprende sino su cerebro. De manera que, *educar la mirada* es un proceso cognitivo y perceptivo que va más allá de la simple observación. Implica entrenar a los sujetos para que vean con atención y discernimiento.

El proceso de educar la mirada subraya la importancia del entrenamiento sistemático y la experiencia práctica. Según estudios sobre aprendizaje perceptivo, la capacidad de distinguir detalles finos y hacer juicios rápidos y precisos es el

resultado de una exposición repetida y una retroalimentación constante (Gibson, 1969). En el caso citado, el entrenamiento consiste en miles de horas de práctica, durante las cuales se aprende a reconocer patrones sutiles y desarrollar un juicio casi instintivo. Este enfoque puede aplicarse a otros campos, como la medicina o el arte, donde la capacidad de observar con precisión es igualmente vital. Polanyi (1966), en este sentido, introduce el concepto de *conocimiento tácito*, refiriéndose a las habilidades que no pueden ser fácilmente verbalizadas, pero que son fundamentales para la toma de decisiones precisas basadas en la observación.

Por su parte, en la educación del oído «experto» un caso sin duda paradigmático es el de los médicos especializados en auscultación, cuya habilidad es el resultado de años de formación y experiencia clínica, que les permite identificar con precisión sonidos cardíacos, pulmonares e intestinales que pueden pasar desapercibidos para un oído inexperto. A través de la práctica continua, estos profesionales desarrollan una capacidad auditiva refinada, basada en la discriminación de frecuencias, ritmos y matices sutiles en los sonidos fisiológicos y patológicos. Este tipo de escucha, que de forma similar a los sexadores de pollos, no requiere de una argumentación explícita, implica un procesamiento cognitivo avanzado, en el que el médico compara lo percibido con un vasto repertorio de patrones sonoros almacenados en su memoria (Mangione & Nieman, 1997).

En este sentido, es interesante analizar el proceso que se ha seguido para entrenar a la inteligencia artificial (IA), que ha permitido desarrollar sistemas de reconocimiento de voz. En este caso, el entrenamiento sigue un enfoque igualmente basado en datos masivos y



«La experiencia adquirida a través del entrenamiento muestra que a veces el cerebro aprende de forma independiente (e incluso a pesar) del sujeto»



«El proceso de educar la mirada subraya la importancia del entrenamiento sistemático y la experiencia práctica»

algoritmos de aprendizaje automático permitiendo que la red neuronal detecte patrones y correlaciones estadísticas sin necesidad de una comprensión consciente del significado de los sonidos (Graves et al., 2013).

Entrenar la mirada y el oído «expertos» tiene amplias aplicaciones en el ámbito educativo. Así, los estudiantes pueden beneficiarse de un enfoque de aprendizaje que enfatiza la observación y la escucha cuidadosas y la práctica repetitiva. El proceso de aprendizaje en estos contextos se ve reforzado por la retroalimentación inmediata y el refinamiento continuo de las habilidades observacionales.

• Cultivar el gusto estético mediante el Efecto de la Mera Exposición (EME)

El profesor emérito de psicología de la Universidad de Stanford, Robert Zajonc (1923-2008), mostró en un interesantísimo artículo, «*Preferences Need No Inferences*» («Las preferencias no necesitan inferencias»), aparecido en 1980, como se pueden condicionar reacciones emocionales positivas a un determinado estímulo (gusto), con independencia de los apegos conscientes de una persona, a través del denominado *Efecto de la Mera Exposición*.

Este egregio psicólogo observó que, si un sujeto es expuesto a imágenes desconocidas a nivel consciente, dicho sujeto tenderá a elegir aquellas que sin saberlo hubiese visto previamente de forma subliminal. Este efecto es particularmente interesante porque se manifiesta incluso en ausencia de reconocimiento consciente de la exposición previa, lo que sugiere que los gustos pueden cultivarse a un nivel inconsciente. Y ello es debido a que este fenómeno no requiere una evalua-

ción cognitiva profunda del estímulo, sino que opera a un nivel más automático y emocional.

Otros autores han constatado que, si una persona ha visto antes la cara de alguien, la juzgará más atractiva si de pronto se tropieza con ella o con una foto de su rostro. Y ello ocurre sin que esa persona sepa que ya la había visto antes (Gutnisky et al., 2009).

El EME es un recurso educativo extraordinario para padres y maestros. Se trata de tener muy presente a qué tipo de ambientes se somete a hijos y alumnos desde recién bien pequeños. Lo que vean, escuchen y vivan a partir de edades tempranas en adelante se convertirá en sus preferencias de mayores. Por ejemplo, si los niños ven leer a mamá y papá, será más fácil que, de mayores, devoren libros.

En consecuencia, el EME tiene una implicación significativa en la educación del gusto estético (Cutting, 2003) y convierte este fenómeno psicológico en una estrategia crucial en la formación de las preferencias. Al exponer de manera constante a los niños a diversas obras de calidad artística contrastada, como las de determinadas pinturas, se *entrena su mirada* y fomenta una familiaridad que puede convertirse en aprecio y gusto por el arte (Hervás-Avilés, 2010). Esta exposición temprana no solo cultiva el interés por las expresiones artísticas, sino que también contribuye al desarrollo de la sensibilidad estética y el pensamiento crítico en los niños (Eisner, 2002). Esta exposición, además, puede ser organizada de manera estructurada, a través de visitas regulares a museos, la incorporación de imágenes de obras de arte en el aula o el hogar.

Estas estrategias permiten a los niños interactuar de manera significativa con el arte, fomentando su capacidad de

observación, interpretación y apreciación de diversas formas de expresión artística. Diversos estudios acreditan, en este sentido, que la exposición repetida a obras de arte puede influir positivamente en la valoración estética y el desarrollo de un juicio crítico (Bornstein, 1989; Cutting, 2003; Hernando Calero, 2015; Seel, 2005). Además, este enfoque no solo incrementa la preferencia por ciertos estilos o formas artísticas, sino que también puede expandir la capacidad de los niños para reconocer y apreciar la diversidad en el arte (Cutting, 2003).

El EME puede ser igualmente eficaz en la educación del gusto musical en niños, si la exposición se realiza, por ejemplo, mediante la incorporación regular de diferentes tipos de música en el entorno diario del niño, como durante el juego, las actividades de aprendizaje o en momentos de relajación. Investigaciones han mostrado que la repetida exposición a piezas musicales aumenta la preferencia por esas obras, incluso cuando la familiaridad es inicial o mínima (Zajonc, 1968). Además, esta estrategia permite a los niños desarrollar un oído más afinado y una apreciación más amplia y crítica de las diferentes formas musicales (Schellenberg, 2005). Al enriquecer su entorno auditivo con diversas melodías, los niños no solo aprenden a disfrutar de la música, sino también a comprender y valorar la riqueza de las composiciones de diferentes culturas.

Por último, puede asimismo ser una herramienta valiosa para educar el gusto literario en niños. Stanovich y Cunningham (1993) exploran cómo la exposición repetida a textos impresos contribuye significativamente no solo al lógico desarrollo del conocimiento y la competencia lectora, sino también a la educación del gusto literario, ya que subrayan la importancia de la exposi-

ción continua a diferentes géneros y estilos literarios como un medio para desarrollar un juicio crítico y un aprecio estético más sofisticado en los estudiantes.

Conclusión

El presente trabajo ha analizado la importancia de cultivar el gusto estético como un proceso fundamental en la educación del inconsciente creativo. La evidencia sugiere que este no es innato, sino que puede ser desarrollado a través de la exposición repetida, la educación consciente y la reflexión crítica.

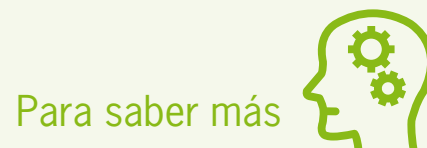
Se ha mostrado que la aplicación del *Efecto de la Mera Exposición* es un recurso educativo poderoso para la formación del gusto en diversas disciplinas artísticas, incluyendo la pintura, la literatura y la música. La repetida exposición a estímulos estéticos de alta calidad fomenta una preferencia por los mismos.

Se enfatiza la necesidad de que los educadores y padres asuman un rol activo en la formación del gusto estético, proporcionando experiencias significativas de exposición artística y favoreciendo el desarrollo de una mirada y un oído expertos. Este entrenamiento no requiere explicaciones verbales explícitas, sino un proceso de corrección basado en la observación y el ajuste progresivo, similar a los mecanismos de aprendizaje implícitos observados en disciplinas como la formación de expertos en sexado de pollos o la audiológica.

Finalmente, se sugiere la implementación de estrategias pedagógicas basadas en la exposición sistemática y la educación del inconsciente estético como un método efectivo para mejorar la capacidad creativa y la apreciación artística en niños y estudiantes. ●



«Los educadores y padres deben asumir un rol activo en la formación del gusto estético, proporcionando experiencias significativas de exposición artística y favoreciendo el desarrollo de una mirada y un oído expertos»



Para saber más

- Bornstein, R. F. (1989). Exposure and affect: Overview and meta-analysis of research, 1968-1987. *Psychological Bulletin*, 106(2), 265-289. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.2.265>
- Cutting, J. E. (2003). Repeated exposure to works of art: The effect of mere exposure. *Empirical Studies of the Arts*, 21(2), 219-233. <https://doi.org/10.2190/DW52-JAH5-MN16-R1V3>
- Eagleman, D. (2013). *Incógnito*. Anagrama.
- Eisner, E. W. (2003). The arts and the creation of mind. *Language arts*, 80(5), 340-344.
- Gibson, E. J. (1969). *Principles of Perceptual Learning and Development*. Appleton-Century-Crofts.
- Graves, A., Mohamed, AR, y Hinton, G. (mayo de 2013). Reconocimiento de voz con redes neuronales recurrentes profundas. En *la conferencia internacional IEEE de 2013 sobre acústica, voz y procesamiento de señales* (pp. 6645-6649). IEEE.
- Gutnisky, D. A., Hansen, B. J., Illiescu, B. F., & Dragoi, V. (2009). Attention alters visual plasticity during exposure-based learning. *Current Biology*, 19(7), 555-560. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.01.063>
- Hernando Calero, E. (2015). La educación artística y la educación patrimonial: Un estudio sobre el desarrollo de la competencia cultural y artística en la educación secundaria obligatoria [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- Hervás-Avilés, R. M. (2010). Museos para la inclusión. Estrategias para favorecer experiencias interactivas. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 24(3), 105-124.
- Mangione, S., y Nieman, LZ (1997). Habilidades auscultatorias cardíacas de médicos internos y médicos de familia en formación: una comparación de la competencia diagnóstica. *Jama*, 278 (9), 717-722.
- Marina, J. A., & Marina, E. (2013). El aprendizaje de la creatividad. *Ariel*.
- Martínez-Cepena, M., Pupo-Pupo, Y., & González-Llorente, A. (2016). La educación del gusto estético en la formación de profesionales de la educación. *Luz*, 15, 48-60.
- Montano-Rodríguez, F., & Fernández-Marín, M. Á. (2023). Educación Estética y Educación Artística. La Competencia Estético Artística en la formación del profesional de la Educación. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(2), 43-49
- Parsons, M. J. (1987). *How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge University Press.
- Pérez Alonso-Geta, P. M. (2008). El gusto estético. La educación del (buen) gusto. *Estudios sobre Educación*, 14, 11-30. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.14.23457>
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Doubleday.
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration* (5th rom ed.). New York: Modern Language Association.(Original work published 1938).
- Schellenberg, E. G. (2005). Music and cognitive abilities. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 317-320. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00389.x>
- Seel, M. (2000). *Aesthetics of appearing*. Katz Editores.
- Stanovich, KE y Cunningham, AE (1993). ¿De dónde proviene el conocimiento? Asociaciones específicas entre la exposición a la información impresa y la adquisición de información. *Journal of educational psychology*, 85 (2), 211. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.2.211>
- Tompkins, J. P. (1980). *Reader-Response Criticism: From Formalism to Post-Structuralism*. Johns Hopkins University Press.
- Valls, J. (2025). Se puede educar el inconsciente creativo (I): fomentar las ganas. *Cuadernos de pedagogía*, 560, 24-29.
- Vieira Zanella, A. (2007). Educación estética y actividad creativa: herramientas para el desarrollo humano. *Universitas Psychologica*, 6(3), 483-492.
- Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 9(2, Pt.2), 1-27. <https://doi.org/10.1037/h0025848>



CAMPUS TRILEMA

CURSOS ONLINE

20H

100% TUTORIZADO

100% PRÁCTICO

Te ayudamos a diseñar tu propio material para implementar en clase

APRENDIZAJE
BASADO
EN PROYECTOS



EVALUACIÓN
DEL
APRENDIZAJE



ESTACIONES
DE
APRENDIZAJE



2 sesiones sincrónicas

Sólo para equipos directivos que contraten el curso para su claustro



campus@trilema.es



campus.trilema.es



673 959 702

IMCITIZEN, las infancias lideran su participación

IMCITIZEN, children take the lead in participation

Resumen: Las infancias son ciudadanía activa con capacidad de influencia en las políticas municipales, nacionales y europeas. IMCITIZEN sensibiliza sobre los derechos de la infancia y genera conocimiento sobre su participación impulsando la creación de Plataformas de Participación Infantil y el desarrollo de Planes Estratégicos Municipales codiseñados con niñas y niños.

Abstract: Children are active citizens with the ability to influence municipal, national, and European policies. IMCITIZEN raises awareness about children's rights and generates knowledge about their participation by promoting the creation of Child Participation Platforms and the development of Municipal Strategic Plans co-designed with boys and girls.

Palabras clave: Ciudadanía. Participación. Infancia. Derechos. Plataformas. Liderazgo.

Keywords: Citizenship. Participation. Childhood. Rights. Platforms. Leadership.



Ana M. Novella
Cámara

Universidad de Barcelona



Marta Beatriz
Esteban Tortajada

Universidad de Barcelona



Laia Ferrús

Universidad de Barcelona

¿Qué es IMCITIZEN?

IMCITIZEN es una experiencia que busca fomentar la identidad de ciudadanía democrática en niñas y niños, facilitando su autorreconocimiento como sujetos de derechos y agentes activos. Promueve que las infancias se perciban y sientan con derecho y capacidad de incidir en la toma de decisiones municipales, contribuyendo a su transformación y mejora.

Mediante estrategias participativas, IMCITIZEN acerca a niñas y niños al reconocimiento de sus derechos, alentándolos a promoverlos y defenderlos. Introduce la participación como un proceso natural que ya ejercen en el día a día y que pueden liderar sin depender de autorización adulta.

IMCITIZEN acompaña a las infancias en el desarrollo del sentido de agencia, fomentando su ciudadanía activa en el presente para que lideren procesos participativos y generen oportunidades de mejora en su municipio. También sensibiliza y forma

a niñas, niños y personas adultas para desafiar las miradas adultocéntricas que niegan la ciudadanía infantil al no reconocer a las infancias como sujetos de derechos con capacidad de incidencia.

Reconocerse como ciudadanía activa motiva a las infancias a interesarse y contribuir de manera significativa en sus entornos. De acuerdo con la Observación núm. 20 del Comité de los Derechos del Niño de la ONU (2016), el Objetivo de Desarrollo Sostenible 16: paz, justicia e instituciones sólidas (ONU, 2015); la “Estrategia estatal de derechos de la infancia y de la adolescencia” (2023-2030) y el “Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea (2022-2030)”, es fundamental promover los derechos de las infancias, incluyendo su derecho a ser escuchadas y a participar en las decisiones que les afectan.

Las infancias deben ser tratadas como agentes activos en la sociedad, garantizando su ejercicio y desarrollo como

ciudadanía activa ampliando sus oportunidades de participar en las decisiones que les afectan y combatiendo situaciones de vulneración y exclusión social.

IMCITIZEN forma parte del proyecto europeo *“Implementing Children Participation Platforms: Active Citizens in Decision-Making (CERV-2022-CHILD)”*, financiado por la Unión Europea a través del programa Citizens, Equality, Rights and Values (CERV) de la Dirección General de Justicia y Consumidores. El equipo está compuesto por siete socios: la Universidad de Barcelona (GREM, GREDI y GPS), la Universidad Complutense de Madrid (CCyPE), la Universidade da Coruña (PEHS), la Asociación Centro Trama, la Asociación Los Glayus, la Federación Provincial de ANPAS de Centros Públicos de A Coruña y el Ayuntamiento de Mislata. Como asociados participan el Institut Infància i Adolescència de Barcelona y Unicef-España.

Coordinado por la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, el proyecto se ha desarrollado en diez escuelas de seis municipios españoles, donde grupos voluntarios de niñas y niños han creado diez Plataformas de Participación Infantil, involucrando directamente a 185 niñas y niños de entre 6 y 12 años y sensibilizando a más de dos mil.

IMCITIZEN y las Plataformas de Participación Infantil

En 2021, la Unión Europea (UE) crea la Plataforma de Participación Infantil de la UE en el marco de la Estrategia de la UE sobre los Derechos del Niño (2021-2024). Su objetivo es proporcionar un espacio seguro y accesible para que las infancias y adolescencias expresen sus opiniones sobre leyes, políticas y temas que afectan a sus vidas. Esta plataforma busca que niñas, niños y adolescentes sean escuchados y que sus opiniones

influyan en decisiones políticas a nivel local, nacional y europeo. Además, cuenta con un Consejo Asesor y un Panel Infantil que colaboran en la cocreación de planes de trabajo, como el plan 2025-2026, que aborda temas como la igualdad de oportunidades, la inclusión social, la salud mental y la acción climática.

El proceso de creación de las Plataformas de Participación Infantil IMCITIZEN (1) fomenta la construcción de una ciudadanía activa y participativa. Es fundamental que sean las niñas y los niños quienes definan estos espacios, su sentido y funcionamiento, así como el desarrollo de prácticas participativas, facilitando la construcción de su sentido de agencia (Esteban, 2023).

IMCITIZEN propone a niñas y niños encontrarse e implicarse en la creación de Plataformas de Participación Infantil que actúan como puntos de encuentro donde pueden organizarse e impulsar iniciativas y propuestas con incidencia en distintos niveles. Estas plataformas se caracterizan por:

- **Ser espacios de reunión libre y participación voluntaria**, basados en intereses compartidos.
- Estar **configurados y definidos colectivamente** por niñas y niños, permitiendo diversas formas de implicación.
- Estar focalizados en la **mejora de la comunidad**, en la **defensa de sus derechos** y el **ejercicio de la ciudadanía**.
- Ser **mecanismos de participación autónomos e independientes**, liderados por niñas y niños que definen sus metodologías y estructuras.
- Ser **espacios de escucha, información y apoyo**, accesibles a todas las infancias interesadas en la vida ciudadana.



«Reconocerse como ciudadanía activa motiva a las infancias a interesarse y contribuir de manera significativa en sus entornos»

- Ser **puntos de enlace con referentes municipales**, facilitando el diálogo y la colaboración.
- Servir de **apoyo a los consejos locales de infancia y adolescencia**, con impacto en las políticas públicas.

El enfoque pedagógico y metodológico de IMCITIZEN amplía las oportunidades de participación de niñas y niños en la vida comunitaria y escolar. La experiencia integra cuestionamiento, investigación, cocreación, codiseño, innovación, evaluación, servicio, acción implicativa, participación liderada compartida, co-gobernanza y movilización. El desarrollo de las Plataformas IMCITIZEN combina elementos clave para la construcción de una ciudadanía activa y comprometida (Novella y Llena, 2023): reconocerse y sentirse reconocido en su capacidad de acción ciudadana; generar cohesión motivacional en torno a objetivos comunes; analizar críticamente información relevante; imaginar y proponer soluciones a desafíos; formular colaborativamente planes de acción; ejecutar las acciones propuestas; revisar las fortalezas como grupo y como ciudadanía; reflexionar y evaluar constante el proceso participativo (metaparticipación proyectiva).

A continuación, se describen las tres etapas que configuran la experiencia IMCITIZEN desarrollada en colaboración con escuelas, niñas y niños, municipios y socios durante dos cursos escolares.

Niñas y niños, equipo formador en derechos de la infancia

En una primera fase, cada escuela propuso un grupo clase para desarrollar seis talleres participativos sobre derechos de la infancia y la participación. El equipo IMCITIZEN compartió con estos grupos el reto de diseñar campañas de difusión sobre derechos de la infancia

y participación y crear un grupo de voluntarios/as de distintos cursos para diseñar un espacio participativo. Además, se presentó la finalidad de la propuesta, haciendo hincapié en que la participación infantil requiere su implicación activa. Se les animó a convertirse en investigadores e impulsores de la participación y se les transmitió que eran fundamentales para el éxito del proyecto. En este punto, era crucial que comprendieran el reto y la importancia de su compromiso.

Una vez que el grupo reafirmó la decisión, comenzaron a trabajar mediante juegos y dinámicas reflexivas y participativas. Gracias a estas actividades, los/as participantes reconocieron sus derechos, la importancia de la participación infantil y ampliaron sus conocimientos. Algunos de los contenidos explorados en los talleres fueron: ¿qué es un derecho?; la Convención sobre los Derechos del Niño; ¿por qué participar?; diferencias entre procesos participativos y no participativos; ¿qué es la participación?; claves que favorecen la participación (la fórmula de la participación) y ¿dónde participamos las niñas y los niños?

Tras estos talleres, las niñas y los niños diseñaron una sesión para formar a otros cursos, eligiendo los contenidos y las metodologías. Una vez preparada la sesión, la presentaron al claustro para capacitar al equipo docente y recibir su apoyo durante su puesta en práctica.

Esta experiencia inicial les permitió probar y ajustar los talleres, lo que fortaleció su confianza y les valió el reconocimiento del claustro. Estas sesiones-taller, denominadas *pasaclasses*, buscaban promover los derechos de la infancia e invitar a crear un grupo de voluntarios/as para crear un espacio de participación en el centro educativo orientado a la mejora del municipio.

Tras las sesiones, el grupo se reunió para evaluar la experiencia, identificar mejoras



«Comenzaron a trabajar mediante juegos y dinámicas reflexivas y participativas»

y compartir aprendizajes. En algunos casos, presentaron sus campañas a las familias y el resto de la comunidad educativa, recibiendo, una vez más, reconocimiento y felicitaciones por la iniciativa.

El proceso culminó con la creación del recurso *Niñas y niños como equipo forma-*

dor en derechos de la infancia. Nuestra caja de herramientas, en el que cada grupo compartió las actividades diseñadas para formar y sensibilizar sobre derechos de la infancia a otros niños y niñas. Al finalizar, todos los grupos mostraron un mayor conocimiento sobre sus derechos y su condición de ciudadanía activa.

QR1

AAVV. (2023). *Niñas y niños como equipo formador en derechos de la infancia. Nuestra caja de herramientas*. IMCITIZEN (CERV-2022-CHILD). Universidad de Barcelona. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/203855>



Paralelamente, cada claustro participó en un proceso formativo para revisar cómo fomentaban la participación en las escuelas a fin de incrementar sus com-

petencias y estrategias para acompañar el ejercicio de la ciudadanía y fortalecer los espacios de participación (ver recurso).



«Las sesiones, facilitadas por dinamizadores/as, incluyeron dinámicas de codiseño participativo, promoviendo el protagonismo y activismo infantil»

QR2

AAVV. (2024). *Los derechos de la infancia, ciudadanía activa y participativa. YOUARE-CITIZEN. Herramientas para docentes y educadores*. IMCITIZEN (CERV-2022-CHILD). Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/207061>



«La experiencia ha transformado la percepción y el rol de las personas adultas, favoreciendo relaciones donde niñas y niños son reconocidos como ciudadanos capaces de organizar y liderar sus propios espacios y procesos participativos»

Niñas y niños codiseñadores de espacios para la participación

En esta etapa de la experiencia se convocó a los voluntarios y las voluntarias que se habían postulado tras los talleres iniciales. El grupo responsable del *pasaclases* lideró la primera sesión, en la que se reafirmó el compromiso de quienes deseaban participar. Se establecieron tres niveles de implicación: 1) el grupo motor, encargado del codiseño de la Plataforma; 2) el grupo

colaborador, que daría apoyo en acciones específicas, 3) y el grupo de amistad, que se mantendría informado.

Los encuentros del grupo motor se realizaron en horario no lectivo, como el mediodía o los recreos. A lo largo de siete sesiones de codiseño, definieron la estructura y el funcionamiento de la Plataforma. Para ello, abordaron preguntas clave cómo: ¿quiénes somos?; ¿qué aportamos al grupo?; ¿de qué nos ocuparemos?; ¿cómo queremos trabajar? y ¿qué necesitamos?



CAJA FORMATIVA YOUARECITIZEN

Los derechos de la infancia,
ciudadanía activa y participativa

Herramientas para docentes y educadores

Caja formativa
YOUARECITIZEN

Las sesiones, facilitadas por dinamizadores/as, incluyeron dinámicas de codiseño participativo, promoviendo el protagonismo y activismo infantil. Con el tiempo, los grupos se cohesionaron, definieron sus funciones y descubrieron que pueden contribuir y alcanzar sus propuestas. Para ello, fue esencial que cada participante reconociera las habilidades y recursos que aportaba al grupo, que todas y todos comprendieran que la participación puede planificarse y organizarse, y que la reflexión sobre el funcionamiento del grupo y las necesidades para participar es fundamental.

El proceso culminó con la creación del reglamento de las Plataformas. Además, se organizó un encuentro en el que compartieron experiencias y procesos de creación, generando conocimiento colectivo sobre el codiseño de espacios participativos. En este encuentro, 40 niñas y niños definieron diez pasos para codiseñar una Plataforma de Participación Infantil:

- Crear un grupo, asociarse para tratar temas de interés común.
- Diseñar un logo que nos identifique.

- Conocer nuestros derechos: el derecho a ser escuchados (Art.12)
- Definir objetivos, por qué nos asociamos y qué nos une
- Proponer de qué temas nos ocupamos.
- Organizar el equipo, definir cómo nos organizamos.
- Preparar una sesión de trabajo, acordar cómo imaginamos las reuniones.
- Colaborar con otras personas, unir esfuerzos ante los retos compartidos.
- Revisar para avanzar, valorar el trabajo realizado.
- Pasar a la acción: ¡es hora de actuar y participar juntos!

Tras definir la estructura y el funcionamiento de las Plataformas, se puso en marcha el prototipo diseñado por las niñas y los niños. Como resultado de este trabajo colectivo, se creó el libro ilustrado *¡Participamos, pasamos a la acción! Codiseñamos una plataforma de participación infantil*, que ofrece herramientas prácticas para que otros grupos infantiles desarrollen procesos de codiseño. (Ver material)

QR4

Novella-Cámara, A., Ferrús-Vicente, L. y León-Carrascosa, V. (2024) (Coord). *Plan de participación ciudadana de la infancia. Guía elaborada por niñas y niños*. IMCITIZEN (CERV-2022-CHILD). Universidad de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/216704>



Niñas y niños proponen estrategias para participar más y mejor en su municipio

Uno de los retos de IMCITIZEN era ampliar oportunidades e incrementar el diálogo entre las infancias y las autoridades políticas. Tras la creación de las Plataformas, se invitó a las niñas y los niños a investigar cómo fortalecer su participación en sus municipios y, como primera acción, elaboraron un plan estratégico para impulsar la participación infantil.

Este proceso promovió la colaboración entre Plataformas y otros mecanismos como los consejos infancia y adolescencia, además de fortalecer el diálogo intergeneracional. Se definió qué implica elaborar un plan estratégico, cómo desarrollarlo y cómo realizar un diagnóstico sobre sus niveles de participación y aspiraciones. También se les animó a consultar e implicar a otros niños y niñas para recoger vivencias y perspectivas diversas.

Una vez analizada la información, extrajeron sus conclusiones en reuniones conjuntas y espacios de trabajo propios, y establecieron metas claras para garantizar la participación infantil en el territorio. Con este material, crearon un borrador del plan estratégico que presentaron en los ayuntamientos ante autoridades municipales y la comunidad educativa con el objetivo de establecer diálogo y obtener compromisos para avanzar de manera colaborativa.

Este proceso representó una acción directa de las infancias en el diseño de políticas públicas, con el reconocimiento de las autoridades municipales. En municipios con consejo infantil, se fortaleció la relación con las Plataformas y aumentó el número de niños y niñas implicados. En los municipios sin consejo, las Platafor-

mas promovieron el asociacionismo infantil y reclamaron la creación de órganos participativos.

Paralelamente, se llevaron a cabo formaciones en participación con figuras técnicas y políticas municipales para mejorar los espacios de diálogo y participación de las infancias.

Como resultado, cada Plataforma elaboró y entregó su plan estratégico y, en un segundo encuentro entre Plataformas, consensuaron una guía de propuestas para incrementar la participación ciudadana de las infancias (ver material).

La experiencia IMCITIZEN ha incrementado el conocimiento de los derechos de la infancia, fomentado su activismo y reconociendo a niñas y niños como ciudadanía capaz de involucrarse en su entorno. Ha impulsado su liderazgo en procesos participativos con incidencia en el territorio, creando condiciones para una participación infantil inclusiva a través de las Plataformas.

IMCITIZEN también ha transformado la percepción y el rol de las personas adultas, favoreciendo relaciones donde niñas y niños son reconocidos como ciudadanos capaces de organizar y liderar sus propios espacios y procesos participativos.

Siguiendo el informe *“Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación”* (UNESCO, 2022), IMCITIZEN ha desarrollado una ciudadanía democrática sólida de las infancias mediante el debate, la participación, la colaboración, la empatía y la construcción de presentes compartidos. Ha implicado a las infancias en la transformación de sus entornos y ha generado conocimiento colectivo para mejorar la participación infantil en la escuela y el municipio.

QR3

IMCITIZEN. (2024). *¡Participamos, pasamos a la acción! Codiseñamos una plataforma de participación infantil.* (IMCITIZEN CERV-2022-CHILD). Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/211620>



Las Plataformas de Participación Infantil se han consolidado como mecanismos de proximidad, donde niñas y niños se sienten seguros y reconocidos como ciudadanía, implicándose en la cogobernanza de los temas que les afectan.

Este proceso no solo ha permitido que conozcan y defiendan sus derechos, sino que también ha abierto oportunidades para que lideren su participación en la sociedad, diseñando espacios participativos que reflejan sus intereses y aspiraciones. ●

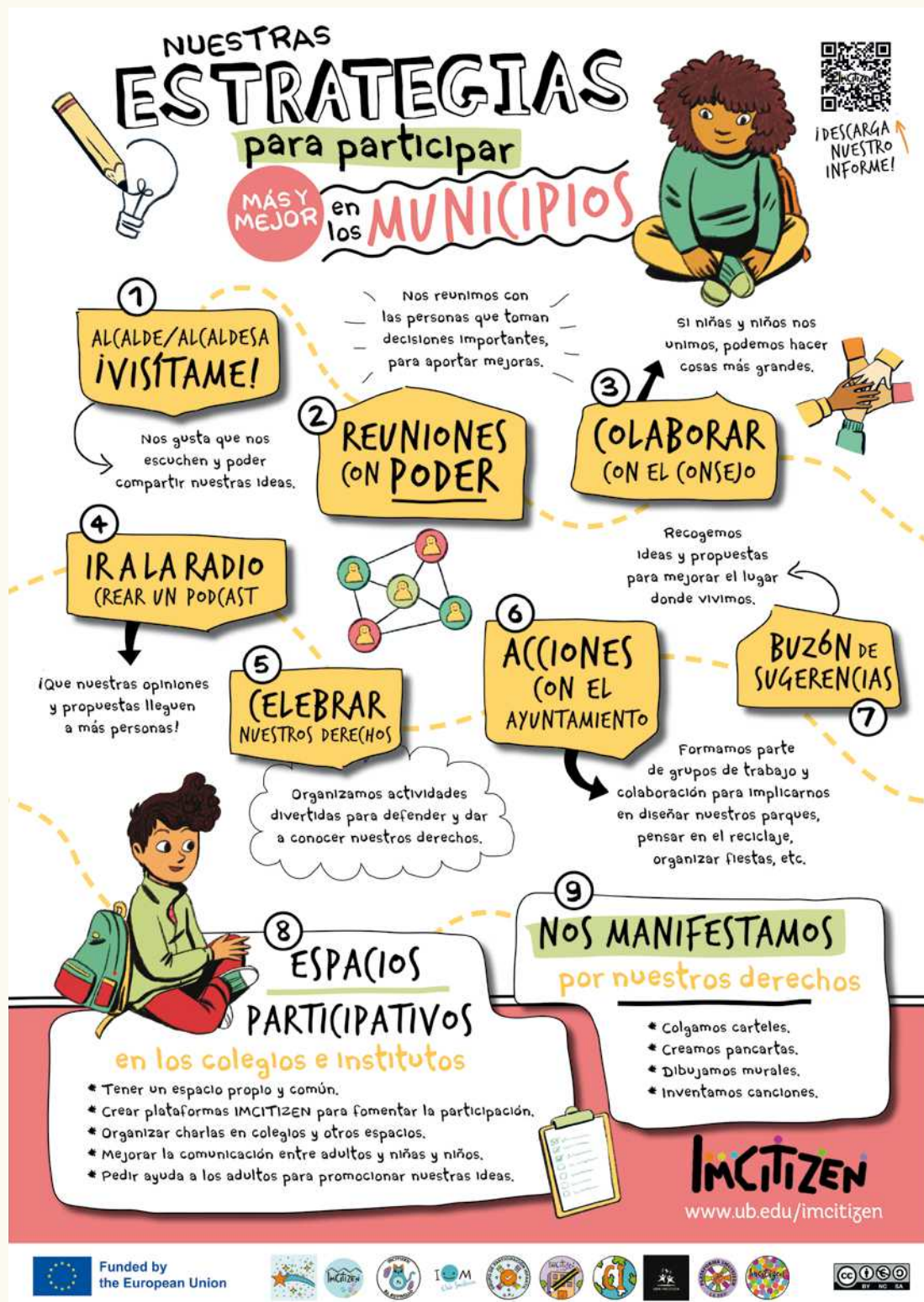


Figura 1.

NOTA

- Niñas y niños como equipo formador en derechos de la infancia. Nuestra caja de herramientas: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/207061>
- ¡Participamos, pasamos a la acción! Codiseñamos una plataforma de participación infantil: <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/211620>

Notas

- (1) Agradecer y reconocer todo el conocimiento generado por y con las diez plataformas implicadas: Maestro José Luis García Rodríguez y El Vallín (Castrillón, Asturias); La Espiga (Azuqueca de Henares, Castilla La Mancha); Maestro Serrano y Ausiàs March (Mislata, Comunidad Valenciana); El Espinillo (Madrid, Comunidad de Madrid); Els Porxos y La Pau (Barcelona, Cataluña); Ramón de la Sagra y Manuel Murguía (A Coruña, Galicia).

Para saber más

- Esteban, M.B. (2023) *Sentido de agencia humana y participación democrático-ciudadana de la infancia y la adolescencia. Claves para el acompañamiento socioeducativo* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona). TDX Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/692201>
- Novella, A. y Llena, A. (2024). Giros conceptuales sobre participación social de la adolescencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 44, 15-17. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.01
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO-FundaciónSM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>



ENTREVISTA

Ana Urrutia

PRESIDENTA DE LA FUNDACIÓN CUIDADOS DIGNOS

Resumen: Ha sido complejo cuadrar el momento para mantener esta conversación. La doctora Ana Urrutia posee una agenda extremadamente complicada que le absorbe su día a día; aun así, ¡lo conseguimos! Nuestra conversación se centró en el ámbito del cuidado, del que, sin duda, es una referencia.

Licenciada en Medicina y Cirugía, por la Universidad del País Vasco-Hospital de Basurto. Es, además, Médico Geriatra-Gerontólogo por el Hospital Xavier Arnozan de Burdeos.

Además, es la creadora de la Norma LIBERA-GER (Norma para la Evaluación de la Gestión y Control de Sujeciones en Centros de Atención Sociosanitaria) y la Norma LIBERA-CARE (Sistema de Gestión de la Calidad de Vida en el Cuidado en Centros de Atención Sanitaria, Social y Sociosanitaria). Dos aportaciones en la promoción de la mejora de la calidad de vida de las personas dependientes cuidadas que residen en centros sociosanitarios, sanitarios y sociales, así como en su domicilio.

Abstract: It has been difficult to arrange the time to have this conversation. Dr. Ana Urrutia has an extremely complicated agenda that absorbs her day to day; even so, we managed to do it! Our conversation focused on the field of care, in which she is undoubtedly a reference.

She has a degree in Medicine and Surgery from the University of the Basque Country-Basurto Hospital. She is also a Geriatrician-Gerontologist from the Xavier Arnozan Hospital in Bordeaux.

She is also the creator of the LIBERA-GER Standard (Standard for the Evaluation of the Management and Control of Restraints in Social and Health Care Centres) and the LIBERA-CARE Standard (Management System for the Quality of Life in Care in Health, Social and Social Care Centres). Two contributions to the promotion of the improvement of the quality of life of dependent people cared for in social, health and social care centres, as well as at home.

Palabras clave: Cuidado. Humanización. Sujeción. Medicina. Cambiar la mirada. Cuidador.

Keywords: Care. Humanization. Support. Medicine. Changing the way we look. Caregiver.

Carmen Pellicer

Directora de Cuadernos de Pedagogía

Fotos cedidas por Fundación Cuidados Dignos



«Educar desde el cuidado es un valor»

“Educating through care is a value”

**Siempre me gusta iniciar mis conversaciones dejando que mis entrevistados se definan a sí mismos. Así que cuéntanos...
¿Cuál es la trayectoria profesional de la doctora Ana Urrutia?**

Soy médico geriatra y, actualmente, presido la Fundación Cuidados Dignos. Pero me dedico un poco a todo: médico, gestora, desarrolladora de personas. Sin embargo, en esencia, soy médico, aunque la parte de gestión me ha absorbido tanto que al final no tengo demasiado tiempo para dedicarme a la medicina exclusivamente. Gestiono tres residencias de personas mayores, pequeños centros, y la Fundación.

¿Por qué das el paso desde la Medicina a gestionar tus propias residencias?

Veía que en mi especialidad no se hacían las cosas como a mí me gustaría que se llevaran a cabo. En el País Vasco, la especialidad de geriatría solo se puede ejercer en el ambiente socio-sanitario, pero no tanto en lo sanitario. Yo, me he dedicado a la Atención Primaria y, en este ámbito, recibía en consulta pacientes adultos y también mayores, un perfil, este último, al que quería dedicarme de lleno. Así que mi padre, que ha sido una persona muy emprendedora, me animó con su acompañamiento a desarrollar un proyecto que me permitiera centrarme profesionalmente en este tipo de paciente.

Recuerdo que la primera vez que visité la residencia de Guernica pensé que cuando fuera abuelita me gustaría estar en un sitio como este. Me impactó la calidad humana de tus cuidadores... ¿Qué es lo que hace diferente tus residencias?

Creo que precisamente eso. Mi objetivo es transmitir a través de la Fundación y,

por supuesto, a las personas que trabajan conmigo que somos personas que cuidamos a personas; y especialmente de aquellas con demencia, también con otras patologías, pero, sobre todo, con demencia. En relación con este tipo de personas, consideramos que sus comportamientos son absurdos, "que no entienden nada", pero quienes no los comprendemos somos nosotros, una circunstancia que hace que, sin querer, los deshumanicemos y, por tanto, dejemos de considerarlos personas.

A mi equipo intento educarles en la humanización del cuidado, que vean a la persona detrás del trabajo que realizan. En la teoría esta propuesta parece fácil, pero en la práctica es complicado porque, a veces, como cuidadores los convertimos en tareas en lugar de personas.

Trabajáis sin sujeción física ni química. Creo que hasta aquel momento no era consciente de lo que había detrás de aquella expresión

La Fundación recibe el nombre de Cuidados Dignos porque nos alejamos del concepto tradicional del cuidado y, sobre todo, de la utilización de sujeción, que consideramos una práctica absolutamente inadecuada para una persona. En realidad, esta valoración del uso de sujeción se ha convertido en un vector de cambio en el desempeño.

En el cuidado, aunque se ha evolucionado, a menudo se justifica la utilización de cualquier cosa argumentando que es bueno para la persona. Sin embargo, el principio de beneficencia se trastoca completamente cuando me planteo si esos usos son buenos para la persona, lo que me lleva a valorar que detrás hay un problema de gestión, de procesos, y que es necesario cambiar la mirada para centrarnos en la propia persona.



«Para cuidar a una persona es esencial saber algo de cuidado y, también, de autocuidado»



Comentas que están cambiando las cosas. Hasta qué punto la experiencia de la pandemia en las residencias ha hecho que se tenga conciencia de esa necesidad de cambio

Cuando se inició la pandemia, la Fundación tuvo que iniciar un expediente de regulación temporal (erte) y parar porque no podíamos capacitar a las organizaciones. Encontramos la vía online, que nos permitió hacer cosas.

