



Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de educación del FEAE-Aragón

Número 48

Año XVI

forum.educacion.aragon@gmail.com

junio 2026



Colaboraciones de Coral Elizondo, Reme Rodríguez, Arancha Pascual, Carmelo Marcén y Lara Salillas, entre otras

Entrevista a Miguel Ángel Sanz Gómez, presidente de FAPAR

Experiencias del IES Ramón y Cajal de Zaragoza y del IES Lucas Mallada de Huesca

Fórum Aragón núm. 48

Revista digital del Fórum
Europeo de
Administradores de la
Educación de Aragón

Zaragoza, junio de 2026

JUNTA DIRECTIVA DE
FEAE-ARAGÓN

Presidenta: Dorotea Pérez Fernández
Vicepresidente: Fernando Andrés Rubia
Secretaria: Jara Serrano García
Tesorero: Silvia Guallar
Vocales: M^a José Sierras, Julio Blanco,
Jorge Sanz y M^a José Iranzo.

DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

Fórum Aragón no comparte necesaria-
mente los criterios y opiniones expresa-
dos por los autores de los artículos ni se
compromete a mantener corresponden-
cia sobre los artículos no solicitados.

Si deseas recibir la revista digital, envía
un e-mail a
forum.educacion.aragon@gmail.com

La revista se encuentra alojada en la pá-
gina
<http://feae.eu/ccaa-feae/aragon/> y
en issuu.com/feae-aragon

ISSN 2174-1077

Fotografía de portada: Bosque
de Oma, obra artística creada
por Agustín Ibarrola.

Esta obra está bajo una [licencia de Crea-
tive Commons Reconocimiento-No-
Comercial-CompartirIgual 3.0 Unported](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/).



SUMARIO

Editorial	3
Reflexiones educativas	4
La inclusión no se improvisa, se diseña. Hacia un modelo de diseño inclusivo. Coral Elizondo Carmona	4
Construyendo ciudadanía activa en entornos de vulnerabilidad. Reme Rodríguez Beltrán	8
La participación familiar en contextos de vulnerabilidad: el programa PROA+ en Aragón. Arancha Pascual Fernández	10
¿Debería cambiar la educación reglada para responder a la situación de crisis ecosocial actual? Carmelo Marcén Alberó	14
Atención y aprendizaje en la era de la inmediatez. Lara Salillas Martínez	18
La intervención del EOEAT de Alcañiz en la ventana de oportunidad de los 2 a 3 años. Daniel Isábal Rami y Patricia Vicente Vidal	22
Aprender a estudiar: claves neuroeducativas. María Jiménez Sola	24
Experiencias	
Neuroemocionando en infantil a través de cuentos. Ana Rojo de la Vega	28
La geología en tu biología. Situación de aprendizaje entre Biología y Geología y Educación Física. Carlos Liesa Ramón y Juan Morata Sanchis	31
El aula jardín del Lucas. Un proyecto multidisciplinar. Francisco Javier Vera Atienza	36
Entrevista	
Miguel Ángel Sanz Gómez, presidente de FAPAR: “Desde la pandemia ha habido un descenso de participación en las AMPAs, ha costado que la gente volviera”	41
Fernando Andrés Rubia	
Liderazgo educativo	
Condiciones organizativas que fortalecen el liderazgo educativo: la mirada de los equipos directivos de Aragón. Sandra Vázquez Toledo, María Mairal Llebot, Sergio Cored Bandrés y Cecilia Latorre Cosculluela	45
Historia de la educación aragonesa	
Memoria de la educación primaria en Gallur entre 1950 y 1970: escuela pública y privada. Ángel Lorente Lorente y Carmina Gascón Tobar	51
Revistas y convocatorias	59

Editorial



En un momento en que los sistemas educativos se enfrentan a retos profundos —nuevas necesidades del alumnado, transformación digital, convivencia, bienestar emocional y crecientes desigualdades—, la inclusión se convierte en el eje que articula cualquier proyecto educativo con vocación de justicia social. En este cierre convulso del curso escolar 2025-2026, FEAE Aragón asume la responsabilidad de la celebración de las XXXIII Jornadas Estatales que tendrán lugar los días 23 y 24 de octubre en Zaragoza. Coorganizadas junto al Centro de Innovación, Formación e Investigación en Ciencias de la Educación (CIFICE) de la Universidad de Zaragoza se trata de un encuentro que reafirma nuestro compromiso con la mejora continua de los sistemas educativos y con la construcción de comunidades escolares más justas, equitativas, accesibles y transformadoras.

El título elegido, “Miradas de la Educación Inclusiva”, nace de una convicción profunda: la inclusión no es un destino, sino un camino compartido. Y ese camino solo puede recorrerse desde el diálogo profesional, la reflexión crítica y la construcción colectiva de conocimiento. En estos momentos donde el profesorado necesita con urgencia ser escuchado, se hacen presentes las palabras de Nélida Zaitegui: hablemos “Alto y claro”. Por eso, estas jornadas no son solo un evento: son un compromiso colectivo. Una oportunidad para sumar voces, tejer alianzas y avanzar hacia modelos educativos que garanticen el derecho a aprender y a participar de todas las personas.

Las jornadas están dirigidas a docentes, equipos directivos, personal técnico, estudiantes universitarios, entidades sociales, familias y profesionales vinculados a la inclusión educativa, social y laboral. Su carácter abierto y plural responde a la creencia de que la inclusión es una responsabilidad compartida por todos los agentes educativos.

El programa de las jornadas combina ponencias de expertos, conversatorios con profesionales de la educación, con entidades sociales y federaciones de familias, talleres prácticos, espacios de debate y presentación de pósteres académicos que permitan visibilizar investigaciones y experiencias innovadoras, evaluados por un comité científico y con opción a la publicación de sus contribuciones en revistas como DyLE, Forum Aragón y ENLACE.

En un contexto educativo caracterizado por la complejidad y la necesidad de respuestas inclusivas, estas jornadas representan una oportunidad para fortalecer la cooperación entre instituciones, universidades, administraciones y profesionales de la educación además de permitir poner en valor las experiencias de éxito consolidadas en Aragón.

Te invitamos a formar parte activa de este espacio. Tu mirada, tu experiencia y tus preguntas son esenciales para seguir construyendo comunidades educativas que acogen y valoran a todas las personas. Participar en estas jornadas es sumar voz, impulsar cambios y contribuir a una educación que no deje a nadie atrás. ¿Te unes? Nos encantará encontrarnos los días 23 y 24 de octubre de 2026 en la Facultad de Educación y en el Espacio Ibercaja Joven. Hasta entonces, disfrutad de un merecido descanso.

Dorotea Pérez Fernández
Presidenta de FEAE-Aragón

La inclusión no se improvisa, se diseña. Hacia un modelo de diseño inclusivo

Coral Elizondo Carmona
Maestra y orientadora

Durante años, la inclusión educativa ha sido formulada como un principio incuestionable. Desde la aprobación de la LOE en 2006, está presente en las leyes educativas, en los discursos institucionales nacionales e internacionales, y en los proyectos educativos de muchos centros. Sin embargo, cuando descendemos al aula, la realidad muestra una tensión persistente: la evidente distancia entre lo que declaramos y lo que realmente sucede en las prácticas cotidianas.

Se habla de inclusión, pero continuamos dejando en los márgenes a muchos estudiantes. Se habla de acceso al aprendizaje, pero éste no siempre está garantizado. Se diseñan planes, pero las barreras continúan operando. Se incorporan metodologías activas, pero no siempre se transforman las condiciones reales de participación.

Esta paradoja nos obliga a reformular la pregunta: ¿cómo garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad? El problema no es si creemos o no en la inclusión. Esto no es objeto de debate. La inclusión es un derecho. La cuestión central es otra: cómo la estamos diseñando. Porque la inclusión no es, ni puede ser, una intervención puntual ni un conjunto de medidas añadidas. Es, ante todo, una decisión ética de diseño pedagógico.

Del modelo de respuesta al modelo de anticipación

Una parte importante de las prácticas educativas diarias sigue anclada en un modelo de respuesta en el que el modo de proceder es el siguiente: se identifica una necesidad en el aula, se evalúa, se etiqueta y posteriormente se interviene. No niego que este enfoque haya permitido avances significativos en la dé-

cada de los noventa, pero hoy presenta un límite estructural muy importante, sitúa la diversidad como algo aislado, como una excepción, y no como una condición inherente al aprendizaje humano, a la verdadera esencia de la persona.

Desde una perspectiva vinculada al Diseño Universal para el Aprendizaje, se plantea un cambio de modelo que consiste en anticipar la variabilidad desde el inicio, de forma que el propio planteamiento del aprendizaje no excluya a nadie.

Esto implica desplazar el foco:

- del déficit al contexto,
- de la adaptación a la planificación,
- de la intervención individual a la construcción de entornos accesibles, inclusivos, equitativos y desafiantes.

Diseñar desde la anticipación no elimina la necesidad de apoyos específicos, pero sí transforma su sentido. Se deja de intervenir con respuestas compensatorias para convertirse en elementos integrados dentro de un sistema inclusivo.

Un modelo de diseño inclusivo en capas

Llevo años pensando cómo podemos avanzar hacia una inclusión real, y reconozco que este tema sigue siendo un reto complejo. En educación confluyen diferentes elementos pedagógicos: metodologías, evaluación, organización, programación didáctica, o incluso el propio DUA, que no siempre están organizados, ni estructurados de forma coherente. Además, con frecuencia, estos elementos se abordan de forma aislada e independiente, e incluso como tendencias o modas, sin un marco común que les otorgue sentido.

Organizar estos elementos en un marco coherente implica comprender el centro educativo y el aula como una arquitectura pedagógica organizada en capas interdependientes. Este modelo de diseño inclusivo permite superar enfoques fragmentados y avanzar hacia una coherencia sistémica, donde cada decisión pedagógica se sostiene sobre un marco teórico común.

Este modelo se concreta en una serie de capas que, aunque pueden analizarse por separado, solo adquieren sentido en su interrelación.

Capa 1. La persona como punto de partida

El diseño inclusivo comienza en la comprensión y conocimiento de la persona. Esto supone reconocer la variabilidad neurocognitiva, las trayectorias de aprendizaje, la identidad y el papel de las funciones ejecutivas en dichos procesos. Esta capa **se sustenta teóricamente** tanto en la ciencia de la mente, el cerebro y la educación, como en una base ética basada en el respeto a la persona, su identidad y su dignidad.

Incorporar esta capa implica asumir que no existe un estudiante promedio para el que diseñar. Supone atender a la carga cognitiva, a la autorregulación, y al desarrollo de las funciones ejecutivas y estrategias que permitan al alumnado comprender cómo aprende.

Cuando esta capa **no está presente**, el riesgo es claro: diseñar propuestas aparentemente inclusivas que, en realidad, reproducen barreras invisibles, incluyendo formas de capacitismo que limitan la participación y el aprendizaje.

Capa 2. El diseño del aprendizaje: la inclusión empieza en el diseño

Esta capa es el corazón pedagógico del modelo, ya que permite diseñar para la variabilidad humana. El Diseño Universal para el Aprendizaje se sitúa aquí como un **marco de diseño** pedagógico y estructural. No como un repertorio de recursos, sino como una forma de pensar el aprendizaje con intencionalidad.

Diseñar desde esta capa implica:

- eliminar barreras visibles e invisibles,
- anticipar la variabilidad en los procesos de aprendizaje,
- diseñar con suelos bajos, paredes anchas y techos altos,
- secuenciar el aprendizaje,



- recoger evidencias.

En este nivel, la inclusión se concreta en decisiones que afectan a todo el alumnado. No se trata de adaptar después, sino de diseñar desde el inicio para que todos puedan empezar, avanzar y profundizar en su aprendizaje.

Sin esta capa el riesgo es claro: diseñar propuestas segregadoras que limitan el acceso, la participación plena, la pertenencia y el aprendizaje de parte del alumnado.

Capa 3. Aulas flexibles. Aulas DUA.

Las estructuras didácticas que hacen visible el diseño DUA solo tienen sentido cuando están alineadas con las capas anteriores. Un error frecuente es invertir el proceso: adoptar metodologías innovadoras o medidas organizativas sin un marco de diseño que las sostenga. Como consecuencia, es habitual encontrar diseños de estaciones o situaciones de aprendizaje muy atractivos, pero de talla única. En estos casos, la innovación se convierte en una capa superficial que no transforma la experiencia de aprendizaje.

Cuando las estrategias están alineadas con el diseño, permiten generar entornos flexibles donde la diversidad no solo es atendida, sino entendida y convertida en motor del aprendizaje.

Esta capa integra diferentes tipos de estructuras. Por un lado, estructuras que organizan el aprendizaje, como la docencia compartida, las estaciones, los agrupamientos flexibles, los rincones o los ambientes. Por otro, estructuras de diseño que permiten la elección, como los menús didácticos, los tableros de elección o los paisajes de aprendizaje. Y, por otro, estructuras orientadas al pensamiento profundo, como las rutinas o destrezas de pensamiento.

Pero esta capa no se limita a la organización, también pone el foco en cómo se enseña dentro de estas estructuras. La gestión del aula, las interacciones y la propia experiencia del alumnado se convierten en elementos clave del diseño.

El **marco teórico** sobre el que se sustenta esta capa es amplio y se nutre de diversos enfoques como las metodologías activas, la cultura del pensamiento, la codocencia, o los principios de instrucción de Rosenshine.

Cuando esta capa **no está presente**, el riesgo es claro: diseñar propuestas homogeneizadoras que no favorecen la instrucción diferenciada en el aula, perpetuando aulas de talla única.

Capa 4. Evaluación. Cómo ajustamos

Uno de los puntos críticos del sistema educativo es la desconexión entre el diseño del aprendizaje y la evaluación. Con frecuencia, propuestas inclusivas se evalúan mediante procedimientos homogéneos y estandarizados.

El alineamiento constructivo permite garantizar la coherencia entre criterios de evaluación, tareas y evidencias de aprendizaje. Sin embargo, por sí solo no garantiza la equidad. Es necesario recoger información sobre la comprensión del alumnado para realizar ajustes continuos que permitan avanzar hacia una educación de calidad.

Esta capa obliga a distinguir entre evidencias de aprendizaje e instrumentos de evaluación, así como a utilizar la evaluación formativa tanto como **marco teórico** como herramienta de regulación del aprendizaje.

Evaluar, en este modelo, no es medir resultados finales, es recoger información relevante para tomar decisiones pedagógicas. Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en el mecanismo que permite ajustar y mejorar el diseño inicial.

Cuando esta capa **falla** el riesgo es claro: considerar que la calificación es sinónimo de evaluación.

Capa 5. Organización y apoyos

La inclusión no puede depender únicamente de la acción individual del docente. Requiere estructuras organizativas a nivel de centro que la hagan posible y sostenible.

El **marco teórico** sobre el que se sustenta esta capa es el sistema de apoyo multinivel (*multi-tiered system of supports*, MTSS). Se trata de un marco proactivo y preventivo que integra datos e instrucción para maximizar el éxito de todo el alumnado desde una perspectiva basada en las fortalezas (capa 1).

Esto incluye:

- modelos de apoyo dentro del aula,
- coordinación entre profesionales,
- uso flexible de los recursos,
- y organización de espacios y tiempos pensados pedagógicamente.

El reto es avanzar hacia sistemas de apoyo que no generen segregación, sino que refuercen la pertenencia al grupo.

Sin esta capa el riesgo es claro: los apoyos se convierten en prácticas segregadoras, dirigidas únicamente a determinados estudiantes y desvinculadas del grupo.

Cultura y liderazgo

Este modelo requiere una cultura del centro inclusiva que lo sostenga. Las creencias, las expectativas y el sentido compartido sobre la educación son los elementos que garantizan su coherencia y desarrollo.

Sin una cultura inclusiva, cualquier intento de transformación queda reducido a acciones aisladas. Por el contrario, cuando existe una visión compartida, el cambio deja de depender de iniciativas individuales y se convierte en parte de la identidad institucional.

El liderazgo educativo juega aquí un papel clave. No se trata únicamente de gestionar recursos o coordinar equipos, sino de construir coherencia pedagógica, generar sentido y sostener procesos de cambio a medio y largo plazo. Procesos que transformar no solo la educación, sino también la vida de las personas que la habitan.

Implicaciones para los centros educativos

Adoptar un modelo de diseño inclusivo implica reflexionar sobre las propias prácticas y asumir cambios profundos en las creencias que las sostienen.

En primer lugar, supone pasar de una lógica de intervención a una lógica de diseño. La inclusión deja de ser una respuesta a posteriori para convertirse en un criterio de planificación que anticipa y previene. Incluir en educación no es sinónimo de *insertar, meter, introducir o incorporar*. Incluir en educación es sinónimo de *contener y envolver*, para no segregar y no dejar a nadie fuera. Por lo tanto, no se trata de incorporar al alumnado a estructuras ya definidas. Se trata de diseñar entornos que, desde el inicio, contemplen la diversidad y eviten la exclusión.

En segundo lugar, exige situar el foco en las barreras del contexto y no en las supuestas limitaciones del alumnado. Esto implica analizar las barreras presentes en la cultura y los valores del centro, en la organización y gobernanza, en el currículo y la metodología, así como en el entorno y la comunidad. Supone, en definitiva, revisar lenguajes, prácticas, espacios, tiempos y decisiones organizativas.

En tercer lugar, requiere alinear todos los elementos del sistema educativo. No es posible avanzar hacia la inclusión si el lenguaje, el diseño, la evaluación y la organización responden a lógicas diferentes.

Finalmente, implica entender que la inclusión es una cuestión ética. Cada decisión pedagógica define quién puede aprender, cómo puede hacerlo y en qué condiciones.

Conclusión

La inclusión educativa no es una meta que se alcanza mediante la acumulación de acciones ni a través de iniciativas aisladas impulsadas por la buena voluntad. Es el resultado de un diseño coherente que atraviesa todas las dimensiones del sistema educativo.

Pensar en términos de arquitectura pedagógica permite visualizar esta complejidad y, al mismo tiempo, ofrecer un marco claro para la acción. No se trata de añadir elementos, sino de construir estructuras que sostengan la diversidad desde el inicio.

La pregunta, por tanto, no es qué más podemos hacer por la inclusión, sino qué decisiones de diseño estamos tomando. Porque, en última instancia, **toda decisión pedagógica es, en esencia, una decisión ética.**

Construyendo ciudadanía activa en entornos de vulnerabilidad

Reme Rodríguez Beltrán

Miembro del Grupo Territorial de la Red Española de Aprendizaje-Servicio de Aragón

La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo
(Paulo Freire)

1. Introducción

En un mundo en constante cambio y convulsión, la escuela no puede limitarse a transmitir conceptos. Debe transformarse en un espacio de práctica democrática. En este artículo se presenta una propuesta pedagógica para tercer ciclo de Educación Primaria que se dirige hacia la transformación social desde el aula, centrándonos en la formación de agentes de cambio.

La propuesta que aquí se desarrolla nace de la reflexión sobre la necesidad de poner en práctica una “pedagogía de la participación”. Nos sitúa en un centro educativo ubicado en un barrio de especial vulnerabilidad socioeconómica y cultural, donde la brecha social a menudo condiciona las expectativas del alumnado.

En este escenario, el trabajo de la competencia cívica no es una opción, sino una herramienta de empoderamiento para el alumnado. El objetivo es claro: concienciar sobre la importancia de ser un ciudadano activo y comprometido, capaz de entender su realidad con ojo crítico y actuar para transformarla.

2. Marco Legal: La LOMCE en la Comunidad Autónoma de Aragón

El diseño de esta intervención se fundamenta en la Orden ECD/1112/2022, por la que se aprueba el currículo de Educación Primaria en Aragón. Desde este marco normativo, la educación en valores sociales y cívicos adquiere un carácter transversal y profundo. Los ejes conductores de esta propuesta se alinean con los saberes básicos establecidos por esta norma:

- La convivencia democrática y el respeto a los Derechos Humanos.

- El conocimiento y valoración de la Constitución Española y el Estatuto de Autonomía de Aragón.
- La sostenibilidad ambiental y el compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)
- El uso ético y responsable de las tecnologías de la información.