Realmente, tuve miedo. Nosotros proponíamos que era posible andar libre por las instalaciones, sosteniendo el modelo, sin estar sujetos, y manteniendo los cuidados desde la humanidad. Entonces, muy poca gente se lo creyó. Sin embargo, no solo pude sostenerlo, sino que demostré que había una forma más humana de cuidar sin necesidad de privar a las personas de sus derechos y que, realmente, era la solución a la pandemia. Los contagios, claro, podían darse en la misma medida que se contagiaron aquellas personas que estaban encerradas, pero, al menos, fomen-



«Somos personas que cuidamos personas»



«Las nuevas generaciones son más altruistas, aprovechémoslo»

taríamos un ambiente más humano, donde las personas podrían sociabilizar, teniendo en cuenta las medidas de seguridad. La diferencia entre un modelo y otro radicaba en que, a igual número de contagios, la otra propuesta elevó los niveles de depresión y soledad a los ancianos.

Pasado el tiempo, percibo que nos hemos vuelto más egoístas, más reivindicadores de nuestros derechos, pero, sin embargo, menos empáticos, en general. Y, por el contrario, las residencias hemos hecho un cambio a mejor. Aquello fue tan traumático y

difícil, los cuidadores también enfermamos, y llevamos el problema a nuestras casas, pero el modelo que propusimos fue un balón de oxígeno.

El cuidado en cualquier caso recae mayoritariamente en las familias, sobre todo en las mujeres, pero ¿quién cuida a los cuidadores?

Para cuidar a una persona es esencial saber algo de cuidado y, también, de autocuidado, porque no se puede cuidar si uno no está bien. Cuidar es duro.

En general, la persona que está enferma está sufriendo y se centra en su situación sin pararse a pensar que está haciendo sufrir a los demás, y esta labor va calando en la psicología del cuidador. Esto se acrecienta exponencialmente en el caso de algunas demencias, que requieren un esfuerzo psicológico por parte de quien cuida. Por eso, el cuidador debe tener herramientas, sobre todo de carácter psicológico, con las que combatir el sentimiento de culpa que, a veces, les genera la situación.

Hoy en día hay entidades que se dedican a formar a los cuidadores, la administración pública también se ha dado cuenta que es necesario y las propuestas existen desde la Atención Primaria, intentando mejorar la calidad de vida del cuidador.

Es importante que el cuidador se cuide porque los cuadros, sobre todo, de depresión y de falta de sentido cuando la persona que estás cuidando fallece están a la orden del día. Esta situación afecta más a las mujeres, porque tradicionalmente es una labor que ha recaído en nosotras.

En España se invierte en Sanidad, pero no tanto en lo social, el área al que pertenece el cuidado. Dependemos de los cuidadores a domicilio, de las familias, y estas llegan a las

consultas tristes, abatidas y exhaustas. Es importante que las personas cuando cuidan estén al 100% pero cuando no están ejerciendo esta actividad, tienen que saber desvincularse, porque, si no, no van a ser buenos cuidadores.

Dentro del cuidado en el hogar hay mucha economía sumergida. ¿Crees que sería necesario una mejor regulación?

Desde la Fundación hemos hecho una propuesta de formación. La gente que tiene formación para cuidados en domicilio, ahora hay certificados de profesionalidad, no me preocupan tanto. Pero, sí aquellas personas que ejercen sin formación, ni capacitación. A este factor se unen las condiciones laborales en las que ejercen muchas cuidadoras, porque son fundamentalmente mujeres quienes realizan esta labor.

Socialmente está totalmente aceptado que nos cuiden en casa personas con una situación laboral precaria. Aunque, es verdad, que empieza a haber un cambio de paradigma en el que las familias empiezan a colaborar.

El futuro pasa por el emprendimiento en este ámbito, hay que fomentar el emprendimiento del cuidado. En lugar de recurrir a las empresas, que sean ellas mismas, las personas que se dedican al cuidado, las que pongan su precio/hora para dar el servicio, teniendo una buena formación que les permita gestionar cualquier situación en la que se vean envueltas. Esto cambiaría el cuidado en el domicilio y la precariedad laboral.

¿Crees que la tecnología nos va a ayudar en ese cuidado remoto?

Bien utilizada nos va a ayudar mucho. El envejecimiento nos ha conducido al desarrollo de patologías crónicas, así que el enfoque no debe ser tanto el curar como el cuidar y la calidad de vida en el cuidado. Es decir, las





.....
**«Socialmente
 está totalmente
 aceptado que
 nos cuiden en
 casa personas
 con una
 situación laboral
 precaria»**

personas mayores probablemente no se van a curar de sus patologías, pero sí podemos darle una mejor calidad de vida. Esto pasa por un control, muchas veces de constantes, que es fácilmente asumible a través del uso de la tecnología, desde el domicilio, sin necesidad de desplazarse al ambulatorio. Por eso, creo que la telemedicina va a ayudar, incluso puede dar la oportunidad de que los ancianos no se sientan tan solos, pero tiene todavía que adaptarse más a las personas con déficits.

Los programas oficiales de la titulación de formación profesional de dependencia son tremendamente obsoletos...

Sí, es necesario hacer una profunda renovación de estos. Nosotros hemos intentado

modificarlo introduciendo una estructura transversal en la que el concepto de humanización esté presente en todo el currículum, porque la humanización es algo intrínseco al cuidado, va pegado a la piel; pero nos hemos encontrado con una burocracia inagotable.

Cuidar necesita de mucha generosidad personal y mucho sacrificio, algo que, en alguna medida, se aprende en la infancia. Cómo ves a los pequeños... ¿Son mejores cuidadores que éramos nosotras?

Educar desde el cuidado es un valor. A veces se lleva dentro, pero en otras ocasiones se

aprende. La sociedad te enseña que lo viejo y decrepito no vale, tampoco lo que es deficitario, sin centrarse en que lo verdaderamente interesante es “ver” a la persona. Y, sobre todo, desde la pandemia somos más individualistas, con menos empatía... El buen trato es fundamental, porque solo maltrata aquel que no ve valor en la persona que tiene enfrente. Así que esto es lo que tenemos que empezar a transmitir a los niños y jóvenes, a que vean el valor de las otras personas. Porque en la relación de cuidado, la otra persona también nos aporta valor.

Mi impresión es que en las escuelas hemos cobrado más conciencia del problema que supone el racismo, la discriminación de género o el bullying, pero el edadismo pasa como desapercibido y es preocupante como va creciendo entre los jóvenes esa actitud de desprecio hacia el anciano

Tuvimos durante algún tiempo un programa en el que íbamos a las ikastolas o venían a las residencias donde charlábamos con ellos sobre lo positivo que aporta una persona anciana y lo que enriquece a la persona que cuida. Algunos de estos chavales, durante alguna temporada, volvían al centro para hablar con las personas con las que habían interactuado bien. Considero que las nuevas generaciones son más altruistas, entonces, aprovechémoslo.

Cuadernos de Pedagogía va dirigida a docentes, fundamentalmente, de España y también de Latinoamérica. Me gustaría que les enviaras un mensaje de la necesidad del cuidado y del autocuidado...

Les aconsejaría que se cuidaran porque, verdaderamente, la labor que desempeñan no es



fácil. Y creo que debería haber programas de cuidado que les facilitaran los conocimientos y herramientas suficientes para que puedan poner en práctica el autocuidado.

Gracias por esta conversación

Gracias Carmen. ●



REPORTAJE

Educación en serie: la ficción como espejo de la educación actual

Serial education: fiction as a mirror of current education

Resumen: Las series están de moda y han multiplicado su oferta con la llegada de las diferentes plataformas. La gran variedad de propuestas no excluye a la educación como uno de los temas fundamentales que aparecen en el desarrollo de los guiones. Nos acercamos a la educación vista desde el prisma de las series y descubrimos que en muchas ocasiones son un espejo para los desafíos y retos que tiene la educación en la actualidad. Nando López, profesor, escritor y creador de una de las últimas que se ha estrenado, *Red Flags*, nos acompaña en este recorrido por la educación “en serie” que busca la visibilización y el cuidado.

Abstract: Series are in vogue and have multiplied their offerings with the arrival of different platforms. The wide variety of proposals does not exclude education as one of the fundamental themes that appear in the development of scripts. We approach education seen through the prism of series and discover that on many occasions they are a mirror for the challenges and issues that education currently faces. Nando López, a teacher, writer, and creator of one of the latest series to be released, *Red Flags*, accompanies us on this journey through education ‘in series’ that seeks visualization and care.

Palabras clave: Educación. Ficción. Cuidado. Entorno seguro.

Keywords: Education. Fiction. Care. Safe environment.

Fernando Donaire

Periodista. Fundación Trilema

Aunque el título de este reportaje pueda llevar a engaño, la educación también se trata en serie, a golpe de ficción, construyendo referencias, abriendo la puerta a nuevas realidades y formas de educar en este siglo XXI. La semana que escribo este reportaje, en vísperas de la esperada primavera, las redes arden en elogios hacia la serie británica **Adolescencia** (Philip Barantini, 2025) que se acaba de estrenar en una plataforma y que pone el foco en la educación a través de una escuela de Secundaria donde, de manera rápida y estereotipada, se presentan algunos de los problemas que acechan el presente y que hacen pensar en una escuela diferente que tiene que ver más con el cuidado en las aulas. Para ello hacemos un recorrido a través de las series españolas, de ayer y de hoy, que se han acercado al tema.

Las escuelas de la tele

La primera ficción sobre educación que recuerdo haber visto cuando era adolescente fue **“Segunda Enseñanza”**

(1986) dirigida por Pedro Masó y escrita por Ana Diosdado, autora que ya trató este mismo tema en su aclamada obra de teatro *“Los ochenta son nuestros”*. Aunque su planteamiento nos pueda parecer ahora algo pasado de moda, en ella vemos algunos temas que aún siguen estando de actualidad y donde la protagonista es una profesora de Historia de Bachillerato comprometida con la realidad.

Si saltamos a la década de los noventa nos encontramos con un referente fundamental, la serie **“Compañeros”** (1998-2002). El argumento se centraba en la vida de alumnos del ficticio *colegio concertado Azcona* en la que lo educativo se mezclaba con lo sentimental y ayudó a visibilizar muchos problemas a lo largo de sus nueve temporadas. Se erigió como la primera serie educativa que obtuvo un éxito a nivel nacional.

La misma cadena, volvió a buscar el éxito por el mismo camino unos años después poniendo en antena **“Física o química”** (2008-2011) que se mantuvo en antena siete temporadas y que hace unos meses se ha vuelto



«Con frecuencia, la ficción representa el ámbito educativo de manera simplificada. Sin embargo, también pueden observarse elementos que reflejan la realidad y el contexto en los cuales se desarrolla la narrativa»



«La ficción es un espejo, un espacio para tener referencias en la realidad, en lo cotidiano, una manera de reconocerse y una forma de entrar en diálogo».
Nando López

a rodar con nuevos personajes. En este caso nos cuenta las vicisitudes de los alumnos del *Instituto Zurbarán*. En paralelo, y para aumentar la cuota de pantalla, se puso en marcha **“El internado”** (2007-2010), que, aunque ambientada en una institución educativa, seguía caminos distintos en sus tramas más cercanas al misterio y al thriller.

Todas estas series han sido pioneras en mostrar los problemas de una generación en un contexto educativo que en muchos casos sirve como mero contenedor de historias y en otros se abre a exponer problemas como el alcohol, las drogas, el racismo, la homofobia o el acoso, mostrando así soluciones o intuiciones en la ficción que ayudan a la realidad. Con frecuencia, la ficción representa el ámbito educativo de manera simplificada. Sin embargo, también pueden observarse elementos que reflejan la realidad y el contexto en los cuales se desarrolla la narrativa. Habría que hacer una comparación más exhaustiva con las escuelas reales, pero en muchos casos encontramos muchos visos de realidad.

Las plataformas se llenan de aulas

Además de las anteriores encontramos ejemplos más recientes de series que han aportado su visión a la adolescencia y a la educación que también tuvieron una repercusión estupenda y que están protagonizadas por dos profesores, que a la vez dan nombre a las series. Me refiero a **“Merli”** (Eduard Cortés, 2015-2018) y a **“HIT”** (Joaquín Oristrell, 2020-2024), ambas con tres temporadas, y aunque difieren en el planteamiento, la primera, más centrada en la filosofía, y la segunda, en la particu-

lar metodología del docente, ayudan a poner en la pantalla problemas de aula y maneras de solucionarlos por parte de los docentes. La primera tuvo un spin-off llamado **“Merli: Sapere Aude”** (2019).

Las grandes plataformas han ido más allá y a partir del género juvenil han tratado el tema educativo desde diferentes ángulos, siempre escorándolo hacia otros géneros que suelen ir de lo romántico al thriller. Un claro ejemplo de esto fue la serie **“Élite”** (Carlos Montero y Darío Madrona, 2018-2024) que se desarrolla en un elitista centro privado donde los problemas educativos de los estudiantes son lo menos importante y que terminó el año pasado su octava temporada.

Este mismo año se ha estrenado en otra plataforma la serie **“Invisible”** (Paco Caballero, 2025), basada en la novela homónima de Eloy Moreno. Esta propuesta se centra en un caso de acoso entre los alumnos de los primeros cursos de la ESO. A partir de ahí hace una reflexión profunda del contexto, de la organización escolar actual, de los protagonistas implicados: alumnos, padres, profesores, equipos directivos. Además de una impecable factura desarrolla con profundidad el problema de la convivencia y el acoso escolar en las aulas.

De la ira a las líneas rojas

“La ficción pone el foco en la adolescencia porque es el momento más frágil y complicado del aprendizaje”. Aunque no son palabras de Nando López, seguro que podría asumirlas, y resuenan en la conversación que tenemos con él acerca de la ficción y la educación, al hilo del reportaje. **Nando López** es profesor de Literatura, escritor y dramaturgo.



En la actualidad no está en el aula, pero no deja de pisarlas para hablar de sus libros y de los temas que le interesan allá donde lo llaman. Acaba de publicar su nueva novela *“Teníamos quince años”* (Loquileo) y es autor de la obra **“La edad de la ira”** y creador a su vez de la serie **“Red Flags”** en Atresplayer.

Nos centramos en estas dos últimas para recorrer el camino de la educación y la ficción que es el mismo que recorre él a la hora de plasmar los intereses y la realidad que se vive en las aulas. Para Nando, la ficción “es un espejo, un espacio para tener

referencias en la realidad, en lo cotidiano, una manera de reconocerse y una forma de entrar en diálogo”.

“La edad de la ira” es una de sus obras más conocidas, que comenzó siendo una novela. Él mismo la adaptó para teatro y fue llevada a las tablas por la compañía *La joven* y además se adaptó a formato serie hace pocos años con guión de Lucía Carballal, José María Cruz Córdoba y Jesús Rodrigo, siempre contando con la aprobación de Nando. En esta serie, Álvaro, el personaje del profesor de literatura interpretado por el actor Eloy Azorín, se visibiliza como gay



«Cuando me visibilicé ante los alumnos ellos entendieron que había en el centro un espacio más seguro para poder expresar de forma libre sus pensamientos y sentimientos». David Armenteros

desde el primer momento parando así un comentario homófobo de uno de los estudiantes. Para Nando López, “esta secuencia nos muestra cómo visibilizarse en el contexto cotidiano del aula es fundamental: la mejor manera de activismo y, sobre todo, de ayudar a los alumnos y a las familias a tener referentes a la hora de expresar y mostrar sus propios problemas”.

De la ficción a la realidad, nos encontramos al profesor David Armenteros que, a raíz de un episodio de homofobia con uno de sus alumnos, decidió visibilizarse ante sus alumnos. Y nos cuenta que a partir de aquella confesión los adolescentes se mostraron con él de manera distinta: “Creo que comprendieron la situación y muchos de ellos me dieron las gracias por ese gesto que los ayudó a poder visualizarse también. Entendieron que había en el centro un espacio

más seguro para poder expresar de forma libre sus pensamientos”. Esta situación inicial produjo una cascada de repercusiones tanto en el claustro como en las familias.

Por otro lado, se presenta la serie **Red Flags** (Atresmedia, 2024), la más reciente propuesta de ficción televisiva creada, dirigida y producida por Nando López, quien colabora en esta ocasión en la escritura del guión con Estel Díaz. En ella cuenta la historia de cuatro adolescentes Toni, Erika, Luna y Walter que crean una pequeña comunidad a partir de aquello que consideran líneas rojas, compartiendo así miedos, problemas y situaciones. “Me parecía importante ese punto fundamental de la esperanza como eje de todo lo que viven los personajes que en ocasiones los lleva a callejones sin salida”, declara.

Porque la serie, aunque no se enfrenta de forma directa al sistema educativo, sí sirve de espejo a aquellos problemas que desgraciadamente están en las aulas: las relaciones tóxicas, el odio en las redes, el acoso, el machismo o la masculinidad. “Con respecto a esto último, el personaje de Walter vive en la ficción un enfrentamiento en el seno de su club deportivo, un espacio en el que se muestran y, a veces, se normalizan comportamientos machistas, violencia o situaciones homófobas”, sostiene.

En ambas ficciones, su autor ha querido poner un punto de esperanza a las historias que se cuentan. En el caso de “La edad de la ira” el aprender a ser uno mismo, trabajo que el personaje de Marcos aprende a través de su profesor y la escucha que tiene con él. En “Red Flags” es la unión de los adolescentes, en ese grupo cerrado que crean para atender a las líneas rojas que se convierte en un instrumento para el cuidado y la atención del otro y para seguir profundizando en su amistad.

Escuelas del cuidado

Enlaza esta reflexión, que encuentra este paralelismo entre ficción y realidad, con la importancia de la cultura del cuidado y el trabajo con las habilidades blandas en la escuela actual que abre un gran reto para docentes y para todo el conjunto de la comunidad educativa. Para Nando López está claro que ese es el camino, “construir una escuela desde el cuidado de la infancia y la adolescencia haciendo visible el trabajo de tantas comunidades educativas en tomar conciencia y trasladar unos valores que promuevan la diversidad y la igualdad en los centros, atendiendo

al bienestar emocional y personal de los alumnos”. Sin embargo, de la misma manera, considera fundamental que existan unas políticas claras en ese sentido que apoyen y a la vez preparen al profesorado para esta labor, sin cargar todo sobre ellos. Para López, “actualmente el trabajo emocional en la escuela es un desafío enorme debido a la complejidad emocional que hay que gestionar en estas edades y en el contexto en el que vivimos, y eso deriva en la implicación de toda la comunidad educativa”.

Encontramos muchas escuelas que están trabajando estos valores actualmente. En el *IES Carpe Diem* de Madrid, al que le dedicamos un reportaje no 547 (noviembre 2023), cada profesor tiene que remar en la misma dirección en el trabajo que lleva a cabo en el desarrollo del proyecto de bienestar. Coordinado por la jefatura de estudios y el departamento de orientación apoyan las iniciativas creando pasarelas de mediación, actividades que promuevan el diálogo y utilización de herramientas de corrección más pegadas al uso social que a la mera corrección a través de partes o sanciones. Fruto de ese trabajo han sido merecedores de varias menciones y han reducido de forma clara el conflicto y la convivencia en el aula.

Existen asimismo programas específicos como el que realiza Escuelas Católicas, llamado *Shamar*, en el que se busca “adoptar un enfoque educativo que priorice el bienestar y desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad escolar, a través de la implantación de sistemas y protocolos fundamentales, estrategias para liderar el cuidado, o descubrir la importancia de una comunicación efectiva”. ●



.....

«Construir una escuela desde el cuidado de la infancia y la adolescencia, haciendo visible el trabajo de tantas comunidades educativas que ayudan a concienciar y promover la diversidad y la igualdad en los centros, atendiendo al bienestar emocional y personal de los alumnos, es esencial».

Nando López

.....

Alcanzar la excelencia pedagógica cultivando el desarrollo integral del alumnado

To achieve pedagogical excellence by nurturing the holistic development of students

Resumen: Nuestra misión es cultivar el desarrollo integral del conocimiento, la personalidad, las habilidades y los valores morales a través de la excelencia en la pedagogía curricular; brindando una educación de calidad a todos los estudiantes, con el objetivo de preparar ciudadanos y líderes globales responsables.

Abstract: Our mission is to cultivate the integral development of knowledge, personality, skills and moral values through excellence in curricular pedagogy; providing quality education to all students, with the aim of preparing responsible global citizens and leaders.

Palabras clave: Educación holística. Desarrollo de habilidades. Aprendizaje experiencial. Compromiso medioambiental. Aprendizaje colaborativo. Servicio comunitario.

Keywords: Holistic education. Skills development. Experiential learning. Environmental engagement. Collaborative learning. Community service.

Ms Priyavadini

Profesora de Inglés
Ryan International School
Vasant Kunj, Nueva Delhi
(India)

Ryan International School, situada en Vasant Kunj, al sur de Nueva Delhi (India), es una sucursal del Grupo de Instituciones Ryan International, fundado por el presidente Dr. A.F. Pinto y la directora general Dra. Grace Pinto, y cuenta con más de 150 escuelas en India y en el extranjero.

Nuestra misión es cultivar el desarrollo integral del conocimiento, la personalidad, las habilidades y los valores morales a través de la excelencia en la pedagogía curricular; brindando una educación de calidad a todos los estudiantes, con el objetivo de preparar ciudadanos

y líderes globales responsables. Ryan International School Vasant Kunj, fundada en 1991, es una de las principales instituciones educativas K12 con una fuerza de más de 3.000 estudiantes asesorados por más de 120 educadores. Las iniciativas que desarrolla la escuela para garantizar una educación de calidad en todos los niveles son variadas. Junto con el énfasis en la excelencia académica, la escuela apunta al crecimiento holístico de los estudiantes permitiéndoles imbuirse de hábitos de aprendizaje permanente mediante plataformas y

oportunidades dirigidas a la adquisición de conocimientos a través del desarrollo de habilidades.

Llevando adelante la visión del Presidente del Grupo para un ecosistema limpio y saludable adoptando el camino de la sostenibilidad, Ryan International School Vasant Kunj se ha sumergido con entusiasmo en la creación de una comunidad consciente del medio ambiente a través de sus diversas prácticas ecológicas. Como escuela, nos centramos en valores que ayudan a nuestros estudiantes a apreciar la naturaleza en su máxima expresión a través de la educación experiencial, así como resaltar el placer estético que nos proporciona el mundo natural. Estamos interesados en sensibilizar a los estudiantes sobre la conservación del medio ambiente y la lucha contra el cambio climático a través del aprendizaje experiencial. Para desarrollar una actitud ecológica entre el alumnado, la escuela ha establecido una unidad hidropónica, un club Bio-flock, una planta de abono de lombriz, una planta de reciclaje, una planta de biogás, un panel solar, una recolección de agua de lluvia, un huerto y un jardín de hierbas. Los estudiantes plantan más de 500 árboles en la escuela y el vecindario cada año. La escuela también ha emprendido el proyecto de sostenibilidad ambiental D.A.B.A.T. para involucrar activamente a los estudiantes en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales utilizando la tecnología.

Proyecto DABAT

El proyecto DABAT propone la idea de Tech Smart Drip Irrigation combinado con Bio-Flock. Comenzamos a trabajar en este proyecto durante



el verano de 2023 cuando hubo un fuerte aumento en el precio de los tomates. La actividad comenzó como un esfuerzo colaborativo de la escuela, los maestros y los estudiantes para incorporar el riego por goteo, agricultura, Bio-Floc y tecnología Arduino con el objetivo de conservar el agua a través de su uso respetuoso y beneficiar así a los agricultores más pequeños para que puedan obtener mayores ganancias con inversiones considerablemente menores que antes de la agricultura integrada con la piscicultura. El modelo DABAT presenta ventajas significativas sobre la agricultura convencional puesto que reduce el uso de fertilizantes en alrededor del 20%; duplica el rendimiento de los cultivos; elimina las prácticas de tala y quema que contribuyen a la contaminación y la degradación de la tierra; y elimina la necesidad de un proceso de nitrificación.



«Estamos interesados en sensibilizar a los estudiantes sobre la conservación del medio ambiente y la lucha contra el cambio climático a través del aprendizaje experiencial»



El sistema de riego por goteo Tech Smart Bio-flock es una técnica multidimensional que es eficiente para resolver la mayoría de los problemas enumerados anteriormente. Practicamos la recolección de agua de lluvia a través de la cual la recolectamos en un tanque subterráneo. Esta agua de lluvia, rica en minerales, se utiliza para riego. El agua de lluvia primero se transfiere a un tanque con peces tilapia rojos. A este tanque se le agrega Bio-flock, que es una bacteria bacilo que libera oxígeno que satisface el 20% de los requerimientos de oxígeno de los peces y convierte el líquido de los peces nuevamente en alimento consumible para peces, disminuyendo así los requerimientos de alimento. Por lo tanto, hemos llegado a la solución de la nitrificación, donde las bacterias nitrificantes convierten el nitrógeno presente en el líquido en compuestos nitrogenados más simples, como nitritos y nitratos, y finalmente se produce nitrógeno que sintetiza proteínas. El líquido de los peces, junto con la proteína sintetizada, es extremadamente rico en nutrientes y aumenta la fertilidad del suelo, lo que lleva a abordar el problema del momento de la necesidad de agua de la planta. Colocamos un detector/sensor de humedad en

el suelo para detectar el nivel de contenido de humedad en el suelo. Cuando el nivel de agua es inferior al mínimo requerido, envía una señal al procesador, que a su vez envía una señal al controlador, que inicia el flujo de agua a través de la red de tuberías y el agua cae gota a gota sobre las raíces de la planta. De esta manera, la planta recibe agua solo cuando la necesita.

En cuanto al mantenimiento, el agricultor debe hacer tres cosas. En primer lugar, garantizar el mantenimiento del nivel de pH del agua, que debe ser de 6 a 8; en segundo lugar, el nivel de oxígeno del agua, que debe ser de 7 a 8 ppm; y, por último, la temperatura debe ser de 27°C a 32°C. Por lo tanto, nuestro proyecto produce más rendimiento que el riego por goteo normal o cualquier otro método de cultivo tradicional. Además de eso, la cría de peces en un entorno controlado no solo brinda a los agricultores otra fuente de ingresos, sino que también les da la oportunidad de utilizar el agua en los cultivos.

Planeamos reunir un pequeño equipo que trabaje con el gobierno para invertir en un tipo de riego por goteo mejor y más económico. También nos hemos asociado con los agricultores locales que poseen tierras y los estamos ayudando a obtener mayores ganancias con inversiones considerablemente menores que antes. Intentaremos que nuestro proyecto esté disponible bajo el Pradhan Mantri Krishi Sinchai Yojana y luego avanzar de forma privada más adelante. Hemos diseñado una aplicación para mayor comodidad de los agricultores. A través de esta aplicación, los agricultores podrán tener el control de su riego al alcance de su mano. La aplicación les permitirá elegir el tipo de campo,



«Planeamos reunir un pequeño equipo que trabaje con el gobierno para invertir en un tipo de riego por goteo mejor y más económico»

la cantidad de agua, el momento del riego, etc. Ninguna forma de tecnología puede reemplazar el valor de la experiencia. Por lo tanto, esta aplicación será una fuente adicional de comodidad para los agricultores que aún son nuevos en la tecnología y/o son escépticos con respecto al producto. También estamos tratando de actualizar nuestra aplicación web y actualizar nuestro IOT para la producción a gran escala.

Una Unidad de Hidroponía en el campus escolar

Para mantener a los estudiantes al día con los nuevos métodos innovadores de cultivo, la escuela estableció una Unidad de Hidroponía en el campus escolar en marzo de 2021. Las ventajas asociadas con este tipo de cultivo son variadas, como la disminución del uso de agua en la agricultura, una opción ideal para cualquier persona que tenga acceso limitado a la tierra, control total sobre el clima y una tasa de crecimiento más rápida, ya que en la unidad hidropónica podemos ajustar la temperatura, la luz y el nivel de humedad. Tenemos control absoluto sobre los nutrientes según lo requieran las plantas. Las plantas que se cultivan actualmente en nuestra Unidad Hidropónica son tomates, pimientos, lechugas, col rizada y espinacas. El club está a cargo de estudiantes de Biología de Grado 11 y 12. La Planta Hidropónica es única en sí misma, ya que promueve la agricultura sostenible y también ha podido despertar el interés de los estudiantes en métodos innovadores de cultivo. Estamos teniendo una buena venta de vegetales cultivados en la Unidad Hidropónica, personal, visitantes, etc. También estamos colaborando



con el mercado comunitario para comercializarlo más.

La hidroponía es una iniciativa completamente impulsada por la tecnología que garantiza el desarrollo sostenible en todos los niveles. Se trata de una construcción de casa con ensamblaje de tuberías que define un espacio interior que comprende dos techos de cobertizo. Los lados están cubiertos con láminas de ventilación enrollables y su techo está hecho de una película de plástico suave que se extiende sobre un marco de techo de construcción de tuberías sobre una lámina de plástico duro extendida a lo largo de la parte central en la dirección longitudinal del techo. Hemos implementado sensores para detectar el nivel de humedad que comienzan a funcionar según el requisito. Se instalan motores para proporcionar el medio nutritivo a través del sistema de canales y conseguir el efecto de enfriamiento. El efecto invernadero efectivo lo proporcionan las láminas de polímero específicas utilizadas. El medidor de pH específico y la conductividad eléctrica CE del medio ayudan a mantener el nivel de nutrientes.



«La escuela lleva a cabo campañas de plantación de árboles de forma regular»



«Los estudiantes participan en varios niveles de cada tarea y proyecto emprendido, desde la investigación hasta el trabajo de campo, lo que garantiza el crecimiento holístico»

Combustible limpio producido en una planta de biogás

Para gestionar los residuos biodegradables que incluyen las hojas secas y la hierba seca de nuestro huerto escolar, hemos construido una planta de biogás en la escuela, mediante la inoculación inicial de estiércol de vaca junto con residuos biodegradables; pudimos producir biogás, que se utiliza como combustible limpio, evitando así la contaminación. El purín producido en la planta de biogás como residuo se utiliza como abono para las plantas de nuestro huerto escolar. Esta planta de biogás ha servido para sensibilizar a nuestros estudiantes sobre la creciente demanda y la necesidad de cambiar a fuentes convencionales de energía para el desarrollo sostenible.

Una planta de vermicompost para promover la recuperación ecológica

Con la planta de vermicompost en la escuela buscábamos promover la recuperación ecológica global. El club se centra en crear conciencia sobre el uso de residuos biodegradables para obtener estiércol que se puede utilizar como acondicionador del suelo con la ayuda de lombrices de tierra. El estiércol obtenido ayuda al mantenimiento del huerto de frutas y verduras y el jardín de hierbas de nuestra escuela.

Plantación de árboles

Nuestra escuela lleva a cabo campañas de plantación de árboles de forma regular. Se anima a los estudiantes a plantar un árbol joven en su cumpleaños en la escuela y en

casa. Como parte del servicio comunitario integrado con la sostenibilidad ambiental, nuestros estudiantes también participan en la plantación de árboles en las comunidades residenciales. Con todas estas iniciativas, la escuela ha podido mejorar la cobertura verde de la zona.

Otras iniciativas

Las medidas diarias para lograr un entorno saludable son la zona libre de papel de aluminio y plástico de un solo uso. Se sensibiliza a los estudiantes para que reduzcan el uso de papel de aluminio en sus fiambreras. Se supervisa estrictamente a las clases para mantener las luces y los ventiladores apagados mientras se realizan las actividades y se dispersan. Los días especiales como el Día de la Tierra y el Día del Medio Ambiente se reconocen mediante celebraciones especiales. Los estudiantes participan activamente en concursos como la elaboración de carteles, la redacción de ensayos, obras de teatro callejeras, debates, declamación y otros a nivel de base con el objetivo de cultivar la conciencia ecológica en las mentes jóvenes.

Nuestra incansable búsqueda de la sostenibilidad ambiental y el desarrollo integral de los estudiantes nos permite abordar problemas urgentes al mismo tiempo que inculcamos la perspicacia empresarial y fomentamos la colaboración en los estudiantes. Al promover la destreza para la resolución de problemas, fomentar entornos de aprendizaje colaborativo y facilitar la interacción con los organismos gubernamentales, equipamos a nuestros estudiantes para abordar desafíos complejos e impulsar cambios significativos a escala global. Para permitir que los estudiantes

desarrollen un enfoque pragmático hacia el logro de los objetivos de desarrollo sostenible, conectamos a los estudiantes con diferentes sectores de la sociedad a través de programas de servicio comunitario con el objetivo de desarrollar en ellos un sentido de responsabilidad hacia el medio ambiente y la comunidad también. Para lograr los objetivos de todos nuestros proyectos de sostenibilidad ambiental en su totalidad, los estudiantes participan en varios niveles de cada tarea y proyecto emprendido, desde la investigación hasta el trabajo de campo, lo que garantiza el crecimiento holístico y el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, y la conservación ambiental y los objetivos de servicio comunitario van de la mano.

Reconocimientos por nuestro compromiso con el medio ambiente

Por sus iniciativas activas en pro del medio ambiente, Ryan International School, Vasant Kunj ha ganado varios reconocimientos en plataformas nacionales e internacionales. Recibimos el premio a la Mejor escuela del Departamento de Conservación Forestal y de la Vida Silvestre del Ministerio de Medio Ambiente con motivo del Día del Medio Ambiente de 2022. Nuestra escuela también fue distinguida con el Premio Escuela Estética 2023-2024 en la categoría de Acción y prácticas ambientales durante la primera ceremonia de premios Aesthetic Edu-Conclave organizada por Learning Feet.

Nuestra escuela ganó reconocimiento internacional en la competencia "Climate Change Challenge", organizada por Said Business School (Universidad de Oxford) en noviembre

de 2023, al obtener el primer lugar. Impulsada por la idea del proyecto DABAT, un equipo de cinco estudiantes de nuestra escuela de Grado 10 y 11 participó en la competencia "Climate Change Challenge" organizada por Said Business School, Universidad de Oxford durante la COP28, la 28a Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático, celebrada en Dubai (Emiratos Árabes Unidos) del 30 de noviembre al 13 de diciembre de 2023. Nuestro equipo se clasificó para la ronda final asegurándose un lugar entre los cinco equipos finalistas. La ronda final se llevó a cabo el 1 de diciembre de 2023, en la que nuestro equipo consiguió el primer puesto. El equipo trabajó en "Mitigar los efectos de la escasez de agua". Impulsados por el problema de la escasez de agua durante las inundaciones en Delhi, su investigación y presentación se centró en llamar la atención de la sociedad hacia la urgente necesidad de conservar uno de los recursos más importantes y valiosos de la Tierra: el agua. El esfuerzo de nuestro alumnado fue apreciado por los jueces que encontraron el proyecto impactante e inspirador, destacando un compromiso genial con la gestión ambiental. Los estudiantes recibieron una beca completa para asistir al 'Programa de verano sobre cambio climático', organizado por Said Business School, Universidad de Oxford, como recompensa por sus notables contribuciones e ideas innovadoras para abordar los problemas climáticos globales.

La escuela ganó otro reconocimiento global, el más destacado, al asegurar la 1.^a posición en los Premios a la Mejor Escuela del Mundo 2024 en la categoría de acción ambiental por T4 Education. El camino hacia este logro

comenzó en el mes de junio de 2024 cuando nuestra escuela fue seleccionada como una de las 10 mejores escuelas en acción ambiental en los Premios a la Mejor Escuela del Mundo (2024), lo que sin duda fue un reconocimiento muy prestigioso para nuestra escuela en la plataforma global, y fue el resultado de las iniciativas activas para abordar la escasez de agua y la contaminación a través de proyectos innovadores como la hidroponía y las plantas de biogás.

Este reconocimiento mundial ha permitido que nuestra escuela se posicione sólidamente como activista medioambiental comprometida. Nuestros esfuerzos han sido transformadores y reconocidos por el gobierno y la comunidad. Estamos recibiendo subvenciones de organismos locales para promover nuestra misión de sostenibilidad medioambiental. Nuestra escuela ahora es considerada en el mundo de la educación como una escuela distinguida por el destacado reconocimiento mundial que también está ayudando a nuestros estudiantes con las admisiones universitarias. ●



«Nuestra escuela se ha posicionado sólidamente como activista medioambiental comprometida»



PRIMARIA

Agendas diarias en el aula: programación consciente e inclusiva

Daily agenda in the classroom: conscious and inclusive programming

Resumen: Para conseguir una inclusión real, así como una gestión de aula apropiada para alcanzar un aprendizaje significativo, utilizamos las agendas diarias. Consiste en presentar la programación de aula de forma visual y auditiva, para que todo el alumnado sepa lo que va a aprender y cómo lo va a conseguir reduciendo de este modo, el nivel de estrés que genera la incertidumbre en nuestro alumnado neurodivergente.

Abstract: To achieve real inclusion, as well as appropriate classroom management to achieve meaningful learning, we use daily agendas. It consists of presenting the classroom programming in a visual and auditory way, so that all students know what they are going to learn and how they are going to achieve it, thus reducing the level of stress generated by uncertainty in our neurodivergent students.

Palabras clave: Inclusión. Programación docente. Innovación. Excelencia.

Keywords: Inclusion. Teaching programming. Innovation. Excellence.

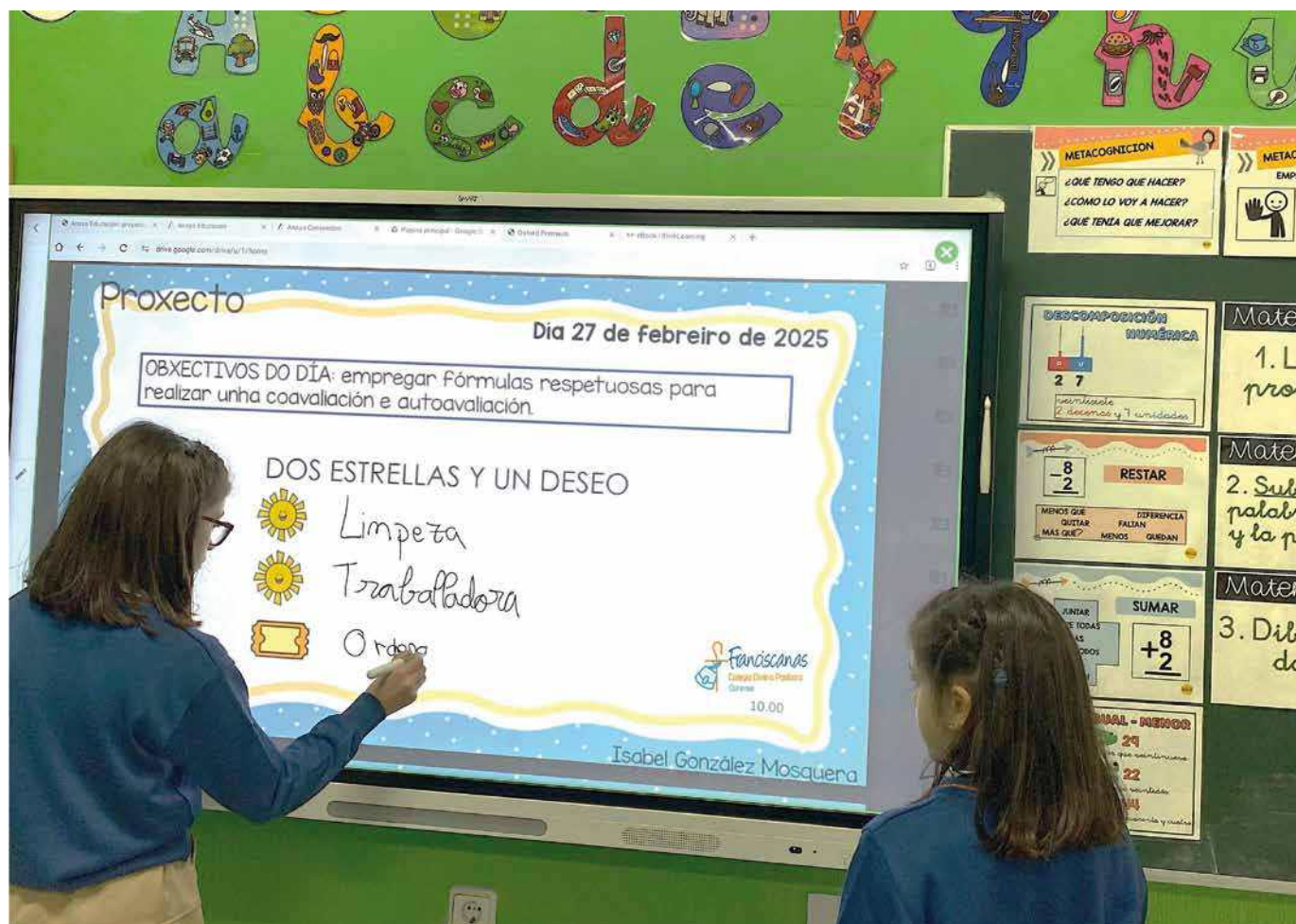
Isabel González Mosquera

Coordinadora de Innovación Educativa
Profesora de Educación Primaria en el Colegio Divina Pastora
(Ourense)

La programación debe de estar pensada por y para el alumnado. No se puede dejar a ningún estudiante fuera, ya que la escuela es el lugar donde debemos garantizar la igualdad de oportunidades, sin depender del nivel socioeconómico ni sociofamiliar. Del mismo modo, una programación bien planificada, es un paso hacia una buena gestión de aula.