La escuela en contextos de exclusión debe intervenir activamente como contrapeso para frenar la desigualdad social (Bourdieu), transformando las aulas en espacios donde el alumnado descubra el valor de su voz y se conciencie de su poder transformador (Freire), con el objetivo último de trasladar ese aprendizaje a la acción comunitaria (Dewey), fundamento del Aprendizaje-Servicio.

3. El Centro como Microcosmos Democrático

Proponemos una metodología de participación activa que rompe las barreras del espacio del aula para impregnar a todo el centro. El aprendizaje de la participación solo es posible mediante su práctica. Por ello, el curso se organiza en torno a Comisiones de Trabajo permanentes.

Estas comisiones no son solamente consultivas, tienen capacidad para proponer, decidir y ejecutar propuestas de trabajo, además actúan de forma bidireccional entre los miembros de la comisión, el resto de los/as compañeros/as y el equipo docente:

- Ayudantes-Mediadores/as: Reciben formación específica en escucha activa y técnicas de mediación, resolviendo conflictos de convivencia de manera autónoma y dialogada. Son elegidos/as por sus compañeros/as democráticamente y teniendo en cuenta las cualidades del perfil mediador.
- Igualdad: Trabajan activamente en la coeducación, velando por dar respuesta a situaciones de desigualdad de género y ayudando a sus compañeros/as a reflexionar sobre las

mismas. Además, proponen actividades, lecturas de textos, videos y películas con el objetivo de sensibilizar. Por último, proponen investigar sobre referentes femeninos en los diferentes ámbitos.

- Sostenibilidad y Medio Ambiente: Responsables de propiciar la responsabilidad ecológica del centro: Lideran el análisis de residuos del centro, la eficiencia energética y promueven campañas de concienciación ambiental.
- Dinamización de Periódico y radio: Se encargan de dar voz a las inquietudes del colegio y del barrio, trabajando la competencia lingüística y digital desde un enfoque comunitario.
- Comisión del Festival de la Convivencia: Encargada de cohesionar la comunidad educativa. Organizan el gran evento de final del primer trimestre, gestionando escaleta, tiempos y espacios.

4. Aprendizaje-Servicio: Un proyecto para y desde el entorno

El Aprendizaje-Servicio es una magnífica herramienta de transformación social y un motor de equidad. Es una de las estrategias más efectivas para educar una ciudadanía más activa.

Cuando nuestro alumnado descubre que su conocimiento y su esfuerzo tienen un impacto real en su comunidad, la percepción que tienen de sí mismos se

transforma. Se reconocen como ciudadanos valiosos, con voz y capacidad de acción.

La propuesta que se hace al alumnado es: elaborar una Eco-guía del Barrio para fomentar prácticas sostenibles trabajando con los vecinos y vecinas a través de asociaciones vecinales, asociaciones de comerciantes y otras entidades sociales del entorno.

Este proyecto se materializa a través de un itinerario que vincula directamente los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el currículo aragonés con la acción comunitaria.

El proceso incluye diferentes fases:

1. La fase de investigación de campo y Diagnóstico de la situación, mediante la observación directa, el mapeo de zonas conflictivas en el entorno urbano (emisiones, transporte, falta de accesibilidad, contaminación acústica, acumulación de residuos, etc.). Los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico.

2. Co-diseño Comunitario. Trabajo en red con el tejido asociativo del barrio. El grupo de alumnos/as se reúnen y entrevistan con la asociación de vecinos, asociación de comerciantes y entidades sociales que trabajan en el barrio, no solo para recopilar datos, sino para generar trabajo comunitario; reforzando así su sentido de pertenencia y su competencia lingüística.
3. Integración curricular. La solución de los problemas detectados exige el dominio de destrezas multidisciplinares: redacción de textos, diseño de mapas interactivos mediante herramientas digitales y producción de podcasts informativos.
4. Evaluación e impacto en el entorno. El proyecto culmina con la presentación y entrega de la Eco-Guía a la Junta de Distrito, las asociaciones de vecinos y comerciantes y entidades sociales. Al defender sus propuestas ante los representantes institucionales, el alumno/a experimenta una vivencia real de participación democrática.

5. La Gestión de la Convivencia: Aprendizaje cooperativo y Justicia Restaurativa en el aula

Nada tendría sentido sin un clima de aula coherente, basado en el respeto mutuo, la empatía y la seguridad emocional. Para ello, proponemos:

- Realizar Círculos de diálogo. Estableciendo espacios en el aula donde sentarse en círculo para hablar desde el corazón, escucharse con respeto y buscar acuerdos juntos/as. No se trata solo de resolver problemas, sino de fortalecer la confianza y el respeto entre todos.
- El aprendizaje cooperativo promueve inclusión, participación activa y mejora el rendimiento académico, atendiendo a la diversidad.



La participación familiar en contextos de vulnerabilidad: el programa PROA+ en Aragón

Arancha Pascual Fernández

Coordinadora del programa PROA+ de Aragón

La educación, entendida como un proceso holístico, reconoce al entorno familiar como el principal espacio de desarrollo personal y social del alumnado, ya que las relaciones familiares influyen tanto en la adaptación escolar temprana como en etapas posteriores (Martínez et al., 2021). Por ello, la posición de las familias ante la educación resulta determinante, pues sus dinámicas, actitudes y expectativas inciden directamente en el desarrollo del alumnado. Desde esta perspectiva, el papel de las familias en la educación ha evolucionado desde una relación asistencial hacia un modelo con mayor reconocimiento de derechos, vías formales de representación e implicación educativa.

1. Evolución de la participación familiar en el ámbito escolar

Para comprender esta evolución, es necesario analizar cómo se ha configurado históricamente la participación de las familias en el ámbito escolar, en relación con los cambios sociales y las desigualdades del contexto socioeconómico.

La presencia e implicación de las familias en la escuela ha sido el resultado de la interacción entre cambios sociales, transformaciones familiares y la evolución institucional. Hasta los años setenta, la escuela funcionaba como un espacio relativamente cerrado, en el que las familias desempeñaban un papel secundario. La expansión educativa y la movilidad social impulsaron una mayor demanda de información y presencia familiar, favoreciendo vías formales de participación y una mayor implicación familiar. En la actualidad, aunque la digitalización ha intensificado el contacto familia-escuela, también ha favorecido formas de participación puntuales, lo que plantea el reto de avanzar hacia modelos más equitativos, estables y significativos.

La desigualdad en la participación familiar ha estado estrechamente vinculada al contexto socioeconómico de los centros educativos y de las propias familias. Desde los inicios de la educación pública, factores como la falta de recursos, la incorporación temprana al trabajo o las características del entorno social, especialmente en contextos rurales y obreros, condicionaron las trayectorias educativas y los niveles de implicación familiar en el ámbito académico y participativo de los centros escolares. A partir de los años dos mil, los procesos migratorios, la diversidad cultural y las transformaciones laborales volvieron a evidenciar importantes desigualdades en las formas y niveles de participación, configurando realidades educativas más complejas y polarizadas, especialmente en aquellos contextos donde la concentración de vulnerabilidad social condiciona tanto las trayectorias educativas del alumnado como las posibilidades reales de implicación de las familias en la vida escolar.

2. Relevancia educativa de la participación familiar

A partir de la evolución histórica y del análisis de las desigualdades que han caracterizado la implicación familiar en el ámbito escolar, resulta necesario subrayar la relevancia educativa de la participación de las familias y su impacto tanto en el funcionamiento de los centros como en las trayectorias del alumnado. La investigación educativa evidencia que esta participación es clave para el desarrollo integral del alumnado, al favorecer la coherencia entre los distintos contextos educativos, su motivación, sentido de pertenencia y compromiso con el aprendizaje. Asimismo, favorece comunidades educativas cohesionadas y dinámicas inclusivas.

En esta línea, Epstein (2001) señala que cuando las familias se sienten parte activa de la comunidad educativa se favorece la continuidad entre los aprendizajes escolares y el entorno familiar, se refuerzan

los procesos de socialización y se mejora la comunicación entre ambos agentes educativos, facilitando la detección temprana de dificultades y una mayor corresponsabilidad educativa. Siguiendo estas ideas, investigaciones recientes desarrolladas en el País Vasco muestran que los centros que impulsan estrategias proactivas de participación familiar alcanzan mayores niveles de mejora y equidad escolar, evidenciando el carácter estructural de esta implicación en los procesos de transformación educativa.

Por todo ello, es fundamental que la participación de las familias no quede relegada a una presencia puntual, sino que se integre de forma cotidiana en la vida escolar mediante estrategias comunicativas accesibles y bidireccionales, así como una colaboración continuada basada en la confianza mutua. Esta cuestión adquiere una relevancia aún mayor en contextos de vulnerabilidad social, donde, como señalan Bonal y Rambla (2003), las familias actúan como agentes fundamentales de cambio, capaces de reducir el impacto de las desigualdades de origen y reforzar las trayectorias educativas del alumnado más vulnerable. En este marco, programas como PROA+ se configuran como intervenciones clave al situar la implicación familiar y la equidad educativa como pilares para el éxito del alumnado en entornos vulnerables.

3. La participación familiar en los centros PROA+

Para comprender la realidad de los centros PROA+ en Aragón, es necesario considerar que la vulnerabilidad que los caracteriza presenta, en la mayoría de los casos, un marcado componente territorial e histórico. Muchos de estos centros se sitúan en barrios o localidades tradicionalmente vinculados a entornos obreros o agrícolas y arrastran dinámicas de desigualdad educativa sostenidas en el tiempo. A ello se suma, en las últimas décadas, el aumento de la diversidad cultural y lingüística, la presencia de alumnado con necesidades educativas y la concentración de situaciones de riesgo social asociadas a los procesos migratorios y al empobrecimiento, configurando contextos en los que la vulnerabilidad supera, en muchos casos, el 30 % del alumnado.

Ante esta realidad, podría pensarse que los centros PROA+ mantienen a las familias plenamente integradas en su dinámica cotidiana. Sin embargo, la complejidad social y educativa de estos contextos conduce con frecuencia a priorizar la atención directa al alumnado y la garantía de un entorno seguro y protector, lo que, en ocasiones, relega la participación

familiar a un plano secundario. De este modo, la implicación de las familias en los centros PROA+ de Aragón se presenta como una realidad heterogénea, condicionada por el contexto sociocultural y las trayectorias de las comunidades educativas.

A partir del análisis de distintos centros PROA+, pueden identificarse tres realidades generales en relación con la participación familiar: centros en los que la implicación de las familias es muy limitada o prácticamente inexistente; centros con estrategias de acercamiento aún poco consolidadas; y centros que, pese a desenvolverse en contextos de alta vulnerabilidad, han logrado integrar la participación familiar como un eje de su proyecto educativo, llegando incluso a convertirse en referentes a nivel autonómico o nacional.

En los centros con menor nivel de participación familiar se repiten una serie de dificultades estructurales vinculadas a barreras de accesibilidad y participación. Estas afectan especialmente a las familias migrantes, con un conocimiento limitado del idioma, y a aquellas en situaciones de elevada precariedad laboral, con escasa capacidad para flexibilizar horarios o pluriempleadas. A ello se suma, en algunos casos, la desconfianza hacia la institución escolar, derivada de experiencias educativas previas negativas o de la percepción de la escuela como un espacio ajeno. En esta línea, estudios como el de Quintas-Quintas et al. (2022), desarrollado en Gipuzkoa, evidencian una baja participación de las familias inmigrantes asociada a barreras lingüísticas, económicas y organizativas, lo que evidencia que la escasa implicación familiar no responde a falta de interés, sino a condicionantes estructurales persistentes.

Esta situación se ve agravada, en numerosos centros PROA+, por la debilidad de las estructuras de representación familiar, lo que se traduce en una baja participación en el Consejo Escolar o en la inexistencia de asociaciones de familias consolidadas. Estas circunstancias limitan la creación de redes comunitarias de apoyo y refuerzan las dinámicas de aislamiento entre las familias y el propio centro educativo.

A ello se añade la brecha digital como un factor de exclusión educativa y participativa, tanto en el acceso a recursos tecnológicos como en las competencias digitales. En muchos hogares, el único dispositivo disponible es un teléfono móvil compartido por toda la familia, circunstancia que dificulta el uso de plataformas educativas, el acompañamiento educativo

del alumnado y la comunicación fluida con el centro. Tal y como señalan Área y Adell (2021), las desigualdades digitales no se limitan al acceso a dispositivos, sino que afectan también a las competencias, usos y oportunidades reales de participación educativa. Todo ello contribuye a que la participación familiar continúe siendo limitada, pese a los esfuerzos realizados por numerosos centros para favorecer una mayor vinculación de las familias con la vida escolar.

Frente a este escenario, las experiencias analizadas muestran que los centros que han logrado avances significativos en la participación familiar tienen en común un liderazgo pedagógico comprometido, una cultura de acogida consolidada, la formación continua del profesorado y el uso estratégico de Ac-

Epstein (2001) señala que cuando las familias se sienten parte activa de la comunidad educativa se favorece la continuidad entre los aprendizajes escolares y el entorno familiar, se refuerzan los procesos de socialización y se mejora la comunicación entre ambos agentes educativos, facilitando la detección temprana de dificultades y una mayor corresponsabilidad educativa.

tividades Palanca de PROA+ orientadas a la relación con las familias, como la AP 103 (Familias a la escuela), la AP 301 (Protocolos de acogida) o la AP 403 (Tertulias dialógicas). Estas actuaciones, junto con iniciativas como puntos de bienvenida, guías multilingües o actividades comunitarias compartidas, han demostrado ser eficaces para generar confianza y reducir la distancia entre la escuela y las familias.

En definitiva, la participación familiar en los centros PROA+ de Aragón se caracteriza por avances desiguales y desafíos persistentes. Aunque las familias son reconocidas como un pilar fundamental del proceso educativo, su integración efectiva en la vida escolar continúa siendo una tarea pendiente en numerosos contextos. No obstante, el análisis de estas

realidades permite identificar prácticas de éxito que evidencian que, incluso en entornos de alta vulnerabilidad, es posible avanzar hacia modelos de colaboración familia-escuela más inclusivos y con capacidad real de transformación educativa, al tiempo que ofrecen claves de intervención para aquellos centros donde la participación familiar continúa encontrando dificultades.

4. Claves para fortalecer la participación familiar en contextos PROA+

El análisis realizado pone de manifiesto que avanzar en la participación de las familias en contextos de vulnerabilidad requiere un cambio de mirada que las sitúe como parte esencial de las condiciones de educabilidad del alumnado. Garantizar el derecho a la educación implica, por tanto, generar las condiciones necesarias para que puedan vincularse al centro desde sus posibilidades reales. En este sentido, el programa PROA+ ofrece un marco idóneo para impulsar estrategias sostenidas de fortalecimiento de la relación familia-escuela, especialmente a través de procesos de acogida, acompañamiento y comunicación accesible, que han demostrado favorecer la implicación familiar y la cohesión de la comunidad educativa.

Una línea de actuación prioritaria consiste en reducir las barreras lingüísticas y culturales que dificultan la participación de muchas familias, adaptando los canales de comunicación y priorizando herramientas accesibles que permitan recibir la información en su propio idioma. Asimismo, resulta especialmente relevante incorporar figuras mediadoras y familias referentes que faciliten la comprensión del funcionamiento escolar y favorezcan procesos de acompañamiento entre iguales, tal y como ya han desarrollado diversos centros educativos mediante los protocolos de acogida impulsados por el programa PROA+.

En este ámbito, adquiere especial relevancia el conocimiento y aprovechamiento de los recursos del entorno, entre los que destaca el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (CAREI), cuya labor de mediación intercultural y apoyo a familias sin dominio del idioma constituye un recurso estratégico para numerosos centros PROA. Del mismo modo, la colaboración con asociaciones vecinales, entidades sociales, servicios municipales o universidades permite ampliar las redes de apoyo y fortalecer el vínculo entre escuela y comunidad.

Asimismo, la elaboración de protocolos de acogida desde un enfoque participativo (como la creación de puntos de bienvenida, guías multilingües o la designación de familias de acogida) contribuye a generar un primer vínculo positivo con el centro. Estas actuaciones deben complementarse con un acompañamiento socioemocional que favorezca espacios de escucha y apoyo, reduzca situaciones de aislamiento y refuerce el sentimiento de pertenencia. Fomentar la participación familiar implica reconocer y valorar los saberes, culturas y experiencias de las familias, promoviendo actividades comunitarias y espacios compartidos que contribuyan a construir comunidades educativas más cohesionadas.

Conclusión

La participación familiar en los centros PROA+ de Aragón sigue condicionada por factores sociales, culturales y estructurales. Sin embargo, las experiencias analizadas muestran que es posible avanzar hacia modelos de colaboración más inclusivos mediante estrategias de acogida y comunicación accesible.

En este sentido, el programa PROA+ constituye una oportunidad para fortalecer la relación entre familias y escuela desde enfoques de corresponsabilidad educativa más flexibles y comunitarios.

La mejora de la participación familiar no debe entenderse como un elemento complementario, sino como una condición necesaria para favorecer trayectorias educativas inclusivas y fortalecer la cohesión de la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Área, M., & Adell, J. (2021). *Tecnologías digitales y cambio educativo: una aproximación crítica*. Madrid: Morata.
- Bolívar, A. (2006). *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*. *Revista de Educación*, 339, 119–146.
- Bonal, X., & Rambla, X. (2003). *Política educativa y equidad*. Barcelona: Icaria.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gobierno Vasco. Departamento de Educación. (2023). *Participación familiar, equidad y mejora escolar en contextos vulnerables*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Martínez, R., Pérez, M., & López, A. (2021). *Familia y desarrollo educativo: claves para la intervención*

socioeducativa. *Revista de Educación Social*, 32, 45–59.

Quintas-Quintas, M., et al. (2022). *Participación familiar y alumnado inmigrante en contextos educativos de Gipuzkoa*. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 389–405.

UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. París: UNESCO.

¿Debería cambiar la educación reglada para responder a la situación de crisis ecosocial actual?

Carmelo Marcén Albero

Investigador ecosocial de la Fundación Alternativas
www.fundacionalternativas.org

De dónde venimos y hacia donde vamos

El presente artículo no supone una crítica generalizada ni un pesimismo inútil en este momento de necesarios cambios. Se trata únicamente de un relato subjetivo de la enseñanza obligatoria, ligado a la propia experiencia y a la compartida con equipos de investigación.

El escenario educativo español, complejo y a la vez con excesivas similitudes, se caracteriza por una renovada inmovilidad. Muchos intentos administrativos traducidos en leyes no han tenido la repercusión buscada en la educación real. Varios han podido ser los factores de esta no metamorfosis, o transición. De una parte, la visión global antropocéntrica que persiste en la sociedad y se manifiesta en la educación: todo para el alumnado (objeto), si entender que este es sujeto. Otra clave puede estar en que buena parte del profesorado suele enseñar de forma similar a como aprendió, aunque utilice metodologías renovadas. En tercer lugar, citaríamos la selección de los currículos, demasiado centrados en las epistemologías de cada materia, con escaso interés para el alumnado. La realidad, repetida una y otra vez, es que las leyes educativas caen una tras otra, sin que eso suponga un atisbo de coherencia/humildad en nuestros representantes políticos. Un ejemplo: hasta anteayer no cabía enseñar sin pantallas, ahora mismo están prohibidas en la educación obligatoria en algunas autonomías.

Todo ello en un nuevo contexto social que permite una dispersión ética sin valores compartidos, tal que la función socializadora la ejercen ahora las pantallas y demás artilugios tecnológicos. Sobre todas ellas planea una sociedad desorientada, que no logra centrar su fin primordial: enseñar a los más jóvenes a construir un aprendizaje propio que se sostenga en

el bien colectivo que supone acercarse a una ética global. Por si lo interior no fuera suficiente, la llegada masiva de la IA ya mancha el principio universal de la educación: cada aprendizaje ha de construirse con unos estándares de reflexión individual. Cuando redacto estas líneas me entero de que en Castilla y León se ofrecen desde el departamento de Educación unos materiales con toda la pinta IA, tan descontextualizados que ni siquiera saben escribir Valladolid.

Cuando estudiaba Magisterio descubrí la pedagogía sugerida por John Dewey —a punto de cumplirse los 75 años de su fallecimiento—. El filósofo y pedagogo estadounidense nos legó muchas enseñanzas prácticas sobre qué y cómo enseñar, todavía no resueltas hoy. En un esfuerzo de concreción señalaríamos su apuesta por: aprendizaje activo, aprendizaje centrado en el estudiante, aprendizaje relevante y aprendizaje democrático.

Tras las reflexiones previas hay que plantear hipótesis

El deseo compartido es que la escuela debe reinventarse. Vamos a permitirnos una lectura poco académica para justificarlo. Nos vamos a apoyar en un poema titulado “La mejor escuela” de José A. Goytisolo. Queremos aventurar si sus ideas básicas servirían para proyectarlas en la escuela de hoy. Vayamos con nuestra incompleta interpretación de su poema:

*Desconfía de aquellos que te enseñan
listas de nombres
fórmulas
y fechas
y que siempre repiten modelos de cultura
que son la triste herencia de lo que aborreces.*

*No aprendas solo cosas
piensa en ellas
y construye a tu antojo situaciones e imágenes
que rompan la barrera que aseguran existe
entre la realidad y la utopía.
Vive en un mundo cóncavo y vacío
juzga cómo sería una selva quemada
detén el oleaje en las rompientes
tiñe de rojo el mar
sigue a unas paralelas hasta que te devuelvan
al punto de partida
coloca el horizonte en vertical
haz aullar al desierto
familiarízate con la locura
Después sal a la calle y observa:
Es la mejor escuela de la vida.*

Soy consciente de queda un poco raro empezar un artículo sobre educación con un poema. Podría haber elegido otros, pero este, trata sobre la educación y la vida, da para mucho recorrido pedagógico. Me explico. A partir de lo que en él se dice y se proyecta, voy a conjeturar si la educación ambiental, o algo parecido, puede ayudar a entender la multicrisis ecosocial que ahora nos perturba; y parece que seguirá en los próximos años.

La situación perceptiva permanente en la sociedad delata que el antropocentrismo¹ reinó definitivamente en la tierra e impregnó toda la cultura social, desde las religiones a las historias de los pueblos; por todo. Hoy mismo, el sistema económico y relacional se basa en regular la vida de los individuos, aislados de lo que acontece en sus extrarradios; mal asunto cuanto está demostrada la ecoddependencia de la especie humana. Luego se nos plantea una paradoja fundamental: ¿Cómo se puede convencer a una sociedad que es marcadamente antropocentrista, de que debe fundamentar su educación desde una visión compleja en la que la realidad es multifactorial? ¿Acaso no debería fomentarse una educación/convivencia global? Tal que buscarse comprender el funcionamiento ecosocial antes que la formación basada íntegramente en las personas individuales, en su bienestar.

Primera sugerencia: hemos de cambiar el reto de partida de la educación ambiental (en adelante EA), demasiado escorada hacia la naturaleza. El poeta lo expresa así: desconfía de aquellos que repiten siempre modelos de cultura, sea o no una muestra de lo que puedes llegar a aborrecer; añadido, te puede mejorar o distorsionar la vida individual, pero

daña la colectiva. Por ejemplo: más atención a las guerras que dejan millones de damnificados en Gaza y Líbano, en Sudán, en Ucrania; la tiranía destructiva que impulsó a Israel y EE. UU. al intento de aniquilamiento de Irán. Son algo más que listas y números, significa recoger el pulso social que debería entrar en los currículos dentro del contexto “nosotros y los demás”.

Lo ambiental, ahora ecosocial, llama a las puertas de las aulas

A lo largo de muchos años, una buena parte de los centros educativos han desarrollado actividades o proyectos relacionados con lo que genéricamente llamaríamos EA. Sin duda, el hecho vino motivado al principio por cierta sensibilidad del profesorado o por su aparición en la cultura social; o ambas cosas lo promovieron. En general, la mayor parte de estas actividades se podrían identificar como lecciones de cosas ambientales (con insistencia en la naturaleza) o aprendizajes por descubrimiento guiado. Incluso adiestramientos en ámbitos consumidores como abastecimientos de agua o triajes de basuras; escasamente asimilables a la construcción de actitudes y valores, les faltaban los componentes de creencia y cognición. Por otra parte, en bastantes casos esas “ambientalizaciones” y gestiones escolares surgían por iniciativa de unas personas. Podría estar incluida en el proyecto Educativo de Centro. Bastantes llegaron a impregnar la cultura del centro; muchas veces dentro del contexto de actividades complementarias o extraescolares. Si bien no me atrevo a elaborar una estampa general de esas acciones pues eran diversas en intereses y duración; en ocasiones tan repetitivas que no generaban cambios.

Recordemos que hace ya unas décadas aparecía la EA en los desarrollos de las leyes educativas. Aunque en realidad prevalecían modelos tradicionales sobre la lectura educativa de elementos de la naturaleza. Poco a poco fue desarrollándose dentro del abanico educativo. Se introdujeron contenidos tipificados como actitudes, normas y valores ambientales, los cuales debían enseñarse en el aula. El principio pedagógico que sustentaba semejante envite era que lo que se enseña se aprende; axioma en constante revisión pues en demasiadas ocasiones se considera erróneo.

Como dice el poeta hay que desconfiar de aquellos que enseñan listas de nombres, fórmulas y fechas sobre cuestiones problemáticas ambientales. Desde

nuestro punto de vista, las iniciativas repiten modelos de cultura que consolidan el antropocentrismo: tal o cual cosa hay que dejar de hacerla u otra hay que empezarla; en ambos casos porque va bien o mal a los humanos. Prevalece el modelo de cultura secular. Ocurría muchas veces que esa herencia no era aprendida, sino que acumulaba aquello que se aborrece por el alumnado: el sumatorio de cosas, hechos o normas a aprender.

El currículo tiene una clara finalidad: enseñar a aprender

Supuestamente siempre es así, pero podemos preguntarnos qué aprender y para qué; si es prioritario el mundo ecosocial o no. Supongamos, ahora no sucede así, que el alumnado es el protagonista de la enseñanza obligatoria, no los abultados currículos. Si aquel marcase ritmos de aprendizaje y contenidos curriculares, deberían cuestionarse muchos de los actuales contenidos marcados para cada curso escolar; en la mayor parte de las etapas y materias de la educación obligatoria.

Actualmente, hay contenidos relacionados con el medioambiente que aparecen en más de 6 cursos de la enseñanza obligatoria. Lo cual nos parecía indicar que son muy relevantes, pero a la vez nos induce a pensar si se trabajan de forma adecuada a los intereses y capacidades del alumnado en cada nivel educativo. Si así fuese, quizás no sería necesaria tanta repetición. El concepto/idea/núcleo medioambiente -así escrito para evitarle connotaciones incompletas- debería convertirse en un referente fundamental de los principios curriculares actuales; no es el individuo sino el contexto y el colectivo. Sin embargo, cuando se lleva a su práctica adolece del mismo cariz antropocentrista que hemos comentado, que tanto constreñía el reto de educar con el eje puesto en el alumnado social.

El poeta nos invita a reflexionar cada cual según pueda sobre este mundo cóncavo y vacío, al menos parcialmente. Hay que juzgar o acaso simplemente imaginar cómo sería una selva quemada; qué pasaría si no existiese el oleaje en las rompientes. Pero aún más: tiñe de rojo el mar. Por nuestra parte lo llamaríamos invertir el tiempo en asomarnos a las incertidumbres. Se trata de seguir unas paralelas deductivas hasta que devuelvan al punto de partida. ¿Qué son los mares y océanos en su presente y en su futuro? Acaso ahora habremos de colocarlos en vertical, porque su horizontalidad nos impide apreciar las relaciones mar-tierra-aire-seres vivos. En otros sitios

lo llaman elaborar un proyecto educativo en torno al cambio climático.

Nuevas metodologías añaden argumentos posibles

Es bien cierto que en los últimos diez años han ido apareciendo propuestas pedagógicas más centradas en un aprendizaje ecosocial, por lo tanto, más complejo. Si nos retrotraemos a lo que proponíamos hace cuarenta años encontramos sustanciales avances. Por ejemplo, desde aquella enseñanza que buscaba generar hábitos saludables en el uso del agua domiciliaria hemos dado un notable salto hasta entender que la calidad del agua superficial o subterránea puede generar peligros en la cadena alimentaria, puede dañarnos la salud; algo debemos incorporar a la cultura social. Otro ejemplo valioso sería el salto conceptual y perceptivo entre conocer los componentes del aire —presente en todas propuestas curriculares asociado a porcentajes— hasta valorar la calidad del aire en los núcleos urbanos. La metodología del enseñar y aprender ya no sirve; falta la interpretación de la controversia.

Es más, todo se complica en el actual contexto de la negación de derechos a los no nacidos en España, llamémosle directamente xenofobia, que ya figura en pactos PP-Vox en varias CC.AA. Muchas veces la escuela trabaja por la integración responsable, mientras una parte importante de la sociedad impulsa la marginación y el odio, incluso la expulsión. ¿Cómo se gestiona todo esto en una educación ecosocial que intenta alejarse del antropocentrismo? Porque el alumnado no es ajeno a los discursos políticos.

El poeta nos aconseja que el alumnado es mejor que piense en esas cosas (o datos que casi siempre son evanescentes) pero no por sí mismos; es más conveniente que los relacione consigo mismo. De esa forma podrá reconstruir (en su autoaprendizaje) situaciones e imágenes, presentes y futuros. Unas vividas por sí mismo, o conocidas en otros que rompan la barrera que aseguran existe entre la realidad y la utopía. La realidad de la temperatura del aire, de las cambiantes situaciones climática merece algo más que una serie de datos químicos o meteorológicos; también cómo lo soportan quienes se encuentran en desigualdad económica o social. La educación más ecosocial no obedece a pautas marcadas; necesita (re)encontrar nuevos caminos de aprendizaje que prioricen metodologías que ya se han experimentado y se explican de forma contrastada. Como ejemplo, podemos invitar a conocer lo que propone FUHEM.

Nos lanza un reto educativo singular y de largo recorrido: ¿Nos hemos preguntado cómo y hasta dónde suscitar debates en las aulas sobre temas que causan controversia social? Para responderlo a quienes se hacen la pregunta, responderse a su misma cuestión, nos lanza 152 propuestas de situaciones de aprendizaje ecosociales¹.

Retos que no siempre se pueden solventar

Cuesta ir contracorriente en un mundo que no entendemos. El poeta nos proyecta a la calle y ver la escuela de la vida. Lanzamos al alumnado a ella y observa que circulan poderosos y pobres; humildes y vanidosos; partidos políticos que se insultan; informativos que no escuchamos; redes sociales que nos atrapan sin darnos cuenta; el consumo asociado a la felicidad; choques generacionales llenos de apelativos raros; el país cercano y el mundo inabarcable; desprecios de género que abochornan; “información” sexual de las plataformas porno; crisis climáticas que no parecen ni crisis ni climáticas; migrantes expulsados de un mundo que no es el suyo, expatriados o sin serlo; las desigualdades cercanas o fuera de nuestras fronteras, y muchos más episodios que no cabrían aquí.

Ante estas situaciones se nos presenta un reto educativo difícil de solventar: cómo armonizar la enseñanza del emprendimiento, lo dicen los currículos, con una reflexión ecosocial de reducción del consumo que llevaría al decrecimiento.

Salir a la calle, vivir con los demás, compartir modos de actuación o no. Trabajar con verdades incómodas como: la contaminación del agua, los trastornos climáticos de la movilidad con combustibles fósiles, la Tierra no es nuestra, sino que la tenemos prestada de nuestros abuelos y la tenemos que conservar bien para quienes vengan después, las desigualdades socioambientales y económicas. En suma, la invisibilidad de las distintas contaminaciones físico-químicas y mentales no nos exime de su búsqueda continuada, cual detectives que no solo quieren saber sino aprender a entender y compartir.

Transitar a modelos ecosociales con intención de permanencia

El profesorado atento a lo que sucede debe preguntarse cómo educar en pensamiento crítico; algo imprescindible para reducir las desigualdades que no paran de crecer. A la hora de redactar este artículo me llegan desde varias CC.AA. amargores de los acuerdos políticos de gobernanza; esos que pretender reducir los derechos sociales, y públicos, a los no nacidos en España a pesar de estar regularizados. Este atropello moral e ilegal es la base de la ecosociedad futura: Puede llegar a la escuela y fomentar discriminaciones en un contexto de ética democrática. Entonces, habrá que recordar a Goytisolo para cuestionarnos si la escuela de la vida es siempre la mejor escuela; preguntarnos si es posible la ecociudadanía².

Hace más de cien años John Dewey³ nos ilustró sobre lo que nos debía mover en la escuela. Su pragmatismo creativo, sujeto a controversias continuadas por varias tendencias pedagógicas, se expresaba como una reaccionaria visión que rechazaba la epistemología y la metafísica dualistas de la filosofía de entonces. Proponía un enfoque naturalista que consideraba que el conocimiento surgía de una adaptación proactiva del organismo (colectivo) humano a su entorno. Por nuestra parte hablaríamos de un pragmatismo colectivo, profundamente ecosocial y constructivo. Vale la pena confrontar dilemas morales, rescatarlos de su foco antrópico. Una parte los tenemos en *Diccionario de educación ecosocial*⁴.

P.D.: Todo lo expresado en este artículo tan desordenado no deja de ser una hipótesis. Hay centros que ya han dado pasos importantes, con recorridos que se basan en la revisión crítica. Eso sí, fundamentada en la creencia firme de que el alumnado ecosocial es el eje del aprendizaje.

¹ Marcén, C. (2025). “Situaciones de aprendizaje ecosociales, vía FUHEM”. <https://eldiariodelaeducacion.com/ecoescuela-abierta/2025/03/14/situaciones-de-aprendizaje-ecosociales-via-fuhem/>

² Sandoval, J. C. y Mendoza, R. G. (Coord.) (2026). *Ecociudadanía para la educación superior*. México. Universidad Veracruzana. <https://libreria.uv.mx/gpd-ecociudadania-para-la-educacion-superior-9789689735663-698253cf23107.html>

³ Westbrook, R. (1993). “John Dewey (1859-1952)”. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, nos 1-2, págs. 289-305. París.

⁴ Gutiérrez-Bastida, J.M. (2026) (ed.). *Diccionario de educación ecosocial*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2026/02/17/diccionario-educacion-ecosocial-hezekos-ehu/>

Atención y aprendizaje en la era de la inmediatez

Lara Salillas Martínez

Maestra de Pedagogía Terapéutica y Educación Infantil del CEIP Monsalud de Zaragoza

La atención se ha convertido en uno de los principales desafíos educativos en la actualidad. Cada vez es más frecuente encontrar alumnado con dificultades para mantener la concentración, tolerar la frustración o profundizar en tareas que requieren tiempo y reflexión. Esta realidad ha de analizarse desde el ámbito escolar, contexto social y tecnológico en el que niños y adolescentes crecen.

Vivimos en una sociedad caracterizada por la rapidez, la sobreestimulación y el acceso inmediato a la información. Las redes sociales y el consumo continuo de contenidos digitales han modificado la forma en la que las personas se informan, se comunican y mantienen la atención.

Sin embargo, aprender exige justamente lo contrario. El aprendizaje requiere detenerse, analizar, equivocarse, revisar, perseverar y dedicar tiempo al pensamiento. Comprender de manera profunda implica sostener procesos cognitivos complejos que necesitan concentración y paciencia. En este contexto aparece una tensión educativa, mientras el entorno digital favorece la rapidez y el consumo inmediato de información, la escuela necesita continuar siendo un espacio donde la reflexión y el pensamiento crítico tengan valor.

Durante años, gran parte del debate educativo se ha centrado en la innovación metodológica, los recursos digitales y la motivación del alumnado. No obstante, cada vez resulta más evidente que existe una cuestión como es la dificultad creciente para mantener la atención y desarrollar procesos de pensamiento reflexivo.

La atención es mucho más que permanecer en silencio

En el ámbito educativo se ha tendido a relacionar la atención con determinadas conductas visibles dentro del aula. Con frecuencia, se considera atento al alumnado que permanece sentado, guarda silencio y sigue

las explicaciones del docente. Sin embargo, la atención constituye un proceso mucho más complejo.

Atender implica seleccionar información relevante, inhibir distracciones, mantener el foco mental y sostener un esfuerzo cognitivo continuado. Goleman (2013) señala que la atención representa una capacidad esencial para el desarrollo académico, emocional y personal. Sin ella resulta difícil comprender en profundidad, establecer relaciones entre ideas o construir aprendizajes significativos.

En los últimos años, numerosos docentes perciben cambios evidentes en la forma en la que el alumnado afronta las tareas escolares. Cada vez es más frecuente observar estudiantes que cambian rápidamente de actividad, necesitan estímulos constantes o presentan dificultades para concentrarse durante períodos prolongados.

Aprender implica tolerar la frustración

Aprender es sinónimo de equivocarse, revisar, repetir, enfrentarse a dificultades y sostener la incertidumbre, mientras que educar implica acompañar al alumnado en el aprendizaje de la paciencia, la constancia y la superación de retos complejos.

Cuando la escuela propone tareas que requieren lectura prolongada, análisis o esfuerzo continuado, muchos alumnos experimentan incomodidad debido a que están menos habituados a sostener ese tipo de esfuerzo mental.

La frustración aparece entonces como un elemento central dentro del aprendizaje. Y aquí surge una cuestión relevante: ¿estamos ayudando al alumnado a desarrollar tolerancia a la frustración o estamos eliminando constantemente cualquier situación incómoda?

En ocasiones, el sistema educativo responde simplificando actividades, reduciendo tiempos de trabajo o fragmentando excesivamente las tareas.

Aunque determinadas adaptaciones pueden resultar necesarias, también conviene preguntarse hasta qué punto algunas prácticas educativas están dificultando el desarrollo de la perseverancia y la capacidad de mantener el esfuerzo.

Redes sociales e hiperestimulación digital

Las redes sociales y las plataformas digitales forman parte de la vida cotidiana del alumnado. Carr (2011) advierte de que el uso continuado de entornos digitales transforma la manera de leer, procesar información y mantener la concentración. El cerebro se acostumbra a consumir estímulos breves dificultando posteriormente los procesos de lectura profunda, análisis y reflexión.

Muchos estudiantes presentan dificultades para sostener tareas complejas porque gran parte de sus experiencias cotidianas funcionan desde parámetros muy distintos. Acostumbrados a cambios constantes de estímulo y respuestas inmediatas, el esfuerzo cognitivo prolongado puede resultar especialmente exigente.

Esta realidad tiene implicaciones directas sobre el aprendizaje. Comprender un texto complejo, resolver un problema matemático o desarrollar pensamiento crítico requiere tiempo mental ya que requiere detenerse, relacionar ideas, revisar información y tolerar momentos de duda.

La escuela no puede ignorar este contexto ni competir constantemente con plataformas diseñadas específicamente para captar la atención mediante estímulos inmediatos. Su función educativa debe orientarse a ofrecer espacios donde pensar con profundidad continúe siendo posible.

Tecnología y educación

La tecnología, por sí sola, no garantiza mejores aprendizajes. Su valor depende del uso educativo que se haga de ella y de los procesos cognitivos que favorezca. Existen herramientas digitales capaces de promover creatividad, accesibilidad, inclusión y colaboración. No obstante, también pueden generar dispersión atencional y superficialidad cuando se utilizan sin criterios pedagógicos claros.

En este sentido, resulta especialmente relevante la ORDEN ECD/465/2026, de 10 de marzo, por la que se regula el empleo apropiado y proporcionado de los recursos digitales de uso individual en los centros docentes no universitarios sostenidos con

fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Esta normativa plantea la necesidad de utilizar los recursos digitales desde criterios de equilibrio, bienestar y adecuación pedagógica. Reconoce que las tecnologías influyen directamente en la manera en la que el alumnado aprende, se relaciona y mantiene la atención. La cuestión educativa reside en reflexionar sobre cómo se utilizan, con qué finalidad y qué impacto generan sobre el aprendizaje profundo. Ante esta realidad educativa, adquieren especial importancia metodologías que favorecen el pensamiento consciente y reflexivo dentro del aula.