Justificación

Después de realizar muchos cursos formativos para docentes dirigidos a la mejora de la práctica docente, así como lecturas destinadas a la consecución de la excelencia en nuestro alumnado, he conseguido «salir de mi zona de confort» para centrar mis esfuerzos como docente, en la



mejora continua, tanto de mis estudiantes como la mía propia.

Siempre me ha preocupado que muchos estudiantes no estuviesen motivados en el aula, perdiendo el interés por lo que tendrían que aprender y generando una brecha enorme entre unos y otros estudiantes dentro del aula, llevando a unos al fracaso escolar. Este alumnado debe seguir dentro del sistema, pero llegan a los cursos altos de Educación Primaria con muchas lagunas en su formación lo que implica un desfase curricular, que en muchas ocasiones es insalvable.

Al estar en primer ciclo de Primaria, esto me genera ansiedad, ya que si la base no es sólida y se estancan en una mentalidad fija, este alumnado se acaba perdiendo a lo largo de la etapa y su futuro no es nada optimista, siendo muy probable que no consigan avanzar en su aprendizaje, desmotivándose y dejando de esforzarse lo que les dirige hacia un futuro nada alentador.

Al mismo tiempo, la programación de aula (en la mayoría de los casos) está pensada para el alumnado «neurotípico», permitiendo que los «neurodivergentes» sientan frus-



«Las agendas orientan nuestras sesiones sabiendo el alumnado con anterioridad lo que van a aprender o dónde van a tener que centrar su esfuerzo y atención»



«Reflexionar sobre el propio aprendizaje ayuda a mejorar y centrar la atención tanto en las fortalezas como en los aspectos a mejorar»

tración ante cada reto, generando sentimientos muy negativos hacia el colegio derivando en comportamientos disruptivos difíciles de manejar.

Por todo lo mencionado hasta ahora, surgió la idea de realizar una agenda diaria (1). Las agendas orientan nuestras sesiones, sabiendo el alumnado con anterioridad lo que van a aprender, dónde van a tener que centrar su esfuerzo y atención, que vamos a disfrutar de momentos diversos en los que toda el aula tiene que participar, anticipando lo que se espera («altas expectativas») de cada uno de los miembros del aula.

- Este proyecto está dirigido a todo el alumnado. «Las agendas diarias pueden emplearse en todos los niveles educativos». Dependiendo de la etapa, se pueden hacer más específicos o ir sintetizando.
- Familias: todas las familias tienen acceso a las agendas diarias, sabiendo lo que están aprendiendo sus hijos y sus hijas, cómo lo están haciendo, teniendo a su disposición todos los enlaces utilizados en el aula, ...

Objetivos

1. Normalizar la diversidad en el aula. «La diversidad no está, la diversidad es parte de todas las aulas y por ello es necesario programar en función de esta afirmación.» (2)
2. Ofrecer herramientas para que nuestro alumnado sea autónomo e independiente tanto en la etapa escolar como en su vida diaria.
3. Conocer nuestros puntos fuertes y débiles nos ayudará a po-

ner en funcionamiento aquellas estrategias que nos impulsan a conseguir nuestros objetivos y el de nuestros estudiantes.

4. Acercar el currículum a las personas implicadas en su aprendizaje.
5. Eliminar barreras dentro del aula. Cambiar la forma en la que presentamos la información en el aula. Modificar, cambiar y variar dentro de ese proceso de aprendizaje aquello que ayude a conseguir los objetivos de todo el alumnado.
6. Reducir el estrés generado al alumnado, sabiendo de antemano la organización de la sesión, los objetivos que se van a perseguir, la forma en la que se van a alcanzar, siendo conscientes de que con su esfuerzo, lo pueden conseguir.
7. Programar las sesiones teniendo en cuenta los momentos atencionales de nuestro alumnado.
8. Manejar la carga cognitiva en el aula para no sobrecargar la memoria de trabajo y conseguir realizar conexiones entre los conocimientos previos y los nuevos aprendizajes. Para ello, facilitamos toda la información que el alumnado deba procesar simultáneamente al mismo tiempo que utilizamos apoyos externos a la memoria de trabajo («andamiaje»).
9. Utilizar metodologías variadas para conseguir los objetivos propuestos: estaciones de aprendizaje, aprendizaje basado en el juego, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, tutorización entre iguales, modelaje, ...

10. Reforzar y apostar por una mentalidad de crecimiento en todo el alumnado del aula. El esfuerzo sí tiene sus resultados. La inteligencia se puede trabajar y perfeccionar mediante la práctica y utilización de estrategias de aprendizaje. Del mismo modo, entender que el error forma parte del aprendizaje interiorizando la idea de que errar nos guía hacia la mejora.
11. Darles poder de elección con actividades *multiniveladas* basándonos en la taxonomía de Bloom, reforzando la mentalidad de crecimiento y proponiendo objetivos de alto nivel a todo el alumnado independientemente de sus capacidades.
12. Como ya he dicho anteriormente, interiorizar que el error es positivo y ayuda a mejorar. Aprender que el error es positivo, tiene un efecto increíblemente liberador. Las recientes investigaciones neurológicas sobre el cerebro y los errores son muy importantes, ya que nos dicen que cometer un error es algo positivo. Cuando cometemos errores, nuestro cerebro brilla y crece. (3)
13. Generar una actitud de perseverancia y pasión por alcanzar unas metas a largo plazo (grit) (4). El grit está muy relacionado con el objetivo anterior, ya que los errores no definen lo que somos ni lo que podemos ser, sino que nos hablan de dónde estamos y no de dónde podemos llegar.
14. Realizar revisiones en espiral de los objetivos más importantes del curso para evocar lo aprendido y crear conexiones más duraderas. Nuevas investigacio-

nes explican que para aprender mejor, no tenemos que memorizar datos, textos, fórmulas, ... Para aprender de forma significativa y estudiar contenidos es importante realizar una «práctica espaciada», evocar lo ya trabajado anteriormente para devolver ese aprendizaje a nuestra memoria de trabajo y seguir realizando conexiones duraderas en el tiempo y útiles para la vida. Esto lo conseguimos con las agendas diarias, ya que podemos incluir actividades de evocación de aquello que van a necesitar para conectarlo con los nuevos aprendizajes y seguir generando conexiones neuronales para transferir lo aprendido.

15. Crear rutinas diarias ayuda a todo el alumnado pero, en especial, al que requiere de una atención especial.
16. Realizar evaluación formativa utilizando esta como herramienta de aprendizaje. Después de la evaluación formativa es necesario proporcionar un feedback que derive en una toma de decisiones que se traduzca en acciones concretas para mejorar el desempeño, contando con nuevas oportunidades en las que podrá aplicar esos cambios.
17. Por último, y no menos importante, apostamos por una **educación emocional consciente**. Cada día realizamos actividades (en el primer ciclo de Primaria de forma oral), relacionadas con las emociones. Es muy importante que aprendan a reconocer las emociones que les provocan ciertas circunstancias personales, y que estas son parte



«Incluir agendas diarias requiere un esfuerzo extra por parte del profesorado»

del proceso de madurez y aprendizaje para su día a día. Como las familias reciben todas las agendas pueden reforzar el diálogo sobre las mismas.

Metodologías y actuaciones

El modo de proceder con las agendas es el siguiente:

Con anterioridad, se realiza una programación consciente, pensando en todo el alumnado, teniendo en cuenta los momentos atencionales dentro de cada sesión. Esta programación se traslada a una presentación que está ya proyectada en la PDI cuando entran en clase.

Realizamos la «asamblea diaria», una actividad que se puede incluir en todas las etapas educativas para tratar diversidad de temas, conmemoraciones, resolución de conflictos, ...

Empezamos con la agenda. En ella integramos una gran variedad de elementos, como la descripción del objetivo de cada momento, así como la revisión en espiral o evocación de contenidos vistos anteriormente y la evaluación formativa. Detallamos todo lo que van a hacer y cómo, además de las expectativas (modelaje, andamiaje, altas expectativas, ...)

En las agendas de la semana incluimos algunas rutinas que nos ayudan como docentes:

- Facilitar la programación de la sesión dando una imagen muy profesional, al tener todo muy meditado. Todo lo programado está pensado para la mejora del aprendizaje del alumnado.

- Mejora la gestión de aula ya que, al tener un orden claro, conseguimos ayudar a reducir y gestionar el estrés que sufre el alumnado en ciertos momentos dentro del aula.
- Nos hace «eficientes con la gestión de los tiempos, ya que las clases tienen que estar muy organizadas, con un inicio y un final, reduciendo los niveles de ansiedad.

Al alumnado, las agendas le ayudan a:

- Reducir el nivel de estrés ya comentado anteriormente.
- Realizar una práctica progresiva de conceptos, comprobando que todo es un proceso, realizando metacogniciones que les ayudan a saber en qué punto se encuentran y lo que pueden hacer para mejorar.
- Les ayuda a organizar las ideas.
- Van interiorizando pautas metacognitivas, lo que les ayudará a lo largo de la vida a realizar tomas de decisiones conscientes y meditadas para lograr una mejora constante.

Las agendas están divididas en tres segmentos destinados a captar la atención del alumnado:

- **Inicio de sesión (primacia):** es el momento en donde más posibilidad hay de que el alumnado retenga la información que les proporcionamos o el trabajo realizado. En estos incluimos actividades de evaluación inicial y formativa.

Lo primero que hacemos es revisar el gráfico con la distribución de la sesión, los objetivos de la misma y actividad de expresión oral (en Lengua),

LENGUA Viernes, 5 de abril de 2024

Objetivo: Utilizar las estrategias aprendidas para comprender un texto.

LENGUA

LENGUA Jueves, 11 de abril de 2024

Objetivo: aprender palabras nuevas.

Clasificar palabras según temáticas. Como grupo decidís los temas que tenéis y agrupáis las tarjetas.

Prueba de participación: objetivos de Lengua.

Vuestro grupo tendrá éxito si:

- Sabéis como se llaman todas las tarjetas.
- Justificáis la clasificación.
- Establecéis conexiones entre diferentes palabras.

Prueba de participación: objetivos de grupo.

Vuestro grupo tendrá éxito si:

- Si os estáis inclinados hacia el centro de la mesa y estáis trabajando ahí.
- Participáis de forma equitativa.
- Permanecéis como grupo.
- Os escucháis por turnos.
- Os hacéis preguntas.

repaso de cálculo (en Matemáticas). Se puede adaptar a todas las materias para facilitarles recordar conocimientos previos que les ayudarán a lo largo de la sesión. Las actividades que no están destinadas a realizar una evaluación formativa individual, son en grupo, trabajando los objetivos del currículum destinados a la consecución de un trabajo cooperativo real.

- **Práctica:** la atención depende de la motivación, ya que esta ayuda a mantener el interés por lo que están aprendiendo. En este momento incluimos las lecciones (de no más de 10 minutos) y práctica diversa (en grupo, en parejas, individual, ...).
- **Cierre de la sesión con actividades significativas (recencia):** estos últimos minutos de la sesión, el alumnado lo almacena en la memoria de trabajo, por lo que la podremos recuperar al final del día («evocación») e ir incorporando a la memoria a largo plazo (5). Cuantos más momentos de

evocación incluyamos, mejores conexiones neuronales, las cuales crearán aprendizajes significativos a largo plazo. En estos momentos también incluimos actividades de «evaluación formativa» del proceso de aprendizaje y metacognición, así como evaluación del trabajo en grupo y autoevaluación y en la última sesión del día, revisamos los objetivos de todas las áreas y si los han alcanzado. Si no es así, comprobamos las posibilidades de acción para la próxima jornada.

Evaluación

«La evaluación forma parte de la programación». Como ya se ha puntualizado anteriormente, dentro de las agendas se incluyen actividades de «evaluación formativa» (6) del proceso de aprendizaje proporcionando «feedback» significativo para seguir avanzando y mejorando día a día. Por otro lado, realizamos reflexiones muy personales en cada «metacognición» (7) ya que creemos que reflexionar sobre el

propio aprendizaje ayuda a mejorar y centrar la atención tanto en las fortalezas como en los aspectos a mejorar.

Resultados

Al inicio de cada curso, la gestión de aula suele ser complicada derivada de la gestión del estrés que realizamos todos los integrantes del aula. Hubo un curso, en especial, que no tenía interiorizadas las normas de convivencia básicas como escuchar a la persona que está aportando sus ideas, seguir instrucciones para poder progresar, ... Pero lo que más me preocupaba seguía siendo el nivel de frustración alcanzado por alumnado neurodivergente ante cada sesión. En muchas ocasiones, las clases se convertían en una bomba de relojería, con un nivel de estrés muy alto tanto en el alumnado como en mí como tutora.

A medida que se fueron presentando las agendas, las fueron entendiendo, descubrieron lo que iban a aprender y que eso tenía una aplicación, que si cometían errores no les perjudicaría,

que esa programación estaba pensada para todos y cada uno de ellos, sin dejar a nadie atrás ni fuera... Todo esto les ayudó a reducir el nivel de estrés y de frustración, creando un clima de confianza ideal para el aprendizaje de cada estudiante.

Por otro lado, otro objetivo que era prioritario era la «consecución de la autonomía» del estudiante a la hora de realizar sus tareas, permitiéndonos ayudar a aquellos alumnos y alumnas que necesitasen reforzar o ampliar algún contenido. Con las agendas, este problema se solucionó, generando la idea de que «son capaces de aprender todo lo propuesto y empoderando a cada persona, creando altas expectativas y mentalidad de crecimiento».

Conclusión

Como se puede observar, incluir agendas diarias requiere un esfuerzo extra por parte del profesorado. A pesar de ello, son más las ventajas obtenidas que el trabajo que implica. Es una práctica docente que se puede llevar a cabo en todas las etapas educativas.

Es evidente que ayuda al alumnado neurodivergente al igual que al neurotípico, pero no se puede obviar que a quien más ayuda aporta, es a las personas docentes. Con ellas creamos una programación muy consciente, reflexiva y centrada en el alumnado. Nos aporta información de cómo lo estamos haciendo, dónde se encuentra nuestro alumnado y cómo debemos seguir avanzando para la consecución de las competencias exigida por ley, pensando siempre en cada uno de los estudiantes. ●

Notas



- (1) Sabuco, A. *Aula inclusiva*. Autoedición. (2022)
- (2) Sabuco, A. *Próxima estación, aprendizaje*. Autoedición. (2020)
- (3) Moser, J. Schroder, H.S., Heeter, C. Moran, T. P. y Lee, Y. H. (2011). "Mind your errors: Evidence for a neutral mechanism linking growth mindset to adaptive post error adjustments". *Psychological Science*, 22, 1484-1489.
- (4) «El grit se beneficia de la capacidad metacognitiva de analizar los errores y buscar nuevas estrategias para superar los re-

- tos.» Ruiz Martín, H. «¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza.» Graó. (2020)
- (5) Ruiz Martín, H. ¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza. Graó Barcelona (2020)
- (6) Morales, M. y Fernández J. *La evaluación formativa. Estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. SM España (2022)
- (7) Melina Furman. *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo veintiuno editores. Madrid (2022)

ESO

Los móviles, ¿un obstáculo para el desarrollo del talento en nuestros adolescentes?

Mobile phones, an obstacle to the development of talent in our adolescents?

Resumen: Desde el Departamento de Orientación, con la colaboración de la alumna en prácticas del Máster de Orientación Educativa, se ve la necesidad de aplicar un programa a nivel de centro para responder a la problemática que presenta el alumnado con relación al uso del móvil. Lo primero que nos planteamos es conocer la problemática real que se plantea, si el uso es excesivo, si esta problemática trasciende a otros ámbitos de su vida y si repercute en su rendimiento académico.

Abstract: From the Guidance Department, with the collaboration of the trainee student of the Master's Degree in Educational Guidance, we see the need to apply a programme at school level to respond to the problems presented by the students in relation to the use of mobile phones. The first thing we set out to do was to find out the real problem that arises, whether the use is excessive, whether this problem transcends to other areas of their lives and whether it has repercussions on their academic performance.

Palabras clave: Teléfonos móviles. Aprendizajes. Bienestar emocional. Conocimientos. Habilidades.

Keywords: Mobile phones. Apprenticeships. Emotional well-being. Knowledge. Skills.

Gregoria Pascual Vallejo

Jefa del Departamento de Orientación
Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía
Máster en Neuropsicología
goyipascual@iesdesahagun.com

Mónica Vallecillo Pérez

Licenciada en Pedagogía
Máster en Orientación Educativa
monyvallecillo2000@gmail.com



«La adicción a los teléfonos móviles entre los jóvenes es un tema de gran relevancia en la educación secundaria»

Antes de presentar y desarrollar el programa realizado en el centro, debemos identificar el contexto en el que situamos nuestra acción. Nuestro centro (IES de Sahagún) está situado en una zona rural, en pleno centro geográfico del Camino de Santiago. Está conformado por dos edificios; el primero alberga el alumnado de 1º, 2º, 3º ESO y FP Básica. El segundo es en el que se encuentran las dependencias administrativas, 4º ESO y Bachillerato. Abarca un ámbito no sólo comarcal sino también interprovincial ya que su radio de acción se extiende a varios pueblos de las provincias de Palencia y Valladolid, muy cercanos a Sahagún y que, tradicionalmente, han estado vinculados a la vida educativa, cultural y profesional de la Villa.

Con una tasa de paro en torno al 12%, la renta media disponible de Sahagún está cerca de las rentas más bajas de la provincia de León. La economía se centra en los sectores primario y secundario, aunque el paso del Camino de Santiago, así como su patrimonio histórico y cultural, ha impulsado el sector servicios.

Las características de nuestro alumnado son semejantes a las que podemos encontrar en el alumnado de la zona urbana. Presentan las mismas inquietudes y la misma problemática en torno a adicciones actuales. Nos decidimos a analizar el tema de las adicciones a móviles puesto que su uso excesivo nos genera problemas a nivel educativo, y comprobamos que también determina otras conflictividades a nivel del entorno en el que estamos.

¿Por qué hemos elegido realizar este programa?

La adicción a los teléfonos móviles entre los jóvenes es un tema de

gran relevancia en la educación secundaria. La omnipresencia de los dispositivos móviles en la vida cotidiana ha dado lugar a una dependencia preocupante entre los adolescentes, afectando negativamente a su bienestar emocional, rendimiento académico y relaciones interpersonales.

Es importante que los docentes y otros profesionales de la educación seamos conscientes de los riesgos asociados al uso inadecuado de estas tecnologías y promuevan hábitos saludables y responsables en su uso. Además, es necesario seguir investigando para profundizar en el conocimiento sobre este tema y diseñar intervenciones que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los jóvenes (García-Valcárcel et al, 2020).

En primer lugar, es fundamental reconocer que la adicción a los móviles entre los jóvenes no es simplemente un problema de comportamiento individual, sino también un fenómeno social y cultural arraigado en la era digital. Los adolescentes están constantemente expuestos a estímulos digitales, lo que puede llevar a una conexión excesiva con sus dispositivos móviles. Esto puede resultar en una disminución de la concentración en el aula, un menor tiempo dedicado a actividades físicas y sociales, así como una mayor propensión a experimentar ansiedad y depresión.

Como comentamos en el apartado anterior en nuestro centro educativo se observó que había alumnado que hacía un uso excesivo del móvil, manifestándose sobre todo en el momento de ocio, por todo ello diseñamos un programa de intervención que a continuación reseñamos .

¿Cuál es el objetivo de este programa?

El objetivo general de este programa de intervención es: “adquirir las habilidades y los conocimientos para el uso responsable de los dispositivos móviles y las redes sociales para alumnado de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)”.

Los objetivos específicos de dicho programa son:

1. Adquirir conocimiento en relación a un uso responsable de los teléfonos móviles.
2. Encontrar las estrategias para concienciar a la comunidad educativa sobre esta problemática.

Punto de partida

a) Elaboración de cuestionarios

Varios estudios han encontrado una asociación significativa entre el sobreuso de teléfonos móviles y la salud mental de las personas, especialmente entre los jóvenes. Por ejemplo, un estudio realizado por Samaha y Hawi (2016) encontró que el uso excesivo de los teléfonos móviles estaba positivamente relacionado con la ansiedad y la depresión en los jóvenes. Otro estudio realizado por Lin (2016) encontró que el sobreuso de los teléfonos móviles se asoció significativamente con problemas de sueño, ansiedad y depresión en una muestra de estudiantes universitarios.

Rosen, Carrier y Cheever (2013) destacaron que el uso excesivo del teléfono móvil también puede afectar la capacidad de los adoles-

centes para concentrarse y prestar atención, lo que puede afectar su rendimiento en la escuela y en otras áreas de la vida.

Si a todo lo mencionado con anterioridad se une que en la adolescencia se producen cambios físicos que inciden en la autoestima de los adolescentes, hace que sean más propensos a las adicciones, tal y como se comenta en el estudio realizado por Katherine Chalco Huaytalla, Sheila Rodríguez Vega y Jania Jaimes Sonooo. En dicho estudio se observó la relación existente entre el riesgo de adicción a las redes sociales, la autoestima y el autocontrol en estudiantes con edades comprendidas entre los 14-16 años (Chalco Huaytalla et al., 2016). En función de estas investigaciones elaboramos unos cuestionarios que analizan el ámbito escolar, familiar, social y personal en relación con el uso del móvil y la influencia de éste en esas vertientes.

b) Aplicación de los cuestionarios

Los cuestionarios se aplicaron en el horario establecido para tutoría en los niveles de 1º y 2º de la ESO a un total de 79 alumnos, distribuidos en 4 grupos heterogéneos. Los cuestionarios fueron presentados en formato online, más concretamente en google forms utilizando códigos QR.

c) Resultados obtenidos en los cuestionarios

A continuación, una vez mencionado esto pasamos a mostrar los datos más relevantes obtenidos de los cuestionarios iniciales:



«El uso excesivo del teléfono móvil también puede afectar la capacidad de los adolescentes para concentrarse y prestar atención»



«Las familias se encuentran con muchas dificultades para gestionar el uso del móvil en sus hijos»

En 1º curso de la ESO X, destacamos los siguientes datos:

- Un 72,8% hace uso de dispositivos móviles más de 14 horas semanales.
- Un 90,9% hace uso de redes sociales, fundamentalmente Instagram. Debemos recordar que la edad permitida para tener acceso a las redes sociales es desde los 16 años y con supervisión de un adulto.
- El dato más preocupante es que un 52,1% manifiesta tener la necesidad de revisar el móvil constantemente. Esto puede generar estados ansiosos, nerviosismo y falta de concentración.
- Un 60,8% ha intentado reducir el tiempo que pasa con el teléfono móvil, pero les ha resultado difícil o no han tenido éxito. Este dato nos resulta realmente llamativo.
- Un 30% ha recibido quejas de sus familiares sobre el uso del móvil.

En 1º curso de la ESO Y, destacamos los siguientes datos:

- Es muy preocupante que un 41,8% del alumnado duerme menos de 7 horas diarias.
- Un 43,8% manifiesta estar haciendo uso del móvil más de 14 horas semanales.
- Un 40% manifiesta tener dificultades para realizar tareas académicas.

En 2º curso de la ESO X, destacamos los siguientes datos:

- Un 50 % manifiesta que siente preocupación sobre el uso excesivo del móvil.

- Un 72,8% manifiesta hacer uso del móvil más de 14 horas semanales.
- Un 100% del alumnado manifiesta seguir a influencers.
- Un 58,3% necesita revisar el móvil de vez en cuando, lo que puede implicar dependencia.

En 2º curso de la ESO Y, destacamos los siguientes datos:

- Un 50% manifiesta hacer uso del móvil más de 20 horas a la semana.
- Un 71,4% siente la necesidad de revisar el móvil de vez en cuando.
- Un 42,9% manifiesta hacer uso del móvil más de 3 horas diarias.
- Un 50% manifiesta utilizar el móvil como una forma de escapar de problemas y situaciones incómodas.
- Un 42,9% manifiesta dificultades para conciliar el sueño.
- Otro dato más llamativo, es que un 46,7% manifiesta haber perdido la noción del tiempo mientras emplea el teléfono móvil.
- Un 50% remarca que ha tenido dificultades en el rendimiento académico o relaciones sociales por el uso del móvil.

¿Y después qué?

En función de los resultados obtenidos aplicamos el siguiente programa, que está diseñado para llevarse a cabo durante el curso escolar 2023-2024 en el que en cada trimestre se han realizado dos sesiones por cada curso, integradas

en el Plan de Acción Tutorial pues las sesiones tienen lugar en la hora de tutoría.

A continuación mostramos una tabla con las actividades que desarrolladas en cada una de las sesiones.

Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
• Presentación power point sobre la nomofobia • Debate en clase • Redacción sobre la nomofobia	• Visionado del documental “El dilema de las redes sociales” • Debate sobre el documental visto	• Realización de un vídeo de manera grupal en la que se exponga las causas y consecuencias de la adicción a los móviles	• Realización de un corto relacionado con el contenido visto anteriormente sobre las redes sociales	• Cuestionario satisfacción • Cuestionario Post-test • Cuestionario ámbitos • Cuestionario Adicción inicial

Orientaciones de las familias

Desde el centro se enviaron una serie de recomendaciones a las familias que presentamos a continuación:

- A través del diálogo con los hijos delimitar o consensuar los tiempos de uso en horario de tarde.
- Alejar los dispositivos móviles cuando el adolescente vaya a acostarse o asegurarnos de que no lo puede utilizar, es decir, procurar que el uso del móvil no interfiera en el proceso de sueño tan necesario en esta etapa de la vida.
- Gestionar o revisar la información que consultan en internet
- Un mayor control por parte de los adultos cuando el adolescente está estudiando o realizando tareas escolares.
- Dialogar con ellos sobre la influencia del móvil en su día a día, en su relaciones sociales y en su rendimiento.

- Concienciar a los padres de las consecuencias que puede acarrear esta problemática a sus hijos ya que hemos observado que solo un 30% de las familias manifiestan quejarse por el uso excesivo del móvil.
- También sería recomendable introducir actividades que les agraden en sustitución del móvil, pactando con ellos la no utilización del móvil mientras las están realizando.
- Buscar ayuda o apoyo por parte de los padres en agentes especializados para abordar esta situación a nivel familiar.

Hemos seguido aplicando este programa con la finalidad de concienciar tanto al alumnado como a las familias de esta situación que está normalizada en nuestra sociedad y que requiere intervenciones desde el centro, el entorno familiar y social, para evitar que las capacidades de nuestros adolescentes no se adormezcan delante de una pantalla.

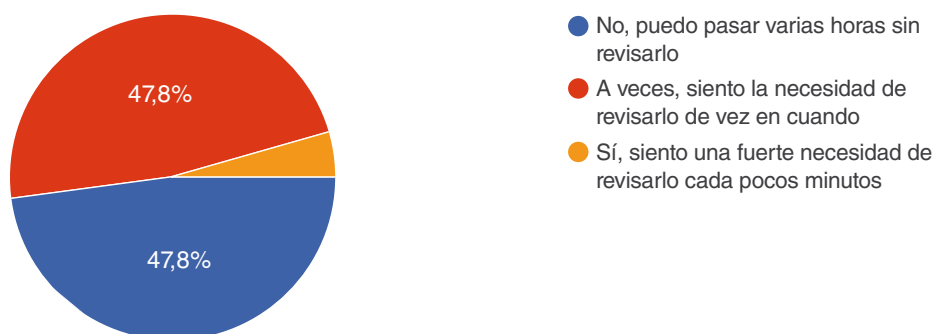
Asimismo, las familias recibieron un comunicado a través de una plataforma interna del centro donde se recogían las recomendaciones a llevar a cabo así como los datos objetivos (horas de uso, redes sociales...) obtenidos en los cuestionarios realizados. Este tipo de documentos nos han mostrado que las familias se encuentran con muchas dificultades para gestionar el uso del móvil con sus hijos, llegando a generar situaciones de conflicto intrafamiliar. Sin embargo, se ha logrado una

mayor concienciación sobre el uso excesivo de estos dispositivos. La verificación de este dato se ha puesto de manifiesto tras la aplicación de un cuestionario durante este curso para analizar la evolución de los alumnos con respecto al uso del mismo.

En cuanto a la mejora de los aprendizajes, se ha conseguido que el alumnado sea más consciente de que el sobreuso de estos dispositivos le ha perjudicado en su aprendi-

¿Sientes una fuerte necesidad de revisar tu teléfono móvil constantemente?

23 respuestas



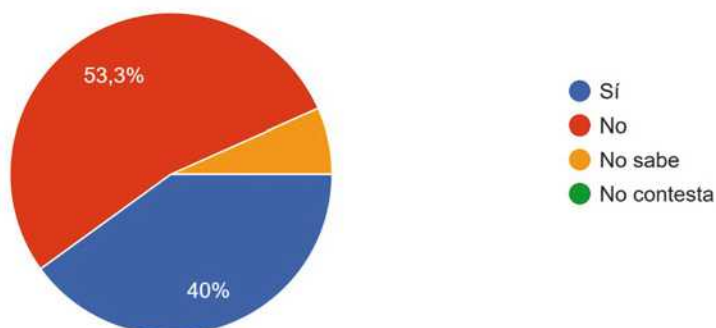
¿Has intentado reducir el tiempo que pasas usando el teléfono móvil pero no has tenido éxito?

23 respuestas



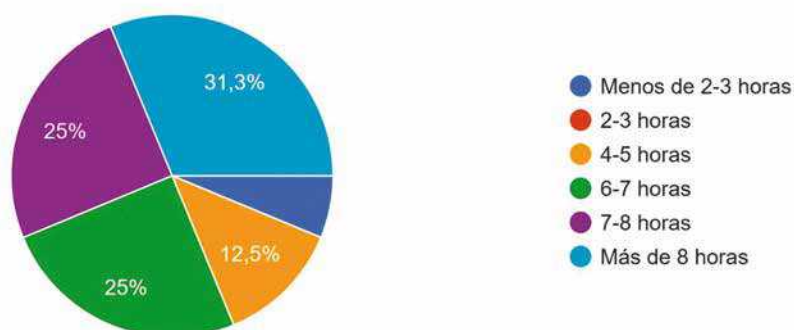
¿Has experimentado dificultades para concentrarte en tus tareas académicas debido al uso de tu teléfono móvil?

15 respuestas



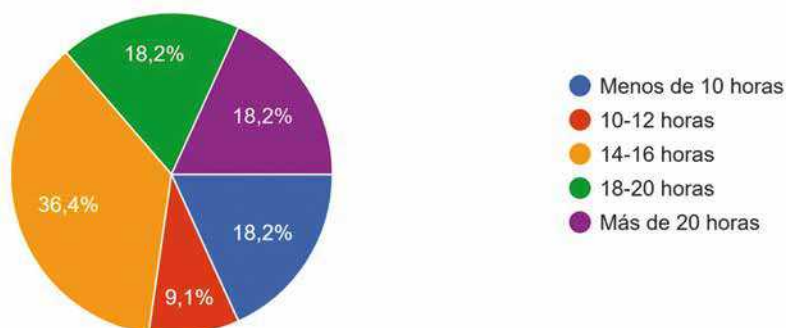
¿Cuántas horas duermes por las noches?

16 respuestas



¿Cuántas horas a la semana haces uso del teléfono móvil?

11 respuestas



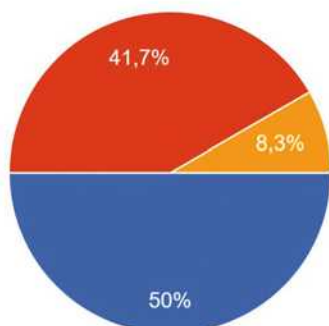
¿Sigues a influencers?

11 respuestas



¿Crees que tu uso del teléfono móvil es excesivo o adictivo?

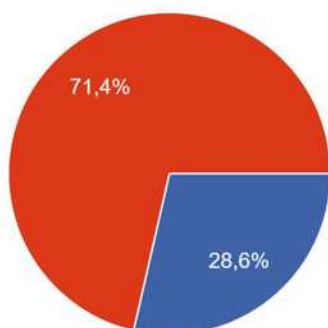
12 respuestas



- No, considero que lo uso de manera equilibrada.
- A veces, me preocupa que pueda estar usando el móvil más de lo necesario.
- Sí, creo que mi uso del móvil es excesivo o adictivo.

¿Sientes una fuerte necesidad de revisar tu teléfono móvil constantemente?

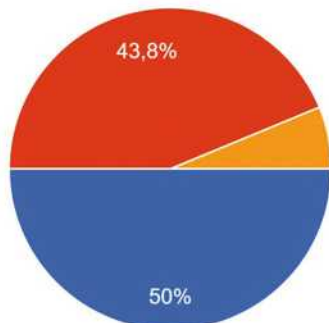
14 respuestas



- No, puedo pasar varias horas sin revisarlo.
- A veces, siento la necesidad de revisarlo de vez en cuando.
- Sí, siento una fuerte necesidad de revisarlo cada pocos minutos.

¿Has utilizado tu teléfono móvil como una forma de escapar de problemas o situaciones incómodas?

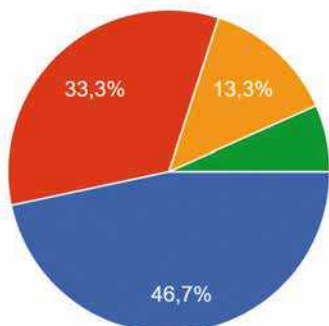
16 respuestas



- Sí
- No
- No sabe
- No contesta

¿Has perdido la noción del tiempo mientras usas tu teléfono móvil?

15 respuestas



- Sí
- No
- No sabe
- No contesta

zaje. Como dato importante, cabe destacar que un mayor número de alumnos consulta semanalmente el número de horas que consumen ante el móvil. Aspecto que ellos no consideraban relevante anteriormente.

En relación con el uso responsable de estos dispositivos, un número elevado de alumnado se da cuenta de que el tiempo que consume ante el móvil no lo emplea para otras tareas necesarias a nivel académico o de ocio. ●



Para saber más

- Chalco Huaytalla, K. P., Rodríguez Vega, S., & Jaimés Soncco, J. (2016). Riesgo de adicción a redes sociales, autoestima y autocontrol en estudiantes de secundaria. *Revista Científica De Ciencias De La Salud*, 9(1), 9-15. <https://doi.org/10.17162/rccs.v9i1.542>
- García-Rodríguez, R., Rodríguez-Fernández, A., & Rodríguez-Rodríguez, V. (2019). Uso de las redes sociales y rendimiento académico: un estudio en estudiantes de educación secundaria obligatoria en España. *Comunicar*, 27(60), 27-36. doi: 10.3916/C60-2019-02
- García-Valcárcel, A., Tejedor, F. J., & Castro, M. (2020). Redes sociales y educación: retos y oportunidades. En P. Sánchez-Escobedo, C. Gómez-Martín, & M. A. Sicilia (Eds.), *Tecnologías, educación y sociedad en la era digital* (pp. 197-212). Ediciones Octaedro.
- Herrera Harfuch, M. F., Pacheco Murguía, M. P., Palomar Lever, J., & Zavala Andrade, D. (2010). La adicción a facebook relacionada con la baja autoestima, la depresión y la falta de habilidades sociales. *Psicología Iberoamericana*, 18(1), 6-18. <https://doi.org/10.48102/pi.v18i1.256>
- Lin, Y. H., Lin, Y. C., Lee, Y. H., Lin, P. H., Lin, S. H., Chang, L. R., & Tseng, H. W. (2016). Time distortion associated with smartphone addiction: Identifying smartphone addiction via a mobile application (App). *Journal of Psychiatric Research*, 65, 139-145. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2015.04.003>
- Rosen, L. D., Carrier, L. M., & Cheever, N. A. (2013). Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 948-958. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.001>
- Samaha, M., & Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, 57, 321-325. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.045>
- Tsitsika, A., Janikian, M., y Tzavela, E. (2013) Investigación sobre conductas adictivas a internet entre los adolescentes Europeos. Funded by the European Union. Recuperado de http://www.centrointernetsegura.es/descargas/estudio_conductas_internet.pdf



TEMA DEL MES

Los cuidados como competencia educativa fundamental para un futuro sostenible

Care as a fundamental educational competence for a sustainable future

Juan Pedro Castellano

Director de Fundación Edelvives
(Coordinación)

Resumen: Vivimos en un mundo complejo, interconectado y en constante cambio. Un mundo donde la individualidad a menudo se impone sobre lo colectivo, donde la inmediatez y el consumo desenfrenado amenazan nuestro bienestar y el del planeta. En este contexto, el cuidado emerge como una competencia esencial, no solo para la supervivencia, sino para la construcción de un futuro más justo y sostenible.

El cuidado puede entenderse como un conjunto de acciones, actitudes y valores que se orientan hacia la protección, el bienestar y el desarrollo de los seres humanos, los animales y el medio ambiente. Implica un compromiso activo y responsable con el otro, ya sea cercano o lejano, reconociendo su dignidad y sus necesidades.

El cuidado, como competencia educativa, va más allá de la simple atención a las necesidades básicas. Implica una profunda comprensión de nosotros mismos, de los demás y del entorno que nos rodea. Es la capacidad de establecer relaciones significativas basadas en la empatía, la responsabilidad y el respeto. Es el compromiso de actuar para proteger y promover el bienestar individual y colectivo, reconociendo nuestra interdependencia.

El cuidado como competencia educativa es una herramienta poderosa para formar ciudadanos conscientes, responsables y comprometidos con la construcción de un mundo mejor. Integrarlo en el currículo y en la cultura escolar es una inversión en el presente y en el futuro de la humanidad.

En la Fundación Edelvives, hemos entendido que el cuidado educativo integral es una filosofía que entiende la educación no como un acto fragmentado, sino como un proceso de acompañamiento consciente hacia el crecimiento humano en todas sus dimensiones. En un mundo acelerado, donde la educación suele reducirse a resultados cuantificables, este enfoque reclama una mirada más profunda: la formación de seres humanos íntegros, capaces de vivir con propósito, creación de vínculos, empatía y resiliencia.



En este sentido, el cuidado integral reconoce que el aprendizaje no se limita a las asignaturas académicas. Se nutre de las interacciones cotidianas, de las preguntas sin respuesta inmediata y de los espacios donde los estudiantes exploran quiénes son y qué valor aportan al mundo. Un educador comprometido con este modelo no solo enseña matemáticas o historia, sino que cultiva la curiosidad, la creatividad y la capacidad de cuestionar críticamente la realidad. El cuidado educativo integral exige crear entornos donde las emociones no sean un obstáculo, sino un puente para el aprendizaje. Esto implica enseñar a gestionar la frustración, celebrar la diversidad de caracteres y normalizar la vulnerabilidad como parte del crecimiento. La educación emocional no es un “extra”, es el suelo fértil donde germina todo lo demás. En un mundo interconectado, educar integralmente significa formar ciudadanos conscientes de su impacto local y global. El cuidado integral invita a romper burbujas individualistas y a tejer redes de solidaridad, donde el éxito no se mide por la competencia, sino por la capacidad de colaborar y servir.

En esencia, el cuidado educativo integral no es un método, sino una convicción: que la educación debe nutrir al ser humano en su totalidad, preparándolo no solo para “saber hacer”, sino para “saber ser” y “saber convivir”. Es un compromiso con la vida en toda su complejidad, donde cada aula, cada gesto y cada palabra son semillas para un futuro más humano.

A lo largo de este monográfico dedicado al Cuidado, desarrollaremos una mirada holística desde la apuesta que estamos desarrollando en Cátedra Cuidado Educativo Integral en la Universidad Pública de Zaragoza, dónde ponemos en valor las evidencias, estudios y desarrollos científicos en relación con el desarrollo integral del cuidado. Abordaremos el cuidado desde una perspectiva global y al mismo tiempo concreta; pasando por el estilo de liderazgo y acompañamiento que necesitan en la actualidad las instituciones educativas, pero también desgranando en el currículo este concepto de cuidado.

Hemos dedicado un espacio a experiencias concretas que nos ayuden a profundizar en propuestas educativas que están siendo capaces de transformar desde el ámbito educativo, experiencias que pretenden dar luz en el camino que proponemos.

Palabras clave: Futuro. Bienestar. Responsabilidad. Interdependencia. Cuidado educativo integral. Saber ser. Saber convivir.