Metodología Thinking Based Learning

Una de las metodologías más relevantes en este ámbito es el Thinking Based Learning (TBL), desarrollado principalmente por Robert Swartz y otros autores vinculados al aprendizaje basado en el pensamiento.

Según Swartz et al. (2013), el TBL parte de una idea fundamental en la que sustenta que no basta con enseñar contenidos; es necesario enseñar al alumnado a pensar sobre ellos, a comprender información, analizar, relacionar y aplicarla de forma consciente y práctica.

Esta metodología integra las destrezas de pensamiento dentro del currículo ordinario, permitiendo que el alumnado aprenda contenidos mientras desarrolla habilidades cognitivas esenciales para la vida. El pensamiento deja de trabajarse como algo aislado para convertirse en una parte natural del proceso educativo.

Desde este enfoque, el alumnado adopta un papel activo dentro del aula ya que participa, argumenta, compara ideas, toma decisiones y construye su propio conocimiento. El docente, por su parte, deja de ser únicamente transmisor de contenidos y pasa a desempeñar un papel de guía y acompañante del aprendizaje.

Una de las principales aportaciones del TBL es el desarrollo del pensamiento crítico. Los estudiantes necesitan desarrollar la capacidad de cuestionar información, justificar opiniones y construir argumentos fundamentados. Asimismo, esta metodología favorece la metacognición, es decir, la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento. El alumnado aprende a preguntarse cómo aprende, qué estrategias utiliza y cómo puede mejorar sus procesos de razonamiento. Esta reflexión consciente contribuye al

desarrollo de una mayor autonomía y de aprendizajes más significativos.

El aprendizaje basado en el pensamiento favorece competencias fundamentales como la resolución de problemas, la creatividad, la toma de decisiones, la comunicación y el trabajo cooperativo.

Aplicación del Thinking Based Learning en Educación Primaria

La aplicación del TBL en Educación Primaria resulta especialmente enriquecedora, ya que estas edades constituyen una etapa clave para el desarrollo del pensamiento. Una de las estrategias más utilizadas dentro de esta metodología son las rutinas de pensamiento. Estas dinámicas ayudan al alumnado a organizar ideas, reflexionar y hacer visible su pensamiento. Preguntas como “¿Qué veo?”, “¿Qué pienso?” y “¿Qué me pregunto?” favorecen la observación, la interpretación y la curiosidad.

Vamos a ver cómo se puede incorporar dentro de cada área teniendo en cuenta las necesidades y los ritmos de aprendizaje del alumnado y el aula.

En Ciencias Sociales el docente puede mostrar imágenes antiguas y actuales de una ciudad para que el alumnado analice los cambios producidos con el paso del tiempo. De este modo, trabajan contenidos curriculares y habilidades de análisis y razonamiento.

En Lengua Castellana, el TBL puede aplicarse mediante actividades de comprensión lectora en las que el alumnado deba justificar opiniones, interpretar emociones de personajes o relacionar el texto con experiencias personales.

En Matemáticas, esta metodología permite abordar la resolución de problemas desde un enfoque menos mecánico y más razonado. El alumnado puede explicar cómo ha llegado a una solución, comparar estrategias o analizar errores para comprender mejor los procesos matemáticos.

En Ciencias Naturales, el aprendizaje basado en el pensamiento favorece la observación, la formulación de hipótesis y la investigación. El alumnado puede analizar experimentos, predecir resultados, interpretar datos o reflexionar sobre problemas relacionados con el medioambiente y la sostenibilidad.

En Educación Artística, el TBL permite desarrollar la creatividad y la expresión personal mediante actividades en las que el alumnado interpreta obras, compara estilos artísticos o explica el significado de

sus propias creaciones favoreciendo la imaginación y el pensamiento divergente.

En Educación Física, esta metodología puede aplicarse mediante situaciones en las que el alumnado deba diseñar estrategias de juego, resolver retos cooperativos o reflexionar sobre hábitos de vida saludables. Además de trabajar habilidades motrices, se desarrollan la toma de decisiones y el trabajo en equipo.

En Música, el alumnado puede analizar ritmos, interpretar emociones transmitidas por distintas composiciones o crear pequeñas producciones musicales propias. De esta manera, se trabajan contenidos musicales, la creatividad y la capacidad de análisis.

En Lengua Extranjera, el TBL favorece situaciones comunicativas reales donde el alumnado utiliza el idioma para resolver problemas, expresar opiniones o trabajar de forma cooperativa. Esto permite desarrollar tanto la competencia lingüística como el pensamiento crítico y la autonomía.

El trabajo cooperativo también adquiere un papel fundamental dentro del TBL. Las actividades grupales favorecen el diálogo, la escucha activa y la construcción compartida del conocimiento. Además de desarrollar habilidades cognitivas, el alumnado aprende a respetar diferentes puntos de vista y a argumentar de forma razonada.

Otra herramienta especialmente útil en Primaria es el uso de organizadores gráficos, como mapas mentales, diagramas o tablas comparativas. Estos recursos ayudan a estructurar información y establecer relaciones entre conceptos.

Del mismo modo, el TBL concede gran importancia al error como parte natural del aprendizaje. En muchas ocasiones, el alumnado teme equivocarse por miedo al fracaso o a la evaluación negativa. Sin embargo, esta metodología entiende el error como una oportunidad para reflexionar, revisar estrategias y continuar aprendiendo. Esto contribuye a generar un clima de aula más seguro, participativo y motivador.

El docente como acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El papel docente es de suma relevancia ya que debe acompañar procesos emocionales, educar la atención, desarrollar pensamiento crítico y enseñar estrategias de autorregulación.

En muchas ocasiones, los docentes sienten presión por convertir el aprendizaje en algo constantemente dinámico y entretenido. En cambio, la función de la escuela es ofrecer espacios diferentes donde pensar despacio siga teniendo valor. Espacios donde el silencio no resulte incómodo y donde equivocarse sea posible y sostener el esfuerzo forme parte natural del aprendizaje. La escuela debe convertirse en un lugar donde el alumnado pueda detenerse, reflexionar y construir significado más allá de la rapidez inmediata del entorno.

¿La escuela puede frenar la cultura de la inmediatez?

La escuela no puede controlar completamente el entorno digital en el que crece el alumnado, pero sí puede ofrecer experiencias diferentes. Experiencias donde pensar despacio siga teniendo sentido, donde el error no genere abandono y donde la dificultad forme parte natural del aprendizaje.

Esta responsabilidad no puede recaer únicamente sobre el sistema educativo. Las redes sociales, los medios de comunicación e incluso muchas empresas tecnológicas diseñan entornos pensados para captar la atención de manera permanente, favoreciendo hábitos basados en la impulsividad y la gratificación instantánea.

Por ello, resulta necesario generar una verdadera conciencia colectiva sobre cómo nos relacionamos con la tecnología y sobre el impacto que determinados hábitos tienen en el desarrollo cognitivo y emocional de niños y adolescentes.

Quizá sea momento de volver a dar valor a experiencias más pausadas y profundas como la lectura, el juego libre, la conversación, la observación, la experimentación y el descubrimiento. Volver a los libros, al aprendizaje vivencial y a las experiencias reales supone recuperar espacios donde la atención, la curiosidad y el pensamiento puedan desarrollarse sin la presión constante de la inmediatez.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Gedisa.
- Carr, N. (2011). Superficiales: ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? Taurus.
- Goleman, D. (2013). Focus: Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia. Kairós.
- Gobierno de Aragón. (2026). ORDEN ECD/465/2026, de 10 de marzo, por la que se regula el empleo

apropiado y proporcionado de los recursos digitales de uso individual en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Perkins, D. (2010). El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación. Paidós.

Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., & Kallick, B. (2013). El aprendizaje basado en el pensamiento: Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI. SM.

La intervención del EOEAT de Alcañiz en la ventana de oportunidad de los 2 a 3 años

Daniel Isábal Rami

Orientador y director del EOEAT de Alcañiz

Patricia Vicente Vidal

Maestra Especialista en Audición y Lenguaje del EOEAT de Alcañiz

A menudo se dice que cada niño tiene su ritmo, pero en el ámbito de la atención temprana sabemos que el tiempo es un recurso que no se renueva y, por lo tanto, cuanto antes se realice la intervención en la detección de necesidades educativas más eficiente resultará.

Entre los 2 y los 3 años, el lenguaje, la socialización y el juego dan un salto cualitativo que definirá gran parte de la etapa escolar del alumnado. Desde el Equipo de Orientación Educativa de Atención Temprana de Alcañiz, trabajamos bajo la premisa de que una detección a tiempo es la mejor herramienta para el desarrollo integral y la prevención de las necesidades educativas. A través de este artículo, buscamos compartir nuestra visión y actividades que hemos implementado este curso, fundamentando por qué la estimulación en esta franja de edad no es una opción, sino un derecho que puede facilitar la adquisición de los diferentes hitos evolutivos.

Para llevar a cabo este trabajo, presentamos a nuestro equipo, que cuenta actualmente con: tres orientadores, director, una PSC (Profesora de Servicios a la Comunidad) y una maestra especialista en Audición y Lenguaje. Uno de los principios que rige el equipo, es que trabajamos de manera coordinada para ofrecer una respuesta integral a las necesidades del alumnado más pequeño y a sus familias, con el fin de poder dar una respuesta homogénea a los 32 centros distribuidos en 5 comarcas.

Desde un punto de vista científico y educativo, los tres primeros años de vida son como una "mina de oro" para el desarrollo. A esta edad, el cerebro de los niños y de las niñas es increíblemente plástico, creando millones de conexiones cada segundo. Siguiendo el concepto de María Montessori de la "mente absorbente", los pequeños y las pequeñas integran todo lo que les rodea de forma inconsciente.

Además, la neurociencia actual, con autores como Giacomo Rizzolatti y su descubrimiento de las neuronas espejo, respalda esta idea: el niño construye su cerebro imitando y conectando con los demás. Por eso, estimularlos desde que nacen es una oportunidad biológica para que su arquitectura cerebral se desarrolle con fuerza.

Entre los 2 y los 3 años ocurre algo fascinante: el "florecimiento del lenguaje". Es ese momento en el que, de repente, empiezan a pronunciar palabras y frases sin parar. Lev Vygotsky explicaba que el lenguaje es el motor del pensamiento; no solo sirve para hablar, sino para que el niño organice su mente. Por su parte, Jean Piaget destacaba que a esta edad aparece la función simbólica, permitiendo que las palabras representen el mundo. Investigaciones modernas de expertas como Patricia Kuhl nos dicen que los niños son "genios estadísticos" que analizan cada sonido que escuchan. Por eso, es vital el intercambio humano; si no hay ese "servicio y devolución" (interacción constante), las redes del cerebro no se fortalecen. Una buena estimulación en este momento biológico es una oportunidad también para facilitar su buen desarrollo curricular futuro en el colegio.

Esta capacidad del cerebro para ser moldeado es la que nos permite intervenir cuando vemos que a un niño o a una niña le cuesta empezar a hablar. Gracias a esa plasticidad, la intervención temprana resulta más eficiente. En el EOEAT de Alcañiz, creado junto con el resto de equipos de Orientación de Atención Temprana oficialmente bajo la Orden ECD/1167/2018— y contando con especialistas en Audición y Lenguaje (AL), se ha detectado algo preocupante: la repercusión del uso excesivo de pantallas, tanto por niños y niñas (en muchos casos como chupete emocional) y por adultos (limitando de ese modo interacciones que podrían suceder, añadido a

la falta de tiempo por la vida profesional) están robando momentos de comunicación, que hasta la aparición de las pantallas, se daban de forma natural y generalizada. Las pantallas ofrecen luz, sonido y movimiento que saturan el cerebro de forma pasiva, haciendo que el niño y la niña no sientan la necesidad de comunicarse e interactuar.

Para analizar esta situación, nuestro equipo, EOEAT de Alcañiz, está colaborando en una investigación sobre la influencia del uso de las pantallas en la infancia, con la Universidad de Zaragoza. En ella, se pretende analizar la influencia de la modificación (mediante unos talleres) de las creencias, actitudes y conductas de las familias (mediante una encuesta) respecto al uso de las pantallas, y su repercusión en la adquisición de los hitos del lenguaje.

Además, la maestra especialista en audición y lenguaje ha diseñado un material de juego de estimulación del lenguaje y la comunicación, que consta de 7 bloques que van aumentando en dificultad (ya hay 6 funcionando con éxito). Lo mejor de este juego es que la metodología no es una terapia fría, sino que la propia familia lo lleva a cabo en casa creando momentos de interacción positiva a la vez que se estimula al niño o niña con dificultades en el lenguaje de forma adecuada. Les orientamos para empezar por la base: las onomatopeyas. Articulando y jugando con sonidos sencillos, el niño y la niña se suelta sin presión y empieza a formar palabras terminando por la creación de frases. Esto no solo mejora el habla, sino que refuerza el cariño y la relación con la familia. Además, vamos entregando los bloques uno a uno para respetar el ritmo de cada niño y niña y asegurar que la plasticidad de su cerebro se aproveche al máximo.

Por último, desde el equipo se conoce bien la situación de desarrollo profesional y las condiciones laborales que tienen las educadoras y educadores de escuelas infantiles de 0 a 3 años. El primer ciclo de educación infantil, aunque reconocido normativamente, ha sido históricamente vilipendiado y conceptualizado como una “guardería”. Esta situación insostenible, ha generado en los últimos meses la primera huelga de las profesionales en este ciclo de la etapa de infantil. La realidad es que estas profesionales están desamparadas en cuanto a formación y capacidad para remendar dicha situación (entre otras cosas por la disparidad de la titularidad de cada una). Y es que es inconcebible, que la etapa educativa donde más plasticidad cerebral existe, y por ende, en la que más fácil podemos educar, sea la que trata peor a sus



trabajadoras. Es por todo esto, que, desde el equipo, junto con el Centro de Profesorado de Alcorisa, se organizó el segundo Congreso de Escuelas Infantiles en Alcorisa este pasado mes de marzo. En él, entre otros aspectos como la comunicación con las familias o la gestión de los comportamientos disruptivos en el aula, se impartió también un taller ofreciendo formación específica para la redacción de documentos esenciales para los centros que, de otra manera, sería imposible que las escuelas de educación infantil los tuvieran.

Especificando sobre el taller de documentos de centro se presentaron y se entregaron plantillas fáciles de rellenar para disponer cada escuela del Proyecto Educativo de Centro (PEC) y la Programación General Anual (PGA). Este trabajo fue supervisado por la Inspección Educativa, dándoles un respaldo oficial que no tenían. Consideramos que este hecho es un gran paso para que las escuelas tengan herramientas profesionales, y su gran trabajo sea reconocido como se merece, pretendiendo que este modelo se extienda pronto a muchos más centros.

Este Equipo de Orientación de Atención Temprana de Alcañiz pone a disposición de los centros docentes todos los materiales, recursos y herramientas que utiliza mencionado en este artículo, para mejorar la calidad educativa y favorecer el desarrollo integral de todo el alumnado. Nuestro objetivo es garantizar que la comunidad educativa cuente con apoyos actualizados, útiles y personalizados a las necesidades reales de los centros, bajo los preceptos del diseño universal del aprendizaje. Por ello, el equipo se mantiene disponible para aclarar dudas, compartir documentación y acompañar en la implementación de estrategias que contribuyan a una educación más inclusiva, equitativa y eficaz.

Aprender a estudiar: claves neuroeducativas

María Jiménez Sola
Maestra y Pedagoga

Aprendizaje y neuroeducación

El aprendizaje es un proceso complejo que nos acompaña toda la vida. La neurociencia cognitiva nos explica que, cuando aprendemos, se establecen conexiones entre neuronas que previamente no habían conectado. Con la práctica, estas conexiones se refuerzan y facilitan el desempeño; incluso algunos aprendizajes se automatizan, reduciendo el esfuerzo mental (Dehaene, 2019).

Este proceso es individual, es decir, cada individuo es quien desarrolla los aprendizajes para afrontar la vida. Por ello, el estudiante debe apropiarse del aprendizaje y saber cómo aprender a aprender para hacer más eficiente el tiempo de estudio.

La neuroeducación es un campo transdisciplinar que incluye aspectos de la neurociencia, la psicología y la educación con el fin de mejorar la labor pedagógica y perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mora, 2019). Para Guillén (2017), la neuroeducación es un "enfoque integrador y transdisciplinar, cuyo objetivo es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de los conocimientos científicos alrededor del funcionamiento del cerebro" (p. 11). Así, el aprendizaje puede adaptarse en cualquier etapa mediante técnicas que fomenten la metacognición. El cerebro es plástico y se ajusta a nuevas demandas, especialmente con motivación y esfuerzo.

El aprendizaje depende de las estrategias que se utilizan para estudiar, además del esfuerzo. Cuando los estudiantes emplean métodos poco eficaces, pueden progresar hasta cierto punto, pero ese

avance es limitado. A medida que las exigencias académicas aumentan, suelen aparecer dificultades y los resultados empeoran. (Ruiz, 2020). Por ello, la forma en que cada persona se enfrenta al aprendizaje es determinante. Utilizar estrategias adecuadas facilita comprender mejor los contenidos además de permitir seguir avanzando con éxito.

Un ejemplo aplicado a la vida escolar es la realización de un taller de técnicas de estudio. Durante este curso escolar 2025-2026 lo he podido poner en práctica para alumnado de educación primaria. Cuando los estudiantes conocen cómo aprender a aprender, pueden mejorar significativamente su trayectoria académica. Al entender cómo aprenden y cómo estudiar mejor, se incrementa su motivación y sus ganas por esforzarse, ya que la satisfacción del trabajo bien hecho y la consecución de objetivos, les proporcionan seguridad y confianza y, por tanto, bienestar.

Las técnicas de estudio deben combinarse con hábitos saludables (descanso, bienestar emocional, ejercicio y alimentación) para respetar cómo aprende el cerebro y mejorar la motivación, la atención y el rendimiento.

Los cursos intermedios de Primaria son una etapa clave para empezar a afianzar el hábito de estudio. En tercero y cuarto aumentan los contenidos y el alumnado comienza a estudiar de forma más consciente. Por eso, introducir buenas técnicas en esta etapa ayuda al alumnado a sentar las bases para todo su aprendizaje futuro.

La competencia personal, social y de aprender a aprender implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; mantener la resiliencia; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.

Aprender a aprender: una competencia clave

Desde el marco educativo de la LOMLOE, se define así esta competencia clave:

Revisando esta definición apreciamos un importante elemento: la reflexión, que permitirá mejorar el conocimiento de uno mismo y el crecimiento personal al pensar sobre lo que hacemos, cómo y por qué.

Cuando los estudiantes se enfrentan a nuevos contenidos puede surgir incertidumbre que afecte a la motivación. Ofrecer herramientas y estrategias para aplicar lo aprendido a la vida real ayuda a reducir estas dificultades. Aprender a aprender implica metacognición: reflexionar sobre cómo pensamos y aprendemos para planificar, supervisar y regular el propio aprendizaje y mejorar así el rendimiento.

La literatura científica recoge numerosas evidencias sobre los beneficios en el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico cuando aplicamos estrategias metacognitivas. Un meta-análisis realizado en 2024 analizó, a partir de numerosos estudios, la existencia de una significativa relación positiva entre conciencia metacognitiva y éxito académico (Akpur, 2024).

Tres pasos para un estudio eficaz

Antes de utilizar cualquier técnica de estudio, es importante entender que aprender bien no consiste en pasar muchas horas delante de los libros, sino en cómo se emplea ese tiempo. El estudio eficaz requiere intención, organización y una actitud activa por parte del estudiante, que le permita comprender lo que aprende y no solo memorizarlo.

A continuación, se presentan tres pasos clave que ayudan a estudiar de manera más eficiente, favoreciendo la comprensión, la autonomía y la mejora del rendimiento académico.