Abstract: We live in a complex, interconnected, and constantly changing world. A world where individuality often prevails over the collective, where immediacy and unbridled consumerism threaten our well-being and that of the planet. In this context, care emerges as an essential competence, not only for survival but for building a fairer and more sustainable future.

Care can be understood as a set of actions, attitudes, and values that are oriented towards the protection, well-being, and development of human beings, animals, and the environment. It implies an active and responsible commitment to the other, whether near or far, recognizing their dignity and needs.

Care, as an educational competence, goes beyond simply attending to basic needs. It implies a deep understanding of ourselves, others, and the environment around us. It is the ability to establish meaningful relationships based on empathy, responsibility, and respect. It is the commitment to act to protect and promote individual and collective well-being, recognizing our interdependence.

Care as an educational competence is a powerful tool for forming conscious, responsible, and committed citizens to building a better world. Integrating it into the curriculum and school culture is an investment in the present and future of humanity.

At the Edelvives Foundation, we have understood that comprehensive educational care is a philosophy that understands education not as a fragmented act, but as a process of conscious accompaniment towards human growth in all its dimensions. In an accelerated world, where education is often reduced to quantifiable results, this approach calls for a deeper look: the formation of integral human beings, capable of living with purpose, creating bonds, empathy, and resilience.

In this sense, comprehensive care recognizes that learning is not limited to academic subjects. It is nourished by everyday interactions, questions without immediate answers, and spaces where students explore who they are and what value they bring to the world. An educator committed to this model not only teaches mathematics or history but cultivates curiosity, creativity, and the ability to critically question reality. Comprehensive educational care requires creating environments where emotions are not an obstacle, but a bridge to learning. This implies teaching how to manage frustration, celebrating the diversity of characters, and normalizing vulnerability as part of growth. Emotional education is not an “extra”, it is the fertile ground where everything else germinates. In an interconnected world, educating comprehensively means forming citizens aware of their local and global impact. Comprehensive care invites us to break down individualistic bubbles and weave networks of solidarity, where success is not measured by competition, but by the ability to collaborate and serve.

In essence, comprehensive educational care is not a method, but a conviction: that education should nurture the human being in its entirety, preparing them not only to “know how to do”, but to “know how to be” and “know how to live together”. It is a commitment to life in all its complexity, where every classroom, every gesture, and every word are seeds for a more human future.

Throughout this monograph dedicated to Care, we will develop a holistic view based on the approach we are developing at the Chair of Comprehensive Educational Care at the Public University of Zaragoza, where we highlight the evidence, studies, and scientific developments related to the comprehensive development of care.

We will approach care from a global and concrete perspective, covering the style of leadership and support that educational institutions currently need, while also breaking down the concept of care within the curriculum.

We have dedicated a space to specific experiences that can help us delve into educational proposals that can transform within the educational field, experiences that aim to shed light on the path we propose.

Keywords: Future. Well-being. Responsibility. Interdependence. Integral educational care. Knowing how to be. Knowing how to live together.

■ **Cuidado educativo integral: tiempo emergente**

Luis Aranguren Gonzalo

■ **Acompañamiento educativo: el arte de cuidar y ser cuidado**

Xosé Manuel Domínguez Prieto

■ **La experiencia de cuidado en las instituciones educativas**

Araceli Galán Martín

■ **Cátedra Fundación Edelvives del Cuidado Educativo Integral:
un proyecto pionero en España**

Sandra Vázquez Toledo y Jacobo Cano Escoriaza

■ **El cuidado de la calidad para educar personas
que transformen la sociedad**

Oscar Armando Pérez Sayago

■ **Educación para el bienestar: un marco supranacional centenario.
Entre la retórica y la pragmática**

Javier M. Valle

■ **Fluye: una intervención de educación nutricional escolar
que impacta en el cuidado del alumnado**

Ana Camarero

■ **Educar en la interioridad**

Josean Manzanos

■ **Aulas Jardín y huerto: proyectos transformadores,
intergeneracionales y solidarios**

Jacobo Cano Escoriaza y Sandra Vázquez Toledo

Cuidado educativo integral: tiempo emergente

Comprehensive educational care: emerging time

Resumen: El cuidado educativo integral emerge en un tiempo donde urge cambiar el paradigma de civilización que vivimos. Desde ese presupuesto, el despliegue del cuidado atraviesa estructuras, procesos y dinámicas relacionales desde la convicción de que el dinamismo del cuidado reside en los vínculos que construimos. La cultura de cuidado resultante es la que garantiza la convivencia deseable.

Abstract: Integral educational care emerges at a time when it is urgent to change the civilization paradigm we live in. From that perspective, the unfolding of care goes through structures, processes and relational dynamics from the conviction that the dynamism of care resides in the bonds we build. The resulting culture of care is what guarantees desirable coexistence.

Palabras clave: Alternativas humanizadoras. Mirada sistémica. Visión global. Inclusión. Orientación.

Keywords: Humanising alternatives. Systemic view. Global vision. Inclusion. Orientation.

Luis Aranguren Gonzalo

Miembro de la Cátedra Cuidado Educativo Integral



tiempo de cuidados (1)

Habitamos en la época de los cuidados. Se incrementan los cursos relacionados con el cuidado docente. La urgencia de la formación en el cuidado surge de una necesidad física, psicológica y espiritual: Al mismo tiempo, los profesionales de la educación viven instalados en el cansancio y el desbordamiento; las prisas y la burocracia les persiguen y todo ello provoca un desgaste muy notable, además de una desmoralización evidente. El abatimiento se va haciendo fuerte en nuestros entornos educativos.

Más que el auge de los cuidados, vivimos en la era de la *fatiga de los cuidados*, al igual que en tiempos recientes se hablaba de fatiga de la compasión o de la solidaridad. Muchos educadores se ven sumergidos en un tsunami permanente

donde no llegan a atender con el esmero y cuidado que el otro requiere, y el desbordamiento lo invade todo. Cuidamos y nos quedamos con la sensación de que no llegamos. Aquí es donde hemos de reconstruirnos como educadores generando un cuidado educativo que sea integral y reticular.



Al mismo tiempo, asistimos perplejos a la moda de los cuidados como novedad de la que se habla y con la que se comercializa y banaliza la vida; el cuidado se ha convertido en una palabra mágica que tapa carencias y desigualdades. Por eso mismo es necesario *historizar* (2) el cuidado desenmascarando aquellas concepciones del cuidado que hacen de él una nebulosa donde cabe de todo, sin que realmente provoque cambio alguno. Insistir en exceso en el término *cuidado* puede llegar a ser perjudicial porque así desarticulamos su carga ética con mucha facilidad. El discurso del cuidado se torna en algo insuficiente si no incide en las estructuras presididas por el descuido.

El cuidado como lo emergente de nuestro tiempo

Hablamos de cuidado en términos de paradigma educativo alternativo al vigente que, en el fondo, sigue siendo funcional a la razón instrumental, al endiosamiento de los medios tecnológicos que eclipsan a los fines éticos y a unas relaciones donde el dominio y la fuerza sobresalen de forma casi instintiva. Esta mentalidad proviene del modelo industrial donde las organizaciones eran entendidas como máquinas y las personas como piezas reemplazables. El paradigma del crecimiento económico indefinido ha colonizado durante estos últimos siglos a la propia educación en su conjunto. ¿En qué tipo de persona y hacia qué modelo de sociedad educamos? La educación está al servicio de la sociedad, solemos decir. Josep M^a Esquirol nos ayuda a desmontar este artificio (3). Estar al servicio significa adaptarnos a lo que hay. Y la educación debe incidir y buscar alternativas humanizadoras; debe configurar un nuevo tipo de sociedad.

Para ello, es preciso realizar un desplazamiento interior y explícito desde las programaciones de corto alcance a las que estamos acostumbrados hasta las estrategias anchas, flexibles y más duraderas que las programa-



ciones al uso. La estrategia permite cambiar la dirección de la misma en virtud de los acontecimientos y circunstancias de cada momento. El cuidado integral se aleja del patrón del pasado como guía de actuación. Las nuevas realidades a las que nos enfrentamos en este cambio de época tienen que ver más con discernir los signos de los tiempos donde lo inesperado nos visita con demasiada frecuencia. Pensemos en la pandemia de 2020 o en los incontrolables desastres promovidos por la crisis climática que atravesamos o en el desgaste humano que florece en los problemas de salud mental. No se trata de casos ni de hechos individuales o aislados, sino de un sistema de vida que se torna en invivible.

El cuidado que emerge es el que escucha la realidad, la calle, lo que pasa, para intentar comprender qué sucede y cómo hemos de intervenir en esa realidad. Por eso ha de tener una *mirada sistémica* y *ecosistémica*, porque lo nuevo emerge alumbrando sistemas de convivencia y de organización que, en nuestro caso, queremos articular desde el cuidado. La mirada sistémica advierte un cierto sentido de la anticipación responsable para responder a los desafíos del momento. La organización es una síntesis de estructuras, procesos y personas. Estas tres realidades están atravesadas por la relación y el vínculo como eje dinamizador. El cuidado presta especial atención a las personas contempladas como recursos,



«La educación debe incidir y buscar alternativas humanizadoras; debe configurar un nuevo tipo de sociedad»

necesidades y posibilidades. Desde el cuidado se hace inventario de recursos, se responde a necesidades y se abren nuevas posibilidades. Por ello contemplamos cómo el cuidado no es un añadido más a la acción educativa en la que hay que hacer las cosas “con cuidado”. Es mucho más que eso: favorece estructuras donde la inteligencia colaborativa sea capaz de gestar los diferentes espacios educativos, genera liderazgos horizontales que sepan estar a la escucha de lo que sucede y fomenta procesos donde la participación sea el eje vertebrador de la reflexión mancomunada en tiempos donde nadie tiene la certeza de por dónde hay que seguir caminando. Desde el cuidado se asume mejor que nos encontramos en el final de la era de la autosuficiencia, de las certidumbres y de la invulnerabilidad.

Hablamos del cuidado en un tiempo emergente. Lo emergente es lo nuevo que nace, incluso debajo de los escombros de un tipo de civilización que ya no da más de sí. Pues bien, una propiedad emergente es aquella que ninguno de los elementos de un sistema tiene por sí mismo y que surge de la interacción entre ellos. Será la articulación de los diferentes elementos de la estructura educativa

la que dé forma al cuidado como categoría relacional que dinamiza el acto educativo en su singularidad y en su visión global.

Emergente proviene del vocablo latino *emergentis*, esto es, lo que nace del desastre. El cuidado como emergencia atiende a la urgencia del momento y a lo emergente por venir. En ambos casos no es el pesimismo ni el catastrofismo la guía de actuación sino, antes bien, la esperanza activa. Estamos a tiempo si insistimos un poco, porque no todo está perdido.

El dinamismo del cuidado: el vínculo

Una de las maravillas de lo vivo es que todo está conectado. Por ello, el *vínculo* se convierte en el eje vertebrador de un cuidado centrado en la atención y promoción de una vida buena. El ser humano ante todo es relación, encuentro, vínculo. La vida es un entramado de vínculos que nos sostiene y nutre y, que al entretrejerse unos con otros, crea mejores o peores condiciones de vida.

Cuando en educación hablamos de ética del cuidado no defendemos el cuidado como un



«El cuidado como emergencia atiende a la urgencia del momento y a lo emergente por venir»



valor más o una virtud que hemos de cultivar. Más bien hablamos de relaciones de cuidado. El cuidado siempre es un acontecimiento que nace en el seno de unas determinadas relaciones donde se asegura la protección, el respeto y el reconocimiento del otro. El cuidado siempre será una manera explícita de defender la dignidad de la persona, incluso la de aquellas que infrinjan normas o generen conflictos. La manera de abordar esos conflictos también dará cuenta de la cultura del cuidado de un centro educativo.

Aventuramos el cuidado desde la experiencia del descuido entendido como desvinculación, y desde la apuesta por un nuevo modo de ver, interpretar y construir nuestro mundo. Acaso cuidar sea participar en una red de amparos compartidos. Hablar del cuidado, entonces, es crear redes de amparo en la intemperie:

- Redes de protección y sensibilización donde nos sintamos como en casa. Porque necesitamos sentir el centro educativo como un lugar seguro.
- Redes de inclusión y de reconocimiento donde las personas invisibles sean nombradas y queridas. Porque la educación no acepta que nadie sea esquinado.
- Redes de sentido y de orientación para dotarnos de dirección y de vida esperanzada. Porque todo gran proyecto educativo aterriza siempre en las bajuras del sentido que damos al diario vivir.

La esencia de la educación

No solo somos profesores de una asignatura. Somos educadores de personas para vivir en sociedad. El objetivo educativo no es el éxito profesional, el prestigio ante los demás, el dominio sobre otros. Erramos si buscamos construir personas de hierro, aunque vivamos en un mundo así de duro.

Hemos de desescalar tanta violencia, frialdad en el trato, miedos o deseos de venganza.

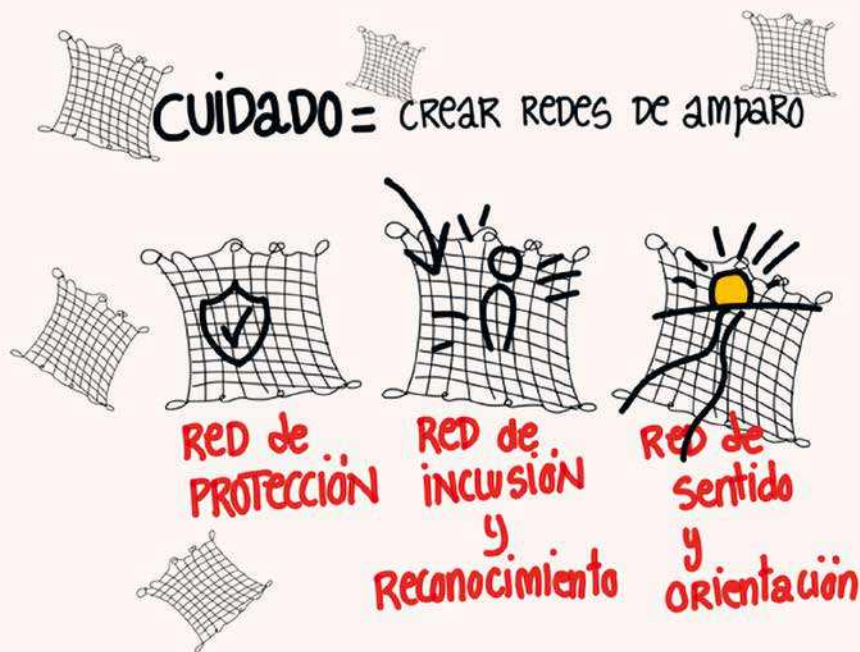


Humanizar la educación pasa por redescubrir su esencia relacional. La educación centrada de forma casi exclusiva en el desarrollo de *habilidades técnicas*, en detrimento de los contenidos reflexivos y humanistas, genera como resultado profesionales con un nivel de saber científico elevado, con gran pericia técnica, pero con una paupérrima formación humana y la consecuente incapacidad para interactuar con competencias relacionales, emocionales, éticas y espirituales con las personas con las que trabajan y forman equipos.

La educación se nutre de numerosas técnicas, pero sobre todo de sabiduría, de arte y de *competencias relacionales*. Competencias llamadas *blandas*, en el argot académico, pero que yo denominaría *competencias hondas*. Porque no las hallamos en una *app* descargable en el móvil, porque no son mecánicas, sino que nacen de lo hondo de lo humano, de la entraña de cuidado y de autenticidad que nos constituye y que hemos trabajado por dentro. Son competencias tales como la sensibilidad, la ternura, empatía, compasión, amabilidad, bondad, y se conjuga con los verbos ver, escuchar, consolar, dialogar... Esa competencia honda sale al exterior como sabiduría. Por eso, quizá, la esencia de la educación está emparentada con la sabiduría del cuidado.



«Somos educadores de personas para vivir en sociedad»



Paradójicamente, las competencias blandas contribuyen a educar personas sólidas en un mundo líquido. Personas sólidas, no significa personas duras, inflexibles, sino todo lo contrario, personas con fundamento, es decir, orientadas en un sentido felicitante, sin necesidad de hacerlo a costa de los demás.

El árbol del cuidado educativo

La educación integral se asemeja a la figura del árbol. Un todo que tiene sentido en cada una de sus partes. Así, podemos hablar de cuidado educativo en forma de árbol que se despliega desde unas raíces sólidas, que crece enfilándose en un tronco robusto y que se despliega en diferentes ramas que enriquecen la vida, la protegen y embellecen.

La raíz del cuidado nos conduce a la idea de fuente: aquel nutriente desde el cual nace el cuidado. Y no es otro que los cuidados recibidos. El acto de cuidar comienza en el reconocimiento agradecido de que “soy cuidado, luego existo”. Por eso, importa mucho educar en la receptividad, en el cuidado como don. La raíz del cuidado se configura como mística, esto es, conexión interior al aliento y energía

que nos mueve. Para unos tendrá nombre religioso (Dios, Buda, etc.) mientras que para otros tendrá nombre sagrado en lo profano (Madre Tierra, Humanidad). Lo que importa es ser conscientes de esa conexión interior que conduce a la visualización de que todo en el universo está conectado. Y es básico mantenernos en contacto con esa experiencia.

El tronco es aquello que vertebra al cuidado. Y tiene que ver con nuestra propia constitución antropológica y por el lugar que ocupamos en el mundo como especie humana. Por una parte, somos seres *interdependientes*, es decir, nos necesitamos los unos a los otros para vivir en sociedad. La sabiduría Ubuntu de Sudáfrica nos enseña que “yo soy porque tú eres”. Conjugación la preposición “con” en la educación nos introduce en la senda de la inteligencia colaborativa como única manera de abordar los retos de nuestro momento.

El tronco del cuidado, por otra parte, se vertebra a través de la *ecodependencia*, que no es una categoría teórica, sino la experiencia que nos permite comprendernos como un nudo de relaciones dependiente de la vida desde el comienzo hasta el final. Sandra Myrna lo explica desde la biología: La vida es como un tapiz compuesto por millones de hebras enlazadas. “Cada hebra es muy frágil, pero el tapiz en su conjunto tiene la robustez de los muchos, una robustez hecha de innumerables fragilidades entretreídas” (4). Esto es lo que propicia el acto educativo: entretreer fragilidades para que nadie quede atrás.

Desde la fuente y el tronco, que en realidad acontecen de manera casi invisible para nuestra vida cotidiana, podemos aventurar unas ramas y unos frutos estimulantes y visibles.

Unas ramas dan forma al *cuidado docente*, porque si algo se está expresando como necesidad formativa y existencial en estos últimos años es el *autocuidado* de los docentes que se encuentran muchas veces sobrepasados. Esta rama se ocupa del autoconocimiento, de darse permiso para abrazar lo que cada cual



«Las competencias blandas contribuyen a educar personas sólidas en un mundo líquido»

es, en sus posibilidades y en sus límites. Nos descubrimos frágiles y que no podemos con todo. Este descubrimiento ha de ir acompañado por decisiones administrativas y laborales que flexibilicen el trabajo de los docentes, que faciliten espacios de encuentro, de formación y hasta de silencio. El cuidado si no va acompañado por *condiciones de trabajo* dignas y justas, será un reclamo cosmético.

Un segundo tipo de ramas se enredan y complementan en el *cuidado a los otros*, que en el campo educativo se puede traducir en el proceso de tejer relaciones sanas y estimulantes, desde la conciencia de que la *convivencia* educativa no es tanto un objetivo a conseguir sino una realidad en construcción. Somos comunidades de convivencia y por ello es preciso *resignificar las tutorías* como espacio donde la vocación educativa se ensancha más allá de la asignatura o el nivel en el que un docente trabaja. Igualmente, hay ramas del cuidado que se hacen cargo de los conflictos inherentes a toda convivencia; conflictos que usualmente se han resuelto desde una clave punitiva, y que los cuidados reclaman desde una lógica *restaurativa*, donde el perdón y la reconciliación tengan su lugar.

Las ramas de la convivencia se bifurcan igualmente en el buen trato, porque lo primero es no hacer daño. Por ello es imprescindible abonar el *respeto* como el arte donde dejamos aparecer al otro abandonando prejuicios, el *reconocimiento* como el saludo a los ninguneados y la *prevención* como la capacidad de anticiparnos como comunidad.

Por último, la rama que conecta con la realidad ecosocial es la educación en la *ciudadanía ecosocial*. Educamos en el hambre y la sed de justicia desde la compasión; educamos en el cuidado del planeta desde el trabajo público para revertir los efectos del cambio climático. Abogamos por un cuidado que no se desentiende de la lucha por la justicia, sino que la asume plenamente. El cuidado no se repliega a la esfera privada, sino que se despliega en la lucha por los derechos de los más desfavorecidos.

Plantar, regar y cuidar este árbol será nuestra gran responsabilidad. El cuidado educativo integral conlleva un cambio de mentalidad que facilite la emergencia del cuidado como nuevo paradigma, donde podamos reencontrarnos como miembros de una misma especie evolucionada. Desde ahí la *cultura del cuidado* permeará las estructuras y procesos de cada centro educativo, no sepultándolo con documentos y protocolos -que serán necesarios- sino promoviendo activamente los valores éticos que acompañan al cuidado integral. El principio que nos debe guiar es el de ser custodios de la dignidad del otro desde la convicción de que: "¡tu vida me importa!". ●

Notas



- (1) Título de un libro imprescindible de Victoria Camps. Soy deudor de la inspiración que me provocan tanto ella como otros autores como Humberto Maturana, Simone Weil, Josep M^a Esquirol, Yayo Herrero, Leonardo Boff o Paulo Freire entre otros muchos.
- (2) Verbo que emplea Ignacio Ellacuría cuando plantea el desenmascaramiento de los falsos valores éticos.
- (3) Cf. Esquirol, J.M^a, *La escuela del alma*, Acontilado, Barceloana, 2024, p. 27 y ss.
- (4) <https://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/2019-joanne-chory-y-sandra-myrna-diaz/?texto=discurso&especifica=0>

Para saber más



- Aranguren Gonzalo, L., *Es nuestro momento. El paradigma del cuidado como desafío educativo*, Fundación SM, Madrid 2020
- Aranguren Gonzalo, L., *Tiempo emergente. Meditaciones desde la ética del cuidado*, Khaf, Madrid, 2021
- Boff, L., *El cuidado esencial*, Trotta, Madrid, 2002
- Boff, L., *El cuidado necesario*, Trotta, Madrid, 2012
- Camps, V., *Tiempos de cuidados*, Arpa, Barcelona, 2021
- Esquirol, J.M^a, *La escuela del alma*, Acontilado, Barcelona, 2024
- Herrero, Y., Pascual, M. y González Reyes, M., *La vida en el centro*, Libros en acción, Madrid, 2018.
- Maturana, H. y Dávila, X., *La revolución reflexiva*, Paidós, Santiago de Chile, 2021
- Blog *cuiDARnos* en Fundación Edelvives: <https://www.edelvivesinout.com/reflexion/cuidarnos/>

Acompañamiento educativo: el arte de cuidar y ser cuidado

Educational accompaniment: be carefull!

Resumen: El cuidado es la respuesta adecuada a la dignidad y vulnerabilidad de la persona. La educación constituye, en su esencia, un modo de cuidado. Este cuidado se realiza mediante el acompañamiento, definido como proceso metódico de encuentros cuyo objetivo es promover la plenitud del acompañado como persona.

Abstract: Care is the appropriate response to the dignity and vulnerability of the person. Education is, at its core, a mode of care. This care is carried out through accompaniment, defined as a methodical process of encounters whose goal is to promote the fullness of the accompanied person as a person.

Palabras clave: Persona. Educación. Acompañamiento. Cuidado.

Keywords: Person. Education. Accompaniment. Care.

Xosé Manuel Domínguez Prieto

Director del Instituto da Familia



uidar y ser cuidado: ir a lo esencial

Uno de los rasgos distintivos de una persona madura es su capacidad de cuidado a otros. Análogamente, uno de los rasgos de distinción entre una cultura educativa avanzada radica en el grado de cuidado que se tiene de las personas, especialmente de las más vulnerables, más allá del adiestramiento intelectual o de la transmisión de información. Y esto es así por varias razones:

En primer lugar, las personas somos seres comunitarios, no meramente sociables. Mientras que los seres sociables (como las abejas o las hormigas) son seres que viven unos *con* otros, las personas, además, vivimos *desde* otros y *para* otros. Esto significa que los humanos no sólo coexistimos y convivimos, sino que nos apoyamos unos en otros y que, al madurar, nos podemos dar a otros. Y

esto, justamente, es lo que permite nuestro desarrollo como personas, naciendo tan vulnerables como lo hacemos: somos viables porque somos cuidados (largos años) y, al madurar, estamos llamados a cuidar a otros, siendo esta donación uno de los rasgos definidores de la madurez, plenitud y logro personal.

En segundo lugar, las personas no sólo captamos un mundo de sensaciones y de conceptos, de hechos y datos, sino que percibimos la realidad con un determinado relieve, siendo las cosas o circunstancias más o menos importantes. No solo percibo los sonidos de seis cuerpos elásticos vibrando simultáneamente, sino que capto la belleza de la música celta interpretada por una guitarra; no solo tomo conciencia de que un adulto frota su extremidad superior sobre el rostro de un neonato sino que aprecio la ternura de una caricia. Las cosas, las acciones, las posibilidades, se

nos presentan como más o menos importantes, como no indiferentes, es decir, como valiosas. Y los valores son las cualidades inmateriales que orientan nuestra acción, porque los valores nos llaman. Un valor nos llama a reconocerlo, defenderlo si está amenazado, respetarlo donde está realizado y a realizarlo si no existe: *estas son precisamente las cuatro formas del cuidado*. Y como lo más valioso que existe somos las personas (porque el valor de la persona es infinito), la respuesta adecuada ante su valor es el de reconocer su dignidad, prestándole atención como único, defenderla en su vulnerabilidad y no dañarla, respetarla en su integridad y dejarla ser en su diferencia y colaborar o promover su realización plena.

El cuidado es, por tanto, la respuesta adecuada que la persona madura es capaz de dar ante la dignidad y la vulnerabilidad de las otras personas.

Cuidar para educar: el sentido profundo de la educación

Si estás leyendo este artículo con gusto o te sientes en parte identificado con lo que dice es porque, más que probablemente, tienes vocación de educador, cuidador y/o acompañante.

La educación es una de las actividades vocacionales en las que las personas pueden canalizar su cuidado a otros. Y esto es así porque la educación se fundamenta en que la persona es *ser desde otros y para otros*. El *ser desde* es lo que define al alumnado. El *ser para otros* es lo que define al educador. Por tanto, la educación en su sentido originario y profundo, antes de ser un modo reglado de transmitir conocimientos, es un modo de cuidado personal orientado a la plenitud (del cuidado y del cuidador).

Cuatro son los niveles en los que la educación está llamada a integrar el cuidado: el reconocimiento de la dignidad de cada alumno/a; la defensa de lo que lo pueda dañar; el respeto a su idiosincrasia unido a la promoción de su

autonomía y el *acompañamiento* para dotarlo de todo aquello que lo haga pleno como persona en todas sus dimensiones.

Pero esto supone, como *conditio sine qua non*, que el educador se cuida a sí mismo, tomando conciencia de su vocación, buscando momentos de silencio para tomar conciencia de la propia dignidad, de la propia vocación y de lo que es realmente importante, atendiéndose unos educadores a otros, no descuidando las propias necesidades personales -desde las corporales a las espirituales, atendiendo a su vida comunitaria- incluyendo la ayuda mutua y el acompañamiento entre los docentes.

Acompañar para cuidar: el modo de cuidar



Por tu propia experiencia sabes que la forma en que el cuidado, entendido como atención, defensa, respeto y promoción integral del otro, se lleva a cabo es mediante el acompañamiento. Por tanto, el educador/a, dado que tiene una vocación de donación a otro, de cuidado de otro, tiene que aprender el *arte del acompañamiento*.

Nuestros niños y jóvenes, para poder desarrollarse integralmente, más allá de adquirir conocimientos, necesitan cuidado, apoyo,



«Los valores son las cualidades inmateriales que orientan nuestra acción»

educación=



modo de cuidado personal
orientado a la plenitud
(del cuidado y del cuidador)



«La educación es una de las actividades vocacionales en las que las personas pueden canalizar su cuidado a otros»

impulso, afecto, que alguien camine a su lado y les interpele para que descubran, paulatinamente, su camino. Y esto es lo que ocurre mediante el acompañamiento. Pero con “acompañamiento” no nos referimos a hacer compañía o de estar presente. El acompañamiento es un proceso metódico de encuentros en el que se produce un encuentro fecundo entre maestro/a y el discípulo/a, entre el profesor/a y el niño/a o joven, y, en general, entre el acompañante y el acompañado. En este sentido, el acompañamiento es, por tanto, un acontecimiento central en todo proceso educativo.

Y este acompañamiento no se da sólo del profesor/a hacia el alumno/a, sino también de los educadores a las familias de los alumnos/as (en tutorías, por ejemplo) y también entre los propios maestros/as y profesores/as (del equipo directivo a los profesores, de los profesores/as entre sí).

Cuidar acompañando

A través del acompañamiento cuidamos al alumno/a de diversas maneras: fomentamos la filautía, le fortalecemos, atendemos a sus necesidades y promovemos que él/ella las

atienda, impulsamos la calidad de sus relaciones comunitarias y suscitamos la búsqueda de su sentido vital.

a. Cuidar es reconocer la dignidad de aquel a quien acompañamos

Todo proceso educativo, si quiere ser personalizante, se basa en que el alumno/a ha de ser reconocido como valioso, digno. El docente, al acompañar, ha de mirar y tratar como persona al alumno/a o al compañero/a, mostrarle afecto incondicional, escucharlo y con su trato transmitirle: «tú me importas», «tú eres importante». Por eso, desde el momento en que tengo el primer contacto con el alumno/a, urge mostrarle, a través de la aceptación y el amor incondicional, que es una persona que vale infinitamente, que merece ser querida, que está bien que exista.

b. Cuidar es atender a las necesidades de aquel a quien acompañamos

Todos tenemos necesidades como personas: necesidades corporales, de seguridad, de vínculos afectivos y comunitarios; necesitamos ser queridos, ser valorados; crecer y poner en juego las propias capacidades; comprometernos con lo valioso para contribuir a un mundo y una comunidad mejor... Igualmente, tenemos necesidad de sentido y otras necesidades espirituales. Por ello promovemos que el acompañado descubra y exprese con claridad y asertividad sus propias necesidades y, en segundo lugar, cuide por sí mismo sus propias necesidades sin victimizarse.

c. Cuidar es promover redes de relación interpersonal

Acompañamos a las personas para que valoren, cuiden y mejoren sus relaciones sociales y comunitarias significativas. Recuperar vínculos o apegos afectivos sanos, estables, maduros, fiables, resulta esencial para el propio conocimiento.

d. Cuidar es impulsar la búsqueda de un sentido de la vida

Acompañar debe desembocar en que la persona acompañada descubra por sí misma una meta, un sentido, un horizonte al que pueda mirar y desde el que pueda trascender lo inmediato. Desde el descubrimiento de un sentido para mi vida presente, puedo cambiar la mirada sobre lo que me ocurre. En este sentido, suele ser eficaz formular una y otra vez a la persona a la que acompañamos algunas preguntas «de fondo», que la confronten con el sentido de su vida:

- Si esta fuese la última semana de tu vida, ¿qué dirías que es lo realmente importante y qué no lo es tanto?
- ¿En qué crees?
- ¿En qué esperas?
- ¿A quién amas?
- ¿Quién estás llamado a ser?
- ¿Cuál dirías que es tu misión en la vida?
- ¿Qué huella quieres dejar en el mundo?

¿Qué es acompañar?

Acompañar a una persona consiste en recorrer un camino con ella, abrir un proceso de encuentros fecundos, que siguen un método y tienen un sentido. Sin duda, tú has tenido experiencia de acompañamiento en tu vida. Has contado con personas que han estado en el camino de tu vida para recorrer contigo un trecho. Y, de entre ellos, sin duda, podrás recordar a varios profesores/as y maestros/as que te han dejado huella porque, en cierta manera, te han cuidado y acompañado. Entonces, has descubierto que cuidar no es sobreproteger, ni imponer a otro los pasos que tiene que seguir, sino, como hicieron contigo las personas que más te han influido, favorecer que otro descubra quien está llamado a ser, descubrirle horizontes de sentido, e impulsarte en su crecimiento.

1. El acompañamiento se basa en el arte de escuchar y preguntar



«El acompañamiento es un acontecimiento central en todo proceso educativo»



- b. Ser abiertas (que no se contesten con un «sí» o con un «no»).
- c. Estar planteadas de tal manera que ayuden al acompañado a descubrirse a sí mismo, a ver más, a tomar conciencia.
- d. Estar orientadas a que el alumno/a vea otras perspectivas, a que pueda cambiar el modo en que se interpreta la situación (en caso de que no sea correcta).
- e. Estar orientadas a la búsqueda de opciones y de soluciones, que tiene que aportar el propio alumno/a.

2. El método del acompañamiento

El acompañamiento se puede dar en diversos momentos y en diversos formatos. Los encuentros pueden ser informales o formales, pero, en síntesis, el proceso de acompañamiento en su conjunto -así como cada sesión formal- posee una cierta estructura, sigue un método que transcurre por los siguientes momentos:

1. *El primer momento de ese método es la acogida del alumno/a, estableciendo con él/ella un acercamiento afectuoso, interesándonos por sus cosas y estando dispuestos a escucharle. En esta recepción es esencial crear un vínculo emocional, preguntándole por cómo se siente, interesándonos por sus cosas, aficiones, intereses (no suelen ser los temas académicos los que más les interesen por lo que reducir un encuentro en tutoría a hacer un *check list* de cómo van las asignaturas no parece una buena estrategia para establecer vínculos y generar confianza).*
2. *En segundo lugar, preguntaremos al niño o joven qué necesita, qué quiere resolver, qué le inquieta. Y tendremos que pedirle que sea máximamente concreto. En cada sesión acometeremos sólo una situación o conflicto, en cada sesión o encuentro trataremos de que nuestro acompañado desate sólo un nudo cada vez. Este será*

A los niños y jóvenes les hablamos mucho, pero los escuchamos muy poco. Y necesitamos escucharlos porque ellos son los principales especialistas en sí mismos.

Escuchar supone darle espacio a alguien para que se exprese sabiendo que el principal experto de sí mismo es él mismo. Por eso, quien sabe escuchar no se lanza a dar consejos con rapidez, no juzga ni etiqueta, sino que anima a su interlocutor a que sea él mismo quien plantee soluciones y opciones.

El arte de escuchar implica dejar al otro el protagonismo, jugar en su campo. Para escuchar hace falta atender a lo que dice y a cómo lo dice, reforzar con nuestros gestos su palabra y expresión, no juzgarle, no interrumpirle, darle tiempo y valorar lo que nos dice.

La escucha se apoya en el arte de preguntar. Para cada momento del acompañamiento hay que saber hacer las preguntas clave. Estas preguntas han de:

- a. Ser sencillas, directas, precisas, no retóricas.

«Acompañamos a las personas para que valoren, cuiden y mejoren sus relaciones sociales y comunitarias significativas»

el punto de partida y eje de nuestro diálogo con el alumno/a. Siendo él el máximo experto en sí mismo, debe ser él quien nos revele qué necesita (con su lenguaje verbal o no verbal). Nuestra tarea aquí será escuchar largamente (sin precipitarnos a aconsejar rápidamente) para tratar de comprenderle empáticamente.

3. *El siguiente momento* consiste en ayudarle a tomar conciencia de qué es lo que realmente sucede. Hay que distinguir con nuestro acompañado entre tres tipos de situaciones que afectan, inquietan o hacen sufrir: las creadas por la imaginación o interpretaciones erróneas del acompañado (como, por ejemplo, creer que alguien está contra mí porque me saludó un día con mala cara); las que tiene solución y las que corresponden a situaciones sin solución. En el primer caso habrá que cambiar la interpretación; en las segundas habrá que establecer qué pasos se pueden dar; y en el tercer caso habrá que aceptar y crecer la persona para que sea más grande que su dolor, ayudándole a tomar distancia.
4. *El cuarto momento* consiste en preguntar al alumno/a por la situación ideal a la que le gustaría llegar (para que así tenga un horizonte hacia el que dirigirse y no caer en el victimismo). Pero, junto a esto, también le preguntaremos en algún momento por lo que él/ella juzga como importante. Lo primero nos da pistas sobre qué pasos puede dar para afrontarlo y lo segundo desde donde tiene que afrontarlo.
5. *El quinto momento* consiste en el descubrimiento de sí mismo. Ante todo, de su dignidad. Luego, de sus cualidades positivas, de todo lo que hay de bueno en su vida, de sus logros... Se trata de un autoconocimiento en clave positiva. Acompañar se basa más en acrecentar lo que hay de luminoso que en luchar contra lo que hay de oscuro.
6. *El sexto momento* consiste en mover a nuestro interlocutor a un cambio de vida o, al menos, a dejar algo o a comenzar a

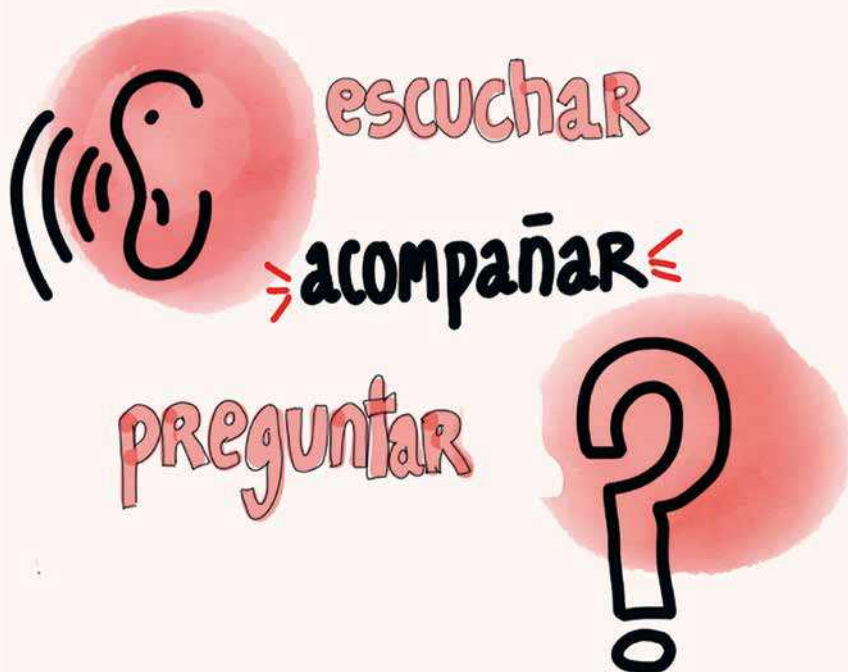
hacer algo que sirva para dar salida a su situación. La clave del proceso de acompañamiento radica en que se produzca un cambio, lo más profundo posible, de modo que la vida vaya madurando. Una vez producido el cambio interior y descubierto que hay diversas posibilidades, se trata de establecer por parte del acompañado *alguna acción concreta* que puede acercarle a su objetivo y a sus valores. Y se concreta señalando qué se hará, cómo se hará, apoyado en qué o quién y cuándo se hará.

7. Finalmente, se cierra la sesión preguntando qué ha descubierto y cómo se siente. Se preguntará a la persona cuál es su grado de compromiso con lo que ha decidido, de modo que salga de la sesión con intención firme de hacer un pequeño cambio concreto. ●

NOTA

Instituto da familia: <https://institutodafamilia.es/>

Fundación Edelvives: <https://www.fundacionedelvives.org/es>



La experiencia de cuidado en las instituciones educativas

The experience of care in educational institutions

Resumen: El liderazgo y el cuidado son dos conceptos esenciales en las instituciones educativas que, al entrelazarse, promueven un ambiente de aprendizaje positivo, seguro y enriquecedor.

Este concepto de liderazgo que cuida hace alusión al liderazgo humanista como una filosofía que prioriza el bienestar y el desarrollo de las personas que forman parte de un equipo u organización. El equipo humano se sitúa en el centro, creando un ambiente de trabajo positivo y de crecimiento donde las personas se sienten valoradas, respetadas y motivadas para alcanzar su máximo potencial.

Abstract: Leadership and care are two essential concepts in educational institutions that, when intertwined, promote a positive, safe, and enriching learning environment.

This concept of caring leadership alludes to humanist leadership as a philosophy that prioritizes the well-being and development of the people who are part of a team or organization. The human team is placed at the center, creating a positive and growth-oriented work environment where people feel valued, respected, and motivated to reach their full potential.

Palabras clave: Cuidado. Bienestar. Liderazgo. Instituciones educativas.