Primer paso: planificación

Comenzar con una adecuada planificación es esencial. Consiste en tener claro qué estudiar, cómo y cuándo. Para ello, es útil usar una agenda o calendario donde organizar el trabajo. Puede ser semanal o mensual, según lo que se necesite. Tener

un plan ayuda a organizarse mejor, evita improvisar y hace el estudio más fácil y tranquilo.

Segundo paso: familiarizarse con el contenido

Cuando el alumnado se siente familiarizado con el contenido nuevo, el aprendizaje fluye. Para ello, conviene fomentar la búsqueda de fuentes alternativas que puedan complementar información relacionada con la temática. Esto ayuda a hacer el contenido más cercano, ir más allá y personalizar la comprensión de forma significativa.

Tercer paso: resúmenes y esquemas

Una vez trabajado el contenido, el alumnado debe intentar recordarlo (evocarlo) con sus propias palabras. Hacer resúmenes, esquemas o mapas mentales ayuda a comprobar si realmente ha aprendido y permite fijar mejor lo estudiado. Lo ideal es crear esos resúmenes, esquemas o mapas mentales de lo aprendido sin recurrir a la fuente, sólo a partir de lo que se recuerda. A mayor esfuerzo, mayor impacto positivo de esta práctica (evocación) en nuestra memoria (Ruiz, 2020).

Retroalimentación

Finalmente, es imprescindible tener en cuenta que siempre ha de acompañarse el proceso con una adecuada retroalimentación, señalando los posibles errores, por qué se han producido y reconduciendo el proceso adecuadamente. Sin esta retroalimentación, el aprendizaje no incide de la misma manera (Ruiz, 2020).

Además, la literatura científica nos habla del entrenamiento cognitivo, confirmando que, mediante las prácticas adecuadas, mejorarán las habilidades

Tabla 1. Correlación entre variable Hábitos y técnicas y la variable Rendimiento Académico.

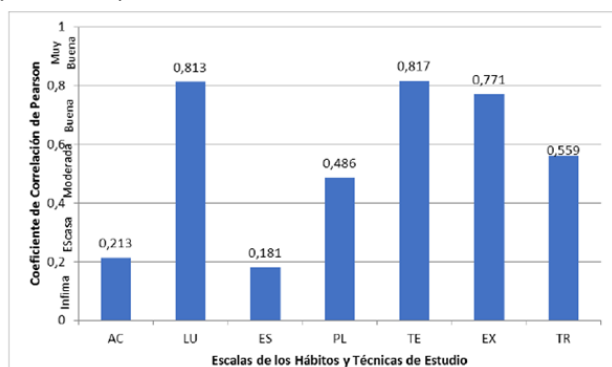
Escalas	Correlación de Pearson Sig (bilateral)	Interpretación
Actitud general ante el estudio (AC)	0,213	Escasa Correlación
Lugar de estudio (LU)	0,813	Muy buena Correlación
Estado Físico (ES)	0,181	Ínfima Correlación
Plan de trabajo (PL)	0,486	Moderada Correlación
Técnica de estudio (TE)	0,817	Muy Buena Correlación
Exámenes y ejercicios (EX)	0,771	Buena Correlación
Trabajos (TR)	0,559	Moderada Correlación

Nota: La tabla muestra la correlación según el coeficiente de Pearson y su interpretación.

Fuente: Fernández y Peralta (2021)

cognitivas (Guillén, 2025). A modo de ejemplo, se muestra la gráfica del estudio realizado por Fernández y Peralta (2021) en el que se comprueba cómo las variables Hábitos y Técnicas de estudio y Rendimiento Académico mantienen una relación positiva y directa.

Figura 1. Correlación entre Rendimiento Académico y Hábitos y Técnicas de Estudio.



Nota: La figura explica la correlación entre la variable Hábitos y Técnicas de Estudio con la variable Rendimiento Académico.

Fuente: Fernández y Peralta (2021)

Taller de técnicas de estudio: una experiencia altamente significativa

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto y tal y como se ha mencionado al comienzo del artículo, tuve la oportunidad de poner en práctica un taller de técnicas de estudio para alumnado de tercero y cuarto de primaria.

Un taller como este permite una serie de beneficios a largo plazo, tal como respalda la literatura en

neurociencia y neuroeducación (Reyes et al., 2025). A estas edades, el cerebro presenta una alta plasticidad, especialmente en redes relacionadas con las funciones ejecutivas (atención, memoria de trabajo, planificación y control inhibitorio), por lo que enseñar estrategias como la organización del tiempo, la recuperación activa, la elaboración de la información o la autorregulación emocional favorece la consolidación de hábitos cognitivos eficaces y transferibles a etapas posteriores (Guillén, 2025)

Además, diversos estudios muestran que el aprendizaje estratégico y metacognitivo en la infancia mejora no solo el rendimiento académico futuro, sino también la motivación intrínseca, la percepción de autoeficacia y la capacidad para afrontar retos cognitivos con menor estrés (Toral, 2025). Además, al integrar aspectos emocionales (gestión del error, perseverancia, mentalidad de crecimiento), se contribuye al desarrollo de circuitos neuronales que vinculan cognición y emoción, clave para un aprendizaje profundo y autónomo a lo largo de la vida escolar.

El taller abordó las siguientes secciones:

1ª Organización del tiempo de estudio: revisamos la importancia de la planificación, establecer un horario regular de estudio, en el mismo espacio y con pausas para jugar.

2ª Técnicas de estudio básicas: detallamos y practicamos la técnica de lectura comprensiva, subrayado, elaboración de un resumen y esquemas, estos siempre limpios, ordenados y de extensión limitada. También se explicó la importancia de la repetición espaciada y el empleo de trucos mnemotécnicos con frases o acrónimos, por ejemplo.

Figura 2. Claves de la eficiencia académica

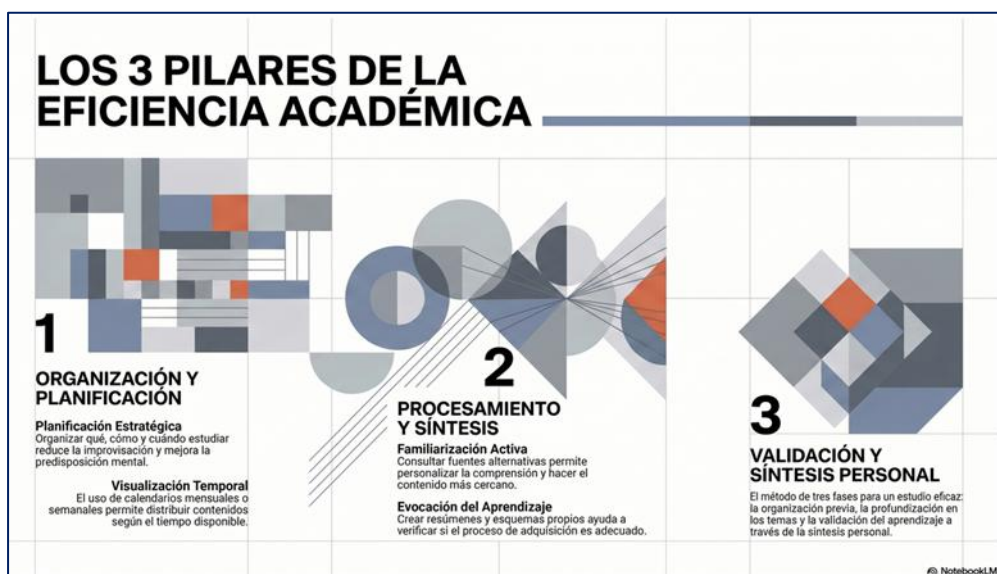


Imagen generada con Notebook LM

3ª Técnicas específicas: se presentaron técnicas avaladas por la investigación, como la técnica pomodoro, el método Robinson o el método Feynman. Se incidió en la importancia de la repetición espaciada, procurando estudiar un poco cada día en vez de todo de golpe y poniendo en práctica la evocación. Aprender no es volver a ver la in-

formación muchas veces, sino esforzarse por recuperarla y hacerlo a lo largo del tiempo. De hecho, estas parecen ser las técnicas⁵ más eficaces avaladas por la ciencia cognitiva porque ambas actúan directamente sobre cómo funciona la memoria y el aprendizaje.

4º Confianza y motivación: se ofrecieron indicaciones sobre la importancia de hacer las cosas por uno mismo, pero también la necesidad de aceptar que no todo tiene que ser divertido, que hay que aprender cosas que, a veces, nos pueden suponer cierto esfuerzo. Aunque nos pueda parecer incómodo, hacer cosas que no nos motivan demasiado o no nos apetece estudiar, nos ayuda a crecer y a afrontar posibles retos futuros.

5º Hábitos saludables: Finalmente, se recalcó la integridad del cuerpo y la mente como un todo, de manera que los hábitos de orden, descanso, alimentación y ejercicio son esenciales para favorecer un aprendizaje eficaz, mejorar la concentración y la memoria, regular las emociones y promover el bienestar y la autonomía del alumnado a largo plazo.

Conclusión

Los hábitos de estudio eficaces se asocian positivamente con el rendimiento académico, aunque su impacto depende del contexto educativo y personal, por lo que conviene enseñar estrategias de estudio de forma estructurada y adaptada al alumnado (Safi, 2025). Una opción interesante es la realización de talleres como el aquí expuesto.

En base a los principios neurocientíficos y de la psicología cognitiva, aprender a estudiar es, además de una habilidad escolar, una competencia fundamental para la vida. Esta habilidad permite a las personas aprender de forma autónoma, adaptarse a los cambios y seguir formándose a lo largo del tiempo. La neuroeducación establece criterios claros para seleccionar estrategias de estudio eficaces, coherentes con el funcionamiento del cerebro y orientadas a una comprensión profunda. Las técnicas más eficaces avaladas por la ciencia cognitiva son la recuperación

o evocación y la práctica espaciada. Por ello, enseñar a aprender trasciende la mera transmisión de contenidos y se convierte en una responsabilidad pedagógica y social, imprescindible para promover una educación más equitativa, consciente y verdaderamente transformadora.

Referencias

- Akpur, U. (2024). Metacognitive awareness and academic achievement: A meta-analysis study. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(91), 1276-1293.
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos?: Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Siglo XXI Editores.
- Fernández, J. R. D., & Peralta, K. A. R. (2021). Técnicas de estudio y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 6(4), 11-31.
- Guillén, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula: De la teoría a la práctica*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Guillén, J.C. (2025). *Funciones ejecutivas en el aula y en la vida*. Publicación independiente.
- Mora, F. (2019). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Ruiz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Editorial Grao.
- Reyes, V. I. D., Flores, Á. M. M., Vélez, L. L. M., Menéndez, Á. A. C., & Coque, C. N. A. (2025). Neuroeducación y desarrollo de habilidades cognitivas en estudiantes de primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(6), 4381-4395.
- Safi, R. (2025). The Impact of Study Habits on Academic performance: A Meta-Analysis. *International Journal of Current Science Research and Review*. DOI: 10.47191/ijcsrr/V8-i7-43
- Toral, M. L. A. (2025). El rol de la motivación y autoeficacia en el mejoramiento del rendimiento académico. *REVISTA ALCANCE*, 8(1), 86-98.

⁵ La **recuperación o evocación** consiste en intentar recordar la información sin tenerla delante, en lugar de releerla o repasarla pasivamente. Este esfuerzo de traer el contenido a la mente fortalece las conexiones de la memoria mucho más que volver a ver el material. Por ejemplo, hacerse preguntas, explicar el tema con palabras propias o realizar pequeñas pruebas favorece un aprendizaje más profundo y duradero. No importa equivocarse: el intento de recordar ya es, en sí mismo, una forma potente de

aprender. La **práctica espaciada** implica revisar la información en varios momentos distribuidos en el tiempo, en lugar de concentrarlo todo en una sola sesión (lo que solemos llamar "atracción" de estudio). Al dejar pasar cierto tiempo entre repasos, obligamos al cerebro a esforzarse más en recuperar la información, lo que refuerza el aprendizaje y mejora la retención a largo plazo.

Neuroemocionando en infantil a través de cuentos

Ana Rojo de la Vega

Maestra de educación infantil y psicopedagoga

Hoy en día, se está dando la importancia necesaria a la neuroeducación y la inteligencia emocional en las aulas y si juntamos ambas el resultado es espectacular. Empecemos por el principio; ¿Qué es la neuroeducación? Para mí la neuroeducación es una revolución en las aulas, conseguir que los docentes comprendan cómo funciona el cerebro para saber enseñar, transformando el cerebro del alumnado. Por eso, sería fundamental la figura del neuroeducador. ¿Qué es la inteligencia emocional? La **inteligencia emocional** es la capacidad que tiene una persona para **reconocer, comprender, manejar y expresar adecuadamente sus propias emociones**, así como para **entender, influir y relacionarse eficazmente con las emociones de los demás** según Daniel Goleman.

En el colegio Escuelas Pías en Zaragoza hemos juntado ambas a través de un recurso mágico: los cuentos. Se ha seleccionado la literatura infantil porque es un instrumento que ayuda a comprender de manera lúdica y rítmica muchos conceptos complejos. Os voy a contar nuestro proyecto “Neuroemocionate con cuentos”. Nuestro programa se ha realizado en tres partes; os voy a contar en qué ha consistido cada una de ellas.

La primera parte ¿Qué llevo en mi mochila? Cada uno llevamos una maleta distinta en nuestra vida y hay que saber reconocerla a nivel emocional que quiere decir esto; reconocer mis propias emociones, estoy feliz porque he venido al colegio, dibujar cómo me siento hoy, aprender a ordenar mis emociones.

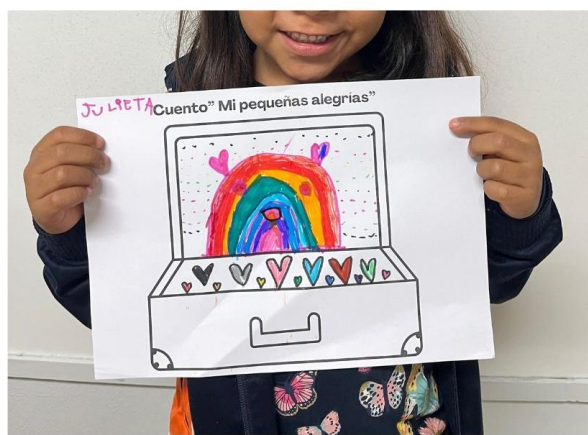
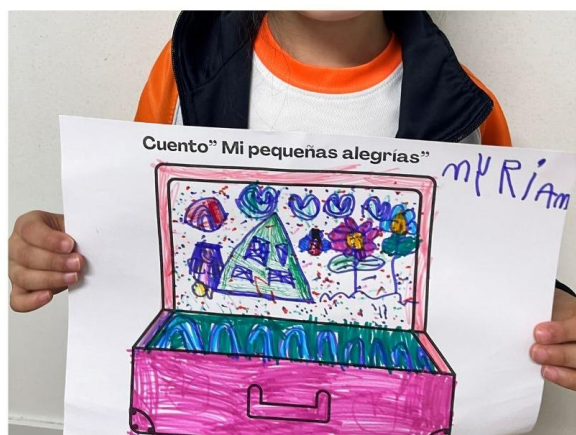
Para reconocer las emociones: cogían su carita y la ponían en la cara del sentimiento que correspondía, luego decían cómo se sentían y explicaban por qué, más adelante decían como se sentían subidos en las mesas y, por último, cantando. En esta parte hemos aprendido quienes somos, cada alumno ha hecho un mural donde se ha dibujado a sí mismo con los deportes, acciones, cosas que le gustan; después han realizado una exposición oral explicando quienes son y sus gustos. Para comprender a los demás, primero tengo que saber quién soy yo. En esta etapa hemos aprendido las emociones básicas: la alegría, la tristeza, la rabia, el miedo, la calma, el asco. Cada emoción para ellos tiene un color, un olor, un sabor y un dibujo. Esta parte es muy importante, porque cada niño es un ser único en el teatro de la vida. Los cuentos seleccionados en esta parada han sido; “**Mamá por qué me porto mal**” de Diana Jiménez un cuento que ayuda a entender cómo funciona el cerebro así comprender porque a veces nos enfadamos y tenemos rabietas y eso les ayuda a saber que todos nos podemos calmar después de una rabieta; “**Chispas descubre las emociones**” de Sara Hernández, un cuento que a través de un perro nos enseña cuáles son las emociones y las cómo influyen en el cuerpo y la expresión corporal; “**Fuera del tarro del cristal**” de Deborah Marcero donde a través de un conejo los pequeños descubren que no deben guardarse las emociones sino expresarlas y contarles a sus seres queridos porque si no explotan; “**Alicia y la libreta de las emociones**” un cuento que a través de Alicia y su diario emocional nos va descubriendo la importancia de las emociones y los estados corporales que presenta cada una de ellas.



Segunda parte, **viajando al país de las emociones con mi mochila llena de cuentos**. Hemos trabajado diferentes recetas para conocer las emociones. Por ejemplo, la receta para no tener miedo, receta para perder la timidez. Han reflexionado sobre la tristeza: qué me pasa cuando estoy triste. Hemos realizado nuestra receta para estar menos triste y ser positivos en todas las circunstancias de la vida. En esta parte, también hemos aprendido emociones más complejas como la empatía, la asertividad, la culpa, el engaño, la vergüenza. Han realizado un mapa mental con todas las emociones aprendidas, donde cada emoción estaba relacionada con una acción, una foto o dibujo, es decir, qué me pasa cuando me siento culpable, me encojo, me escondo. También han creado un mandala emocional donde estaban ellos, sus cualidades, actitudes, habilidades, aquello que les hace feliz; hobbies, personas y por último sus sueños, es decir, su futuro. Los cuentos que nos han acompañado en esta parte han sido; **“¿Qué es la felicidad?”** De Luca Tortolini, donde hemos descubierto dónde está la felicidad para cada uno creando nuestra cajita de las pequeñas alegrías; otro cuento ha sido **“¿Por qué tenemos miedo?”** De Fran Pintadera donde cada peque ha dibujado su mapa mental del miedo dibujando todas las cosas, personas, acciones, momentos que les producen miedo y lo han compartido con sus compañeros de clase dando voz a todos, otro cuento ha sido **“Así es mi sonrisa”** de Jo Wizek donde cada peque ha descubierto cómo es su sonrisa y que tenemos que regalar sonrisas a las personas que nos vamos encontrando por la calle, así hemos descubierto la expresión facial de las emociones y a poner alegría en el mundo ofreciendo sonrisas. Otro cuento ha sido **“Fuera etiquetas”** de Lucía Serrano donde hemos identificado las etiquetas negativas que nos ha

puesto donde pequeños y hemos creado a nuestro yo lleno de adjetivos positivos para recordarnos que somos más que unas palabras, somos muchas cualidades positivas juntas y todos valemos muchísimo.

Tercera parte, **“mis compañeros de viaje”**. En esta parte, cada alumno primero reflexiona si sus compañeros llevan la misma mochila que él, para aprender a convivir mejor con sus familias y sus compañeros de clase, así podrán entender qué les ocurre en cada momento. En una clase es muy importante que se conozcan entre ellos, por eso el respeto es fundamental. Han comprendido que, aunque todos tengan la misma edad, no tiene el mismo carácter, reaccionan de manera distinta a las emociones, algunos son más reservados para expresar lo que han sentido. Entre todos hemos ayudado a que los tímidos se expresen con más confianza, a que los más nerviosos sean más tranquilos, a saber animar al compañero que está triste, a saber calmar a mi compañero que está enfadado. Han aprendido como puedo ayudar a qué mis iguales controlen sus emociones. Hemos conocido cuáles son los gustos, aficiones, sueños, habilidades, inquietudes de nuestros compañeros si se parecen a los suyos o son distintos. Aprender a respetar que no a todo el mundo, porque a mí me gusta el baloncesto, le tiene que gustar. Es muy importante conocer a fondo a las personas porque en el futuro mis alumnos van a convivir con personas que no serán sus padres y tendrán que aprender a satisfacer las necesidades de ellas y además de aceptarlas y comprenderlas. Es fundamental que desde niños aprendan que en la vida conocerán a muchas personas todas ellas únicas e irrepetibles, con algunas se llevarán bien con otras no, a otras les abrirán su corazón, a



otras se lo cerrarán, pero tiene que aprender a convivir con todas. Los adultos a lo largo de nuestra vida, conocemos a personas en un momento determinado y nos acompañan toda la vida, otras nos acompañan solo en un momento concreto y a otras las conocemos, pero se van para siempre. Los cuentos que nos han acompañado en esta parte han sido **“Yo misma”** de Cañizales donde han descubierto que cada uno tiene una esencia especial y nunca debe perderla por los demás, otro libro **“Nos tratamos bien”** hemos profundizado que es fundamental el respeto y que debemos comprender que somos distintos y eso es la magia de la vida y ayudarnos entre nosotros; otro ha sido **“La preocupación de Lucía”** hemos compartido nuestras preocupaciones que llevamos en nuestra cabeza, les hemos dado imagen y color y las hemos explicado a nuestros compañeros de viaje y el último ha sido **“¿Y qué?”** donde hemos identificado que debemos ser respetuosos con nuestros semejantes y no decirles palabras que les puedan herir emocionalmente siempre tratarlos con amor y respeto.

Para finalizar este viaje me gustaría compartir esta frase del Principito: **“El tiempo que perdiste por tu rosa hace que tu rosa sea tan importante”** (Saint-Exupéry). Yo le digo a mis alumnos que el tiempo que perdemos con cada compañero hace que cada compañero sea importante. Porque el tiempo perdido con compañeros es tiempo ganado, aprovechado y vivido. Son recuerdos para cinco minutos después, para dentro de un año o para siempre. Un compañero se torna importante para nosotros y nosotros para él, cuando somos capaces en su ausencia de reír o llorar, de sentir nostalgia, pena o alegría y en ese instante traerlo bien cerquita de nosotros.

Con esta propuesta neuroemocional hemos comprendido que la inteligencia emocional y la neuroeducación representan pilares fundamentales en la formación integral de niños y niñas, ya que permiten desarrollar no solo habilidades cognitivas, sino también competencias socioemocionales esenciales para la vida. En este contexto, los cuentos se convierten en una poderosa herramienta pedagógica: a través de historias, metáforas y personajes, los niños pueden identificarse, reconocer emociones, reflexionar sobre sus acciones y aprender a gestionarlas de forma saludable. La combinación de cuentos con principios de la neuroeducación favorece un aprendizaje más significativo, ya que conecta con las emociones, estimula la empatía y fortalece las conexiones neuronales asociadas a la memoria y el pensamiento crítico. Así, educar a través de cuentos no solo enriquece el lenguaje y la imaginación, sino que también cultiva corazones más conscientes y cerebros más receptivos al aprendizaje.

La geología en tu biología. Situación de aprendizaje entre Biología y Geología y Educación Física

Carlos Liesa Ramón
Juan Morata Sanchis
IES Ramón y Cajal de Zaragoza

El título del presente artículo relaciona sendas situaciones de aprendizaje de dos departamentos tan dispares como son: Educación Física (EF) y Biología y Geología (BG).

Hemos de decir que aquel desayuno entre ambos docentes fue un “desayuno metodológico” e hizo posible un trabajo interdepartamental muy interesante que tratamos de plasmar en el presente artículo. La estructura del mismo es presentar pormenorizadamente ambas situaciones y posteriormente comentar cómo fueron relacionadas.

Situación de aprendizaje de Biología y Geología; “James Bones: perdidos en la mina de Montalbán”

La parte geológica de esta situación de aprendizaje tiene como principal misión que el alumnado conozca las capas de la Tierra en vertical, sepa diferenciar mineral y roca, entienda la clasificación de las rocas, retenga los usos de los minerales y rocas, así como asimilar sus yacimientos. Todo ello para acercar la realidad de la geosfera al alumno.

Elementos curriculares involucrados:

Situación de aprendizaje que corresponde al bloque B de “Estructura y materiales de la Tierra”, pero que incluso se podría considerar saberes del bloque A: “Proyecto científico” (formulación de preguntas, hipótesis y conjeturas científicas).

Objetivos didácticos:

- Conocer las ideas previas del alumnado acerca de la geosfera.
- Comparar los tres tipos de rocas existentes en la Tierra: metamórficas, magmáticas y sedimentarias.
- Reflexionar acerca de la existencia de sales minerales que forman estructuras duras en el cuerpo humano.

- Comprender el término densidad y su relación con la masa y el volumen.
- Dominar la escala de dureza de Mohs.
- Percibir cómo reaccionan diversos reactivos como el H_2O_2 (agua oxigenada) o el HCl (ácido clorhídrico) sobre dientes y huesos.

Competencias clave y descriptores operativos: CCL1, CCL2, CCL3, STEM2, STEM3, STEM4, CD1, CPSAA3, CC4, CE1, CCEC4.

Competencias específicas: CE.BG.1, CE.BG.2, CE.BG.5, CE.BG.6.

Bloques de saberes básicos:

Bloque B: “Estructura y materiales de la Tierra”:

- Estrategias de clasificación de las rocas: sedimentarias, metamórficas e ígneas.
- Rocas y minerales relevantes o del entorno: identificación.

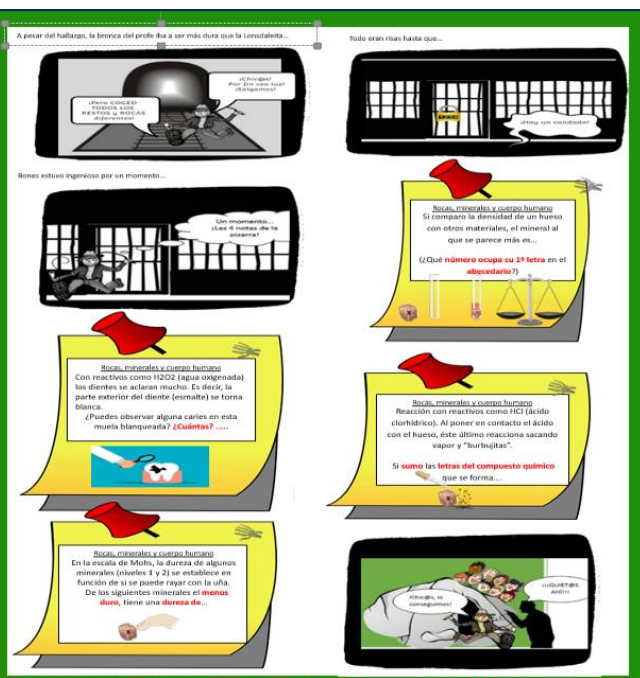
Conexiones con otras materias:

Esta actividad, como actividad interdepartamental que es, tiene relación con la asignatura de Educación Física en concreto con la CE.EF.5. Así mismo y fijándonos en el tema de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible), está relacionada con la asignatura de Geografía e Historia.

Descripción de la actividad

Se propone una situación de aprendizaje de unos 50 minutos, con el fin de que el alumnado sea un completo conocedor de la geosfera terrestre.

Partimos de un cómic de elaboración propia para conectar con el alumnado (link):



El alumnado construirá su conocimiento mediante estructuras de aprendizaje cooperativo, que afianzan tanto la cooperación entre iguales, como las responsabilidades individuales. Es esencial el desarrollo de un pensamiento crítico a través de las prácticas del laboratorio de biología y geología, en una oferta que incluye distintos saberes que se plantean en una situación de aprendizaje real, en la que el alumnado valora elementos de su día a día, pretendiendo su

mejor comprensión desde el punto de vista de la asignatura. De esta manera, se pretende que el alumnado adquiera un aprendizaje significativo ya que se presenta una aplicación práctica y real de los saberes que componen la biología y geología, desde una perspectiva integradora.

Las prácticas científicas que se trabajan son la modelización, por ejemplo, a la hora de representar su modelo mental de la densidad en relación con el volumen y la masa. Y la indagación, para resolver cuestiones entendiendo fenómenos como la dureza de un mineral.

Situación de aprendizaje de Educación Física: "Miner@s de nuestro cuerpo"

La presente situación de aprendizaje consta de dos sesiones de 50 minutos, acompaña a la que Geología ha llevado a cabo, y tiene como principal finalidad que el alumnado comprenda la relación entre un estilo de vida activo y el desarrollo del sistema óseo. A través de una propuesta gamificada, el alumnado se convierte en "miner@s de su propio cuerpo", explorando cómo se forma, fortalece y cuida el hueso, entendido como una estructura "mineral viva".

Elementos curriculares involucrados:

Situación de aprendizaje vinculada principalmente con la competencia específica 5.

Competencias clave y descriptores operativos: CCL3, STEM2, STEM5, CD4, CPSAA2, CPSAA4.

Competencias específicas: CE.EF. 5: adopción de un estilo de vida activo y saludable, conectando con saberes relacionados con la salud física, la alimentación, la higiene postural y la prevención de lesiones. Sus criterios de evaluación son: 5.1; 5.2; 5.4; 5.5.

Bloques de saberes básicos:

- Bloque E: organización y gestión de la AF (higiene, postura correcta; capacidades físicas básicas; planificación, autorregulación y autoevaluación de proyectos motores; medidas de seguridad).
- Bloque F: Vida activa y saludable: Salud física, mental, social e integral.

Relación con otras materias:

De igual forma que la anterior propuesta, esta actividad como actividad interdisciplinar tiene relación con la materia de Biología y Geología.

Objetivos didácticos:

- Comprender la estructura y composición de un hueso.
- Fomentar hábitos saludables relacionados con el ejercicio físico, nutrición y la vitamina D.

MINER@S DE NUESTRO CUERPO: la máquina de "rayos manos X"

Juan Morata & Carlos Lloza

Dividimos la clase en 4 grupos. Para llegar al juego principal tienen que pasar primero por un reto cooperativo

1 RETO COOPERATIVO

Adivina cuántos kilos de hueso tienes en tu cuerpo

Haz la cuenta: $[3,02 \times (\text{metros muñeca})^2] \times \text{metros rodilla} \times 400^{0,722}$

Accede al juego...

2 JUGAMOS A HACER CRECER EL HUESO

IMPACTOS CONTRA GRAVITACIÓN: Saltos a la comba

ESTRÉSICOS DE FUERZA: Sentadillas

VITAMINA D: Buscando el Sol

DÁNDOLE DE COMER: Vitaminas A, C, D y Calcio

CADA JUGADORA TIENE 4 FICHAS:

- Verde:** "Comer a ser feliz" y "Bata"
- Amarillo:** "Comer a ser feliz" y "Bata"
- Rojo:** "Comer a ser feliz" y "Bata"
- Azul:** "Comer a ser feliz" y "Bata"

Objetivo: llevar tus 4 fichas al final

EN TU TURNO PUEDES MOVER MÁXIMO 3 CAJILLAS de la siguiente forma:

- Comba:** cada 5 saltos mueves 1 cajilla
- Sentadilla:** cada sentadilla mueves 1 cajilla
- Al sol:** correr rápido para salir del pabellón y ver el sol (Vitamina D), nos da entre 3 cajillas
- De la de comer:** por cada alimento que digas a tus compañeros que tenga Calcio, Vitamina D o C, mueves 1RETO castillo.
- Si tienes alguna ficha, la mandas a "robar" pero 20 segundos.**

Esta obra es propiedad de Juan F. Morata y Carlos Lloza está bajo una [Licencia de Reconocimiento-Reutilización-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons](#)

Esta obra es propiedad de Juan F. Morata y Carlos Lloza está bajo una [Licencia de Reconocimiento-Reutilización-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons](#)

3 ITV DE LA COLUMNA VERTEBRAL DEL COMPI

Test columna vertebral

	CORRECTA	DIJAS LO QUE VES
ESCOLIOSIS	LIGERAMENTE CURVADA	DIJAS LO QUE VES
	MUY CURVADA	DIJAS LO QUE VES
	HOMBROS A MISMA ALTURA	DIJAS LO QUE VES
HIPER CÍFOSIS DORSAL	Los hombros están a 3 dedos de la pared	DIJAS LO QUE VES
	Los hombros van un poco hacia adelante	DIJAS LO QUE VES
	Los hombros se van mucho hacia adelante	DIJAS LO QUE VES
	*Ahora con la mochila	DIJAS LO QUE VES
HIPER LORDOSIS LUMBAR	No cabe la mano entre la espalda y la pared	DIJAS LO QUE VES
	Puede meter un poco la mano	DIJAS LO QUE VES
	Hay mucho hueco	DIJAS LO QUE VES

4 CUIDAMOS DE NUESTRA COLUMNA

UN MIEMBRO DE LA PAREJA ORDENA AL OTRO QUE HAGA UNA ACCIÓN. SUMAR PUNTOS EN FUNCIÓN DE CÓMO LO HAGA...

Tarea	1 punto si...
(Coge la mochila y camina 30 metros)	Lleva la mochila encima de los dos hombros
(Lleva este balón medicinal hasta allí)	Lo lleva cerca del cuerpo
(Levanta este balón del suelo)	Flexiona las rodillas y lo coge
(Tumbate a dormir)	Se pone de lado
(Siéntate en la silla)	Apoya toda la espalda
	Encima de uno
	Alfondo
	Flexiona tronco
	Bocarras bocabajo
	Esta curvada

5 RECOMPENSAS para el RETO FINAL

RETO 1 Te daremos un molde de Fémur para fabricar tu propio hueso

JUEGO 2 Te daremos carbonato cálcico en polvo.

RETO 3 Fosfato de calcio: apatito/a (hidroxiapatita carbonatada)

RETO 4 Te daremos un poco de yeso para hacer masa

*Comparad su densidad, dureza, color, plasticidad, y textura, con el que tenéis en el laboratorio.

- Mejorar la condición física a través de ejercicios de fuerza e impacto.
- Desarrollar la conciencia corporal y la higiene postural.

Descripción de la actividad

Mineros de nuestro cuerpo consta de cinco juegos tras los cuales se va premiando al alumnado aportándole materiales con los que al final de la actividad construye una réplica de un hueso (molde de un fémur, carbonato cálcico en polvo, fosfato de calcio: apatito/a —hidroxiapatita carbonatada— así como un poco de yeso para hacer masa), pues compararán sus propiedades (densidad, dureza, color, plasticidad y textura) con modelos reales del laboratorio, estableciendo conexiones directas con los contenidos de Biología y Geología permitiendo comprender cómo los materiales determinan las propiedades de las estructuras, ya sean rocas o huesos.

A continuación, mostramos link para descargar el material:

https://drive.google.com/file/d/1igdSNYpR-nEv1zPKHVkTEu4d8SPKqb_Op/view?usp=sharing



Comenzamos dividiendo a la clase en cuatro grupos, el alumnado debe superar un reto cooperativo, con el fin de fomentar la colaboración y la activación inicial: calcular cuántos kilogramos de hueso tiene su cuerpo en base a la fórmula:

$[3,02 \times (\text{metros muñeca})^2 \times \text{metros rodilla} \times 400]^{0,712} = \text{___}$]

En segundo lugar, jugamos a “hacer crecer al hueso”. Se trata de un parchís cuyas fichas son acciones clave para el desarrollo óseo: saltar a la comba, realizar sentadillas, exponerse al sol o identificar alimentos saludables. El objetivo es avanzar por un tablero “hacer crecer el hueso”, comprendiendo que este proceso depende de múltiples factores (las cuatro fichas nombradas):

- *Salto a la comba*: cada cinco saltos permiten avanzar una casilla, representando los impactos contra la gravedad que favorecen la densidad ósea.

- *Sentadillas*: cada repetición permite avanzar una casilla, simbolizando el trabajo de fuerza necesario para fortalecer el sistema músculo-esquelético.
- *“Sal a ver el sol”*: consiste en salir del pabellón hasta el lugar donde dé el sol y volver. Esta acción que permite avanzar tres casillas destaca el papel de la vitamina D en la fijación del calcio.
- *“Dale de comer”*: por cada alimento rico en calcio y vitaminas (A, C y D) que el alumnado nombra mueve 3 casillas.

*Reglas clave:

- a) en cada turno, máximo seis casillas con una ficha.
- b) si matas alguna ficha, la mandas a “casa” pero NO cuentas 20.

En cuanto a la tercera y cuarta tarea ambas guardan relación con la columna vertebral y su cuidado. Mientras que la primera de ellas, la denominada “ITV de la columna vertebral”, el alumnado coevalúa por parejas las curvaturas del compañero para ver si están dentro de la normalidad en base a unos criterios dados, en la segunda, un alumno le propone a otro realizar rápidamente una serie de acciones (llevar mochila, levantar peso, sentarse o tumbarse), puntuando en función de la correcta ejecución en base a una escala de observación que se les aporta.

Metodología

La metodología empleada se basa en el aprendizaje activo y significativo, combinando gamificación, trabajo cooperativo y experimentación. Se promueve la implicación del alumnado mediante retos motores y cognitivos que integran contenidos teóricos en situaciones prácticas.

Asimismo, se fomenta la autonomía, la toma de decisiones y la reflexión sobre hábitos de vida saludable, estableciendo conexiones reales entre la actividad física y el cuidado del propio cuerpo. “Miner@s de nuestro cuerpo” demuestra que es posible enseñar ciencia a través del movimiento y el juego. Cada actividad está diseñada con una intención clara: que el alumnado entienda que su cuerpo funciona como un sistema complejo en el que intervienen factores físicos, químicos y biológicos.

Relación entre ambas situaciones de aprendizaje

Motivación es la palabra clave que relaciona ambas situaciones. Los alumnos y alumnas de 1º de la ESO se sentían tremendamente motivados en la situación

de James Bones, ya que debían abandonar la mina y conocer la clave del candado. Pero no solo eso, conocer dicha contraseña era requisito para poder llevar a cabo la situación de aprendizaje de EF.

Es por ello que ambos docentes tratamos de crear un entorno de aprendizaje que despertase la curiosidad y la participación, haciendo el contenido (o saberes básicos) relevantes y, sobre todo, conectados a la vida real. A su vez, se promueve la autonomía del estudiante mediante opciones y definición de metas alcanzables.

También son clave el fomento de un clima de confianza con el profesor o profesores y compañeros; así como el uso de metodologías activas como son el aprendizaje colaborativo y la gamificación, en boga recientemente.

Conclusión

Los trabajos interdepartamentales ofrecen ventajas significativas sobre los trabajos departamentales. Entre muchas de ellas, cabría destacar: aumento de la innovación al mezclar diferentes perspectivas, mejora de la eficiencia y toma de decisiones al incorporar diferentes datos y puntos de vista, oportunidad de crecimiento personal y profesional, y un clima más grato gracias a la colaboración entre docentes de diferentes departamentos.

El aula jardín del Lucas. Un proyecto multidisciplinar

Francisco Javier Vera Atienza

Profesor titular de Biología y Geología del IES Lucas Mallada de Huesca

Elaboración de islas de biodiversidad en tutorías

El IES Lucas Mallada fue creado en 1979 y el patio del recreo mantiene su estructura inicial: es funcional y de bajo mantenimiento, es decir predomina el hormigón y el cemento en las zonas centrales (pistas deportivas) las cuales están rodeadas de zonas sin vegetación y con muy pocos árboles, por lo que apenas hay sombra. Estos materiales absorben y retienen la radiación solar durante el día y lo liberan durante la noche, contribuyendo notablemente a aumentar la temperatura. Durante los recreos, nuestro alumnado no puede protegerse del sol ni del calor con las escasas sombras naturales que hay en el patio.