Keywords: Care. Well-being. Leadership. Educational institutions.

Araceli Galán Martín

Coordinadora de Gestión Educativa Institucional
Miembro de la Comisión Mixta Cátedra
Fundación Edelvives Cuidado Educativo Integral



Desde dónde? El paradigma del Cuidado Educativo Integral

Estamos muy acostumbrados a hablar sobre el liderazgo y la gestión en las empresas, pero menos acostumbrados al liderazgo en las instituciones educativas, de las que manan posteriormente nuestros “líderes”. Nos hemos preocupado de formar “directivos”, pero no tanto de formar y potenciar líderes positivos capaces de llevar a cabo proyectos educativos tan exigentes en la actualidad.

Sin embargo, de un tiempo a esta parte y por múltiples causas, se está haciendo más evidente la necesidad de liderar en la escuela y hacerlo de un modo determinado, no vale cualquier manera, ni cualquier estilo, porque del modo de liderar en la escuela dependerá en gran medida el estilo de sociedad que potenciemos. Por tanto, este modelo de liderazgo en las instituciones educativas va más allá de la mera supervisión, no se limita a la figura del director que desde el vértice de la pirámide organiza, ordena y ejecuta, sino que involucra a todos los miembros de la comunidad educativa: docentes, personal administrativo, alumnos y padres; cada

uno, desde su rol, desarrolla sus responsabilidades y tareas. En lugar de concentrar el poder en una sola persona, se promueve un liderazgo horizontal y compartido donde todos los miembros de la comunidad escolar participan responsable y activamente.

Partimos de la premisa de que el liderazgo y el cuidado están intrínsecamente relacionados. “El cuidado no es una cualidad que se suma al término de liderazgo, sino una enmienda a la totalidad” (1). Un líder que se preocupa por el bienestar de los demás crea un ambiente donde **el cuidado se convierte en una prioridad**. Potencia una cultura del cuidado desde abajo que, al mismo tiempo, favorece el desarrollo de liderazgos positivos en todos las áreas y niveles.

Todos tenemos muy presente el contexto escolar post-pandémico, donde el cuidado, con toda la envergadura de la palabra, se tornó especialmente relevante. Los colegios se convirtieron en lugar donde la empatía y el reconocimiento de las necesidades de los estudiantes, profesorado y familias se hacían imperativo; donde el ser humano se puso al servicio de la humanidad, lugares que demostraron ser seguros, contextos de seguridad, espacios donde recuperar el aire para muchos de nuestros alumnos y profesores. De ese momento, punto de inflexión histórico, nacen las mayores preocupaciones y deseos de cambio para responder a cuestiones nuevas, nunca vividas ni esperadas. Prepararnos para habitar la incertidumbre y desarrollarnos en entornos desconocidos.

Por todo eso, desde los roles de liderazgo en los centros educativos, el cuidado, se considera un aspecto esencial para fomentar un entorno saludable y de colaboración tanto para el alumnado como el profesorado. Hace referencia a la atención y el apoyo que se brinda a todos los miembros de la comunidad educativa e implica crear un ambiente donde todos se sientan seguros, valorados y respetados.

Este modelo de liderazgo se basa en la **confianza mutua y el respeto** por la



individualidad de cada persona, donde los líderes confían en sus empleados y les dan autonomía para tomar decisiones. Fomenta la **comunicación abierta y transparente** en todos los niveles de la organización, **escuchan a sus empleados y valoran sus opiniones**. Se centra en el **desarrollo personal y profesional** de los mismos y ofrece oportunidades de aprendizaje y crecimiento. Además, promueve la **colaboración y el trabajo en equipo**, creando un ambiente donde las personas se sienten cómodas para compartir ideas y trabajar juntas para lograr objetivos comunes. Busca **crear un sentido de propósito compartido** en la institución. Los líderes ayudan a los trabajadores a comprender cómo su trabajo contribuye a una misión más grande; y crecen haciendo crecer a sus equipos.

Los líderes humanistas se preocupan por sus trabajadores y se interesan por sus necesidades, sus aspiraciones y su bienestar general. Un líder educativo eficaz es aquel que **inspira, motiva y empodera a los demás**, personas que se mueven desde la **autenticidad y la honestidad**, convirtiéndose en ejemplo para sus compañeros de camino. Porque liderar es servir, es ponerse al servicio de los demás, de la institución, de la sociedad. Es centrarse en mejorar el aprendizaje integral de los alumnos y crear condiciones que permitan a los docentes enseñar de manera más



«Un líder que se preocupa por el bienestar de los demás crea un ambiente donde el cuidado se convierte en una prioridad»



efectiva, además de tener una visión clara del futuro de la institución y trabajar con los demás para alcanzarla.



«Un líder educativo eficaz es aquel que inspira, motiva y empodera a los demás»

¿Cómo? Cambio de mirada

Esta propuesta abarca diversas dimensiones, como el bienestar emocional, social y físico, pero también incluye la promoción de la inclusión, la equidad y la justicia. Un **liderazgo inclusivo, equitativo y justo** asegura que todos los estudiantes reciban una educación personalizada de calidad, independientemente de sus características, origen o situación socioeconómica.

Un liderazgo cuidador es aquel que **pone su atención en el lugar interior** desde el cual educamos y nos relacionamos, que apela a la vocación, buscando la más alta posibilidad

de futuro de la organización. Es un liderazgo relacional al servicio del movimiento interior, procesual y estructural de la organización en una situación de transición global. Asimismo, implica una preocupación genuina por el bienestar integral de todos los miembros de la comunidad educativa:

- **Alumnos:** Se centra en su desarrollo académico, emocional y social. Implica crear un ambiente donde se sientan seguros, respetados, valorados y apoyados para alcanzar su máximo potencial.
- **Docentes:** Se valora su labor, se les brinda oportunidades de desarrollo profesional y se reconoce su compromiso. Implica crear un ambiente de trabajo colaborativo y de apoyo mutuo.
- **Personal administrativo y de apoyo:** Se reconoce su contribución a la comunidad educativa y se les brinda un trato justo y respetuoso.
- **Familias:** Se establece una comunicación abierta y fluida, se les involucra en el proceso educativo y se les considera parte fundamental de la comunidad.

Por tanto, desde esta perspectiva, las prácticas de cuidado pueden ser muy variadas, desde la creación de espacios de escucha, diálogo y acompañamiento; los propios planes oficiales como el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Acompañamiento del profesorado; hasta la implementación de programas de apoyo emocional y la promoción de actividades que fomenten la convivencia y el respeto. Pero la cultura de centro desde la que se lleven a cabo estas prácticas, y que este modelo de liderazgo debe potenciar, pivotan sobre características:

A. Comunicación abierta y empática

Los líderes deben fomentar una cultura de comunicación abierta donde los estudiantes y el personal se sientan escuchados y valorados. Esto implica:

- Tener coordinaciones, reuniones regulares con los docentes, familias y estudiantes.
- Crear canales de comunicación seguros para compartir problemas o inquietudes.
- Practicar la escucha activa y mostrar empatía en todas las interacciones.

B. Crear un ambiente inclusivo y seguro

Es fundamental asegurar que todos los miembros de la comunidad escolar se sientan aceptados y seguros; que todos tengan las mismas oportunidades:

- Promover la diversidad y la inclusión a través de proyectos y prácticas concretas.
- Implementar programas de prevención del acoso y apoyo emocional.
- He de asegurar que el entorno físico sea accesible y acogedor para todos.

C. Apoyar el desarrollo profesional de los docentes

El cuidado también se extiende a los docentes, quienes son fundamentales para el bienestar de los estudiantes:

- Ofrecer oportunidades de desarrollo profesional, formación continua.
- Proveer recursos y apoyo para la salud mental y el bienestar de los docentes.
- Reconocer y celebrar los logros y esfuerzos del personal educativo.

D. Promover el bienestar del alumnado

Centrarse en el bienestar integral de los estudiantes:

- Implementar programas de educación socioemocional e interioridad.
- Crear espacios para la relajación y el esparcimiento.



- Facilitar el acceso a recursos y servicios de apoyo social y psicológico.

E. Modelar comportamientos de cuidado

Los líderes deben ser un ejemplo de cuidado y respeto en sus acciones diarias:

- Mostrar respeto y consideración en todas las interacciones.
- Fomentar una cultura de amabilidad y apoyo mutuo.
- Reconocer y abordar activamente las necesidades emocionales y sociales de la comunidad educativa.

F. Involucrar a toda la comunidad educativa

El cuidado no se limita a las paredes de la escuela, por lo que es importante:

- Involucrar a las familias en actividades escolares.
- Establecer alianzas con organizaciones locales para apoyar el bienestar de los estudiantes y sus familias.

En consecuencia, desde el liderazgo de servicio, la autoridad se democratiza, circula y provoca espacios donde el vínculo y las relaciones



«Un liderazgo inclusivo, equitativo y justo asegura que todos los estudiantes reciban una educación personalizada de calidad»



«El cuidado en el liderazgo educativo es un elemento clave para construir instituciones donde el desarrollo humano y el aprendizaje integral sean una prioridad»

se modelan, generando dicha cultura del cuidado, así como explicitando y evidenciando dicho servicio en el acompañamiento a personas y equipos. La persona, con mayúsculas, se sitúa en el centro, empezando por los trabajadores y siguiendo con alumnos y familias.

Hago hincapié en este apartado al acompañamiento de los profesionales que se incorporan por primera vez a los centros educativos. ¿Quién y cómo los acompaña en este proceso de integración? ¿qué queremos y debemos transmitir? Siguiendo en esta línea, abro también una gran ventana apelando al cuidado de los líderes humanistas: ¿quién y cómo cuida de los cuidadores? En ambos casos será necesario dedicar recursos y esfuerzos a elaborar potentes y eficaces **planes de acompañamiento institucional** que garanticen el desarrollo de la cultura del cuidado en los centros educativos. Si verdaderamente se prioriza este modelo habrá que destinar y preparar personas que lo desarrollen; darle tiempos y espacios, suficientes como para llevarlo a cabo. Se hace imprescindible que este tema se recoja en la primera línea de las agendas y documentos que guíen el propósito.

¿Para qué? Beneficios de un liderazgo que cuida

El liderazgo que cuida, también conocido como liderazgo de servicio, liderazgo humanista, se basa en la premisa de que los líderes deben priorizar el bienestar y el desarrollo de sus equipos. Este enfoque se traduce en múltiples beneficios tanto para los trabajadores como para la Institución:

A. Beneficios para las personas

- **Aumento de la satisfacción y el compromiso.** Cuando los empleados se sienten valorados y cuidados, su satisfacción laboral aumenta, lo que se traduce en un mayor compromiso con la organización.
- **Mejora el bienestar emocional.** Un entorno de trabajo donde se fomenta el cuidado y el apoyo reduce el estrés y la ansiedad, lo que contribuye al bienestar emocional de los empleados.
- **Desarrollo profesional y personal.** Los líderes que cuidan invierten en el crecimiento de sus equipos, proporcionando oportunidades de formación y desarrollo, y fomentando un ambiente de aprendizaje continuo.
- **Fortalecimiento de la confianza y la lealtad.** Cuando los líderes demuestran preocupación genuina por sus equipos, se genera un ambiente de confianza y lealtad mutua.

B. Beneficios para la institución

- **Mayor rendimiento.** Empleados satisfechos y comprometidos son más productivos y contribuyen al logro de los objetivos organizacionales.
- **Reducción del absentismo y la rotación.** Un ambiente de trabajo positivo y de apoyo reduce el absentismo y la rotación de personal, lo que ahorra costos y mantiene la continuidad en la organización.

- **Mejora del clima laboral.** El liderazgo que cuida fomenta un clima laboral positivo, donde se promueve la colaboración, el respeto y la comunicación abierta.
- **Fortalecimiento de la reputación.** Las organizaciones que se preocupan por el bienestar de sus empleados son percibidas como empleadores atractivos, lo que mejora su reputación y atrae talento.

C. Beneficios para el alumnado

- El liderazgo que cuida crea un círculo virtuoso donde el bienestar de los trabajadores se traduce en el **buen desarrollo del proyecto de la institución**. Al priorizar el cuidado y el desarrollo de sus equipos, los líderes fomentan un ambiente de trabajo positivo, constructivo y sostenible.
- Fomentar un entorno de cuidado en las instituciones educativas no solo mejora el clima laboral, sino que **también contribuye significativamente al desarrollo del aprendizaje, al éxito académico y al bienestar del alumnado**.
- **Carácter preventivo y factor de protección para la salud mental.** Fomentar esta cultura es sin duda, prevenir otras situaciones más preocupantes en el entorno educativo.



Por último, insistir en la necesidad de poner en funcionamiento los recursos necesarios para poder desarrollarlo. Si hay algo que se ha constatado en estos últimos años es que estas cuestiones no se improvisan, hay que priorizar y trabajar por ellas. ●

Notas



(1) Luis Aranguren Gonzalo.

Conclusiones

Es indiscutible en estos momentos, que el cuidado en el liderazgo educativo es un elemento clave para construir instituciones donde el desarrollo humano y el aprendizaje integral sean una prioridad. Implica una preocupación genuina, singular, por el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa que va más allá de paternalismos protectores, creando un ambiente seguro, acogedor, constructivo y enriquecedor. La fuerza en el área de la prevención y la protección de la salud mental aflora como incuestionable y le impregna, si cabe, de más urgencia en las instituciones educativas.

Para saber más



- Alemany, J. (2023). *Liderazgo imperfecto: Educando líderes del futuro*. Plataforma empresa
- Aranguren, L. (2021). *Tiempo emergente. Meditaciones desde la ética del cuidado*. Khaf
- Esquirol, J.M^a. (2024) *La escuela del alma*. Acanalado
- Marcet, X; García, J. (2023) *Management humanista: La estrategia son las personas*. Plataforma empresa.
- Blog cuiDARnos en Fundación Edelvives: <https://www.edelvivesinout.com/reflexion/cuidarnos/>

Cátedra Fundación Edelvives del Cuidado Educativo Integral: un proyecto pionero en España

Edelvives Foundation Chair in Integral Educational Care: a pioneering project in Spain

Resumen: La Cátedra Fundación Edelvives del Cuidado Educativo integral nace con el objetivo de impulsar el paradigma del cuidado educativo como base transformadora de las comunidades educativas, promoviendo el bienestar, la inclusión y la sostenibilidad. A través de diversas líneas de acción interrelacionadas como la formación, la investigación, la transferencia y la innovación, busca construir una ética del cuidado que abarque todas las dimensiones del ser y el hacer educativo, fortaleciendo a las instituciones en su capacidad de acompañamiento y empoderamiento, así como facilitando herramientas para ello.

Abstract: The Edelvives Foundation Chair in Integral Educational Care was created with the aim of promoting the paradigm of educational care as a transformative basis for educational communities, promoting well-being, inclusion, and sustainability. Through various interrelated lines of action such as training, research, transfer, and innovation, it seeks to build an ethic of care that encompasses all dimensions of being and doing in education, strengthening institutions in their capacity for accompaniment and empowerment, as well as providing tools for this.

Palabras clave: Cuidado. Bienestar. Acompañamiento. Revolución. Comunidades educativas.

Keywords: Care. Well-being. Support. Revolution. Educational communities.

Sandra Vázquez Toledo y Jacobo Cano Escoriaza

Directores de la Cátedra Fundación Edelvives del Cuidado Educativo Integral Docentes de la Facultad de Educación
Miembros del Centro de Innovación, Formación e Investigación en Ciencias de la Educación (CIFICE)
de la Universidad de Zaragoza



a revolución del cuidado

En un mundo cada vez más complejo, la educación se enfrenta a la necesidad de reinventarse y transformarse para responder a las demandas de una sociedad en constante cambio e incertidumbre (Durán & Duque, 2019; UNESCO, 2021, Alferi, 2024). Este

contexto, marcado por la necesidad de promover el bienestar, la inclusión y la sostenibilidad en todos los niveles educativos (Otero & Ortega, 2020), la Cátedra Fundación Edelvives del Cuidado Educativo Integral surge como una iniciativa pionera en España, con el objetivo de impulsar el paradigma educativo actual a través del cuidado. Este paradigma se inspira en la ética del cuidado (Boof, 2002; Gattino y



Milesi, 2013; Toro, 2018; Aranguren, 2020), entendida como una práctica que coloca en el centro las relaciones humanas y el desarrollo integral de las personas.

El cuidado educativo no es un concepto nuevo, es una constante (Boof, 2012), pero su relevancia se ha intensificado en los últimos años, especialmente tras la pandemia de COVID-19 que puso de manifiesto la fragilidad de nuestras estructuras sociales y la necesidad de un enfoque más humano y sostenible en la educación.

En el ámbito educativo el cuidado no se limita a la promoción de buenos tratos, no se puede entender desde este reduccionismo. Es una forma de vida que fomenta apegos afectivos, respeto mutuo, colaboración y valores compartidos. Este nuevo enfoque educativo desafía el paradigma tradicional, centrado en el éxito individual y la competitividad, proponiendo en su lugar una educación orientada al

bienestar colectivo y la sostenibilidad (Cano, Aranguren y Vázquez, 2023). Por lo tanto, este paradigma promueve un cambio radical, una revolución, en el modelo educativo superando los modelos tradicionales de educación. Cuestiona estructuras, contenidos, metodologías y evaluaciones tradicionales, proponiendo en su lugar un enfoque centrado en la participación de las comunidades educativas.

La literatura académica de los últimos años incide en la importancia de revalorizar el cuidado en la educación, transformando la enseñanza en un proceso que fomente no solo el aprendizaje cognitivo, sino también el bienestar emocional, social y físico tanto de los estudiantes como de los educadores (Aranguren, 2020). En este sentido, autores como Vázquez (2021) han señalado que el cuidado educativo es un medio para abordar problemáticas estructurales como las

«El cuidado educativo es un medio para abordar problemáticas estructurales como las desigualdades sociales, la convivencia y el deterioro de la salud mental en las comunidades escolares»



«El autocuidado incide en la importancia del bienestar personal en la práctica educativa»

desigualdades sociales, la convivencia y el deterioro de la salud mental en las comunidades escolares. En consecuencia, se puede entender que este nuevo paradigma surge como una respuesta, como una brújula, a los desafíos contemporáneos que afectan a las comunidades educativas (Aranguren, 2021).

Este enfoque holístico considera tres dimensiones fundamentales que son los pilares que sustentan este nuevo paradigma educativo: el cuidado de uno mismo, el cuidado de los demás y el cuidado del planeta. Estas dimensiones están interrelacionadas y se refuerzan mutuamente, creando un marco global para la práctica educativa.

La primera dimensión aborda el *cuidado de uno mismo* como la base sobre la cual se

construyen las otras dimensiones del cuidado. Consiste en fomentar el bienestar físico y emocional a través del autoconocimiento y el autocuidado como elemento esencial para que los educadores y estudiantes puedan desarrollar su máximo potencial.

La segunda, se focaliza en el *cuidado de los demás* e implica promover habilidades como la empatía, la compasión y el respeto, esenciales para la convivencia en la comunidad. Y valores fundamentales, como la responsabilidad social, la cooperación y el respeto por la diversidad que son indispensables para la convivencia.

Y, finalmente, la tercera pone el acento en el *cuidado del planeta* la cual es fundamental en un contexto de crisis climática y degradación ambiental.

La implementación de este paradigma requiere, sin lugar a duda, un cambio en las prácticas educativas cotidianas. Por ejemplo, tutorías y juntas de evaluación centradas en la mediación y el diálogo, involucrando activamente al alumnado en procesos de resolución de conflictos y toma de decisiones. Actividades colaborativas, proyectos comunitarios y de Aprendizaje Servicio (ApS) para fortalecer valores básicos para la convivencia y preparar a los estudiantes para convertirse en ciudadanos críticos y comprometidos. Programas como “alumnado mediador” o “ciberayudantes”, todas estas prácticas son ejemplos de cómo el cuidado puede integrarse en las estructuras educativas.

Algunos indicadores de las escuelas que cuidan

Para evaluar la implementación de este nuevo enfoque pedagógico en los centros educativos, se ha desarrollado la *Escala de Autodiagnóstico del Cuidado Educativo Integral (CEI)*, una herramienta que permite a los centros educativos identificar sus fortalezas y áreas de mejora la autoevaluación institucional. Se estructura en nueve dimensiones clave, cada una con indicadores específicos.

- El *cuidado como nuevo paradigma educativo* que promueve una educación basada en la cooperación, sostenibilidad y responsabilidad, frente al individualismo. Algunos indicadores incluyen la incorporación de la Ética del Cuidado en el proyecto educativo, la revisión de sistemas de evaluación y la inclusión de proyectos abiertos a la comunidad.
- La *resignificación de las tutorías* busca transformar estas en un espacio de acompañamiento personal y colectivo. Se evalúan algunos aspectos como la incorporación a las tutorías de la cultura del cuidado, la generación de espacio de escucha y diálogo, la prevención de abusos y la formación en liderazgo.
- La *creación y promoción de marcos éticos de actuación* que pretende favorecer la coherencia entre valores y normas en la escuela. Se analiza la participación de la comunidad en la elaboración del marco ético, la promoción de valores sobre normas y la integración de la justicia restaurativa en la resolución de conflictos, entre otros aspectos.
- La *inclusión y diversidad* que aboga por un modelo educativo que valore y fomente la diversidad. Algunos indicadores incluyen la adopción del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la promoción de metodologías participativas y la consideración de la diversidad como riqueza.
- La *apertura a procesos de perdón y reconciliación* supone generar estrategias pedagógicas para transformar la violencia en diálogo. Se valora, por ejemplo, la aplicación de justicia restaurativa, la revisión de protocolos de acoso y el análisis de los discursos de odio.
- El *autocuidado* incide en la importancia del bienestar personal en la práctica educativa. Se incluyen entre los indicadores a valorar la dotación de herramientas para la regulación emocional, la orientación en el conocimiento de uno mismo, los procesos de aceptación personal, así como el fomento del desarrollo de la autonomía.
- El *cuidado a los próximos* se centra en el reconocimiento del otro y la prevención de riesgos. La concienciación sobre estereotipos, el respeto a la singularidad y el trabajo con las familias para generar confianza y participación son algunos de los indicadores básicos.
- El *cuidado y compromiso con los extraños* trata de impulsar la eliminación de prejuicios y la creación de una identidad cosmopolita basada en la interdependencia. Son esenciales valores como la hospitalidad, la justicia social y el compromiso con las problemáticas globales a través de la reflexión crítica y la acción solidaria.
- La *ciudadanía ecosocial* propone una ciudadanía global comprometida con la justicia y la sostenibilidad. Se centra en la promoción de la responsabilidad ecológica, la inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el currículo y la transformación social mediante el aprendizaje-servicio y la participación comunitaria, por lo tanto, se consideran indicadores clave en esta dimensión.

Trayectoria e impacto social de la Cátedra

La Cátedra Fundación Edelvives del Cuidado Educativo Integral nace en 2021 como fruto de un convenio entre la Universidad de Zaragoza y la Fundación Edelvives. Su misión es desarrollar la cooperación entre ambas instituciones con el fin de integrar la ética del cuidado en la educación y promover una cultura educativa que abarque todas las dimensiones del ser y del hacer. En definitiva, impulsar el cuidado en la educación.

Para responder a este objetivo la Cátedra adopta una visión holística y transformadora, promoviendo una ética del cuidado que trasciende la teoría para materializarse en prácticas y acciones concretas. Entre sus acciones se incluyen programas de formación continua para futuros docentes y profesionales, seminarios y jornadas de transferencia educativa,



«Es esencial que los docentes cuenten con las herramientas necesarias para adaptarse a los nuevos desafíos y promover un entorno de aprendizaje que fomente el cuidado integral»

y proyectos de investigación aplicada. A través de sus líneas de acción interrelacionadas -formación, investigación, transferencia e innovación- busca fortalecer la capacidad de las instituciones educativas para acompañar y empoderar a sus miembros.



Entre las líneas de acción identitarias de la Cátedra, desde su nacimiento, cabe destacar:

Por un lado, la *formación continua* en pro del fortalecimiento de las competencias docentes. Uno de los pilares fundamentales de la Cátedra es la formación continua de los educadores. En un mundo en constante evolución, es esencial que los docentes cuenten con las herramientas necesarias para adaptarse a los nuevos desafíos y promover un entorno de aprendizaje que fomente el cuidado integral. La Cátedra ha desarrollado programas formativos innovadores, como microcredenciales específicas para el desarrollo profesional en torno al cuidado educativo integral. Un ejemplo destacado es el curso “Autocuidado y bienestar docente”, que busca fortalecer las habilidades esenciales de los educadores, tanto actuales como futuros, para que puedan enfrentar los retos de su labor con resiliencia y empatía.

Por otra parte, la *investigación*, centrada en el cuidado educativo, para generar conocimiento para la acción constituye otro eje

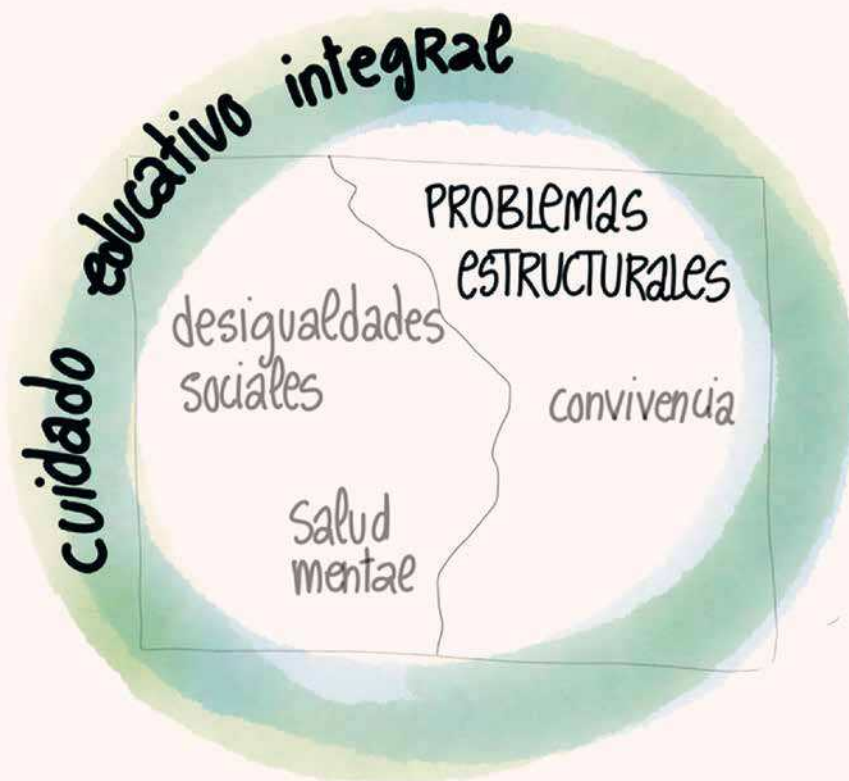


«El cuidado educativo integral representa una visión transformadora de la educación situando el bienestar de las personas y el planeta en el centro de su acción»



central. Se quiere así desarrollar conocimiento aplicable para transformar las prácticas educativas. Entre los proyectos de investigación más destacados citamos “Centros que cuidan”, una iniciativa participativa de inteligencia colectiva que identifica y analiza las prácticas más efectivas de cuidado en el entorno educativo. Este enfoque permite generar recomendaciones concretas que pueden ser implementadas a nivel nacional e internacional, contribuyendo a la creación de escuelas más inclusivas y solidarias. Otro proyecto destacado es la investigación sobre “el impacto social del cuidado educativo”, que evalúa cómo el cuidado transforma actitudes y refuerza el sentido de comunidad en los centros educativos. Además, la Cátedra ha llevado a cabo estudios sobre la “salud mental y el desarrollo profesional del profesorado”, analizando el vínculo entre el bienestar emocional de los docentes y el éxito educativo. Igualmente, se ha analizado el “uso responsable de la tecnología” en colaboración con familias y comunidades del Bajo Aragón para promover prácticas tecnológicas sostenibles y seguras en el ámbito educativo. Del mismo modo, destaca “la investigación de la herramienta de autodiagnóstico de las escuelas que cuidan: Propuestas y asesoramiento a instituciones educativas”. Estos estudios no solo aportan evidencia científica, sino que también ofrecen herramientas prácticas para mejorar la calidad de vida de los educadores y, por ende, de sus estudiantes.

Finalmente, la *innovación docente*, focalizada en el impulso de la innovación social, es otro elemento clave en la propuesta de la Cátedra, que busca transformar los entornos educativos en espacios de cuidado y colaboración. Entre las iniciativas más destacadas se encuentran “el aula jardín” y “el huerto universitario”, que integran sostenibilidad, aprendizaje activo y conexión con la naturaleza. Estos proyectos no solo fomentan la responsabilidad ambiental, sino que también promueven un aprendizaje con sentido y experiencial, en el que los estudiantes pueden desarrollar ha-



bilidades prácticas y valores como el respeto y la cooperación.

Conclusión

El cuidado educativo integral representa una visión transformadora de la educación, que coloca el bienestar de las personas y el planeta en el centro de su acción. Este enfoque desafía los paradigmas tradicionales, proponiendo una educación como una alternativa necesaria para construir comunidades educativas más éticas, comprometidas, inclusivas y sostenibles.

La Cátedra Fundación Edelvives del Cuidado Educativo Integral, en su corto recorrido, se consolida como un referente en España al promover un cambio profundo en la educación, basado en una ética del cuidado que trasciende la teoría para materializarse en prácticas concretas integrando investigación, formación e innovación en beneficio

de las comunidades educativas. A través de su enfoque multidimensional, pretende responder a los retos contemporáneos, posicionándose como un modelo replicable en otros contextos educativos. Además, no solo trabaja en ofrecer un marco teórico sólido,

sino también en proporcionar herramientas prácticas para transformar la educación. Por todo ello, el trabajo de esta Cátedra no solo representa un avance en el ámbito educativo, sino también una apuesta por un futuro más justo. ●

Para saber más



- Alfieri, R. (2024). Aprendizaje globalizador para la formación integral: reflexiones y propuestas de acción desde la psicopedagogía y la filosofía. *Docere*, 29, 5-10. <https://doi.org/10.33064/2023docere295072>
- Aranguren, L. (2020). *Es nuestro momento. El paradigma del cuidado como desafío educativo*. Fundación SM.
- Aranguren, L. (2021). *Tiempo emergente. Meditaciones desde la ética del cuidado*. Khaf.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano-Compasión por la tierra*. Trotta.
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Trotta.
- Cano, J., Aranguren, L. y Vázquez, S. (2023). La revolución del cuidado educativo integral: necesidad y retos. En Cano, J. y Antoñanzas, J.L. (coords.). *ODS y educación socioemocional en la era digital* (pp. 67-80).
- Durán Vázquez, J. F., & Duque, E. (2019). *Las transformaciones de la educación. De la tradición a la modernidad hasta la incertidumbre actual*. Dykinson.
- Gattino, S. y Milesi, A. (2013). *Paradigma del cuidado: una nueva mirada para pensar las políticas de protección social y las estrategias de intervención*. Universidad Nacional de Villa María http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=746
- Otero, J. & Ortega, J. (2020). Una metamorfosis educativa para alcanzar el desarrollo humano sostenible. *Profesorado Revista De Curriculum Y Formación Del Profesorado*, 24(3), 149-173. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15971>
- Toro, Bernardo (2018). *Ética del cuidado: el nuevo paradigma educativo*. Cuadernos del SIEI, Fundación SM.
- UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Vázquez, O. (2021) Aprender a vivir en compañía: pensar la convivencia escolar desde la ética del cuidado. *Revista Realidad* 157, 149-176 <https://doi.org/10.5377/realidad.v1i157.12330>

El cuidado de la calidad para educar personas que transformen la sociedad

Caring for quality to educate people who transform society

Resumen: La Escuela Católica de América tiene que ofrecer calidad acorde con las expectativas actuales y renovarse en sus modelos pedagógicos, prácticas, propuestas curriculares, metodologías, contenidos e intencionalidades. No se puede desconocer que la calidad educativa pasa por la adquisición de competencias en ciencias, matemáticas y lenguaje. Quizás valga la pena trabajar también en la búsqueda de indicadores que nos permitan evaluar que la educación que llamamos “integral” es de calidad reconocida y, por tanto, formalmente evaluada.

Abstract: The Catholic School of America has to offer quality in accordance with current expectations and renew itself in its pedagogical models, practices, curricular proposals, methodologies, contents and intentions. It cannot be ignored that educational quality is based on the acquisition of competencies in science, mathematics and language. It may also be worthwhile to work on the search for indicators that allow us to evaluate whether the education we call ‘comprehensive’ is of recognised quality and, therefore, formally evaluated.

Palabras clave: Equidad. Calidad. Comunidad. Acogida. Conciencia crítica. Pedagogías contemporáneas.

Keywords: Equity. Quality. Community. Welcoming. Critical awareness. Contemporary pedagogies.

Oscar Armando Pérez Sayago

Secretario General

Confederación Interamericana de Educación Católica (CIEC)



La Escuela Católica hace presencia en América desde la segunda mitad del siglo XV. Fundada inicialmente en la Española, hoy República Dominicana, la Escuela Católica abarca todos los niveles educativos formales, los grupos étnicos, y alcanza también la educación formal e informal. Históricamente se crearon escuelas primarias, colegios privados con los ciclos básicos y secundarios con escuelas populares anexas, en algunos países hicieron presencia en el sector estatal y, con menor frecuencia, se establecieron instituciones terciarias. Así mismo, se observa que la mayor parte de los proyectos educativos han estado dirigidos a la educación formal de ciclos primarios y secunda-

rios. La oferta de educación no formal o de proyectos educativos distintos a la escuela aparecen tímidamente en los últimos años.

La evolución de las instituciones ha sido variopinta. En varios casos, las escuelas conservan las poblaciones y los niveles en las que nacieron; pero también es posible observar que instituciones que nacieron populares se fueron transformando en propuestas para clases medias, lo cual ha obedecido tanto a la transformación de los contextos geográficos en que aparecieron, a la mejora de la situación económica de las poblaciones donde se ubicaron o, incluso, a la presencia de los hijos de los egresados que cambiaron su estatus económico.

No es fácil hacer un inventario de las escuelas y, sobre todo, acertar en la clasificación. De hecho, dependiendo de los criterios que se escojan, las hay que pueden pertenecer a dos o más categorías cuando se miran los niveles o los grupos etáreos. Todavía es más difícil hacer una clasificación de acuerdo con el nivel socioeconómico de las poblaciones que atienden; en algunos casos, porque en ellas convergen diferentes grupos sociales, o, por qué no decirlo, porque no siempre se ha tenido la valentía de mirar objetivamente la realidad al interior de cada institución. Se suelen hacer clasificaciones que responden más a las intuiciones -que pueden ser ciertas-, pero que no se basan en datos confiables, a variables sólidas desde la perspectiva conceptual, ni a indicadores estandarizados ya en este tipo de estudios.

Como panorama general de la oferta educativa católica podríamos decir que la mayor parte de las obras se concentra en escuelas

formales con niveles básicos y secundarios dirigidos a poblaciones de clase media. Que sea la oferta mayoritaria no significa que no se atiendan también otras poblaciones con proyectos variados tales como formación de educadores, etnoeducación (indígenas y afroamericanos), educación para el trabajo, educación no formal, educación superior, etc. Por supuesto que también hay las que atienden a los estratos económicos más altos de la sociedad. En general se ha buscado diversificar las escuelas para responder a las realidades nacionales en las que se hace presencia.

Conviene preguntarse con frecuencia qué es católico de la misión o, mejor, qué hace que una propuesta educativa sea católica. No me gusta pensar en términos de que existe algo exclusivo de la Escuela Católica en su propuesta educativa, sea en la educación formal o no formal, en la educación básica o en la universitaria. Más bien me gusta plantear que hay varios temas que son



«Se trata de una propuesta educativa de calidad y contextualizada a las realidades económicas, sociales y políticas»



inherentes a la educación católica y, que sin ser exclusivos de alguna institución en particular, si no se dan en nuestra propuesta harían que la oferta educativa que prometemos no sea integral. En otras palabras, los temas que asumo como fundamentales pueden encontrarse en otras propuestas educativas, incluso las de carácter laico. Pero, si no se dan en nuestra oferta, creo que no podríamos llamar a nuestra propuesta educativa católica. En otras palabras, la Escuela Católica es una espiritualidad que invita a encontrar a Dios y encontrarse con Él en la persona de los estudiantes y los colegas, y que anuncia a Jesucristo fundamentalmente por la manifestación del rostro misericordioso de Dios; una relación pedagógica respetuosa, creativa y propiciadora del crecimiento de las personas; una opción basada en la construcción de comunidad, en la preocupación por los pobres, la justicia y el cuidado de la casa común; una propuesta educativa de calidad y contextualizada a las realidades económicas, sociales y políticas; y con unos valores que, a partir de la esperanza, toma en cuenta las capacidades y potencialidades de cada persona y el compromiso con la construcción de una sociedad justa, equitativa y en paz.

No soy quién para hacer juicios de valor ni mucho menos para cuestionar siquiera la “catolicidad” de nuestras escuelas. No obstante, como decía Bertrand Russell, “En todas las actividades es saludable, de vez en cuando, poner un signo de interrogación sobre aquellas cosas que por mucho tiempo se han dado como seguras”; entre otras cosas, porque fue siempre muy propio de la Escuela Católica reflexionar continuamente sus prácticas, reescribirlas, rehacerlas y replantearlas. ¿Es genuinamente católico lo que hacemos y ofrecemos en la escuela?

“La educación católica es uno de los desafíos más importantes para la Iglesia, comprometida en la nueva evangelización en medio de un contexto histórico y cultural en constante transformación”, afirmó el Papa Francisco. De ahí que retome algunas características de la

propuesta de la Escuela Católica propias de la calidad en la escuela católica:

1. Cuidar la calidad es apostar por una mejor educación

Para enfrentar creativamente el momento educativo actual, debemos desarrollar más y más nuestras capacidades, afinar nuestras herramientas, profundizar nuestros conocimientos. Reconstruir nuestro alicaído sistema educativo, desde el reducido o prominente lugar que nos haya tocado ocupar, implica capacitación, responsabilidad, profesionalismo.

Nada se hace sin los recursos necesarios, y no sólo los económicos, sino también los talentos humanos. La creatividad no es cosa de mediocres. Pero tampoco de “iluminados” o “genios”: aunque siempre hacen falta los soñadores y los profetas, su palabra cae en el vacío sin constructores que conozcan su oficio.

2. Cuidar la calidad es hacer de la escuela un lugar de acogida cordial

La orfandad contemporánea, en términos de discontinuidad, desarraigo y caída de las certezas principales que dan forma a la vida, nos desafía a hacer de nuestras escuelas una “casa”, un “hogar” donde las mujeres y los hombres, los niños y las niñas, puedan desarrollar su capacidad de vincular sus experiencias y de arraigarse en su suelo y en su historia personal y colectiva, y a su vez encuentren las herramientas y recursos que les permitan desarrollar su inteligencia, su voluntad y todas sus capacidades, a fin de poder alcanzar la estatura humana que están llamados a vivir.

La escuela puede ser un “lugar” (geográfico, en medio del barrio, pero también existencial, humano, interpersonal) en el cual se anuden raíces que permitan el desarrollo



«Nada se hace sin los recursos necesarios, y no sólo los económicos, sino también los talentos humanos»



«Nuestro objetivo es educar personas con capacidad de transformar la sociedad»

de las personas. Puede ser cobijo y hogar, suelo firme, ventana y horizonte a lo trascendente. Pero sabemos que la escuela no son las paredes, los pizarrones y los libros de registro: son las personas, principalmente los maestros.

Son los maestros y educadores quienes tendrán que desarrollar su capacidad de afecto y entrega para crear estos espacios humanos. ¿Cómo desarrollar formas de contención afectiva en tiempos de desconfianza? ¿Cómo recrear las relaciones humanas, cuando todos esperan del otro lo peor? Hemos de encontrar, todos nosotros y cada uno, los caminos, gestos y acciones que nos permitan incluir a todos y ayudar al más débil, generar un clima de serena alegría y confianza y cuidar tanto la

marcha del conjunto como el detalle de cada persona a nuestro cargo.

3. Cuidar la calidad es hacer de la escuela un lugar de sabiduría

La escuela católica debe ser una escuela de sabiduría, como una especie de laboratorio existencial, ético y social, donde los niños y jóvenes puedan experimentar qué cosas les permiten desarrollarse en plenitud y construyan las habilidades necesarias para llevar adelante sus proyectos de vida.

Estamos frente a la urgencia inaplazable de formar para la contemplación y para la profundidad: estos dos valores son imprescindibles para dar el paso de los datos a la información y de la información al conocimiento, es decir, del mucho conocer a la sabiduría.

En pocas palabras, formar el criterio, la capacidad de análisis, la posibilidad del pensamiento crítico, de la duda metódica, de tomarse el tiempo para ingerir información digerirla en la contemplación y la reflexión, y usarla para comprender el mundo y sus relaciones, y poder comunicarse con los otros con un pensamiento propio, reposado, y argumentado.

Educar para la paciencia, educar para la rumia mental, educar despacio, cocer a fuego lento; como invita Joan Domenech Francesch (2009) en el "Elogio de la educación lenta".

4. Cuidar la calidad es educar con testimonio

La escuela católica debe ser un lugar donde maestros "sabios", es decir, personas cuya cotidianidad y proyección encarnan un modelo de vida "deseable", ofrezcan elementos y recursos que puedan ahorrarle, a los que empiezan el camino, algo del sufrimiento de hacerlo "desde



«Preocupémonos para que nuestros maestros, nuestros directivos, nuestros capellanes, nuestros administrativos, sean realmente buenos y serios en lo suyo»

cero” experimentando en la propia carne elecciones erróneas o destructivas.

Preocupémonos para que nuestros maestros, nuestros directivos, nuestros capellanes, nuestros administrativos, sean realmente buenos y serios en lo suyo. El espíritu es importante, pero también lo es la competencia profesional. No para caer en el mito de la “excelencia” en el sentido competitivo e insolidario en que a veces se presenta, sino para ofrecer a nuestra comunidad y a nuestros países lo mejor de nosotros, poniendo en juego a fondo nuestros talentos.

5. Cuidar la calidad es educar para la vida fraterna y comunitaria

Muchas instituciones promueven la formación de lobos, más que de hermanos; educan para

la competencia y el éxito a costa de los otros, con apenas unas débiles normas de “ética”, sostenidas por paupérrimos comités que pretenden paliar la destructividad corrosiva de ciertas prácticas que “necesariamente” habrá que realizar. En muchas aulas se premia al fuerte y rápido y se desprecia al débil y lento. En muchas se alienta a ser el “número uno” en resultados, y no en compasión.

Pues bien, nuestro aporte específicamente cristiano es una educación que testimonie y realice otra forma de ser humanos. Pero eso no será posible si nos limitamos simplemente a “aguantar” las “lluvias”, “torrentes” y “vientos”, si nos quedamos en la mera crítica y nos regodeamos en estar “afuera” de aquellos criterios que denunciarnos. Otra humanidad posible exige una acción positiva; si no, siempre va a ser “otra” meramente invocada, mientras “ésta” sigue vigente y cada vez más instalada.

6. Cuidar la calidad es educar la inteligencia del corazón

La evangelización en la escuela debe comenzar insistiendo en la formación de la inteligencia del corazón de nuestros estudiantes.

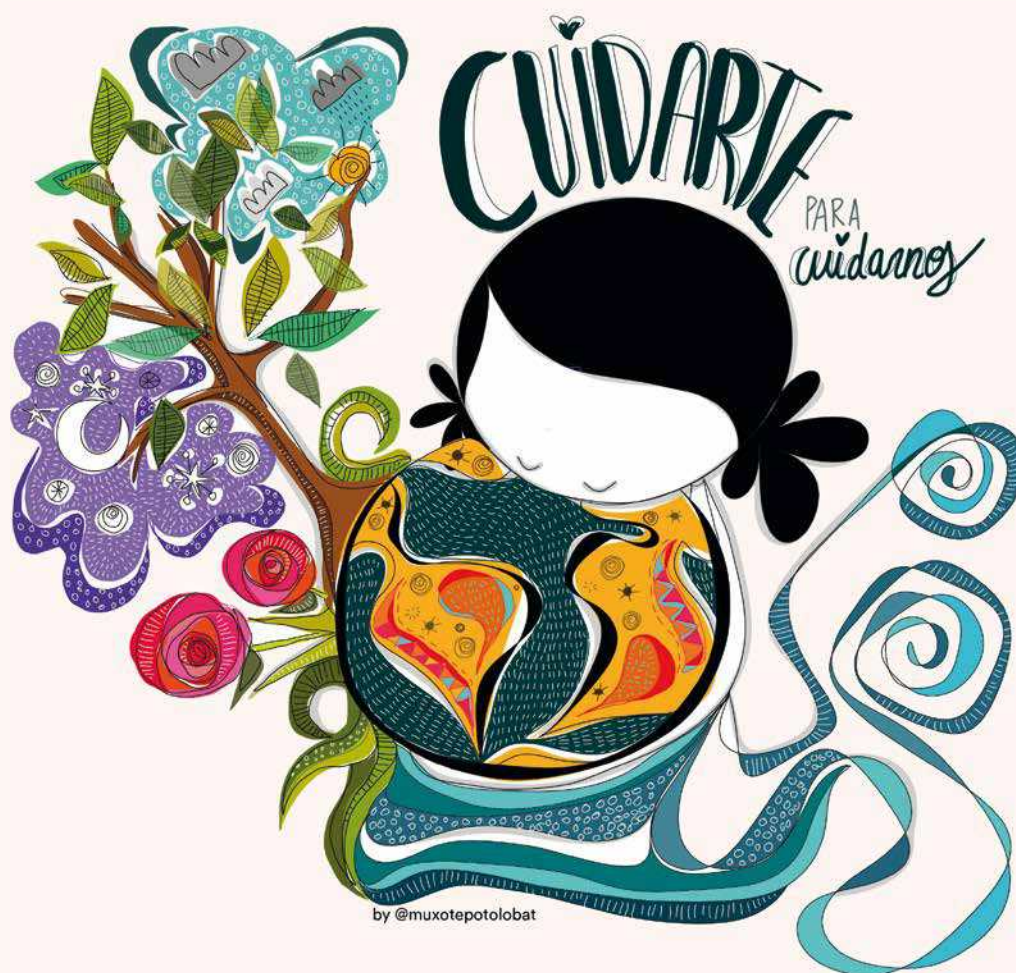
Hemos insistido en la formación de la razón con normas y contenidos, llevando a nuestros niños y jóvenes a un enorme individualismo, convirtiéndolos en muchas ocasiones en seres indiferentes, emocionalmente fríos e incommunicados a pesar de tanta tecnología. Educar la inteligencia del corazón es retomar en la vida cotidiana de la escuela alguna experiencia humana frecuente, como la alegría

de un reencuentro, las desilusiones, el miedo a la soledad, la compasión por el dolor ajeno, la inseguridad ante el futuro, la preocupación por un ser querido, etc.

7. Cuidar la calidad es formar para una conciencia crítica

La escuela católica debe formar jóvenes libres y responsables, capaces de interrogarse, decidirse, acertar o equivocarse y seguir en camino, y no meras réplicas de nuestros propios aciertos..., o de nuestros errores.

Y justamente para ello, seamos capaces de hacerles ganar la confianza y seguridad que



brotar de la experiencia de la propia creatividad, de la propia capacidad, de la propia habilidad para llevar a la práctica hasta el final y exitosamente sus propias orientaciones.

8. Cuidar la calidad es estar atento a los nuevos comportamientos de los niños y jóvenes

Vivimos un profundo cambio especialmente en los niños y jóvenes, los cuales tienen nuevas sensibilidades y están en búsqueda de nuevas experiencias.

Tenemos urgencia de valorar las nuevas maneras de pensar y sentir de nuestros estudiantes, para aprender a encontrarnos con ellos, pues de lo contrario no sólo nos verán débiles en nuestros propósitos, sino que nos verán perdidos y hasta desorientados.

Por esto es necesario una pedagogía del encuentro que nos permita dejar de ser guardaespaldas y más bien compañeros de camino.

9. Cuidar la calidad es entrar en diálogo con las pedagogías contemporáneas

Este diálogo, tan urgente como necesario, pasa por una posición siempre crítica que explora la potencialidad de los paradigmas con las condiciones reales en las que se plantean las propuestas.

Si lo nuestro es hacer accesible la educación, promover los valores de la solidaridad, la justicia, y la dignidad, construir personas y formar ciudadanos, luchar por la equidad y

las oportunidades para todos, entonces estos diálogos con las pedagogías contemporáneas son condición *'sine qua non'* para remozar nuestras propuestas y plantear los proyectos contextualizados y que respondan a los más sentidos anhelos de los estudiantes, niños, jóvenes o adultos, como de las sociedades y grupos humanos donde llevamos nuestra propuesta.

La educación católica no solo debe ser consistente teóricamente y coherente metodológicamente sino explícita en sus medios y en sus fines. La educación integral que tanto pregonan nuestros proyectos debe ser diáfana en sus objetivos, clara en sus definiciones, en sus fundamentos epistemológicos, en sus metodologías y coherente en las mediaciones pedagógicas.

10. Cuidar la calidad es formar para dar frutos y resultados

La escuela católica se propone provocar en nuestros jóvenes una transformación que dé frutos de libertad, autodeterminación y creatividad y -al mismo tiempo- se visualice en resultados en términos de habilidades y conocimientos realmente operativos.

Nuestro objetivo no es formar islas de paz en medio de una sociedad desintegrada sino educar personas con capacidad de transformar esa sociedad. Entonces, "frutos" y "resultados". ●

"Educar es en sí mismo un acto de esperanza, no sólo porque se educa para construir un futuro, apostando a él, sino porque el hecho mismo de educar está atravesado por ella".
Francisco

Educación para el bienestar: un marco supranacional centenario. Entre la retórica y la pragmática

Education for well-being: a centenary supranational framework. Between rhetoric and pragmatics

Resumen: Hace 100 años que los organismos internacionales llevan proponiendo que el bienestar personal sea una condición inherente al proceso educativo. De hecho, viene ligado como uno de los condicionantes del propio derecho fundamental a la educación. Así lo reflejan declaraciones supranacionales tanto en el nivel global, procedentes de la Sociedad de Naciones primero y de la ONU después, como en el nivel continental europeo, procedentes de la UE. Esa propuesta no ha sido solo retórica. En la práctica, las 8 *Competencias Clave* de la Unión Europea de 2018 articulan el bienestar personal como una de sus misiones. Un bienestar que es pieza central, por ejemplo, de la *LifeComp*, incluida, como no puede ser de otra manera, en el perfil de salida que la legislación educativa española actual propone para todos los niños al término de la enseñanza básica.

Abstract: For one hundred years, international organizations have been proposing that personal well-being is an inherent condition of the educational process. In fact, it is linked as one of the conditioning factors of the fundamental right to education itself. This is reflected both at the global level, coming from the League of Nations first and then from the UN, and at the European continental level, coming from the EU. That proposal has not been just rhetoric. In practice, the European Union's 8 Key Competences of 2018 articulate personal well-being as one of their missions. A well-being that is a central piece, for example, of *LifeComp*, included, as it could not be otherwise, in the exit profile that current Spanish educational legislation proposes for all children at the end of basic education.

Palabras clave: Derecho a la educación. ONU. UE. Competencias Clave. *LifeComp*. Bienestar.

Keywords: Right to education. UN. EU. Key Competences. *LifeComp*. Well-being.

Javier M. Valle

Coordinador del Grupo de Investigación sobre "Políticas Educativas Supranacionales"
Universidad Autónoma de Madrid



a retórica supranacional: un marco centenario

Asociar educación y bienestar no es un artificio retórico. No es una expresión vacía sobre la que, por moda, haya que pensar. No es un imperativo burocrá-

tico que, por capricho de algún político de turno, ahora hay que implementar en la escuela. Es un binomio que está en la raíz de la filosofía de la educación y que, por eso, ha sido propuesto como inseparable desde muchísimos documentos emitidos por los organismos internacionales desde hace más de cien años, cuando ya en el

siglo pasado esos organismos cobraron un protagonismo determinante en la geopolítica mundial que no han abandonado desde entonces.

Justo ahora se acaban de cumplir 100 años desde que fuera proclamada la *Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño* de 1924 por la Sociedad de Naciones (1), enti-

dad surgida tras la I Guerra Mundial y extinta tras la aparición posteriormente de la Organización de Naciones Unidas (ONU) -al terminar la II Guerra Mundial-. Esa declaración (Sociedad de Naciones, 1924) es de las primeras que en un plano supranacional manifestó una explícita preocupación por el bienestar del niño como piedra angular de su crecimiento y educación.

Declaración de Ginebra, 1924.



Fte.: Humanium.



«La escuela no puede eludir su parte de responsabilidad a la hora de construir entornos felices en el marco de su acción educativa»



Tras la II Guerra Mundial y en el nuevo orden que la proliferación de los Organismos Internacionales va a establecer para las relaciones geopolíticas en un mundo que vislumbraba la globalización, la Organización de Naciones Unidas (ONU), el artículo 26 de su *Declaración Universal de Derechos Humanos* (ONU, 1948), referido al derecho de toda persona a la educación, propone que:

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (ONU, 1948, art. 26.2).

Un texto que deja implícita la asunción del bienestar de los niños en el contexto educativo. En primer lugar, porque es difícil alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad si no es en un contexto educativo de bienestar, de armonía. En segundo lugar, porque las referencias directas a la comprensión mutua, la tolerancia y la paz obligan a las escuelas

a propiciar un clima de bienestar ya que sin ese clima esas fórmulas de relación entre personas son difícilmente alcanzables.

Posteriormente, la misma organización, en su *Declaración de los Derechos del Niño* (ONU, 1959), establece ya en su preámbulo que el fin de ese documento es que el niño pueda “tener una infancia feliz”. Y más adelante señala en los principios VI y VII que:

El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer (...) en un ambiente de afecto (...). El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación (ONU, 1959, ppos VI-VII).

La escuela, como institución en la que el niño pasa mucho tiempo de su día a día, no puede eludir su parte de responsabilidad a la hora de construir entornos *felices* en el marco de su acción educativa. Y entornos de amor y afecto, por mucho que a algunos -afortunadamente pocos-, esas palabras les suenen lejos de su cometido como maestros. La acción educativa, sea cual sea su objetivo académico o social, no puede eludir esta misión, de más altura, que encomienda la ONU a toda persona o instancia que trate con niños: velar por su felicidad en un contexto de afecto.

Para cerrar el plano del imperativo supranacional de ámbito global traemos ahora a colación el más relevante de los documentos de la ONU; y lo es, sin duda, porque se trata de una *Convención* -y no una *Declaración*- y ello lo convierte en un instrumento jurídico vinculante para las nacionales que lo firman y sobre cuyo cumplimiento hay que rendir periódicamente cuentas ante la Asamblea General. Nos referimos a la *Convención de los Derechos del Niño* (ONU, 1989). Su artículo 3 señala: “Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar” dejando claro que “con ese fin, tomarán todas

las medidas legislativas y administrativas adecuadas". No puede haber apelación más explícita.

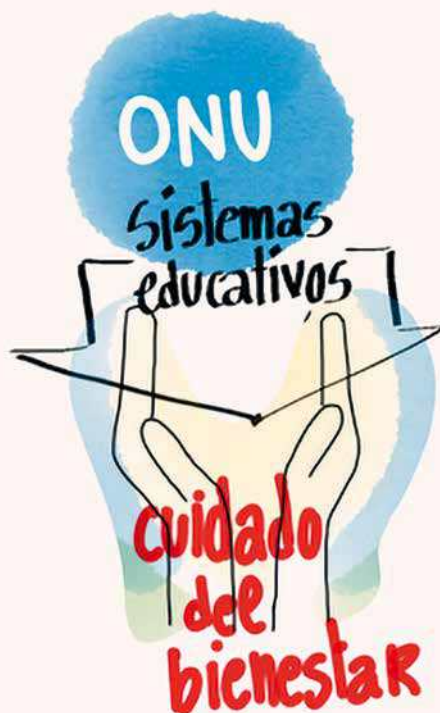
En una dimensión más continental, ya en nuestra Europa, la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (Unión Europea, 2001) también determina entre los derechos del menor "la protección y a los cuidados necesarios para su bienestar". Y mucho más recientemente, cuando la Comisión Europea propuso crear el *Espacio Europeo de Educación* consideró ésta como inseparable del bienestar (Comisión Europea, 2017).

Ha quedado claro hasta aquí que ningún estado de la ONU y, más en particular, ninguna nación de la Unión Europea, puede eludir que sus sistemas educativos sean espacios donde se cuide el bienestar de quienes están en la escuela. Es un imperativo supranacional centenario.

La pragmática escolar: la competencia personal, social y de aprender a aprender

Pero ese marco, que pudiera parecer sólo retórico, encuentra un magnífico espacio para su desarrollo práctico. La propia Unión Europea, tan solo un año más tarde de la propuesta de 2017 y con los antecedentes de las *Competencias Clave* de 2006, establece en 2018 un nuevo marco compartido para desarrollar el Aprendizaje Permanente en sus 27 estados a través de la *Resolución sobre Competencias Clave* de 2018 (European Union, 2018).

Unas *Competencias Clave* que asume la actual legislación educativa española, que tiene como pilar jurídico la LOMLOE de 2020 (LOMLOE, 2020). Y lo hace incluyéndolas en el perfil de salida para el término de la Educación Básica, pero articulado también para las enseñanzas de Educación Infantil y Bachillerato -en un gran ejercicio de coherencia-. Perfil de salida que se define en la ley



como la herramienta en la que se concretan los principios y los fines del sistema educativo español y como piedra angular de todo el currículo, matriz que cohesiona y hacia donde convergen los objetivos de las distintas etapas del sistema, constituyendo el elemento que fundamenta las decisiones curriculares y las estrategias metodológicas y de evaluación para adquirir un aprendizaje permanente (LOMLOE, 2020).

Esas *Competencias Clave* de la Unión Europea, asumidas ya por todos los sistemas educativos de sus estados miembros, fueron inicialmente consideradas por la Comisión como un marco cuyos objetivos cubrían tres aspectos determinantes de la educación (Comisión Europea, 2004) y que han sido recientemente interpretados de manera muy ilustrativa en la reciente obra *Aprendizaje Competencial* (Valle López, Piñana, & Manso, 2024). Se indica allí que las *Competencias Clave* abarcan, de manera integrada, las tres áreas fundamentales para

la realización plena de cualquier individuo: el área personal y de relaciones íntimas (ámbito privado), el área social y de relaciones en contextos institucionales y globales (ámbito público) y el área profesional (ámbito laboral). Así entendidas, la intersección de esas tres áreas debiera dar a las personas algo que a veces pasa desapercibido como fin de

la educación, sería como una Meta Competencia: promover la plenitud vital, esto es, facilitar a las personas el alcance de una vida llena, satisfecha y feliz que armonice su bienestar y sus expectativas de desarrollo individual con el progreso social y el bien común. La figura 13 de esa obra refleja ese planteamiento.

Áreas de desarrollo competenciales según Valle, Piñana y Manso (2024)



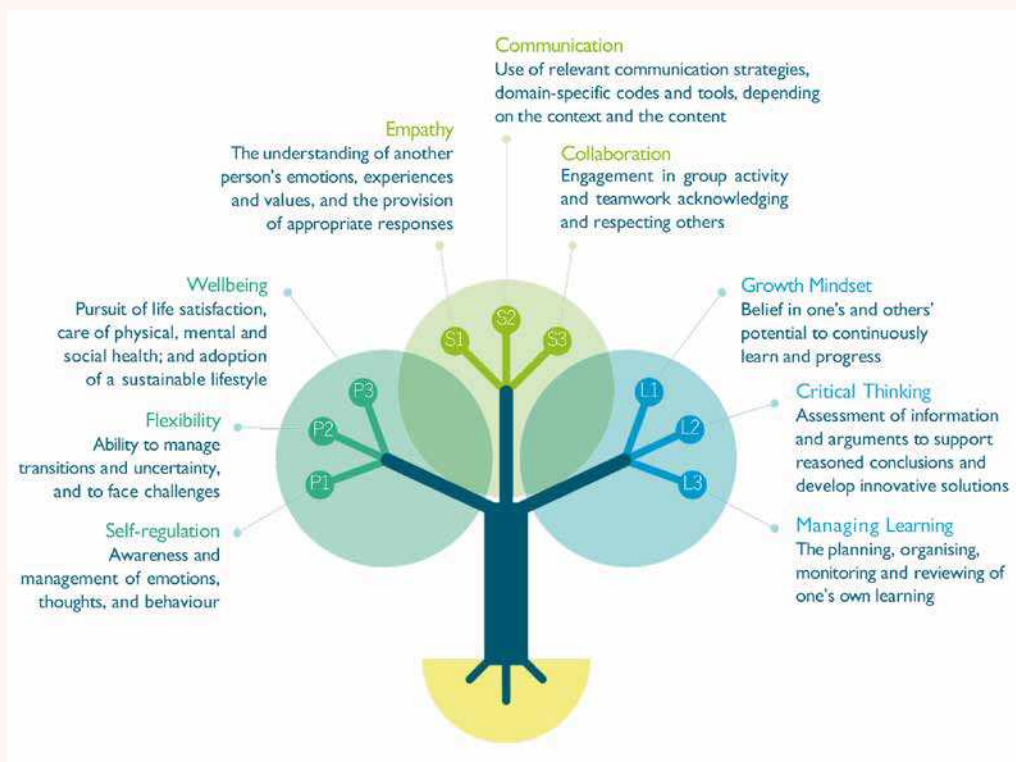
Fte.: Valle López, Piñana y Manso, 2024. Fig. 13. p.100.

«Cobra una relevancia especial la alusión a la Dignidad Humana, más allá de normas y de una conducta basada en el positivismo axiológico»

Además de esta visión del bienestar como una “metacompetencia”, en el marco de las 8 Competencias Clave, hay específicamente una en la que el bienestar aparece como uno de sus elementos constituyentes. Se trata de la Competencia 5, denominada “Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender” (European Commission, 2020), rebautizada de manera acrónima con la expresión *LifeComp*.

Como muestra la figura que el propio marco europeo de esa competencia propone, el bienestar es uno de los componentes de la competencia y viene definido como el hecho de “alcanzar la satisfacción vital y un cuidado por la salud física, mental y social así como la adopción de un estilo de vida sostenible”. (European Commission, 2020, pág. 22, fig. 5.)

Elementos componentes de la Competencia Clave 5, *LifeComp*



Fte.: European Commission, 2020, pag. 22, fig. 5



Podemos explicar aquí esa competencia tomando como referencia la interpretación que hace de ella la obra ya referida: *Aprendizaje Competencial* (Valle López, Piñana, & Manso, 2024). Para estos autores, la *LifeComp* supone alcanzar por parte de los estudiantes un autoconocimiento reflexivo y un aprendizaje autónomo y permanente que promueva el bienestar personal y el desarrollo armónico del individuo en el seno de una sociedad en la que se participa enriquecedoramente.

La competencia incluye explícitamente, y es muy importante destacar, porque no estaba presente tan explícitamente en la propuesta de las *Competencias Clave* de 2006, la atención a la salud y al bienestar personal (psicológico y físico), tanto propio

como de quienes están en una relación próxima. Se procura así que se logren mejores niveles de empatía y una gestión de los conflictos personales más constructiva y enriquecedora, permitiendo una promoción de la integración y el apoyo mutuo entre los sujetos.

En el planteamiento propuesto para esta competencia cobra una relevancia especial la alusión a la Dignidad Humana, más allá de normas y de una conducta basada en el positivismo axiológico. Es precisamente ese fundamento en el concepto de una igualdad de valor entre todos los seres humanos el que mejor apunta que el bienestar de los niños en la escuela debe ser tenido en cuenta por una cuestión que trasciende la mera normativa jurídica.

«Ojalá España dedique al bienestar en educación la atención que merece, colocándolo en el centro de toda acción de la escuela»

Las respuestas nacionales

Tal vez por un planteamiento tan explícito de atender el bienestar en las *Competencias Clave* algunos países europeos han puesto en marcha iniciativas al respecto en los últimos años. La red Eurydice (2024) refleja algunos casos de los que presentamos aquí los dos más recientes: Finlandia y Dinamarca (2).

En **Finlandia**, la organización de los servicios de bienestar estudiantil cambió a partir de 2023, cuando la responsabilidad de estos servicios se transfirió desde los más de 300 municipios de Finlandia a 21 condados más la ciudad de Helsinki con la intención mejorar las posibilidades de acceder a ellos, su eficiencia y su impacto. El bienestar de los alumnos y estudiantes es uno de los deberes de los nuevos condados de servicios de bienestar, responsable de organizar los servicios de atención y bienestar en su área, independientemente del lugar de domicilio del alumno o estudiante.

Más recientemente, el gobierno de **Dinamarca** estableció a lo largo de 2024 una comisión de expertos para examinar el bienestar de la infancia y la juventud (de 0 a 25 años), tras percibir un deterioro en sus niveles de bienestar. Las cifras indicaban que, aunque a la mayoría de los infantes y jóvenes les iba bien, casi a la mitad de los que tenían entre 16 y 25 años manifestaban cierto deterioro en su bienestar. También que un número cada vez mayor de infantes y jóvenes se sienten solos.

La comisión debía examinar el alcance y las causas de esa disminución del bienestar entre los niños y jóvenes, teniendo en cuenta las posibles variaciones basadas en el género, las circunstancias sociales y el origen étnico.

La Comisión organizó sus reflexiones en torno a cuatro temas:

- Comunidades y relaciones: cómo proporcionar una base de relaciones estrechas

y comunidades positivas en la vida cotidiana de todos los niños y jóvenes;

- Atención temprana y prevención: cómo se puede mejorar el bienestar de los niños y los jóvenes a través de esfuerzos interdisciplinarios estructurales, incluida la forma en que los niños y jóvenes con signos tempranos de deterioro del bienestar pueden ser identificados y recibir apoyo;
- Resiliencia y confianza: cómo crear los requisitos previos para que todos los niños y jóvenes desarrollen resiliencia y confianza en sus propias capacidades de modo que puedan fomentar su alegría de vivir;
- Una adecuada vida digital: cómo valorar el impacto que tiene en su bienestar la digitalización de sus procesos cotidianos y cómo mejorar su seguridad y protección digitales minimizando los riesgos de un uso indebido de las tecnologías digitales.

Terminamos este breve repaso a las iniciativas nacionales con la más reciente, que proviene de **Irlanda** y se ha puesto en marcha este mismo año de 2025 (3). El Consejo Nacional de Currículo y Evaluación, instancia autónoma encargada en ese país del diseño y seguimiento del currículo de la enseñanza infantil y primaria, ha puesto en circulación un documento, abierto para el debate, denominado *“Especificación del Bienestar para todas las escuelas primarias y especiales. Borrador para consulta”* (4). Allí el Bienestar se articula como un área curricular que abarca dos materias importantes: Educación Física (EF) y Educación Social, Personal y para la Salud (SPHE), que prácticamente replica el nombre de la competencia nº 5 de las Competencias Clave de la UE. Esas asignaturas se centran en el aprendizaje y la enseñanza sobre diferentes dimensiones del bienestar del alumno, incluyendo nuestro bienestar físico, social, emocional y espiritual.

Como vemos, la cuestión del bienestar en educación no es solo una retórica de la política educativa supranacional, sino que la impronta de los documentos internacionales ha calado de manera significativa en la legislación educativa de diversos sistemas educativos. Ciertamente es que lo ha hecho en mayor o menor medida según diferentes casos nacionales. Ojalá España siga la senda de los más avanzados en este terreno, tome nota de sus interesantes iniciativas y dedique a la cuestión del bienestar en educación la atención que merece una cuestión que debe ser centro de toda acción de la escuela. ●



Notas



- (1) Es de una relevancia histórica no menor que esa declaración fue propuesta por Eglantyne Jebb, una mujer superviviente de la I Guerra Mundial muy consciente de la necesidad de protección especial para los niños en ese contexto. Fundó en Londres en 1919 *Save the Children* junto con su hermana, Dorothy Buxton, para atender, precisamente, a los niños afectados por la guerra. En 1923 *Save the Children* aprobó la Declaración y la envió a la Sociedad de Naciones, que finalmente la adoptó el 26 de diciembre de 1924 (Presentación de la Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño, 1924 - Humanium).
- (2) Eurydice.
- (3) <https://ncca.ie/en/primary/primary-developments/wellbeing/>
- (4) [draft_primary_wellbeing_specification_2024.pdf](#)

Para saber más



- Comisión Europea. (2004). *Key Competences Lifelong Learning. An European Reference Framework*. Obtenido de Recuperado de <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>
- Comisión Europea. (2017). *Comunicación de la Comisión: Fortalecer la identidad europea a través de la educación y la cultura*. Bruselas: Comisión Europea.
- European Union. (4 de June de 2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*, C(189), págs. 1-13.
- LOMLOE (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020,. Obtenido de <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020>
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Nueva York: ONU.
- ONU. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Nueva York: ONU. Obtenido de <https://www.humanium.org/es/declaracion-de-los-derechos-del-nino-texto-completo/>
- ONU. (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Nueva York: ONU.
- Sociedad de Naciones. (1924). *Declaración sobre los Derechos del niño*. Ginebra: Sociedad de Naciones. Obtenido de <https://www.humanium.org/es/ginebra-1924/>
- Unión Europea. (2001). *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea*. Bruselas: Unión Europea.
- Valle López, J. M., Piñana, E., & Manso, J. (2024). *Aprendizaje Competencial*. Madrid: Kafth.

Fluye: una intervención de educación nutricional escolar que impacta en el cuidado del alumnado

Fluye: a school nutrition education intervention that impacts on student care

Resumen: Se trata de un programa educativo de salud integral que se implementa en el currículum de las etapas educativas de Infantil y Primaria para que el alumnado desarrolle competencias personales en el aula, de forma que el/la alumno/a aprenda a cuidarse, a tener mejor salud y tener mayor bienestar personal. Porque un niño o una niña que conoce, acepta y sigue hábitos saludables, es un valioso promotor de la salud familiar y de su entorno.

Abstract: This is a comprehensive health education programme that is implemented in the curriculum of the Infant and Primary educational stages so that students develop personal skills in the classroom, so that they learn to take care of themselves, to be healthier and have greater personal wellbeing. Because a child who knows, accepts and follows healthy habits is a valuable promoter of the health of his or her family and environment.

Palabras clave: Agentes de cambio. Competencias. Currículum. Aprendizaje del cuidado. Autoconocimiento. Hábitos de vida saludables.

Keywords: Agents of change. Competences. Curriculum. Learning to care. Self-awareness. Healthy life habits.

Ana Camarero

Periodista. Fundación Trilema

Fotos: Fundación Trilema

En 2019, la Fundación Gasol (1) realizó el primer estudio PASOS para evaluar los estilos de vida y la salud de las niñas, niños y adolescentes españoles de 8 a 16 años y sus familias. Los datos desvelaron que más de un 60% de la población infantil y adolescente no cumplía con la recomendación de la OMS de realizar como mínimo 60 minutos diarios de actividad física (2); cerca de un 30% de la población infantil y más del 50% de los adolescentes incumplía las recomendaciones de horas de sueño (3); aproximadamente, un 80% de los niños/as y adolescentes no cumplía la

recomendación de la OMS respecto al uso de pantallas (4); un 30% de los niños/as y adolescentes desayunaba bollería industrial habitualmente (5); y más de un 20% de la población infantil y adolescente declaraba sentirse preocupada, triste o infeliz. La publicación de este informe, a principios de 2020, coincidía con la puesta en práctica, en el primer trimestre del año, del **proyecto Fluye** (6) en las Escuelas Trilema (Trilema Zamora, Trilema Sagrada Familia, Trilema Soria, Trilema Avenida de América y Trilema La Poblalarga), un programa incluido dentro de la iniciativa Alimentando el Cambio en la que participaron Danone y la Fundación

Ashoka, junto con la Sociedad Española para el Estudio de la Obesidad (SEEDO) y el Ministerio de Educación y Formación Profesional, para desarrollar acciones concretas para avanzar hacia una revolución de la alimentación desde la base, empoderando a las nuevas generaciones para convertirlas en agentes de cambio.

Con la implementación de esta iniciativa hace cinco años, a la que se han adherido a lo largo de este tiempo escuelas de España y África, se quiere, al igual que ya ocurría en otros países como Canadá, Gran Bretaña o Nueva Zelanda, que el bienestar y la educación para la salud integral formen parte de manera obligatoria del currículum a través del desarrollo de competencias personales en el aula, de forma que el/la alumno/a aprenda a cuidarse, a tener mejor salud y tener mayor bienestar personal. El programa de educación escolar ha sido diseñado por la **Fundación Trilema** y posee numerosos materiales y recursos para trabajar en la clase. El fin último que se busca es acompañar al alumnado a tomar buenas decisiones y conseguir un cambio radical de los comportamientos poco saludables a través de tres líneas:

- Proveer a los colegios de herramientas que inspiren y eduquen a los niños en una alimentación e hidratación saludables.
- Trabajar con las autoridades educativas para que los hábitos saludables formen parte del currículum.
- Integrar el desarrollo de los hábitos saludables en un paraguas integral ambicioso de desarrollo del autocuidado, la gestión de las emociones y la relación con el entorno.

Las tres áreas de acción en innovación educativa del proyecto para su implantación constan de un **curso online de 500 horas** «Hábitos saludables en centros escolares» para educadores; el **Libro Blanco «Alimentación y educación saludable»**, publicado como monográfico de «Cuadernos de Pedagogía» por la editorial Wolters Kluwer (ahora, Aranzadi-La Ley); y un ambicioso proyecto de impacto directo en el aula: **«Fluye. Happy & Healthy kids»**.



La elaboración del material pedagógico de Fluye ha contado con la participación, entre otras instituciones, de la editorial Edelvives, CEU Universidad San Pablo, GENU Research Group de la Universidad de Zaragoza, el Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona o la Universidad Autónoma de Madrid, contribuyendo a la elaboración, el pilotaje y también la validación y evaluación de impacto del programa.





«La implementación de estas intervenciones en el currículo escolar puede fomentar un entorno propicio que favorezca el desarrollo de hábitos saludables a lo largo de la vida»

Fluye se implanta en las etapas educativas de Infantil y Primaria. La primera se desarrolla de 3 a 6 años; y la segunda tiene lugar en primer ciclo de Primaria de 6 y 8 años; segundo ciclo de 9 y 10 años; y tercer ciclo de 11 y 12 años. El contenido se ha organizado de acuerdo con una definición de una nueva competencia: COMPETENCIA PERSONAL que incluye cuatro grandes aspectos: El conocimiento y cuidado responsable de uno mismo; la práctica de hábitos saludables (en torno a la alimentación, hidratación, descanso y ejercicio, respiración, seguridad, higiene e imagen personal); la relación sostenible con la Naturaleza y el entorno; y la gestión y equilibrio emocional.

¿Cómo se trabajan los contenidos? A través de unidades didácticas con las guías del profesor y diferentes personajes: Emosín y Dronita (Infantil), los Gigantes (1er ciclo de Primaria), Los Fantásticos (2º ciclo de Primaria); el juego de gamificación CIA (5º Primaria) y el portfolio de las emociones (6º Primaria).

Marta Isabel Pérez, maestra de primero de Primaria del colegio Trilema El Pilar, consi-

dera que «la implementación de Fluye en el aula está consiguiendo concienciar a los más pequeños que el consumo, por ejemplo, de agua es importante para encontrarse bien. Muchos de ellos han empezado a probar alimentos que nunca habían consumido». En relación, a la utilización del material pedagógico, esta maestra de primero de Primaria asegura que «se adapta perfectamente a las plantillas con las que se trabaja el currículum».

El objetivo del programa Fluye es trabajar directamente con el alumnado, de 3 hasta los 11 años, para que desarrollen áreas como la responsabilidad y el conocimiento de cada dimensión del desarrollo personal, la práctica de conductas saludables y sostenibles, y el aprendizaje del cuidado de uno mismo y los demás, para llevar una vida saludable y feliz. Carmen Pellicer, presidenta de la Fundación Trilema, señala que «si queremos modificar hábitos que favorezcan una juventud feliz, equilibrada y saludable necesitamos elaborar propuestas sistémicas integradas en la vida ordinaria de las escuelas».

Este programa persigue una escuela que irradie vida saludable mediante el diseño de materiales adaptados a cada etapa educativa, con un contenido introducido en el propio currículum, «porque la clave para adquirir hábitos es que se interioricen y duren en el tiempo. No solo se deben practicar, sino que se debe desear practicarlos. Por eso, el objetivo final del programa de modificación de hábitos Fluye. Happy & Healthy kids es que cambien sus comportamientos cuando nosotros no les vigilamos», asegura la presidenta de la Fundación Trilema.

Una iniciativa en la que los alumnos y alumnas realizan actividades realmente significativas enmarcadas en las asignaturas de Educación Física, Ciencias de la Naturaleza, Valores (o equivalentes) y en Tutorías. Y donde la participación de todos los agentes inmersos es fundamental en el proceso educacional de cada niño/a: el equipo directivo, el profesorado, los monitores de comedor, el Personal

de Administración y Servicios (PAS) y, sobre todo, la implicación de las familias que participen de forma directa en el proyecto. «Las escuelas y los educadores tenemos un entorno privilegiado para poder generar programas que fomenten el entrenamiento de hábitos que duren en los jóvenes cuando acaben la escuela. Y que, además, adquieran un papel agente de cambio, en su entorno. Aunque, es verdad, que se están llevando a cabo iniciativas muy interesantes desde algunos Centros en nuestro país, no es una prioridad generalizada. Por ello, creo firmemente en la labor y la responsabilidad que tienen las escuelas, para que entrenen a sus alumnos y alumnas en las competencias que llamamos “personales”, -cuidar de uno mismo, la relación con el entorno, las fortalezas, etc...-», concluye Carmen Pellicer.

Recientemente, la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura ha implantado el proyecto en 96 centros educativos de la comunidad autónoma. El objetivo es mejorar la calidad educativa y promover hábitos saludables entre los estudiantes mediante la integración de tecnologías y nuevas metodologías de enseñanza. Se han implementado diversas actividades, incluyendo formación para docentes, uso de plataformas digitales y visitas a centros educativos para ofrecer soporte y orientación.

El programa también está presente en Guinea Ecuatorial, donde quince centros educativos tanto de la región insular (7) como de la región continental (8), teniendo en cuenta las cuatro zonas: Malabo, Bata, Ebebiyin y Evinyong, se han sumado al desafío de impactar en su alumnado para que adquieran hábitos saludables y sostenibles. Un avance que se produce de manera significativa entre los estudiantes gracias a la imitación de conductas entre iguales y que tiene un efecto multiplicador cuando estas conductas se trasladan al entorno familiar del alumno.

Fluye es una apuesta educativa en hábitos de vida saludables dirigida a las primeras etapas formativas con evidencia científica. El pasado



mes de septiembre, la revista Children (7) recogía el artículo **“El estado de peso determina el impacto de una intervención de educación nutricional escolar en los hábitos de vida de los niños”** (8), en el número especial Avances en el manejo de niños y adolescentes con obesidad. El estudio, llevado a cabo por el Grupo de Investigación en Crecimiento, Ejercicio, Nutrición y Desarrollo (GENUD)



de la Universidad de Zaragoza; el Instituto Agroalimentario de Aragón (IA2); el Instituto de Investigación Sanitaria de Aragón (IIS Aragón); el Centro de Investigación Biomédica en Red-Fisiopatología de la Obesidad y Nutrición (CIBEROBN), del Instituto de Salud Carlos III (ISCIII), y la Facultad de Ciencias de la Salud Blanquerna, perteneciente a la Universidad Ramon Llull, ha investigado el impacto de la intervención escolar FLUYE en los hábitos de vida de los niños, la adherencia a la dieta mediterránea y el bienestar emocional en España.

La tasa de participación de los centros educativos en el programa fue del 69,2%, con centros participantes ubicados en las ciudades de Valencia, Madrid, Toledo, Soria, Zamora, Sevilla y Albacete, que comprenden un total de 10 centros educativos. Un total de 1075 niños de 3 a 12 años, con peso normal y sobrepeso/obesidad, fueron incluidos en el estudio, con una tasa de participación del 64,3%. Los datos basales (T0) se recopilaban entre enero y marzo de 2020, y

los datos de seguimiento (T1) se recogieron en octubre de 2021. La información sobre actividad física, tiempo de pantalla, duración del sueño, consumo de bebidas, adherencia a la dieta mediterránea, bienestar emocional, autoestima y características sociodemográficas y socioeconómicas de niños en edad preescolar y escolar se obtuvo mediante cuestionarios autoadministrados por padres, madres y abuelos, entre otros. Para este análisis, solo se incluyeron 552 participantes (48,4 % niñas), ya que cumplían el requisito de haber respondido a los cuestionarios en T0 y T1. Se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los padres o tutores legales para la participación de sus hijos. El estudio recibió la aprobación ética del Comité de Ética en Investigación Clínica de Aragón (CEICA).

La intervención fue realizada por el propio profesorado, a quien se le proporcionó material educativo y apoyo para reforzar estos hábitos en el alumnado y sus familias.