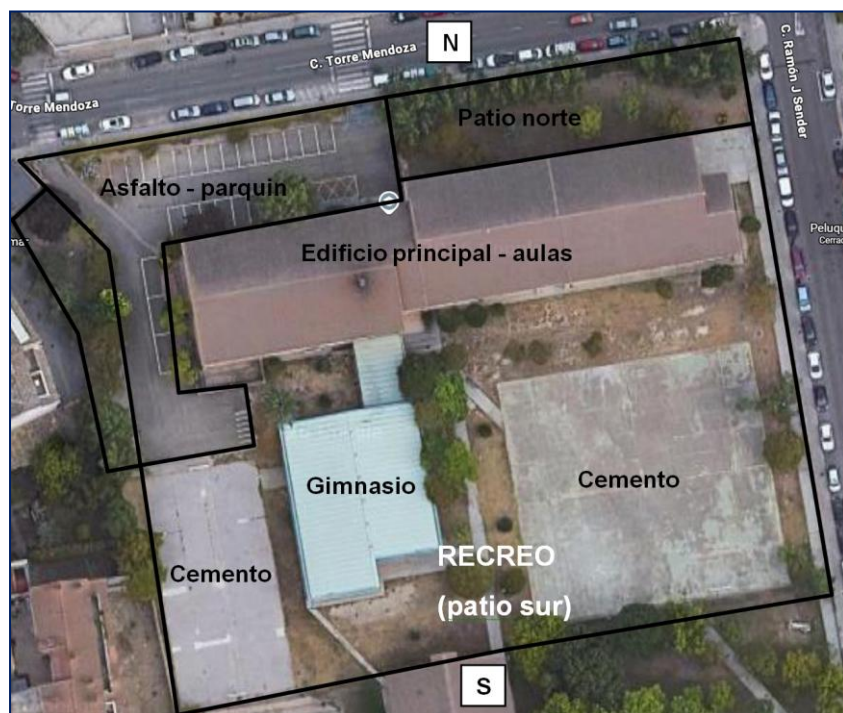
Además, nuestro centro está orientado casi norte-sur. El patio se encuentra en la cara sur donde están las pistas deportivas de cemento. Todo esto provoca que el propio instituto se comporte como

una isla de calor lo que produce que soportemos altas temperaturas en los meses estivales (de marzo a septiembre) tanto en el recreo como en las aulas que se encuentran situadas en la cara sur del edificio.

Todo esto genera estrés térmico que se traduce en aulas y patios sobrecalentados al principio y al final de curso, lo que dificulta el aprendizaje y el bienestar de toda la comunidad educativa.

Por todo ello teníamos la necesidad urgente de transformar nuestro patio en un espacio de adaptación climática y de confort térmico frente al cambio climático, mediante la naturalización de espacios educativos, es decir, generando más zonas verdes con elementos naturales (árboles, plantas y bancos de madera). Y así lo hemos hecho durante los cursos 2023-2024 y 2024-2025. Se puede consultar toda esta información en el artículo “Los árboles del Lucas, un cambio a través de los ODS”, de la Revista Fórum Aragón, núm. 45, junio de 2025 y en nuestro Instagram @aulajardinlucas.

En el actual curso 2025-26, hemos puesto en marcha nuestro proyecto de innovación “El aula jardín del Lucas” en el patio norte en el que, además de continuar con los trabajos anteriores, hemos creado un aula al aire libre con diferentes ambientes de aprendizaje, de ocio y de relajación, que puede ser utilizada para dar clase y también para generar diferentes espacios inclusivos usados por el alumnado en los recreos. Básicamente, podemos resumir nuestro proyecto en las siguientes fases:

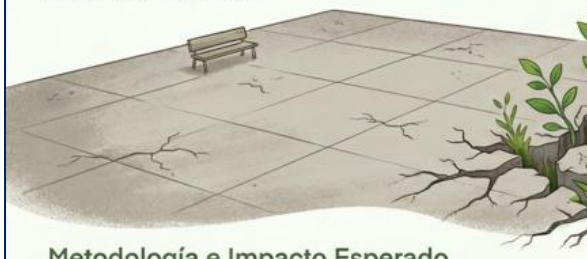


El Aula Jardín del Lucas: Transformando Nuestro Patio

Del Problema a la Solución

Un patio de hormigón y sin sombra

El espacio actual carece de zonas verdes, es poco acogedor y necesita una renovación.



Crear un aula al aire libre

Se busca un espacio inclusivo para aprender, disfrutar y mejorar la convivencia.



Nuevas zonas y proyectos temáticos

Incluirá huerto escolar, áreas de sombra, zonas de relajación y proyectos por curso.

Metodología e Impacto Esperado



El alumnado como protagonista del cambio

Se usarán metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).



Un proyecto colaborativo y multidisciplinar

Involucra a todos los departamentos, familias y la comunidad para un impacto sostenible.

Compromiso con el Desarrollo Sostenible

Aborda 6 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 3, 4, 6, 11, 13, 15).



Pero el aula jardín no es un solo un lugar donde estar más frescos en los días de más calor, también es un lugar para aprender y trabajar en contacto directo con la naturaleza. Con nuestro proyecto, el alumnado ha conocido la biodiversidad que habita en nuestro patio y ha comprendido las relaciones que se establecen entre estos seres vivos, entendiendo por qué es importante conservarla y qué beneficios nos aporta a los seres humanos, aprendiendo a coexistir con esta.

En este artículo nos vamos a centrar las actividades realizadas en 1º ESO cuyo tema era “la vegetación del Lucas”, porque son las que se han trabajado desde tutoría, concretamente en “Los alcorques floridos del Lucas” y los “Alcorques redondos” realizados en el patio norte, que explicaremos más adelante.

Pero ¿qué es el patio norte? Es un lugar de 660m² ideal para desarrollar el aula al aire libre porque, además de tener mucho espacio, tiene árboles de más de cincuenta años y mucha sombra natural.

En este sitio hemos generado diferentes lugares y ambientes de aprendizaje, así como zonas de ocio y disfrute en los recreos. Hemos combinado comodidad y naturaleza, colocando mobiliario y elementos naturales como troncos de madera y piedras grandes, que sirven para delimitar zonas y proteger plantas como el jardín de fresas, los alcorques floridos y los oasis de mariposas, los alcorques redondos en árboles y zonas de asiento como el círculo de troncos, y mesas tipo picnic.

Ahora vamos a explicar qué son los alcorques floridos, realizados en las horas de tutoría en primavera.

Primero de todo, tenemos que comentar que al principio de curso en el patio norte protegimos con malla a los brotes o retoños (los árboles "hijos") que





crecieron durante el último verano directamente de las raíces superficiales de los árboles (árbol madre) que se encontraban en el patio norte. También avisamos a los jardineros para que no los cortaran. Estos retoños están en el centro de algunos de los alcorques floridos que hemos creado. En otros casos, hemos creado alcorques o parterres en árboles que ya existían.

Los alcorques floridos y redondos del Lucas, como islas de biodiversidad que son, son pequeños ecosistemas artificiales cuyo objetivo es que lleguen a albergar una variedad de seres vivos (biodiversidad) mayor que el paisaje degradado o alterado que las rodea, nuestro patio. Sirven como refugio, fuente de alimento y zona de reproducción para diferentes especies de flora y fauna. La diferencia con el oasis de mariposas es que en nuestros alcorques hay un árbol en medio.

Siguiendo el ejemplo de ciudades como Huesca, estas islas son praderas de flores autóctonas y de vegetación espontánea. Esto atrae polinizadores y ayuda a controlar plagas de manera natural. Puedes ampliar toda esta información en la página del Ayuntamiento de Huesca (biodiversidad urbana, islas de biodiversidad).



Como se encuentran cerca unas de otras, no están aisladas y se conectan entre sí formando corredores biológicos.

Dentro de nuestro proyecto realizamos una actividad cooperativa entre dos niveles: el grupo de 4º ESO de Cultura Científica acercó a nuestra aula jardín todo el material necesario (troncos, biotriturado, tierra, sustrato, etc.), de manera que los alcorques floridos los pudieron realizar íntegramente el alumnado de 1º de la ESO. Lo primero es colocar los troncos que delimitan el alcorque.

Para el relleno de los parterres y alcorques echamos varias capas. La primera es la tierra autóctona (limo y arena fina) que sacó una excavadora de los cimientos de una obra próxima al instituto. Como es un material cohesivo sirve para sujetar los troncos, aunque también usamos estacas para que no se muevan los troncos.

La segunda capa es de biotriturado que conseguimos a través de la Huerta Calasanz. Este biotriturado reduce a virutas los despojos vegetales (ramas de árboles y plantas leñosas) de jardines y parques públicos de Huesca, facilitando su transporte. Sus posibles usos son el compostaje o como Mulch de madera picada si se usa en superficie, que sirve para proteger las plantas de los parques o para decorar parques y jardines, cuando se echa en la superficie del suelo.



Darle al biotriturado estos usos es más respetuoso con el medio ambiente que la quema, que contamina mucho más y libera CO₂. En cambio, usarla para compostar tiene muchas ventajas: libera nutrientes poco a poco, retiene más humedad y amortigua el calor. Así creamos un suelo más fértil y contribuimos a la agricultura regenerativa.

La tercera y última capa es la de sustrato vegetal, mucho más rico en materia orgánica (Imagen 10). Aquí durante las tutorías han colocado las plantas silvestres de sus semilleros y planteros o bien las semillas que compramos.

Desde el punto de vista de las tutorías de 1º ESO hemos conseguido mejorar su adaptación tanto a nivel académico como emocional, contribuyendo a facilitar la transición del alumnado entre la educación primaria y la secundaria.

La creación de alcorques floridos en las tutorías de 1º de ESO (12-13 años) aporta un gran valor educativo, ambiental y emocional. En este primer año los alumnos están en plena transición a la educación secundaria y necesitan conectar con su entorno de una manera práctica y motivadora, y este proyecto práctico y transversal les ha aportado beneficios en tres áreas clave: **la cohesión del grupo-aula, el desarrollo personal del alumno y el impacto ambiental en el centro.**

1. Beneficios socioemocionales y de cohesión

Trabajo en equipo: Nuestro alumnado de 1º de ESO procede de tres colegios diferentes. El trabajar juntos en este espacio común les ha permitido organizarse, debatir, repartirse tareas y colaborar, mejorando el proceso de cohesión grupal, creándose un clima de confianza, respeto, trabajo y compañerismo entre toda la clase. En nuestro proyecto el alumnado es el protagonista del cambio.



Adaptación e integración al centro: con estas actividades hemos contribuido a una mejor adaptación e integración porque les ha ayudado a conocer mejor el instituto y a familiarizarse e integrarse en los nuevos espacios, disfrutando en ellos.

Sentido de pertenencia: les ha gustado mucho realizar estos trabajos colaborativos con estudiantes de otros cursos y niveles, entrando a formar parte de la comunidad educativa. Además, el mejorar y cuidar este espacio del centro para disfrute de todos genera orgullo, arraigo y respeto por el entorno.

Reducción del estrés: El contacto con la naturaleza dentro del horario escolar mejora el bienestar emocional. Las vistas verdes y los elementos naturales tienen un efecto calmante que es ideal para canalizar la energía y la ansiedad propias de estas edades y del cambio de etapa educativa. Además, la naturaleza provoca el descenso del ruido, el cemento rebota el sonido, las plantas lo absorben, calmando el sistema nervioso de los alumnos.

Responsabilidad compartida: La elaboración de semilleros y planteros que han desarrollado en otras asignaturas dentro del proyecto, para ser finalmente colocados en los alcorques floridos e islas de biodiversidad, ha requerido compromiso a largo plazo y constancia. Posteriormente, ha sido necesario un cuidado continuo que ha incluido riego, limpieza, quitar algunas “malas hierbas” y una distribución de tareas.

Respecto a **las emociones**, estas actividades grupales fuera del aula han contribuido a la mejora de conflictos porque permiten desarrollar la empatía y usar diálogo ante los roces cotidianos. También ayudan a desarrollar la autoestima, la gestión de la frustración y las habilidades sociales en plena preadolescencia.

2. Beneficios pedagógicos y aprendizaje activo (desarrollo del alumno)

Aunque se gestione desde la tutoría, estas actividades sirven para afianzar los saberes de otras asignaturas de Biología y Geología, Geografía e Historia y



Valores éticos, que también participaban en el proyecto, como por ejemplo observar cómo los alcorques son refugio de fauna ya que atraen polinizadores como abejas, mariposas y aves urbanas, y corredores verdes. También han aprendido destrezas manuales de jardinería y siembra, Educación ambiental y cambio climático.

También ha servido para la **Autoevaluación del alumno**: porque a final de curso, viendo el principio y el producto final, han podido reflexionar sobre su propio esfuerzo y el resultado de este proceso largo y complejo.

Aprendizaje-servicio: han realizado estas actividades para abordar problemáticas locales y de mejora de nuestro entorno más cercano, empezando por el patio del instituto, mediante una acción real que ha mejorado las instalaciones de nuestro instituto para el disfrute de toda la comunidad educativa.

3. Beneficios Ambientales y Ecológicos para el centro

Aumento de la biodiversidad urbana: Los alcorques y las islas funcionan como pequeños oasis. Atraen a insectos polinizadores (abejas, mariposas), descomponedores y aves, transformando el patio en un ecosistema vivo.

Mejora del microclima escolar: Las plantas ayudan a retener la humedad, absorben CO₂ y reducen el efecto de "isla de calor" en los patios cementados. Los árboles generan lugares de sombra, donde las temperaturas son menores (refugios climáticos). Esto crea pequeños espacios donde existen microclimas, produciendo un descenso de temperatura general en el área circundante, lo que beneficia no solo a los estudiantes, docentes y demás personal del instituto, sino también a las áreas cercanas del barrio.

Miguel Ángel Sanz Gómez, presidente de FAPAR: “Desde la pandemia ha habido un descenso de participación en las AMPAs, ha costado que la gente volviera”

Miguel Ángel Sanz es el presidente de la Federación de Asociaciones de Padres y Madres del alumnado de Aragón “Juan de Lanuza” (FAPAR) desde hace ocho años y como nos explica ha llegado el momento de su sustitución. En las próximas semanas se celebrará una asamblea de la Federación, en la que se nombrará a la persona que deberá presidir la organización los próximos años.

Miguel Ángel Sanz ha liderado FAPAR durante un periodo importante de la educación aragonesa y conoce de cerca sus problemas. Hemos aprovechado, antes de que traspase sus responsabilidades, para hacer balance de su mandato.

Si te parece Miguel Ángel había pensado comenzar preguntándote por estos ocho años de presidencia. Me gustaría que hicieras un balance de un periodo tan prolongado y a la vez, creo que tan diverso y complejo.

Efectivamente he estado ocho años en la presidencia, pero doce realmente en FAPAR porque



Miguel Ángel Sanz ha estado implicado en las distintas AMPAs de Torrero-La Paz desde el año 2005. Primero en el AMPA de la Escuela Infantil Aragón, después en la del CEIP Ramón Sainz de Varanda de Zaragoza y por último en la del IES José Manuel Blecu de Zaragoza. Lleva desde 2014 en FAPAR y asumió la presidencia provincial de Zaragoza en 2016 y la regional de Aragón en 2018. Ha sido también vocal en la junta de la confederación, CEAPA, entre 2015 y 2025. Actualmente es consejero del Consejo Escolar de Aragón desde 2016.

estuve otros cuatro años con Flor Gamarra, la anterior presidenta. Y

bueno, pues me han tocado tiempos bastante convulsos. Yo creo que el momento más fuerte y complejo fue el de la pandemia. Probablemente ha sido lo que más ha marcado estos ocho años. Ha habido por supuesto otras cosas, más o menos agradables, pero de todo el trabajo que se ha estado haciendo, sin duda la pandemia marcó todo el periodo. Yo diría que también ha supuesto un antes y un después en la educación y en todo el sistema educativo.

De la pandemia recuerdo especialmente los comienzos cuando tuvimos que cerrar los colegios e institutos y encerrarnos en casa. También el regreso de forma paulatina a los centros. Además, destacaría que en este proceso las familias fuimos sacadas de los centros educativos y esto ha afectado de forma particular a todo el movimiento asociativo de las AMPAs. Eso sí que lo hemos podido constatar. Esa vuelta no ha sido en las mismas condiciones en las que nos fuimos.

Ha habido un descenso de participación en el asociacionismo en general y, por tanto, también en las AMPAs. La verdad es que ha costado que la gente volviera. De hecho, hay AMPAs que vemos que se han encontrado con problemas serios de participación y ese lastre va a ser complicado de superar.

Además, te diría que habría que añadirlo a otra de las decisiones que más han hecho bajar la participación en las AMPAs, que fue la implantación de la jornada continua. Que, por cierto, también me ha tocado a mí, ya que se produjo de forma progresiva durante el periodo de mi presidencia. Estas dos situaciones han afectado mucho al movimiento asociativo y está constando encontrar gente que quiera continuar.

También me gustaría comentar que hemos comprobado que otro aspecto que afecta o está afectando la participación son las nuevas tecnologías. Con la pandemia descubrimos que esas nuevas tecnologías servían además para comunicarnos. Y esto ha contribuido a que las personas queramos estar más en el entorno de las redes sociales y menos en lo que tradicionalmente hemos conocido como movimiento asociativo. Cada vez cuesta más reunirse en un centro con otras personas y entablando un diálogo. Y cada vez más recurrimos a las redes sociales, WhatsApp o las reuniones online.

La gente hoy no tiene ningún problema para estar en un grupo de WhatsApp, pero sí para estar reunida en un AMPA. Yo creo que eso refleja muy bien la sociedad en la que estamos y a la que nos dirigimos, basada seguramente en una relación cada vez más personal.

Nos relacionamos a través de las redes sociales y somos incapaces de vernos cara a cara. El contacto lo relegamos, no queremos tenerlo. Estamos viendo que está triunfando en todos lados. Como decía el grupo *La Polla Records*, la tecnología nos ha derrotado. Es así, así ha sido, lamentablemente.

Parece que te has centrado en los aspectos más negativos, pero seguro que consideras que también ha habido aspectos que han mejorado.

Pues paradójicamente, yo lo que he vivido es que en lo que son programas educativos ha habido una importante mejora. Lo que se ofrece al final a los chavales en los centros educativos ha mejorado. Por ejemplo, aspectos que he comentado negativos han aportado también aspectos positivos: la jornada continua trajo a los centros la innovación educativa. También las nuevas tecnologías tuvieron entrada con la pandemia. En estos años se ha dado un impulso importante al bilingüismo.

Hay que reconocer que han sido pasos importantes, aunque no debemos olvidar que echamos en falta una valoración de todos estos programas. Una valoración sería que nos diga cómo están funcionando y qué están aportando a la educación. Esto es muy importante porque estamos asistiendo últimamente a críticas y reacciones adversas contra ellos, como hemos podido ver con las nuevas tecnologías. Después de un fuerte impulso en los centros, ahora nos encontramos con un movimiento que parte de las familias, y que es completamente regresivo, aunque por motivos justificados, por todos los problemas que pueden estar generando.

Vemos que se implantaron en los centros con gran esfuerzo,

pero que no se ha hecho un análisis, una evaluación de su implantación y de sus logros. Claro, y ahora estamos viendo que pueden causar perjuicios para la salud.

Lo mismo pasa con toda la innovación que se puso en marcha durante la implantación de los tiempos escolares. No se ha hecho un estudio, un análisis de cómo se ha implementado, de si se han mantenido los programas o si han desaparecido en algunos centros y por qué. Podemos decir lo mismo del bilingüismo, hemos tenido noticias de algún trabajo que analizaba el resultado del programa y de su funcionamiento. También hay voces críticas y creo que lo que falta es un análisis riguroso que saque también lo positivo que sabemos que ha habido.

Echamos en falta análisis rigurosos porque al final vendemos programas que quedan muy bien en la fachada del centro para poner una placa, pero hay que analizar cómo están funcionando, qué problemas están surgiendo y cómo se afrontan. Y que conste que son programas que yo valoro. Por ejemplo, el bilingüismo yo lo he visto en mis hijos y valoro cómo ha mejorado su nivel de aprendizaje de inglés y lo que les va a servir para su futuro.

Sí, es curioso, yo creo que alguna vez lo hemos hablado, con lo que evaluamos en los centros al alumnado, sin embargo, lo demás no se evalúa: programas, docentes, centros, administración...