El estudio señala que se observaron mejoras significativas en el consumo de agua y reducciones en la ingesta de bebidas azucaradas en ambos grupos de peso. Sin embargo, un aumento en el tiempo frente a pantallas, especialmente entre niños con peso normal, puso de relieve los desafíos actuales para reducir el sedentarismo. La adherencia a la dieta mediterránea mejoró de forma más significativa en el grupo con sobrepeso/obesidad, lo que sugiere la eficacia del programa para promover hábitos alimentarios más saludables entre los niños en riesgo. El bienestar emocional y la autoestima también experimentaron mejoras significativas, y los niños manifestaron un mayor orgullo y positivismo tras la intervención. De esta información, la investigación concluye que el programa FLU-YE mejoró eficazmente diversos aspectos del estilo de vida de los niños, en particular los hábitos alimentarios y el bienestar emocional. Asimismo, subraya que la implementación de estas intervenciones en el currículo escolar puede fomentar un entorno propicio que fomente el desarrollo de hábitos saludables a lo largo de la vida, contribuyendo así a una mejor salud general.

Porque, como declara Carmen Pellicer, de la Fundación Trilema, “el aprendizaje de los

hábitos de vida saludables se inicia en los primeros años de vida; por ello, la educación es clave, no solamente en el aula sino también con la familia y con la comunidad”. Además, sin duda, un niño o una niña que conoce, acepta y sigue hábitos saludables, es un valioso promotor de la salud familiar y del entorno. ●



«Este programa persigue una escuela que irradie vida saludable mediante el diseño de materiales adaptados a cada etapa educativa, con un contenido introducido en el propio currículo»



Nota

Proyecto Fluye: <https://www.proyectofluye.com/>

Notas



- (1) <https://gasolfoundation.org/es/estudio-pasos/>
- (2) <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- (3) <https://www.who.int/es/news-item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more#:~:text=Deben%20tener%20de%2011%20a,regulares%20para%20dormirse%20y%20despertarse.>
- (4) <https://www.who.int/es/news-item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>
- (5) <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/healthy-diet>
- (6) <https://www.proyectofluye.com/proyecto-fluye/>
- (7) <https://www.mdpi.com/journal/children>
- (8) <https://www.mdpi.com/2227-9067/11/9/1093>



Educación en la interioridad

Educating in interiority

Resumen: En el colegio Vera-Cruz iniciamos hace 15 años una reflexión sobre la necesidad de incorporar la Educación de la Interioridad en nuestro currículum educativo. La formación docente fue clave para desarrollarlo, así como la implantación del Proyecto “En tí” en el centro. Educar la Interioridad tiene que ver con la creatividad, el movimiento corporal, la introspección, la espiritualidad, el silencio y el acompañamiento. Este proyecto, a través de sus sesiones, estructura contenidos específicos, competencias interdisciplinarias, claves de aprendizaje, metodologías experienciales. Esta metodología de aprendizaje fomenta el autoconocimiento, la conciencia emocional, la conexión con uno mismo y el vínculo con el entorno y con los demás.

Abstract: At Vera-Cruz School, 15 years ago, we began to reflect on the need to incorporate Interiority Education into our educational curriculum. Teacher training was the key to developing it, as well as the implementation of the ‘In You’ Project in the school. Educating Interiority is about creativity, body movement, introspection, spirituality, silence and accompaniment. This project, through its sessions, structures specific contents, interdisciplinary competences, learning keys and experiential methodologies. This learning methodology promotes self-knowledge, emotional awareness, connection with oneself and the link with the environment and with others.

Palabras clave: Gestión emocional. Creatividad. Acción tutorial. Autoconocimiento. Acompañamiento. Bienestar personal.

Keywords: Emotional management. Creativity. Tutorial action. Self-knowledge. Accompaniment. Personal well-being.

Josean Manzanos

Especialista en la Pedagogía de la Educación de la Interioridad

Coordinador del Dpto. de Acción Tutorial y Coeducación

Miembro E. Pedagógico-Directivo

Profesor, formador y escritor



En el año 2010, el colegio Vera-Cruz de Vitoria-Gasteiz comenzó un proceso de reflexión e investigación sobre las nuevas necesidades formativas que se abrirían en el futuro. Tras un intenso análisis, uno de los resultados obtenidos de mayor impacto fue la necesidad urgente de implementar en las aulas un programa secuenciado y sistematizado de educación de la interioridad. Esta necesidad tenía que transformarse en un proceso formativo orientado al

cuidado y el bienestar personal. Además, se reflejaba en este análisis socioeducativo, la necesidad de abrir los códigos de introspección hasta entonces utilizados.

El primer objetivo para alcanzar esta renovación pedagógica, necesitó de una intensa formación del profesorado, apoyado por la Titularidad del Centro y el Equipo Directivo. Este proceso formativo del profesorado permitió comenzar con un *Plan Experimental de Educación de la Interioridad* con el alumnado. Estas prime-



ras sesiones de trabajo permitieron detectar necesidades, ajustar metodologías y corregir errores iniciales de implantación.

Tras dos años de recorrido con este proyecto piloto, Edelvives apostó por el diseño y desarrollo de un material editorial innovador de Educación de la Interioridad para Centros Educativos. En este momento, comienzo a coordinar y supervisar el trabajo editorial, dinamizando a un equipo de docentes especializados en educación de la interioridad.

El equipo docente del Centro vuelca su esfuerzo participando en la elaboración de este proyecto, en coordinación con docentes de otras ciudades y colegios. Dos años de intenso trabajo dieron lugar al Proyecto "En Ti" (Edelvives 2014). Es en este año cuando el Colegio implementa un nuevo ámbito de aprendizaje en su currículum educativo; la asignatura de "Interioridad". Desde el año 2014 el centro escolar incorpora en sus aulas, y en todas las etapas, este cambio transformador de la vida escolar.

Las primeras dificultades fueron dónde incluir la educación de la interioridad dentro del ámbito curricular. Y la primera confusión fue vincular la interioridad a la asignatura de religión o reducirla a la gestión emocional. Ambos errores son aún lastres en algunos centros que no han tenido claridad en la propuesta educativa diferenciada de estos ámbitos de aprendizaje. Obviamente, la educación de la interioridad enriquece a otras asignaturas, tal y como debe ser el aprendizaje significativo e interdisciplinar, pero no se confunde con otras ni abandona o mezcla ninguno de sus contenidos específicos. Desde el principio, se estableció con claridad en el colegio que la Educación de la Interioridad debía ocupar un lugar específico y destacado dentro del horario del alumnado. Es decir, era tan importante el saber matemático, lingüístico o musical,... como el de crecer interiormente.

Para integrar esta propuesta de innovación educativa dentro de la vida escolar de nuestro centro, fue clave su inclusión en la acción tutorial, así como en otras áreas que se vinculan con sus objetivos y competencias.

Educación de la Interioridad tiene que ver con la creatividad, el movimiento corporal, la introspección, la espiritualidad, el silencio y el acompañamiento. Este proyecto, a través de sus sesiones, estructura contenidos específicos, competencias interdisciplinares, claves de aprendizaje, metodologías experienciales. Dibujar este "atlas interior" y hacer la cartografía de su desarrollo e identificación fue esencial para el centro y para todos aquellos que piden desde entonces un acompañamiento y formación.

Desde el inicio, se entendía la Educación de la Interioridad como un ámbito de aprendizaje que fomenta el autoconocimiento, la conciencia emocional, la conexión con uno mismo, y el vínculo con el entorno y con los demás, donde se concretan las siguientes competencias educativas:

1. El autoconocimiento: ayudar al alumnado a explorar y entender mejor sus pensamientos, emociones y motivaciones, lo



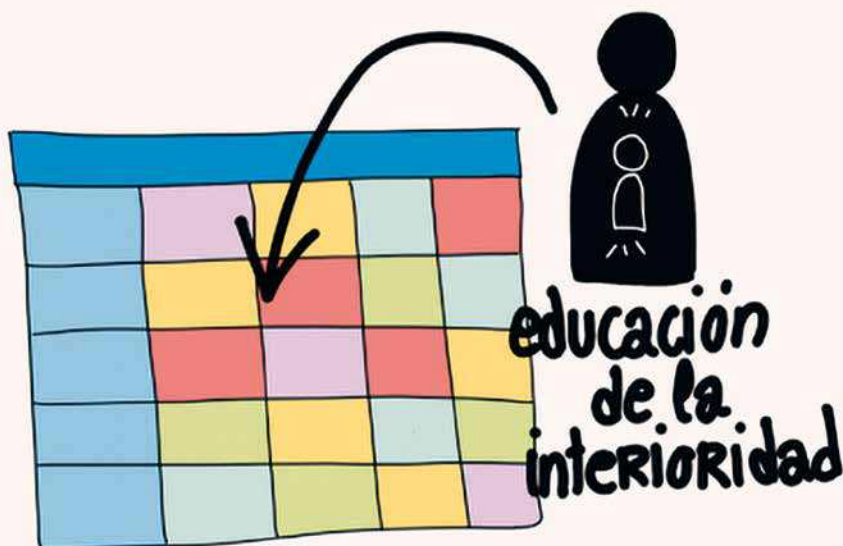
«El proyecto estructura contenidos específicos, competencias interdisciplinares, claves de aprendizaje, metodologías experienciales»

que les permite conocerse más a fondo y tomar decisiones más conscientes.

2. La gestión emocional: la educación de la interioridad fomenta en nuestro alumnado habilidades para identificar, comprender y regular las emociones, promoviendo la resiliencia y la capacidad para afrontar el estrés o las dificultades cotidianas.
3. La empatía y relaciones positivas: con un mayor autoconocimiento y una mejor gestión emocional, los alumnos y alumnas desarrollan una mayor empatía y compasión hacia los demás, fortaleciendo sus relaciones interpersonales.
El sentido de propósito de vida: al conectar con su interior, todos los alumnos y alumnas pueden descubrir valores y objetivos que les proporcionan un sentido de propósito en su vida.
4. La concentración y atención plena: se realizan prácticas de mindfulness que mejoran la atención y la concentración impactando positivamente en el rendimiento académico y reduciendo el nivel de distracción.
5. La autonomía y responsabilidad: fomentando la reflexión personal, el alumnado desarrolla una mayor responsabilidad sobre sus acciones y decisiones, fortaleciendo su autonomía y capacidad para tomar decisiones éticas.
6. El cuidado y bienestar integral: la educación de la interioridad promueve una visión de la salud emocional como parte fundamental del desarrollo de cada persona, ayudando a reducir la ansiedad y fomentando un ambiente de paz y bienestar en el centro educativo.
7. La espiritualidad: ayudamos al alumnado a reflexionar sobre cuestiones trascendentes y encontrar un sentido más profundo de conexión con la vida.
8. La confianza en uno mismo: al conocerse y aceptarse mejor, los alumnos y alumnas construyen una autoconfianza



«Los alumnos se convierten en ciudadanos comprometidos con valores de justicia y honestidad»



sólida. La práctica de la introspección y la autoaceptación les ayuda a desarrollar una imagen más positiva de sí mismos, impulsándolos a enfrentar retos con seguridad y optimismo.

9. La tolerancia a la frustración: la educación de la interioridad proporciona herramientas para gestionar las emociones de manera saludable, incluyendo la capacidad de manejar la frustración y la aceptación de que no siempre las cosas salen como se espera. Esto contribuye a un enfoque más resiliente ante los fracasos y dificultades.
10. La autenticidad: fomentamos el descubrimiento de la propia identidad y valores internos animando al alumnado a actuar de manera auténtica como fuente de La integridad y estabilidad personal.
11. El respeto y valoración de la diversidad: al entender mejor su propia identidad y emociones, los alumnos y alumnas también aprenden a apreciar y respetar las diferencias en los demás. Esto fomenta una cultura de inclusión y respeto hacia la diversidad en el centro educativo.
12. La responsabilidad social y ambiental: la conexión con el propio ser y el reconocimiento de ser parte de una realidad más amplia, ayuda a los alumnos y alumnas a valorar su entorno y tomar conciencia de su responsabilidad hacia la comunidad y el medio ambiente.
13. La perseverancia: la práctica regular de la introspección, la atención plena y la reflexión requiere perseverancia y los alumnos desarrollan esa capacidad a través de estas prácticas.
14. El compromiso ético: la reflexión profunda sobre los propios valores y el impacto de nuestras acciones, fomenta entre el alumnado un sentido de compromiso ético. Los alumnos se convierten en ciudadanos comprometidos con valores de justicia y honestidad.
15. La capacidad de decisión y resolución de dificultades: A través del autoconocimiento, los alumnos pueden tomar decisiones más

informadas y alineadas con sus valores personales, y de manera pacífica y respetuosa.

16. La reducción de la violencia y conflictos: al mejorar el autoconocimiento y la empatía, se observa una disminución de conflictos interpersonales y un ambiente escolar más pacífico. La educación de la interioridad promueve una convivencia más respetuosa y comprensiva.
17. La curiosidad y reflexión crítica: la educación de la interioridad enseña al alumnado a cuestionarse sus creencias y actitudes, desarrollando una mentalidad abierta y crítica.
18. La flexibilidad y adaptabilidad: la introspección permite al alumnado reconocer sus puntos fuertes y débiles y, por tanto,

adaptarse a los cambios y a los desafíos con una mentalidad abierta.

19. El fomento de un entorno seguro: en nuestro centro educativo existe una “cultura de interioridad” que fortalece el ambiente escolar y crea un lugar seguro para el crecimiento emocional y académico, reforzando la convivencia positiva.

Educación de la Interioridad en nuestras aulas se ha convertido en un hábito y una oportunidad para trabajar el autoconocimiento, la quietud, el silencio, la atención, la conciencia emocional, y el vínculo con los demás y con el entorno. Nuestra experiencia sobre el silencio es sobrecogedora: el proceso de aprendizaje de silenciamiento desarrolla la capacidad de observación y cataliza la percepción de



cada detalle. En nuestro centro trabajamos diariamente con técnicas de mindfulness para aprender a vivir en “modo consciente” y poder captar lo esencial de lo que nos ocurre.

Normalmente, como educadores y alumnos, vivimos inmersos en el ruido, la prisa y el torbellino interior; cultivar la interioridad nos brinda un espacio de calma y libertad.

En cada sesión de trabajo interior, ofrecemos a nuestro alumnado un proceso para alcanzar la quietud interna ante los vaivenes mentales, corporales y emocionales.

En Vera-Cruz damos vital importancia al trabajo con la respiración como herramienta fundamental para anclarnos en el presente y evitar las distracciones que nos dispersan; enseñamos a conectar nuestra mente con nuestro corazón para entrar en un estado de consciencia que aporte calma y paz.

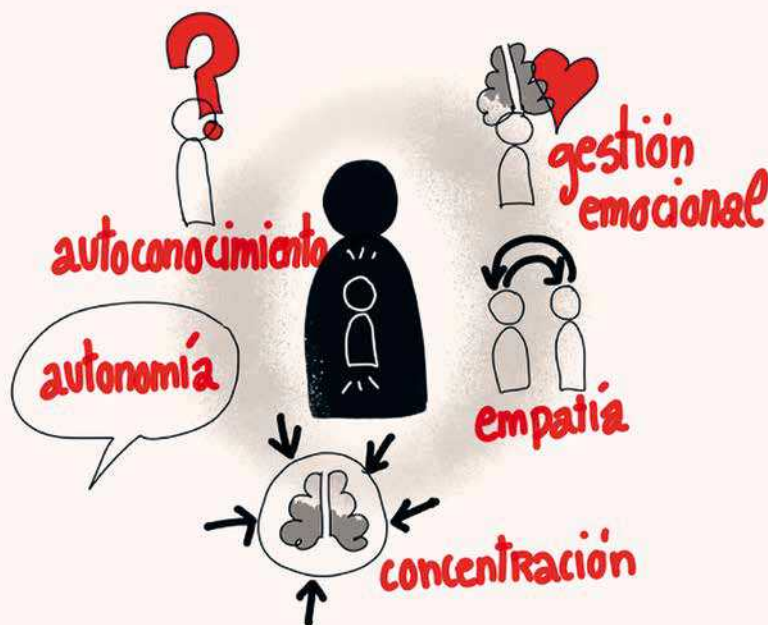
Para trabajar de forma ordenada y eficaz la experiencia interior recorremos, a través de un proceso metodológico específico, un aprendizaje basado en cinco contenidos esenciales:

- La expresión simbólica. Es una puerta hacia el mundo interior. El símbolo evoca



siempre una pregunta, una sugerencia, una percepción más honda; el alumnado aprende en nuestras clases, a través de símbolos, gestos y palabras, a percibir lo que hay escondido y lo que es invisible.

- La conciencia corporal. Ejercicios y experiencias que señalan lo que les ocurre por dentro, fijándose en lo que el cuerpo muestra; es él quien graba nuestra experiencia interior. Saber cómo me muevo, cómo camino, qué me duele o molesta, dónde percibo tensión, me da una información interna de mí mismo.
- El pensamiento creativo. Enseñamos a los niños y jóvenes a crear, a abrir posibilidades, a conectarlo todo... Despertamos los sentidos porque son la ventana que nos conecta con un mundo mágico. Una persona creativa es una fuente de vida interior.
- La armonización emocional. No sólo saber cómo me siento, qué me afecta o cómo me comporto. La gestión de las emociones enseña a tomar distancia también de ellas, porque somos mucho más que lo que, en un determinado momento, nos afecta.
- El desarrollo y crecimiento personal. Jugamos a saber quiénes somos, a descubrir e interpretar los mensajes que nos da el



corazón. Indagamos sobre el sentido de la vida y comenzamos cada clase de interioridad con una pequeña lección de filosofía porque es la sabiduría perenne.

CRECER por DENTRO EDUCAR EL INTERIOR

JOSEAN MANZANOS
Maristas Logroño



En Vera-Cruz educamos en competencias y subrayamos la interpersonal y la intrapersonal. Dos competencias que regulan nuestras emociones y trabajan las relaciones entre las personas y el entorno. Seguimos el Proyecto En Tí para enseñar a indagar, crecer en autoestima, ser más autónomos y sentirnos más felices. El trabajo competencial en la educación de la interioridad se desarrolla a través de cinco momentos. Unos minutos iniciales dedicados a la reflexión compartida. Comenzamos con una pregunta que, en forma de inquietud o duda, abre al alumnado hacia la sorpresa de lo que va a descubrir en esa sesión. En los momentos siguientes guiamos al alumnado hacia una triple relajación: corporal, mental y emocional. En esos minutos, entrenamos el cerebro para que aprenda a sintonizar con ondas de frecuencia que nos llevan a la calma y la quietud. Los ejercicios neurocientíficos que aplicamos, convierten la clase en un “gimnasio interior”.

Meditamos, visualizamos, practicamos mindfulness, armonizamos emociones, creamos, nos movemos, activamos el cuerpo con diferentes posturas de yoga, aplicamos distintas formas de masaje corporal guiado. Cada sesión con un objetivo, un contenido, una técnica diferente y una competencia a alcanzar. Finalizamos la sesión con la metacognición final registrando en un cuaderno específicamente diseñado, qué hemos descubierto y qué se ha aprendido. Plasmar es esencial en este tiempo final, junto con un compromiso de transformación; una acción a desarrollar fuera del aula y una puesta en práctica. La interioridad no es un ejercicio de autocomplacencia sino un aprendizaje de transformación personal y social.

El lugar del aprendizaje de la interioridad es diferente en función de la sesión. Para cada práctica escogemos un lugar adecuado sabiendo que existen cuatro opciones de trabajo: el aula natural, el espacio específico de Interioridad, los patios del Colegio y el entorno exterior del Centro. Cada lugar tiene sus fortalezas y sus limitaciones, y es importante escoger adecuadamente el espacio según el objetivo y la dinámica de cada sesión. Durante todos estos años hemos observado que no existe un único espacio para la interioridad pero sí es muy importante para el clima escolar tener un espacio reservado para ello. Cuando nuestra práctica de educación de la interioridad se realiza en los espacios abiertos del colegio, se favorece la receptividad por parte de todos los docentes al hacer más visibles las sesiones. Sin embargo, cuando requerimos de más calma y silencio, es mejor utilizar nuestro espacio específico de interioridad para lograr un clima de introspección y cuidado más favorable.

También realizamos sesiones masivas para verificar el proceso de asimilación del alumnado y la capacidad que van adquiriendo de normalización de la educación de la interioridad en la dinámica escolar. Cuando realizamos prácticas de este tipo comprobamos la importancia que el alumnado le da a este ámbito de aprendizaje dentro de su currículum escolar. En ocasiones puntuales hemos extendido a esta práctica de



la introspección para el crecimiento y cuidado personal y de los demás.

También incluimos un sistema de evaluación de la educación de la interioridad en el proceso educativo del alumnado de manera que podamos trazar un itinerario en su recorrido escolar. Por un lado, realizamos la revisión de sus cuadernos de trabajo que llamamos: “huellas y pasitos”, “cuaderno de bitácora”, “coordenadas GPS” o “mi blog”. Con estas herramientas hacemos un trabajo de contraste que reflejamos en nuestros informes de evaluación junto con las demás asignaturas, vinculando la educación de la interioridad a nuestro Modelo de Persona. Cada dos sesiones recordamos, revisamos y evaluamos lo aprendido y hacemos una breve puesta en común de los avances personales y de las transformaciones que cada uno de los alumnos y alumnas ha ido encontrando después del aprendizaje.

la interioridad con familias y en familia. Los resultados siempre han sido extraordinarios ya que la educación de la interioridad está favoreciendo en nuestro centro el reforzamiento del vínculo afectivo entre padres/madres e hijos. Incluso, al finalizar el curso escolar ofrecemos a los alumnos más mayores que preparen sesiones de interioridad, según lo aprendido, y las puedan dirigir a sus compañeros. Los resultados en este sentido están siendo extraordinariamente positivos al ver cómo en el alumnado se ha integrado la metodología experiencial y

Durante estos 15 años, el proyecto En Ti ha sido un pilar fundamental en la transformación educativa de nuestro colegio. A lo largo de este tiempo, su implementación ha permitido integrar la educación de la interioridad en la vida escolar, promoviendo un ambiente más armonioso y propicio para el desarrollo personal. Gracias a este camino recorrido, hemos acompañado a niños y jóvenes en el fortalecimiento de su equilibrio interno, favoreciendo su bienestar emocional y su conexión con los demás y con el mundo que los rodea. ●



Aulas Jardín y huerto: proyectos transformadores, intergeneracionales y solidarios

Garden and vegetable garden classrooms: transformative, intergenerational and solidarity-based projects

Resumen: Este artículo recoge dos experiencias de innovación social cuyos objetivos principales son transformar espacios en desuso en entornos educativos con sentido, inclusivos, sostenibles e intergeneracionales. A través de la participación activa de más de 500 personas, implicando alumnado, docentes, voluntariado y comunidad local, la iniciativa ha promovido el aprendizaje contextualizado, el cuidado y la cohesión social.

Desarrollados bajo un enfoque interdisciplinar y globalizador, estos proyectos demuestran que la innovación educativa, la creatividad y la implicación de la comunidad son claves para la transformación del entorno y la mejora de la calidad de vida.

Palabras clave: Proyecto innovación social. Aulas jardín. Huerto universitario. Intergeneracional. Participación. Impacto social. Voluntariado.

Keywords: Social innovation project. Garden classrooms. University garden. Intergenerational. Participation. Social impact. Volunteering.

Abstract: This article brings together two experiences of social innovation whose main objectives are to transform disused spaces into meaningful, inclusive, sustainable and intergenerational educational environments. Through the active participation of more than 500 people, involving students, teachers, volunteers and the local community, the initiative has promoted contextualised learning, care and social cohesion.

Developed under an interdisciplinary and globalising approach, these projects demonstrate that educational innovation, creativity and community involvement are key to transforming the environment and improving the quality of life.

Jacobo Cano Escoriaza y Sandra Vázquez Toledo

Directores de la Cátedra Fundación Edelvives del Cuidado Educativo Integral
Docentes de la Facultad de Educación y miembros del Centro de Innovación, Formación
e Investigación en Ciencias de la Educación (CIFICE)
Universidad de Zaragoza



Introducción

El Centro de Innovación, Formación e Investigación en Ciencias de la Educación (en adelante, CIFICE) de la Universidad de Zaragoza contaba con un espacio en

desuso. En 2021, bajo el liderazgo del equipo directivo de este centro y con el respaldo de varios vicerrectorados, se inició un proyecto de innovación social para su revitalización. El objetivo principal era crear un espacio con sentido, mejorar la accesibilidad y transformarlo en un

Huerto Universitario abierto a la ciudadanía, así como en Aulas Jardín al aire libre para toda la comunidad universitaria.

Estos proyectos constituyen una clara manifestación del potencial transformador de la educación, extendiendo el aprendizaje más allá de las aulas tradicionales e integrando el cuidado educativo, impulsado por la Cátedra Fundación Edelvives del Cuidado Educativo Integral, como una herramienta fundamental para el cambio social.

A partir de estas experiencias se responde de manera directa, a diversas necesidades sociales y educativas previamente identificadas:

- *Vinculación entre la Universidad, centros educativos y fundaciones.* Muchos centros educativos carecen de espacios adecuados para la implementación de aulas jardín y huertos. Este proyecto responde a esa necesidad, ofreciendo un espacio compartido y accesible.
- *Fomento de la innovación educativa y social.* El proyecto busca mejorar la formación de futuros maestros y maestras,

estimulando su creatividad y capacidad para implementar prácticas innovadoras en sus aulas.

- *Promoción de la investigación y generación de evidencia científica.* A través del uso pedagógico de huertos y aulas jardín, el proyecto aspira a generar evidencias científicas que respalden las prácticas didácticas y su efectividad.
- *Impulso de la educación inclusiva.* Se proporciona un entorno educativo que facilita la inclusión de personas con necesidades específicas de apoyo y privación comunicativa.
- *Generación de oportunidades de voluntariado y participación intergeneracional.* Se incorpora a la ciudadanía en el proceso educativo mediante el voluntariado, con la colaboración de la Asociación de Mayores de la Universidad de la Experiencia (AMUEZ), entre otras iniciativas.

En consonancia, con estas necesidades se establecieron los siguientes objetivos:

- Diseñar y mejorar el Aula Jardín Coworking para que sea un espacio idóneo para la formación, investigación e innovación, integrando el uso de huertos y aulas jardín como herramientas didácticas y contribuyendo a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).
- Fomentar el aprendizaje intergeneracional mediante el intercambio de conocimientos y experiencias entre distintas generaciones, promoviendo el aprendizaje mutuo y el trabajo colaborativo.
- Desarrollar actividades didácticas interdisciplinarias al aire libre dirigidas a estudiantes de los grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria, fomentando la conexión entre diferentes áreas del conocimiento, como la educación, el bienestar, la sostenibilidad y la salud.
- Promover la concienciación sobre sostenibilidad y educación en valores mediante la alfabetización científica, ambiental y en



alimentación desde las primeras etapas educativas, integrando el Huerto Universitario del CIFICE como recurso pedagógico.

- Favorecer la inclusión y accesibilidad de personas con privación comunicativa, garantizando espacios de aprendizaje accesibles y estrategias que fomenten su autonomía dentro del aula jardín.
- Impulsar la participación activa y la colaboración interinstitucional mediante el voluntariado y la creación de actividades abiertas a la comunidad, fortaleciendo la cooperación entre la Universidad, centros educativos y entidades locales.
- Generar evidencia científica sobre el impacto educativo de los espacios al aire libre y su aplicación en distintos niveles formativos, impulsando la transferencia social del conocimiento mediante propuestas contextualizadas.

Impacto y participación

Se ha contado con la colaboración activa de diversas instituciones, con el propósito de crear un modelo integrador, una red, que reúna a la Universidad de Zaragoza, centros educativos y fundaciones.

La iniciativa, que comenzó en 2021 -como se ha comentado-, se ha consolidado en el curso 2024-25, alcanzando una notable participación de más de 500 personas. Entre los participantes se incluyen maestros en formación, niños y niñas de Educación Infantil, Educación Primaria, ESO y Bachillerato, así como personas adultas con privación comunicativa, como personas sordociegas, con autismo, entre otros.

En este contexto, la comunidad juega un papel fundamental. Un equipo de voluntarios de la Asociación de Mayores de la Universidad de la Experiencia participa activamente en la formación de futuros maestros y maestras, quienes, a su vez, diseñan y desarrollan actividades para centros educativos, promoviendo así una colaboración intergeneracional. Además, el proyecto cuenta con el respaldo de numerosos

centros educativos, como el Colegio Público Recarte y Ornat, el Basilio Paraíso, el Ramiro Soláns, el IES Goya, el Centro Integrado de Formación Profesional Corona de Aragón, los colegios La Salle Franciscanas y La Salle Gran Vía, Cardenal Xavierre, Salesianos Virgen del Pilar, y la Fundación Háptica, entre otros. También se integra en la Red de Huertos Agroecológicos del Ayuntamiento de Zaragoza, lo que permite a los centros educativos y fundaciones sin huertos ni aulas jardín propios acceder a estos espacios como recursos educativos.

Enfoque interdisciplinar y transferencia

Los proyectos tienen un claro enfoque interdisciplinar y globalizador incluyendo a diversas áreas del conocimiento a través de colaboraciones interdisciplinares que responden a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y a las necesidades del entorno.

Ejemplo de estas colaboraciones son el trabajo realizado en los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria, involucrando los Departamentos de Psicología y Sociología, Didáctica de las Matemáticas, Ciencias de la Educación, Didácticas Específicas y de la Expresión Plástica. Estas acciones se fundamentan en conceptos clave como la educación para el





«El proyecto busca mejorar la formación de futuros maestros y maestras, estimulando su creatividad y capacidad para implementar prácticas innovadoras en sus aulas»

desarrollo sostenible (Rauch y Pfaffenwimmer, 2020) y las aulas abiertas (Green, 2015), los cuales aportan valor al aprendizaje en contextos naturales y a la sostenibilidad. Esta línea de trabajo estuvo orientada hacia la escuela que deseábamos, con herramientas innovadoras destinadas a generar un cambio genuino en el sistema educativo (OECD, 2003).

Igualmente, desde los departamentos de Psicología y Sociología, así como el de Ciencias de la Educación, se favoreció la colaboración con centros educativos, asociaciones y fundaciones en el ámbito de la atención a la diversidad y la inclusión educativa. El objetivo fue implementar actividades relacionadas con la acción tutorial, la relación educativa, la salud emocional y la estimulación multisensorial, entre otras. Asimismo, se facilitó la interacción de los futuros docentes con el alumnado de los centros educativos, generando sinergias educativas internivelares que enriquecieron el proceso de aprendizaje.

Cabe destacar, las sesiones en el aula jardín para la explotación didáctica de libros de no ficción, con la mediación del profesorado de la asignatura de Literatura Infantil y Educación Literaria de la Universidad de Zaragoza y el CEIP Cortes de Aragón. Del mismo modo, se ofrecieron conciertos al aire libre organizados por centros educativos y, en particular, por el Coro Cantatutti, en colaboración con la Cátedra Música e Inclusión Social de la Universidad de Zaragoza. Este coro fue una iniciativa inclusiva de la Universidad de Zaragoza, con la Facultad de Educación como protagonista. La ciudadanía y las comunidades educativas tuvieron la oportunidad de disfrutar, creando un ambiente educativo y participativo.

Así mismo, se han desarrollado iniciativas como programas de radio, conciertos y exposiciones artísticas al aire libre, combinando bienestar emocional y aprendizaje en entornos formales e informales. Además, se han llevado a cabo jornadas de transferencia y publicaciones científicas, destacando la participación en el IX Seminario Iberoamericano

«Desafíos de la Educación y ODS» de la Universidad de Aveiro (Portugal).

Por otro lado, se organizaron jornadas de transferencia de conocimientos. Asimismo, se realizaron Trabajos Finales de Grado desde la Facultad de Educación y trabajos de investigación desde la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo. Algunas de estas investigaciones también se presentaron en congresos internacionales, como el IX Seminario Iberoamericano «Desafíos de la Educación y ODS» en la Universidad de Aveiro (Portugal).

Un proyecto que mira a los principios de ciudades educadoras

Este proyecto de innovación social y transformación de espacios fue reconocido en 2024 con el Accésit de la Convocatoria Competitiva EXDUCERE, promovida por el Ayuntamiento de Zaragoza. Sus principales líneas de actuación responden a la estrategia de Zaragoza como Ciudad Educadora, promoviendo diversos principios fundamentales de la Carta de Ciudades Educadoras. A continuación, se presentan algunas de las principales líneas de actuación, acompañadas de las evidencias que las respaldan.

En primer lugar, la inclusión y la cohesión social (Principios 3, 17 y 18) son ejes clave en la metodología del proyecto, especialmente en colaboración con la Fundación Háptica. Esta entidad trabaja de manera continua con colectivos que enfrentan privación comunicativa, como personas con autismo, sordoceguera o diversas necesidades específicas de apoyo educativo. A través del huerto y el uso didáctico de los espacios, se fomenta su autonomía y desarrollo personal, favoreciendo su inclusión en la comunidad.

Por otro lado, el estímulo de la educación artística desde la creatividad y la innovación (Principio 4). El arte y la cultura desempeñan un papel esencial en la formación de la ciudadanía. En este contexto, se han impulsado varias iniciati-



vas artísticas y culturales, que incluyen actividades de fomento de la lectura en colaboración con el profesorado de la Facultad de Educación y la Cátedra Fundación Edelvives del Cuidado Educativo Integral. Además, se han llevado a cabo conciertos y otras expresiones culturales, que enriquecen la experiencia educativa y promueven la participación comunitaria.

El conocimiento del territorio y la identidad de las variedades hortícolas de Aragón (Principios 6 y 10) también se refuerza a través del huerto universitario. En este marco, se ha establecido una colaboración interdisciplinar con el Semillero del CITA y la Universidad de Zaragoza. Este enfoque fomenta un aprendizaje contextualizado que resalta la importancia de la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente. De este modo, uno de los objetivos transversales del proyecto ha sido fomentar la participación ciudadana, promoviendo una ciudadanía activa capaz de transformar espacios abandonados o en desuso en entornos dedicados a la formación, la innovación y la investigación. Esta iniciativa ha tenido un impacto directo en la revitalización de espacios públicos, generando nuevos usos y creando oportunidades de aprendizaje para diversos colectivos.

En relación con la recuperación de espacios públicos habitables (Principios 11 y 14), el

proyecto ha implementado una estrategia para potenciar una salud integral. Según la Carta de Ciudades Educadoras, estos espacios favorecen el cuidado educativo y propician el encuentro intergeneracional entre alumnado, familias, docentes y personas mayores. En este sentido, ya se han desarrollado jornadas intergeneracionales en colaboración con centros educativos, promoviendo un aprendizaje enriquecedor basado en la convivencia y el intercambio de experiencias.

Una de las intervenciones más significativas ha sido la realizada en centros educativos con un alto porcentaje de alumnado de origen extranjero o inmigrante. En muchos de estos casos, los niños y niñas carecen de referentes familiares cercanos, como abuelos o abuelas, debido a la distancia con sus países de origen. Para dar respuesta a esta realidad, el proyecto ha impulsado una innovadora iniciativa en la que voluntarios y voluntarias de la Universidad de la Experiencia actúan como figuras de referencia. Su labor no solo ha sido educativa, sino que también ha contribuido a la formación en valores y al desarrollo de la educación emocional en los niños y niñas, fortaleciendo su sentido de pertenencia y su conexión con la comunidad.



«Se ha favorecido la colaboración con centros educativos, asociaciones y fundaciones en el ámbito de la atención a la diversidad y la inclusión educativa»



.....
«Se han creado espacios de aprendizaje que promueven la cooperación y el respeto por el medio ambiente»
.....

Por otro lado, el compromiso con la sostenibilidad (Principio 13) se ha materializado a través de la creación de un laboratorio sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En este espacio, el alumnado ha expresado artísticamente estos principios en murales y paredes, generando así un entorno visualmente inspirador que refuerza la conciencia ambiental y fomenta el compromiso con el cuidado del planeta.

Finalmente, el interés por lo público, desde una perspectiva de solidaridad y colaboración (Principios 19 y 20), se ha convertido en un eje vertebrador del proyecto. La promoción de la tolerancia y el respeto por los valores democráticos se ha reflejado en diversas iniciativas, como las desarrolladas en el Instituto de Alcañiz y en el Centro de Educación Infantil Público Ramiro Soláns. En estos centros, se han implementado programas de formación para alumnado mediador, alumnado ayudante y alumnado ciberayudante, con el fin de mejorar la convivencia escolar y fomentar un uso responsable de las redes sociales.

Conclusiones y propuestas de futuro

Los proyectos Aulas Jardín y Huerto han demostrado ser experiencias educativas transformadoras, que no solo han favorecido la formación de futuros maestros y maestras, sino que también han tenido un impacto social profundo. Al involucrar a la comunidad local, las instituciones educativas y la Universidad de Zaragoza, estos proyectos han contribuido significativamente a la creación de un entorno inclusivo, sostenible y colaborativo, en el que se fomenta el aprendizaje intergeneracional y la innovación educativa.

A través de un enfoque interdisciplinario e interinstitucional, ambos proyectos han respondido a las necesidades inmediatas de la comunidad, creando espacios de aprendizaje que promueven la cooperación y el respeto por el medio ambiente.

Sin lugar a dudas, podemos considerar estos proyectos como ejemplo de buenas prácticas en el ámbito educativo, al integrar a diversas

generaciones y disciplinas, contribuyendo a una educación más rica, accesible y transformadora. Este enfoque ha permitido que el aprendizaje al aire libre y la cooperación se conviertan en herramientas clave para la construcción de comunidades educativas más comprometidas con los valores de la sostenibilidad y la equidad social.

En síntesis, ambos proyectos no solo han alcanzado sus objetivos iniciales, sino que han demostrado, con hechos y resultados, que la educación, la creatividad y la participación ciudadana son claves para transformar el entorno y mejorar la calidad de vida de las personas. En consecuencia, estos proyectos evidencian el enorme potencial transformador de la educación como herramienta para el cambio social.



Propuestas de futuro

Para consolidar y expandir el impacto de estos proyectos, se proponen varias iniciativas que permitirán seguir respondiendo a las necesidades educativas de la comunidad, al tiempo que se refuerzan los lazos con la sociedad y las instituciones:

- Fortalecer la colaboración con los centros educativos locales, ampliando los espacios inclusivos para la innovación social y creando más oportunidades para la participación activa de los estudiantes y la comunidad.
- Ampliar y diversificar el grupo de voluntariado, involucrando a jóvenes universitarios, personas mayores y ciudadanos en general. Este compromiso social fortalecerá el impacto de los proyectos y promoverá la mejora de los entornos educativos.
- Fomentar la relación entre los Centros Integrados de Formación Profesional y la Universidad, a través de la realización de actividades conjuntas. Esto incluiría programas formativos como el Diploma de Extensión Universitaria en Formación Didáctica y Pedagógica para Profesorado Técnico de Formación Profesional y el Máster de Secundaria, con el fin de integrar la formación práctica y académica.



«La educación, la creatividad y la participación ciudadana son claves para transformar el entorno y mejorar la calidad de vida de las personas»



- *Convertir el Campus de la Plaza San Francisco de la Universidad de Zaragoza en un centro de referencia cultural y educativo*, promoviendo actividades como la animación a la lectura, conciertos y otros eventos que fomenten el desarrollo del talento joven y la participación activa de la ciudadanía en la divulgación científica y cultural.
- *Impulsar el desarrollo de un Instituto de Investigación en Educación y Ciudadanía* dentro del Centro de Innovación, Formación e Investigación en Ciencias de la Educación (CIFICE). Este instituto servirá como un espacio de encuentro para congresos, jornadas y el intercambio de conocimiento entre profesionales e investigadores, impulsando la creación de políticas educativas innovadoras y sostenibles.

Conste el agradecimiento profundo al equipo de voluntariado que está creciendo y consolidándose. Un agradecimiento especial a algunas personas voluntarias del Proyecto como Cristina del Cerro, Eloy Buil, Francisco Rubio, Luis Angel Martínez, José Luis Martín, Emiliano Cartagena y Magdalena Guallart. Gracias al alumnado de Magisterio, a los docentes participantes de la Universidad de Zaragoza y de los centros educativos y fundaciones implicadas. ●



NOTA

Centro de Innovación, Formación e Investigación en Ciencias de la Educación (CIFICE): <https://cifice.unizar.es/simposios-jornadas-proyectos>

Para saber más



- Green, M. (2015). *A Coastal Classroom without Walls*. In: *Children, Place and Sustainability*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137408501_3
- OECD (Ed.). (2003). *Schooling for tomorrow*. Networks of innovation. OECD.
- Rauch, F., Pfaffenwimmer, G. (2020). *The Austrian ECOLOG-Schools Pro-*

gramme – Networking for Environmental and Sustainability Education. In Gough, A., Lee, J.C.K., Tsang, E.P.K. (eds.) *Green Schools Globally. International Explorations in Outdoor and Environmental Education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46820-0_6



Enseñar matemáticas a alumnos con necesidades educativas especiales - 4.^a Edición

El objetivo de la cuarta edición es incorporar a la tercera los avances y cambios que se han producido en el desarrollo del método ABN en relación con los alumnos con necesidades educativas especiales, desde su anterior edición, en 2017.

El método ABN ha sido iniciado y estudiado por muchos docentes de la Educación Primaria gracias a este libro, con las novedades más sobresalientes que se han producido en el desarrollo del método en estos últimos años y conservando el contenido correctivo propio del método tradicional. Es creciente el número de alumnos que tiene serias dificultades para seguir el ritmo normal de las clases.

Se trata de una obra práctica, con una base científica y de fácil lectura. Incluye nueva metodología para el logro de competencias básicas, al servicio del maestro de Educación Especial y de Educación Primaria. Confiamos en que con esta obra ayudaremos a todos aquéllos maestros y maestras que quieran iniciar la aventura de trabajar con los niños unas matemáticas sencillas, naturales y divertidas.

Autor: Jaime Martínez Montero

También
en digital



**Tu libro en tu Biblioteca Digital
Legalteca, ahora mucho más
que un libro:**

Consulta en **nuestras bases de datos**
todas las referencias legales
y jurisprudenciales citadas.





Imagine

@_Sirolopez_

En un mundo de velocidad, de consumo, de falsedades en altares de posverdad, de agresiones normalizadas, de progreso sin ética,... La educación en una cultura del cuidado es sembrar. Es el único modo de disponer donde cobijarnos al calor de la esperanza. La sensibilidad no es una debilidad sino una fortaleza.



AULA TPACK

Los cuatro neurosistemas que intervienen en el aprendizaje

The four neurosystems involved in learning

Resumen: El cerebro aprende mejor cuando activamos sus cuatro sistemas clave: emocional, cognitivo, recompensa y atención. Enseñar no es transmitir datos, sino crear experiencias que involucren todos los sistemas cerebrales del aprendizaje. Lograremos así que la inteligencia humana domine la artificial para beneficio de la humanidad.

Abstract: The brain learns best when we activate its four key systems: emotional, cognitive, reward, and attention. Teaching is not about transmitting data, but about creating experiences that engage all the brain's learning systems. By doing so, we will ensure that human intelligence masters artificial intelligence for the benefit of humanity.

Palabras clave: Cerebro. Dopamina. Aprendizaje. Sistema Emocional. Sistema Cognitivo. Sistema De Recompensa. Atención. Enseñanza. Memoria. Motivación. Participación. Retención. Sistemas neuronales. Procesamiento de información. Aprendizaje activo. Inteligencia Artificial. Inteligencia humana. Experiencia. Conocimiento. Neuroeducación.

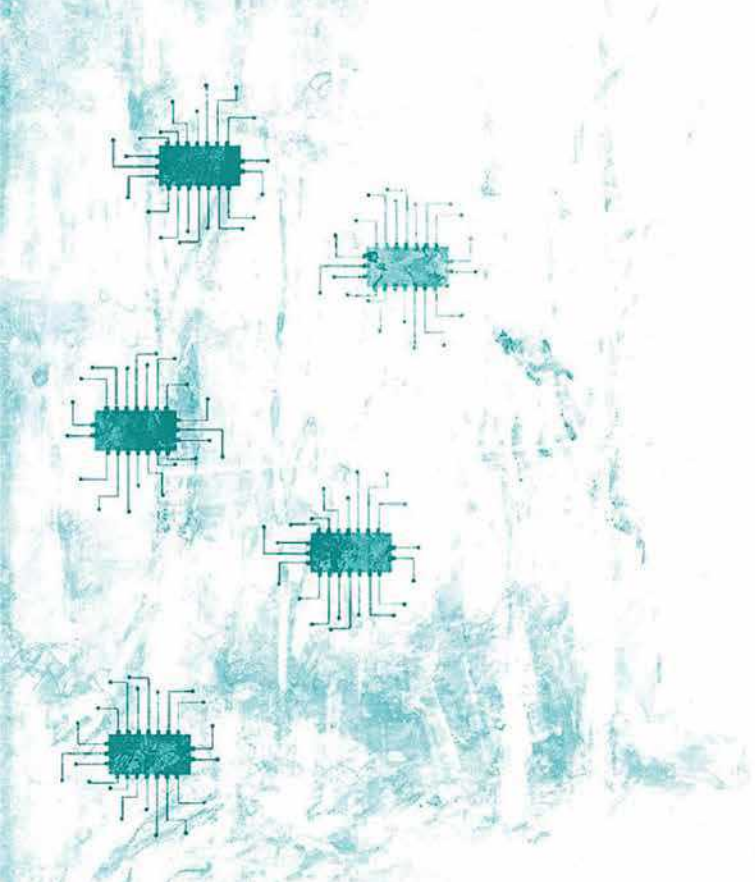
Keywords: Brain. Dopamine. Learning. Emotional System. Cognitive system. Reward system. Attention. Teaching. Memory. Motivation. Engagement. Retention. Neural systems. Information processing. Active learning. Artificial Intelligence. Human intelligence. Experience. Knowledge. Neuroeducation.

Dolors Reig Hernández

Psicóloga Social, experta en Cultura digital – Innovación
 (@dreig), El caparazón www.dreig.eu
 Canal en Instagram: <https://www.instagram.com/dreig/>

Los últimos avances en neurociencia inciden en el carácter multidimensional del aprendizaje. Esta importante función en el ser humano no constituye un proceso lineal ni uniforme, sino que parece ser el resultado de la interacción dinámica entre distintos sistemas cerebrales. Según un análisis publicado en *TeachThought*,

cuatro neurosistemas principales (el emocional, el cognitivo, el de recompensa y el de atención) orquestan cómo absorbemos, procesamos y retenemos información. Comprender su funcionamiento no solo ayuda a explicar por qué algunas estrategias educativas son más efectivas que otras, sino que también ofrece



claves para diseñar experiencias de aprendizaje más profundas y significativas en nuestras aulas.

En primer lugar, las emociones actúan como la puerta de entrada al conocimiento. El sistema límbico, y en particular la amígdala, funciona como un filtro que decide qué información merece ser recordada. Cuando un estudiante experimenta ansiedad o aburrimiento, su cerebro prioriza la supervivencia sobre el aprendizaje, bloqueando la asimilación de nuevos contenidos. Por el contrario, un ambiente seguro y estimulante, donde el error se percibe como parte del proceso, facilita la apertura cognitiva. Estrategias como el uso de narrativas emocionalmente resonantes o la incorporación de humor pueden convertir una clase monótona en una experiencia memorable. Así, la neurociencia confirma lo que los buenos docentes siempre hemos intuitido: sin conexión emocional, el conocimiento difícilmente se consolida.

Pero, incluso, con una base emocional positiva, el aprendizaje requiere un procesamiento activo. Aquí entra en juego el segundo elemento, el sistema cognitivo, encabezado por la corteza prefrontal y el hipocampo. La memoria de trabajo, con su capacidad limitada, es como una pizarra temporal donde manipulamos información nueva. Si esta no se transfiere a la memoria a largo plazo mediante la práctica espaciada o su vinculación con conocimientos previos, se desvanece. Un error común es saturar a los estudiantes con contenidos muy densos en poco tiempo, ignorando que el cerebro necesita intervalos de descanso para integrar lo aprendido. Técnicas como el aprendizaje intercalado (que consiste en alternar diferentes temas en una misma sesión) o las síntesis gráficas que muestran relaciones entre conceptos aprovechan mejor los recursos cognitivos de nuestros estudiantes.



«Cuando un estudiante experimenta ansiedad o aburrimiento, su cerebro prioriza la supervivencia sobre el aprendizaje, bloqueando la asimilación de nuevos contenidos»



«En un mundo de notificaciones constantes y multitarea permanente, el sistema atencional se ve frecuentemente sobrecargado»

Sin motivación, sin embargo, incluso el método más depurado puede fracasar. El tercer elemento, el sistema de recompensa, alimentado por neurotransmisores como la dopamina, explica por qué los desafíos moderadamente difíciles pero alcanzables generan tanto *engagement*. Cuando un estudiante resuelve un problema por sí mismo o recibe retroalimentación específica sobre su progreso, su cerebro interpreta el logro como una recompensa biológica. Estrategias como la gamificación aprovecharían este principio, pero con una advertencia: si las recompensas externas (como notas o premios) eclipsan la satisfacción intrínseca de aprender, el efecto puede volverse contraproducente. El arte de enseñar consiste en equilibrar ese tipo de estímulos, de refuerzos externos con la estimulación de la curiosidad auténtica.

Todo lo anterior depende, no obstante, de un recurso cada vez más escaso: la atención. En un mundo de notificaciones constantes y multitarea permanente, el sistema atencional (regulado por áreas como la corteza cingulada anterior) se ve frecuentemente sobrecargado. Investigaciones muestran que la capacidad de concentración ininterrumpida rara vez supera los 20 minutos en adultos, y es aún menor en niños, con tendencia a acortarse en la era

digital. Fragmentar las lecciones en bloques temáticos breves, alternar explicaciones con actividades prácticas o introducir pausas para reflexionar son estrategias que respetan los ritmos naturales del cerebro. Además, prácticas como la meditación o ejercicios de respiración pueden fortalecer progresivamente el “músculo” atencional en el que podríamos resumir este cuarto elemento.

La convergencia de estos cuatro sistemas revela una paradoja: aunque el aprendizaje es un fenómeno biológicamente complejo, optimizarlo no siempre requiere herramientas sofisticadas. Pequeños ajustes, como comenzar una clase con una pregunta provocadora (activación emocional), presentar información en dosis manejables (carga cognitiva), celebrar los avances individuales (recompensa) y diseñar secuencias didácticas con momentos de pausa (atención), pueden marcar la diferencia.

Este enfoque integrado, que trasciende la división artificial entre razón y emoción, entre esfuerzo y motivación podría ser la clave para la educación de esa inteligencia humana que nos permitirá utilizar la inteligencia artificial para aumentarnos y no para disminuirnos. ●



FUERA DE LA ESCUELA
TAMBIÉN SE EDUCA

Cuidar, mimar y el síndrome de Jonás

Caring, pampering, and Jonah syndrome

Resumen: Cuidar a los demás, con toda la satisfacción que nos aporta, puede impedir salir de nuestra zona de confort tener cierto miedo, tan vez vértigo, a nuestra propia grandeza. No nos arriesgamos a avanzar por temor a perder esa comodidad de los cuidadores.

Abstract: Caring for others, with all the satisfaction it brings, can prevent us from leaving our comfort zone. We feel a certain fear, perhaps even vertigo, about our own greatness. We don't risk moving forward for fear of losing that comfort of caring.

Palabras clave: Felicidad. Cuidar. Diligencia. Buena educación. Liderazgo. Talento. Ambición. Valentía.

Keywords: Happiness. Caring. Diligence. Good manners. Leadership. Talent. Ambition. Courage.

Juan Carlos Cubeiro

Premio Nacional de Management 2022
Presidente para Europa de About my Brain Institute
Consejero de Human Age Institute
Socio-director de IDEO Advisorro

Considero a Aristóteles de Estagira el mejor coach de la Historia, no sólo por su pensamiento, el de uno de los mayores filósofos de todos los tiempos, sino porque lo aplicó a Alejandro Magno, conquistador por excelencia. Entre sus numerosas aportaciones, quisiera destacar su concepción de la Felicidad o Eudaimonía (“experiencia global de placer y significado”) y del Mesotés o “justo medio”: la virtud es el equilibrio entre dos vicios. Es deseable ser una persona valiente, teniendo en cuenta que tan peligroso es ser cobarde como temeraria. Es necesario que seamos generosos, que es el término medio entre la avaricia y la prodigalidad.

Cuidar, verbo que proviene del latín “cogitare” (pensar), lo define la Real Academia Española en su forma transitiva como “poner diligencia, atención o solicitud de algo” (como sinónimo de atender o mirar) y como “asistir, guardar o conservar”, sean

cosas o personas (como sinónimo de proteger, defender, guardar o custodiar). Cuidar a los demás, como directivos, como compañeras, como profesores, nos aporta beneficios esenciales para la salud física y mental mediante la reducción de los niveles de estrés y ansiedad (por la liberación de oxitocina, la hormona del cariño). Para ser felices, hagamos felices a los demás.

Sin embargo, aquí viene el equilibrio aristotélico. No confundamos cuidar con mimar. Mimar, que procede del griego “mimo” (la imitación de alguien), se define por la Real Academia como “tratar con excesivo regalo, cariño y condescendencia a alguien, y en especial a los niños”. Es un exceso, y por tanto un vicio y no una virtud. Significa consentir, malcriar, maleducar. La diferencia está en la ausencia de límites. La buena educación, en todos los aspectos de la vida, exige cuidar a los demás, porque vivimos en comunidad, somos seres sociales, no islas. La mala educación es permisiva en exceso y por tanto no establece ni fronteras ni consecuencias. No lleva a la civilización sino al salvajismo.

La diferencia es sencilla en teoría, pero, como advertimos con demasiada frecuencia, no es tan nítida en la práctica. Muchos padres y jefes en las empresas carecen de firmeza en sus valores y se dejan llevar por comportamientos no admisibles, por falta de madurez, de sus hijos o de sus colaboradores. Por tratar de ser populares, no dan el ejemplo necesario. Todo vale.

El Liderazgo, en la empresa y en todas las instituciones de nuestra sociedad, requiere de comportamientos asertivos, que equilibren la empatía, en su forma activa, con la

autoconfianza. Compasión con firmeza. Para no traspasar la línea roja del cuidado y caer en la tentación del mimo.

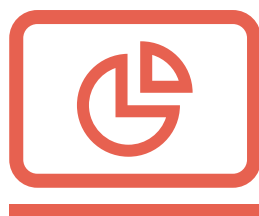
Cuidado con el cuidado. Abraham Maslow, padre de la psicología humanista, nos advirtió de un complejo peligroso que él denominó “síndrome de Jonás”. En su famosa pirámide de necesidades, Maslow situó la autorrealización, entendida como voluntad de aprovechar el propio talento, de aprender en todos los aspectos de la vida, de crecer por una sana ambición. Cuidar a los demás, con toda la satisfacción que nos aporta, puede impedir salir de nuestra zona de confort, tener cierto miedo, tal vez vértigo, a nuestra propia grandeza. No nos arriesgamos a avanzar por temor a perder esa comodidad de los cuidadores.

Un autosabotaje, presentado por Maslow en 1971, que limita enormemente nuestro potencial. Como recordarás, Jonás es un personaje bíblico que se resistió a la llamada de Dios como profeta porque prefería continuar con su vida en lugar de la misión encomendada. La rutina, incluso la del cuidado cuando es estresante, puede resultar adictiva (“más vale lo malo conocido...”). Cuando se combina con baja autoestima, el cóctel puede ser paralizante.

Recuerda las instrucciones de las azafatas antes de iniciar el vuelo: en caso de despresurización de la cabina, ponte primero la mascarilla de oxígeno antes de ponérsela a tus hijos. Primero trata de cuidarte tú (no es egoísmo, es sensatez) para cuidar a los demás. Que ese cuidado no impida la sana ambición de seguir creciendo como profesional y como persona. ●



«Muchos padres y jefes en las empresas carecen de firmeza en sus valores y se dejan llevar por comportamientos no admisibles, por falta de madurez, de sus hijos o de sus colaboradores»



MALETÍN DE RECURSOS



Díez *podcasts* imprescindibles para la formación y la inspiración docente

Ten essential podcasts for training and teacher inspiration

Resumen: Este artículo analiza y recomienda diez *podcasts* educativos que se han convertido en auténticas fuentes de inspiración, formación y acompañamiento para docentes. Desde entrevistas con expertos hasta reflexiones pedagógicas y propuestas innovadoras, estos espacios son ventanas abiertas al aprendizaje continuo.

Abstract: This article explores and recommends ten educational podcasts that have become true sources of inspiration, training, and support for educators. From expert interviews to pedagogical reflections and innovative proposals, these platforms are open windows to continuous learning.

Palabras clave: Educación. Tecnología. Podcast. Formación docente.

Keywords: Education. Technology. Podcast. Teacher training.

Manu Velasco

Maestro del Colegio Santa Teresa de León
Creador de ayudaparamestros.com



«Estos podcasts son más que entretenimiento: son espacios de aprendizaje, reflexión y acompañamiento»

El aprendizaje de los docentes no se detiene al acabar la carrera. En realidad, ahí empieza lo más apasionante: la formación continua. Y en este camino, los **podcasts educativos** se han convertido en herramientas muy valiosas. Escucharlos es como estar en una conferencia personalizada, con expertos que te hablan al oído mientras paseas, conduces o tomas un café.

Aquí te comparto una selección de **10 podcasts imprescindibles para docentes**, ya seas maestro en activo, estudiante de magisterio o formador. Cada uno tiene una personalidad distinta, pero todos te enriquecerán como profesional y como persona.

1. Café con Rosa Liarte

Rosa Liarte, docente y divulgadora, nos invita a tomarnos un café mientras hablamos de metodologías activas, herramientas digitales, gamificación y mucho más. Sus episodios son conversaciones cercanas y dinámicas con otros docentes innovadores que comparten experiencias reales, consejos prácticos y recursos útiles para aplicar en el aula desde el primer minuto. Un *podcast* ideal para docentes con ganas de innovar sin perder el foco pedagógico.

2. Aprender de Grandes – Gerry Garbulsky

No es un *podcast* puramente educativo, pero sí profundamente formativo. Gerry Garbulsky entrevista a personas extraordinarias de múltiples disciplinas: ciencia, arte, tecnología, educación, filosofía... La pregunta que vertebrada cada episodio es: “¿Qué aprendiste en la vida que te hubiera gustado saber antes?”. Las respuestas nos invitan a reflexionar sobre nuestro rol como

educadores y como seres humanos. Ideal para docentes curiosos y en constante búsqueda de sentido.

3. Tribu de Profes – José David Pérez

José David Pérez ha creado una auténtica comunidad de docentes comprometidos con la mejora de la educación. Sus episodios están llenos de energía positiva, buenas ideas y recursos TIC. Lo mejor es la variedad de voces: entrevistas a docentes de aula, expertos en evaluación, metodologías activas, neuroeducación... Es un *podcast* para sentirse acompañado y motivado en la labor docente.

4. BBVA Aprendemos juntos 2030

Este proyecto de BBVA es una biblioteca sonora de sabiduría y valores. Docentes, neurocientíficos, filósofos, psicólogos y referentes sociales comparten ideas poderosas sobre educación, desarrollo personal, aprendizaje emocional y ciudadanía. Los episodios son breves, cuidados y muy bien editados, lo que los convierte en recursos perfectos para formarse o para usar incluso en el aula.

5. Podcast Educativo – Juan José Millán

Con un enfoque muy práctico, este *podcast* es ideal para docentes que quieren herramientas claras para abordar dificultades de aprendizaje, TDAH, dislexia, convivencia en el aula, etc. Juan José Millán, psicopedagogo y orientador, transmite con cercanía y rigor, explicando conceptos complejos con ejemplos reales y soluciones aplicables. Muy útil para tutorías y para entender mejor las necesidades educativas de nuestro alumnado.

6. El podcast de Rafa Guerrero

Especialista en apego, regulación emocional y desarrollo infantil, Rafa Guerrero nos ofrece reflexiones profundas sobre cómo acompañar emocionalmente a nuestros alumnos. Sus episodios abordan temas como el trauma, los estilos parentales, los vínculos seguros, el autocuidado docente o la importancia de los límites. Un espacio indispensable para educar con inteligencia emocional y sensibilidad.

7. El Podcast de Xavier Marcet

Xavier Marcet es experto en innovación y liderazgo. Aunque su podcast no está centrado exclusivamente en educación, sus ideas son perfectamente aplicables al ámbito educativo, especialmente en equipos directivos o docentes que impulsan proyectos innovadores. Habla de cultura organizacional, creatividad, toma de decisiones, gestión del cambio... Un podcast para quienes quieren mirar la escuela desde una perspectiva estratégica y visionaria.

8. Píldoras de educación – David Santos

En episodios cortos y directos, David Santos comparte píldoras de innovación educativa, *flipped classroom*, ABP, evaluación formativa y otras metodologías activas. Su tono cercano, la claridad con la que explica conceptos y su experiencia como docente hacen que cada episodio sea una dosis de motivación y aprendizaje práctico. Ideal para formaciones exprés o inspiración instantánea.

9. Charlas Educativas – Ingrid Mosquera

Ingrid ha convertido sus charlas en un referente en redes sociales y en

el ámbito educativo. En su podcast recoge entrevistas con docentes, investigadores y profesionales de la educación que comparten sus proyectos, retos y propuestas pedagógicas. Es un espacio colaborativo, donde se escuchan muchas voces y se construye conocimiento desde la experiencia real del aula.

10. Club de Malas Madres – Laura Baena

Este podcast, impulsado por Laura Baena y el Club de Malasmadres, es mucho más que un espacio sobre maternidad. Es una plataforma comprometida con la conciliación familiar, la salud mental, la igualdad de género y la transformación social. A través de entrevistas con referentes del mundo de la cultura, la política, la psicología, la educación o el activismo, se visibilizan las dificultades reales que muchas madres enfrentan hoy. En definitiva, es un podcast que amplía la mirada del docente, ofreciéndole claves para humanizar la relación escuela-familia y construir comunidades educativas más conscientes, empáticas y corresponsables.

¿Cómo aprovechar al máximo estos podcasts?

- Escoge un momento fijo cada día o semana para escucharlos.
- Toma notas o haz resúmenes de los episodios más interesantes.
- Compártelos con tu claustro, equipo directivo o comunidad educativa.
- Úsalos como recurso en formaciones, tutorías o tertulias pedagógicas.

- Crea tu propia *playlist* docente y conviértela en tu aula portátil.

Estos podcasts son más que entretenimiento: son espacios de aprendizaje, reflexión y acompañamiento. Escucharlos es una forma de sentirnos parte de una comunidad educativa global, diversa y comprometida. Así que... ponte los auriculares, dale al *play* y déjate inspirar. ●

Escaneando este código QR puedes acceder a todos los podcasts vistos:



«Escucharlos es una forma de sentirnos parte de una comunidad educativa global, diversa y comprometida»



Enseño a mis hijos a hablar en público

¿Quieres ayudar a tu hijo, o a tu hija, a sentirse bien?
¿Quieres ayudarlo a expresarse mejor? Saber hablar bien es un factor importante que afianza la autoestima. Comunicarse correctamente es una competencia clave en el proceso educativo.

En este libro encontrarás soluciones sencillas a uno de los problemas más comunes a los que se enfrentan nuestros hijos cuando tienen que hacer presentaciones en el aula y hablar en público: el pánico escénico, que tiene su origen en la timidez, inseguridad o miedo al fracaso.

Todo ello puede superarse poniendo en práctica los consejos y sugerencias que te ofrecemos en estas páginas y convirtiendo el miedo a hablar en público en placer por sentirse escuchado. Después de todo, comunicarse con los demás no es otra cosa que contar historias. Y, como decía Platón, todos tenemos historias que contar.

Autora: Bárbara Pastor Artigues

También
en digital



*Tu libro en tu Biblioteca Digital
Legalteca, ahora mucho más
que un libro:*

Consulta en **nuestras bases de datos**
todas las referencias legales
y jurisprudenciales citadas.

Ana Fernández Sancho

Maestra de Educación Especial y psicopedagoga
Colaboradora y asesora en *Aula Desigual*



Resumen: Ana Fernández Sancho trabaja por y para la inclusión a través de la educación reglada como maestra de Educación Especial, Pedagogía Inclusiva y Educación Compensatoria en distintos colegios e institutos públicos de la comunidad de Castilla y León. Trabaja así mismo durante un periodo en el Equipo de Orientación Educativa y Multiprofesional para la equidad educativa de Castilla y León (CREECYL). Su labor emprendedora la canaliza a través de la fundación de una academia de preparación para oposiciones PT, *La casa azul*, y asesora, en la actualidad, de *Aula Desigual*. En el año 2016, recibió el Premio Nacional de Juventud, en la modalidad de igualdad por el Instituto de Juventud (INJUVE).

Abstract: Ana Fernández Sancho works for inclusion through formal education as a Special Education, Inclusive Pedagogy, and Compensatory Education teacher in various public schools and institutes in the region of Castilla y León. She also worked for a period on the Educational and Multiprofessional Guidance Team for Educational Equity in Castilla y León (CREECYL). Her entrepreneurial work is channeled through the founding of a PT exam preparation academy, *La Casa Azul*, and currently serves as an advisor for *Aula Desigual*. In 2016, she received the National Youth Award in the equality category from the Youth Institute (INJUVE).

Palabras clave: Inclusión. Diversidad. Equidad. Educación Especial.

Key words: Inclusion. Diversity. Equity. Special Education.

Fernando Donaire

Periodista. Fundación Trilema

Como apunta el nombre de su web, la vida de **Ana Fernández Sancho** no ha sido un camino fácil debido a la discapacidad con la que convive, una distrofia muscular congénita que es una enfermedad degenerativa que va afectando poco a poco a sus músculos y está catalogada dentro de lo que se entiende como enfermedades raras. Esta situación, que le afecta de una manera directa a su propia vida, le ha posibilitado transitar el camino de la inclusión en su desarrollo como docente: "He vivido muchas situaciones de humillación y rabia debido al comportamiento que han tenido conmigo algunas personas, pero no nos podemos quedar ahí, hay que crear un camino en que la inclusión sea una realidad, no un gesto".

La discapacidad sobrevenida por la enfermedad que sufre no le ha impedido formarse constantemente y en su currículum, que está en constante crecimiento, acumula una diplomatura en Educación Especial, una licenciatura en Psicopedagogía, la adaptación al Grado de Educación Primaria, la mención en Audición y Lenguaje, así como numerosos cursos relacionados con la atención a la diversidad, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Toda esta formación ha podido compartirla en el periodo como profesora en diferentes centros públicos de Castilla y León. A esto se añade su carácter emprendedor en la creación de la academia de preparación para oposiciones *La Casa Azul*, de la que es cofundadora. En estos momentos, además

de las diferentes colaboraciones en medios, charlas y formación del profesorado es colaboradora y asesora de *Aula Desigual*.

Para Ana la persona no tienen límites, solo los que genera el entorno, y desde esa concepción mira su propio aprendizaje y su propia vida. “La escuela es el lugar esencial donde poder aprender recursos para eliminar esas barreras que a veces nos ponemos, que pueden ser físicas, cognitivas, sensoriales o emocionales”. Fue profesora en distintos centros durante más de once años y el encuentro con profesores y alumnos estuvo marcado por la naturalidad que le produjo un des-
 envolvimiento propio a pesar de las limitaciones físicas. A pesar de que la formación, el asesoramiento y la investigación llenan su tiempo ahora, a Ana lo que más le gusta es tener la oportunidad para visitar centros y sensibilizar al alumnado sobre la inclusión, la discapacidad y las barreras que normalmente encontramos en la vida.

Considera que “el camino de la inclusión está más claro en la normativa que en la realidad, que necesita aún de un tiempo para poder aterrizar en la comunidad educativa y se produce un cambio de mirada”. De esta manera señala que, aún, muchos centros limitan el trabajo de sensibilización “a la celebración de un día especial, el desarrollo de unas jornadas o de una visualización específica en la cartelería, que está bien, pero que necesita interiorizar un modelo que es totalmente diferente y que necesita de un cambio en la manera de educar”.

En este recorrido tiene que jugar un lugar importante la comunidad

educativa, profesores, alumnos y la familia. Para ella, esta última juega un papel importantísimo.

“La familia es fundamental en el acompañamiento en paralelo y desde atrás, desde la aceptación y la naturalización, sin cerrar posibilidades y abriendo siempre horizontes”. Lo cuenta como experiencia propia porque su familia ha sido un pilar fundamental junto al aprendizaje y la experiencia en el entorno educativo. En este sentido Ana ha desarrollado un modelo de comunicación y apoyo a las familias desde el DUA que ella ha denominado DUCAF. El modelo se estructura en base a los principios de compromiso, representación y expresión, poniendo en juego la interacción entre alumnado escuela y familias y asegurando que la comunicación sea accesible, inclusiva y efectiva. Este modelo ayuda a que las escuelas puedan crear un ambiente más inclusivo y colaborativo implementando estrategias que ayuden a ello y, de esta manera, “estén abiertas a las necesidades individuales de cada persona. Es ahí donde promovemos la equidad que viene de la mano del compromiso y la participación”.

Para Ana Fernández aún queda mucho camino que recorrer con el DUA y nos lo cuenta con un ejemplo muy gráfico: “El DUA es el ingrediente base de la “pizza educativa” pero hay que ir rellenando e incorporando el resto de los ingredientes para que el resultado sea sabroso y apetecible”. En esa tesitura se encuentra a través de la divulgación y el trabajo que realiza como formadora, profesora y como persona sensibilizada con que la educación inclusiva es posible. ●



«La escuela es el lugar esencial donde poder aprender recursos para eliminar esas barreras que a veces nos ponemos, que pueden ser físicas, cognitivas, sensoriales o emocionales»



TEMA DEL MES

Magisterio: fundamentos, retos y mejoras



¿QUIERES COLABORAR CON NOSOTROS?

Si quieres participar en alguno de los próximos números, te invitamos a remitirnos tu trabajo a la dirección ES-DL-Cuadernos@aranzadilale.es

Los artículos deben ser inéditos y no estar pendientes de consideración por parte de otra publicación.

En el artículo debe hacerse constar: nombre y dos apellidos del autor, dirección, teléfonos, e-mail y DNI y adecuarse a las reglas y criterios para su publicación.

The screenshot displays the homepage of the Cuadernos de Pedagogía website. The header includes the site's name and navigation links. The main content area features a large image of a group of people in a meeting, with a caption about the importance of public investment in rural education. Below this, there's a section for 'TEMA DEL MES' (Topic of the Month) titled 'REFLEXIONES SOBRE LA LOMLOE', which includes a list of articles and a 'Ver todo' link. To the right, there's a sidebar with 'EDITORIAL' (Editorial) featuring a portrait of a woman and a 'BIBLIOTECA RECOMENDADA' (Recommended Library) section. The bottom of the page shows a search bar and social media links.

Todos los contenidos de este número así como otras secciones, están también disponibles en versión online en www.cuadernosdepedagogia.com



Cuadernos de Pedagogía

CÓDIGO DE BUENAS PRÁCTICAS

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA es una revista con 45 años de publicación ininterrumpida ofreciendo **información y formación en el ámbito educativo**. Hoy sigue siendo fiel a sus señas de identidad originarias: ser un **punto de referencia para el intercambio de ideas y experiencias docentes y para la innovación educativa, la mejora de la calidad de la enseñanza y el cambio en la escuela**.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA combina la teoría y la práctica, con propuestas y recursos para el centro, el aula, las diversas áreas de conocimiento y los distintos niveles educativos: Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Educación Especial, Educación de Personas Adultas, Educación social y Formación Inicial y Permanente del Profesorado. Todo ello sin descuidar a los estudiantes que se están formando y que serán los profesionales del futuro.

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA como revista de excelencia internacional se inspira en el código ético del Comité de Ética de Publicaciones (COPE), dirigido tanto a editores como a revisores y autores.

Obligaciones y responsabilidades generales de los Editores

En su calidad de máximos responsables de la revista, los Editores de Cuadernos de Pedagogía, se comprometen a:

- Esforzarse por satisfacer las necesidades de los lectores y autores;
- Mejorar constantemente la revista;
- Asegurar la calidad del material que publican;
- Velar por la libertad de expresión;
- Mantener la integridad académica de su contenido;
- Impedir que los intereses comerciales comprometan los criterios intelectuales;
- Estar dispuesto a publicar correcciones, aclaraciones, retractaciones y disculpas cuando sea necesario.

Relaciones con los lectores

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA garantizará siempre que los artículos se publiquen en base a su calidad e idoneidad para los lectores.

Relaciones con los autores

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, se compromete a asegurar la calidad del material que publica, dejando constancia de los objetivos y normas de la revista, así como de sus diferentes secciones.

Proceso de evaluación por pares

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, garantiza que el material remitido para su publicación será considerado como materia reservada y confidencial mientras que se evalúa para su publicación.

Reclamaciones

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA se compromete a responder con rapidez a las quejas recibidas y a velar para que los demandantes insatisfechos puedan canalizar otras quejas. En cualquier caso, si los interesados no consiguen satisfacer sus reclamaciones, se considera que están en su derecho de elevar sus protestas a otras instancias.

Fomento del debate

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, no se opondrá a la publicación de artículos de crítica sobre los trabajos que aparecen en la revista. En tales casos, los autores de los trabajos criticados tendrán la oportunidad de réplica.

Fomentar la integridad académica

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, asegura que el material que publica se ajusta a las normas éticas internacionalmente aceptadas.

Protección de datos individuales

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA garantiza la confidencialidad de la información individual (por ejemplo, de los profesores y/o alumnos participantes como colaboradores o sujetos de estudio en las investigaciones presentadas).

Es responsabilidad última/directa de los autores el disponer de las autorizaciones pertinentes para imágenes (fotografías personales, marcas comerciales) y otros datos (edad, sexo, nivel social, etc.) de personas o productos comerciales.

Seguimiento de malas prácticas

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA asume su obligación para actuar en consecuencia en caso de sospecha de malas prácticas o conductas inadecuadas. Esta obligación se

extiende tanto a los documentos publicados como a los no publicados. Los editores no sólo rechazarán los manuscritos que planteen dudas sobre una posible mala conducta, sino que se consideran éticamente obligados a denunciar los supuestos casos de mala conducta. Desde la revista se realizarán todos los esfuerzos razonables para asegurar que los trabajos sometidos a evaluación sean rigurosos y éticamente adecuados.

Integridad y rigor académico

Cada vez que se tenga constancia de que algún trabajo publicado contiene inexactitudes importantes, declaraciones engañosas o distorsionadas, debe ser corregido de forma inmediata.

Si, se detecta algún trabajo cuyo contenido sea fraudulento, será retirado tan pronto como se conozca, informando inmediatamente tanto a los lectores como a los sistemas de indexación.

Entre otras, se consideran prácticas inadmisibles, y como tal se denunciarán las siguientes: el envío simultáneo de un mismo trabajo a varias revistas, la publicación duplicada (o con cambios irrelevantes) del mismo trabajo, o la fragmentación artificial de un trabajo en varios artículos.

Relaciones con los propietarios y editores de revistas

La relación entre editores, editoriales y propietarios es a menudo compleja, pero debe quedar siempre sujeta al principio de independencia editorial. **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA** garantizará siempre que los artículos se publiquen en base a su calidad e idoneidad para los lectores.

Conflicto de intereses

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA habilitará/adecuará los mecanismos necesarios para evitar/solventar los posibles conflictos de intereses de autores, evaluadores y/o el propio equipo editorial.

Quejas/denuncias contra editores

Cualquier autor, lector, evaluador o editor puede remitir sus quejas a los organismos competentes correspondientes.

ISSN.: 0210-0630 - ISSN. Electrónica: 2386-6322
Depósito Legal: M-15120-2012

© Aranzadi LA LEY S.A.U., Cuadernos de Pedagogía · Aviso legal y política de privacidad

Reglas y criterios de publicación de trabajos y artículos

1. Los trabajos destinados a Cuadernos de Pedagogía deberán ser inéditos y se dirigirán a

ES-DL-Cuadernos@aranzadilaley.es

2. Los artículos serán sometidos a evaluación externa (método doble ciego). Dicho cometido corresponderá a los miembros del Comité de Evaluación Externa, quienes utilizarán para ello un cuestionario al uso y con tres posibilidades: aceptación del artículo, aceptación condicionada a la revisión propuesta y rechazo de la publicación. Ello sin perjuicio de que el Consejo de Redacción pueda no aceptar la publicación de aquellos trabajos que no cumplan las reglas de extensión máxima o de estilo de la revista, así como los que no se correspondan con los criterios de calidad aprobados por el Consejo de Redacción. Cualquiera que sea la decisión adoptada, se comunicará por escrito a los autores.
3. La extensión máxima de los artículos será de 6 a 8 páginas (Times New Roman, texto 12 y notas 10, espacio sencillo), reduciéndose hasta 2 páginas en algunas secciones.
4. Deberán respetarse las siguientes reglas de estilo:
 - Título breve en castellano e inglés y resumen/abstract en castellano e inglés.
 - Nombre y condición profesional del autor.
 - Sumario con apartados, epígrafes y, excepcionalmente, subepígrafes.
 - Resumen/abstract de no más de 120 palabras en castellano e inglés.
 - Palabras clave (4 o 5) en castellano e inglés.
- A lo largo del texto se deberán indicar aquellas frases que a modo de destacados puedan resaltarse en la edición (entre comillas de este tipo «»).
- Las notas serán a pie de página, con arreglo a las normas especificadas:
 - Libros y artículos en libros colectivos: apellidos y nombre del autor o nombre de la entidad responsable, título (en cursiva), editorial, lugar de publicación y año.
 - Artículos en revistas: apellidos y nombre del autor o nombre de la entidad responsable, título (entre comillas de este tipo «»), nombre de la revista (en cursiva), número y año.

COMITÉ DE EVALUACIÓN EXTERNA

YOLANDA RUIZ ORDÓÑEZ

Facultad de Psicología. Universidad Católica de Valencia "S. Vicente Mártir". Directora de la Cátedra Scholas Occurrentes

CARLOS ESTEBAN GARCÉS

Director del Área de Ciencias de la Religión de La Salle Campus Madrid

DENISE VAILLANT

Directora Programa de Doctorado en Educación, Universidad ORT Uruguay

BEATRIZ HOSTER CABO

Directora Académica Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU (Adscrito a la Universidad de Sevilla) Fundación San Pablo Andalucía CEU

JAVIER M. VALLE

Coordinador del Grupo de Investigación sobre "Política Educativa Supranacional" (GIPES) de la Universidad Autónoma de Madrid

RICARDO CUENCA

Profesor principal, Universidad Peruana Cayetano Heredia

BEATRICE ÁVALOS

Profesora Titular. Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) - Universidad de Chile. Santiago, Chile

El autor consiente la publicación de su trabajo en Cuadernos de Pedagogía y autoriza a la Editorial Aranzadi LA LEY su inclusión en cualquier producto en soporte magnético o informático en el que se recojan los contenidos de esta revista.

Publicidad Soportes Educación

Campañas de Comunicación con acciones de Publicidad Impresa, Publireportajes, Publicidad on-Line y RR.SS.

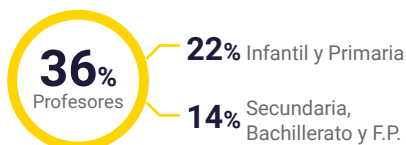
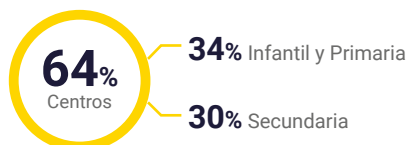
PUBLICIDAD IMPRESA

Cuadernos de Pedagogía

Punto de referencia para el intercambio de ideas y experiencias docentes, la innovación educativa, la mejora de la calidad de la enseñanza y el cambio en la escuela.

- **Periodicidad:** Mensual
- **Audiencia estimada:** 25.623 lectores

Perfil del Lector:



PUBLICIDAD ON-LINE

Cuadernos de Pedagogía

Más de 200.000 Páginas Vistas Mes, entre los soportes de educación y resto soportes web La Ley, con tráfico perfil educación. Informe de resultados al finalizar la campaña.

- **CTR Medio:** 0,10%-0,25%
- **Tamaños Banners:** 728x90 px / 300x250 px
- **Revista Cuadernos Pedagogía:** www.cuadernosdepedagogia.com
- **Soportes Web:** Cuadernos de Pedagogía

Reseñas en Redes Sociales

- **52.440 Seguidores Twitter, Facebook y LinkedIn**
- facebook.com/cuadernosdepedagogia
- twitter.com/CuadernosP



Más información:



juan.manuel.castro@aranzadilaley.es



El desarrollo de la competencia emocional en la Educación Primaria

Esta obra ofrece un programa educativo sólido y fundamentado que contribuye al desarrollo de las competencias emocionales del alumnado de la educación primaria.

Este libro contiene un programa específico para facilitar el desarrollo de las competencias emocionales. De cara a la formación de los docentes en esta disciplina, no solo se analizan los conceptos de *inteligencia emocional* y *competencias emocionales* sino que también se describen las diferentes acciones que integran el programa.

Coordinadora: Èlia López-Cassà

También
en digital



Tu libro en tu Biblioteca Digital Legalteca, ahora mucho más que un libro:

Consulta en **nuestras bases de datos** todas las referencias legales y jurisprudenciales citadas.