Y cuando se evalúa, pues bueno, porque hay evaluaciones de diagnóstico y demás, se evalúa principalmente lo que es el currículo. Pero siempre hay muchas críticas sobre por qué se hace eso. Pues es que es necesario evaluar

no solamente a nuestros hijos y sus conocimientos, también cómo está funcionando el centro, el sistema, con el fin de reparar lo que no esté funcionando adecuadamente.

Fíjate todo el tema de las tecnologías que hemos visto este último año con la nueva orden que ha salido del Gobierno de Aragón. Hace 3 o 4 años, con la pandemia fue nuestro único medio de comunicación y entonces hubiera sido impensable el rechazo que se ha generado hoy. ¿Qué ha hecho que se diera la vuelta a la tortilla en tan poco tiempo?

Es como una reacción pendular. En fin, cambiando un poco de tema ¿Qué prioridades dejas para la persona que te sustituya?

El reto más importante es recuperar la participación de las familias en las asociaciones de madres y padres y por ende en lo que son los centros educativos, porque no podemos olvidar que si no están las AMPAs no hay participación de las familias dentro de los centros educativos. Ese es el principal reto que creo que van a tener que afrontar desde la federación. Hemos empezado ya a trabajar estos años, pero necesitamos mejorar los resultados.

Otro tema que ha saltado este último año en los medios de comunicación, en el que también estamos trabajando es el del estado de las instalaciones de los centros educativos. Las infraestructuras están completamente dejadas y se necesita mucha inversión. Lo hemos estado comprobando y denunciando durante todos estos años, pero bueno, sobre todo, pues cuando llegan las épocas de calor lo estamos viendo constantemente.

Hay un déficit de climatización y no nos cansamos de decirlo,

los centros educativos son los únicos edificios públicos que no están climatizados. Y, sin embargo, albergan a unas de las personas más vulnerables. Hay un déficit y no puede ser que las administraciones se dediquen a echarse la pelota la una a la otra, los ayuntamientos al gobierno y el gobierno de Aragón al gobierno central, y que la pelota vaya de un lado a otro sin que nadie asegure nada. Esto es un problema que está creciendo de manera exponencial, y si no se hace algo acabará explotando.

Hay un déficit de climatización, no nos cansamos de decirlo, los centros educativos son los únicos edificios públicos que no están climatizados. Y, sin embargo, albergan a unas de las personas más vulnerables.

Hay planes porque desde, por ejemplo, los *Patios por el Clima* que se empezó el gobierno de Aragón, que va muy dirigido a los patios escolares. Se trata de crear espacios de sombra, pero solo fuera de los edificios.

Desde el Ayuntamiento también se está trabajando, pero con presupuestos muy reducidos para lo que se necesita. Anuncios ha habido muchos porque los hemos visto de todas las administraciones, pero desde luego que el ritmo no es el que la escuela necesitaría. Tiene que ser mucho más, ágil.

Las AMPAs están tomando medidas, están comprando ventiladores, máquinas de aire acondicionado, se está haciendo de manera espontánea y además con trabas, que es lo peor. Esto aún te defrauda más porque tendrían que ser las administraciones las que lo estuvieran solucionando.

¿Cómo va la relación familia escuela? Háblame de los consejos escolares de los centros y de la participación de las familias.

En mis ocho años no he visto una variación en la relación entre las familias y los centros. Es verdad que no podemos generalizar porque cada centro trata y deja participar a las familias de maneras distintas. Hay centros que son un ejemplo y son la envidia de cómo se está trabajando con las familias y no solo hay que ponerlo en valor, sino que hay que decirlo lo primero. Lo que pasa es que nosotros somos los receptores de las quejas de las familias, y nos llega más la otra parte, que es la de las quejas de los centros en los que se coarta la participación.

Depende mucho de cada centro escolar. También hay que recordar que se redactó una ley de participación, que se intentó poner en funcionamiento y que se dejó paralizada, abandonada en un cajón. Igual hubiera ayudado a que todo esto mejorara. Hubo entonces un gran impulso, pero lamentablemente se quedó todo en el cajón y no hemos podido ver si hubiera dado sus frutos.

Llevas muchos años formando parte del Consejo Escolar de Aragón, el órgano máximo de representación de la comunidad educativa. ¿Cómo has visto su trabajo en estos años?

Pues evidentemente, con el cambio de gobierno vemos que ha

habido un cambio de funcionamiento. Es verdad que a la par ha habido una bajada, vamos a decir del trabajo legislativo y de la iniciativa legislativa del Departamento de Educación. Es posible que como han sido sus primeros años de legislatura, pues el ritmo legislativo sea más bajo. Antes, con el anterior gobierno el ritmo normativo era mayor. Pero sí que es cierto que hemos visto periodos de parón que con el anterior gobierno no veíamos. Entonces, aunque no hubiera normativa sobre la que pronunciarse, siempre había distintas comisiones en las que trabajar en profundidad o en las que hacer algún análisis. Por ejemplo, se trabajaba en la comisión del sistema educativo, en el informe del sistema educativo que era obligatorio. También se convocaban otras comisiones, sin embargo, ahora el ritmo desde luego no es el mismo. Llevamos tres meses sin que nos llamen y sin saber nada.

¿Cómo ha sido durante estos años la relación con el Departamento de Educación?

Pues con el anterior Departamento era continua y constante. Teníamos reuniones periódicas, sobre todo para tratar temas que influían directamente en la educación pública, como es el tema de las infraestructuras. Recuerdo los años en los que se construyeron y ampliaron los colegios de la zona sur, y entonces tuvimos reuniones constantes de trabajo. Principalmente, cómo se iban implantando.

Las mesas de familias, que era el órgano donde trabajamos juntamente con la escuela concertada, también se reunía mucho más de lo que marcaba la normativa: dos o tres veces al año.

¿Y con el nuevo Departamento? Todo eso se ha visto reducido a lo mínimo. Con las dos consejeras que han pasado, las dos primeras consejeras del anterior gobierno de Azcón, solo tuve la oportunidad de conocerlas una vez en una reunión de presentación y nada más. No tuvimos ni una reunión más. Y con la actual consejera todavía estamos esperando a reunirnos, es verdad que la tenemos programada para este martes. Por supuesto, hay que decirlo, previa petición nuestra y en dos ocasiones y con el fin de abordar el tema de las actividades extraescolares y complementarias. Evidentemente, las reuniones de la mesa de familias se han limitado a las estrictamente marcadas por la normativa, incluso menos.

Y reuniones de la red escolar pública, exclusivamente para tratar los temas que nos afectan como pueden ser las infraestructuras, que son competencia del gobierno de Aragón, que lo hemos dicho en infinidad de ocasiones, que tenemos un montón de demandas, pues en ningún momento se han dado.

¿Cómo ves la situación actual de la escuela pública? Hay una cierta conflictividad ¿no? Hace unas semanas hubo huelga de profesores...

Pues efectivamente va a ser lo primero que le va a tocar a la persona que me suceda y lo que estamos viendo es que está habiendo un efecto contagio de las movilizaciones que empezaron en Cataluña, en Valencia y en Aragón con el tema de la concertación del bachillerato. Muchas veces las demandas no comparten el punto principal, pero sí que hay temas que confluyen, que son comunes en todas ellas, y que está llevando a un efecto contagio que puede

llevar a un inicio de curso bastante movido y generalizado sino a todo a gran parte del Estado.

Veremos a ver cómo se afronta desde los distintos gobiernos autonómicos, que son al fin y al cabo los que tienen las competencias de educación y son los que tienen que ver cómo se soluciona, aunque el movimiento pueda ser global.

Para terminar ¿ha cambiado en estos años tu visión del sistema educativo?

Pues mira, se tiene siempre una visión educativa muy urbana, al menos aquí en Aragón, y a veces nos olvidamos de la zona rural. Evidentemente, el contexto del mundo rural no tiene nada que ver con lo que vemos en las ciudades. Muchas de las reivindicaciones se construyen desde la ciudad.

También, con frecuencia, nos olvidamos de la Formación Profesional, de la necesidad tanto de aumentar la oferta como de mejorar las infraestructuras. Con el anterior gobierno hubo un impulso que dio muy buenos resultados

Me gustaría recordar otros programas como el Erasmus+ o el programa de prácticas en las empresas, que está mejorando la empleabilidad y está llevando a una parte del alumnado a tomar un camino que ha estado marginado.

En el caso de la escuela rural hay que reconocer que necesitan mucho apoyo. El haber estado en FAPAR me ha permitido tener una visión global de la educación, es seguramente una de las cosas que más satisfacción me ha dado. Y en concreto incorporar la escuela rural a esa visión integral de lo educativo.

Fernando Andrés Rubia

Condiciones organizativas que fortalecen el liderazgo educativo: la mirada de los equipos directivos de Aragón

Sandra Vázquez Toledo

María Mairal Llebot

Sergio Coreo Bandrés

Cecilia Latorre Cosculluela

Facultad de Educación y Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación
de la Universidad de Zaragoza

Resumen

En los últimos años se ha puesto de manifiesto el papel clave que desempeña el liderazgo educativo dentro de los procesos de mejora educativa y en el fortalecimiento de culturas colaborativas. El objetivo de este trabajo es analizar la percepción de los equipos directivos sobre las condiciones organizativas que favorecen su liderazgo en centros de Educación Primaria y Secundaria en Aragón. Para ello, se llevó a cabo un estudio de corte cuantitativo, en el que participaron 410 miembros de equipos directivos. La información se recogió mediante un cuestionario *ad hoc* con una escala tipo Likert de cinco niveles. Los resultados muestran valoraciones muy positivas en el clima de trabajo positivo, la coordinación docente, el acceso a la información relevante, la participación y la formación vinculada a las necesidades detectadas. Las evidencias subrayan la importancia de comprender el liderazgo educativo más allá de una función meramente organizativa o de gestión, como una práctica de acompañamiento y dinamización que impulsa y favorece dinámicas de comunicación, colaboración y participación dentro de los centros educativos, es decir, desde una perspectiva distribuida.

Palabras clave: liderazgo educativo; equipos directivos; condiciones organizativas; coordinación docente; clima institucional; participación educativa.

1. Introducción

El liderazgo educativo se ha consolidado como uno de los principales factores asociados a la mejora educativa y al fortalecimiento de las organizaciones escolares. Durante las últimas décadas, diferentes investigaciones han señalado que la dirección escolar influye de manera significativa en la calidad de los procesos educativos, el desarrollo profesional del profesorado y la construcción de culturas institucionales orientadas al aprendizaje y la colaboración (Bush, 2019; Fisher, 2021; Leithwood et al., 2020). De este modo, la función del liderazgo educativo no es únicamente administrativa, sino que cumple con un rol pedagógico y organizativo para la mejora de los centros educativos (Dampson y Frempong, 2018). Liderar supone, por tanto, promover dinámicas de coordinación, facilitar la participación de los distintos agentes de la comunidad educativa, construir visiones compartidas y generar condiciones organizativas que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ahmad et al., 2020).

Entre los distintos tipos de liderazgo, la literatura destaca la relevancia de los enfoques de liderazgo distribuido y participativo. Estos modelos entienden que el liderazgo debe construirse considerando la implicación de los distintos agentes de la co-

munidad educativa, no solamente por medio de la figura del director (Bellibaş et al., 2020; Maureira y Garay, 2019; Printy y Liu, 2021; Silva e Imbert, 2024; Vázquez et al., 2025). Desde esta perspectiva, los equipos directivos desempeñan una función esencial como facilitadores de dinámicas organizativas capaces de fortalecer el compromiso profesional, la colaboración y la mejora institucional.

En este contexto, el clima organizativo resulta clave, ya que unas relaciones profesionales basadas en el respeto, la cooperación y la confianza contribuyen a fortalecer la cohesión institucional y facilitan la mejora educativa. Diversas investigaciones señalan que los centros escolares con culturas colaborativas muestran mayores niveles de bienestar organizacional, implicación docente y capacidad de mejora continua (Chandolia y Anastasiou, 2020; Kielblock, 2025).

La coordinación entre el profesorado constituye igualmente una de las principales condiciones organizativas vinculadas al liderazgo educativo. La posibilidad de compartir criterios pedagógicos, desarrollar espacios de trabajo conjunto y planificar actuaciones coordinadas contribuye a fortalecer la coherencia institucional y el aprendizaje profesional colectivo (Bektaş et al., 2020; Zheng et al., 2019). Asimismo, autores como Saiz Linares y Ceballos López (2024) exponen que en aquellos centros educativos en los que se vela por favorecer dinámicas de colaboración docente se da una mayor implicación profesional y capacidad para desarrollar procesos de mejora sostenidos en el tiempo.

Otro aspecto fundamental es la participación de la comunidad educativa en la vida escolar. Los mecanismos de participación favorecen la implicación institucional y fortalece el sentido de pertenencia de profesorado, alumnado y familias. Igualmente, el acceso a información relevante y a espacios de debate contribuye a generar dinámicas organizativas más abiertas y democráticas (Garay Oñate et al., 2025; Naidoo, 2019).

Por otro lado, el liderazgo educativo también abarca la orientación y el acompañamiento a los docentes. Así pues, los equipos directivos no se deben centrar solamente en coordinar aspectos organizativos, sino que han de impulsar procesos de apoyo profesional y formación docente en función de las necesidades que se detecten en los centros. En esta línea, las competencias de comunicación, planificación, gestión de equipos y acompañamiento pedagógico

resultan muy relevantes para fortalecer el liderazgo educativo (Kin y Kareem, 2019; Tintoré et al., 2022). En el sistema educativo español, estas dinámicas adquieren importancia por el carácter colegiado de los equipos directivos, formados generalmente por dirección, jefatura de estudios y secretaría. Esta organización facilita el desarrollo de modelos de liderazgo compartido y requiere una coordinación constante (Alsina y Mallol, 2021).

El liderazgo educativo ha despertado un interés creciente en el ámbito de la investigación educativa, pero gran parte de los estudios se centran en cuestiones generales sobre la dirección o las dificultades institucionales asociadas al desempeño del cargo. Sin embargo, resulta necesario analizar aquellos factores organizativos internos que los propios equipos directivos consideran relevantes para ejercer el liderazgo en sus centros. Por ello, este estudio tiene como finalidad analizar las condiciones organizativas del liderazgo educativo desde la perspectiva de los equipos directivos de centros educativos de Aragón, poniendo el foco en dinámicas internas relacionadas con la coordinación, la comunicación, la participación y el clima institucional.

2. Método

2.1. Diseño de investigación

La investigación se desarrolló mediante un diseño cuantitativo, no experimental y descriptivo. El estudio se orientó a analizar las percepciones de los equipos directivos sobre las condiciones organizativas asociadas al liderazgo educativo en los centros educativos.

2.2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 410 integrantes de equipos directivos de centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón pertenecientes a las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria. En relación con el cargo desempeñado, el 53,90 % ejercía funciones de dirección, el 28,29 % ocupaba la jefatura de estudios y el 17,80 % desempeñaba funciones de secretaría. Respecto al género, el 62,19 % de la muestra correspondía a mujeres y el 37,80 % a hombres. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo disponible, atendiendo a criterios de accesibilidad y voluntariedad en la participación.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las condiciones organizativas del liderazgo educativo

	M	DT
Proyecto educativo ajustado al entorno	4,04	0,86
Acceso a información relevante	4,62	0,59
Debate sobre temas educativos	4,17	0,78
Mecanismos de participación	4,28	0,78
Clima de trabajo positivo	4,68	0,57
Coordinación entre el profesorado	4,61	0,60
Tiempo destinado a la coordinación docente	4,29	0,81
Orientación al profesorado	4,33	0,74
Formación vinculada a necesidades detectadas	4,36	0,79
Gestión de reuniones	4,00	0,79

Escala 1-5

2.3. Instrumento

La información se recogió a través de un cuestionario *ad hoc* tomando como referencia estudios previos relacionados con el liderazgo educativo y la organización de los centros educativos. Entre los aspectos analizados se incluyeron: adecuación del proyecto educativo al entorno, acceso a información relevante, existencia de espacios de debate educativo, mecanismos de participación, clima laboral, coordinación docente, tiempo dedicado a dicha coordinación, orientación al profesorado, formación ajustada a necesidades detectadas y organización de reuniones. La valoración de los indicadores se realizó mediante una escala tipo Likert de cinco puntos. La consistencia interna del cuestionario se comprobó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de $\alpha = 0,91$, indicador de una elevada fiabilidad del instrumento.

2.4. Procedimiento y análisis de datos

La recogida de información se realizó mediante una plataforma online distribuida a centros educativos de Aragón. La participación en el estudio fue voluntaria, anónima y confidencial. Posteriormente, los datos obtenidos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS. Se realizaron análisis descriptivos utilizando medias y desviaciones típicas con el objetivo de identificar la valoración otorgada por los equipos directivos a las distintas condiciones organizativas vinculadas al liderazgo educativo.

3. Resultados

Los resultados obtenidos muestran una valoración global positiva de las condiciones organizativas vinculadas al liderazgo educativo. En todos los indicadores analizados se registran puntuaciones medias iguales o superiores a 4 puntos en una escala de 1 a 5, lo que sugiere que los equipos directivos perciben la existencia de dinámicas organizativas favorables para el ejercicio y desarrollo del liderazgo educativo en sus centros. La Tabla 1 presenta las medias y desviaciones típicas correspondientes a los distintos indicadores analizados.

Los aspectos mejor valorados se relacionan con el clima de trabajo positivo ($M = 4,68$; $DT = 0,57$), el acceso a información relevante ($M = 4,62$; $DT = 0,59$) y la coordinación entre el profesorado ($M = 4,61$; $DT = 0,60$). En conjunto, estos resultados muestran una valoración especialmente favorable del ambiente organizativo de los centros, así como de los procesos de comunicación interna y de colaboración entre docentes.

También se observan valoraciones altas en otros indicadores vinculados con la participación y el apoyo al profesorado. Entre ellos destacan los mecanismos de participación ($M = 4,28$; $DT = 0,78$), la orientación al profesorado ($M = 4,33$; $DT = 0,74$) y la formación ajustada a las necesidades detectadas ($M = 4,36$; $DT = 0,79$). En este sentido, los resultados apuntan a la

existencia de dinámicas organizativas que contribuyen tanto a la implicación del profesorado como a su desarrollo profesional.

Por su parte, las puntuaciones más moderadas, aunque se mantienen en valores positivos, corresponden a la gestión de reuniones ($M = 4,00$; $DT = 0,79$) y al ajuste del proyecto educativo al entorno ($M = 4,04$; $DT = 0,86$). Este último indicador presenta, además, la desviación típica más elevada, lo que refleja una mayor dispersión en las respuestas y, por tanto, una percepción menos homogénea entre los participantes.

En términos generales, los resultados evidencian una valoración favorable de las condiciones organizativas asociadas al liderazgo educativo, especialmente en relación con el clima institucional, la coordinación docente y el acceso a la información relevante para la gestión educativa. Asimismo, las desviaciones típicas relativamente bajas reflejan una percepción homogénea entre los participantes.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten afirmar que los equipos directivos perciben de forma muy positiva todas las condiciones organizativas que este trabajo vincula con un liderazgo educativo orientado a la mejora. Las puntuaciones elevadas obtenidas en todos los aspectos analizados ponen de manifiesto que los centros educativos desarrollan dinámicas institucionales favorables para la coordinación, la participación y la mejora educativa.

De manera específica, el clima de trabajo positivo aparece como el aspecto mejor valorado por los participantes. Este hallazgo pone de manifiesto la relevancia de las relaciones profesionales basadas en la confianza, la colaboración y el respeto como elementos clave para el fortalecimiento del liderazgo educativo. En esta línea, los resultados son coherentes con investigaciones previas que subrayan el papel de las culturas organizativas colaborativas en la promoción del bienestar profesional docente y en el desarrollo de la capacidad institucional para impulsar procesos de mejora educativa (Chandolia y Anastasiou, 2020; Kielblock, 2025).

Asimismo, la coordinación entre el profesorado constituye otra de las principales fortalezas identificadas en el estudio. La existencia de espacios de coordinación y trabajo colaborativo favorece la coherencia institucional y el desarrollo de culturas escolares más participativas. En este sentido, los resultados

coinciden con los planteamientos vinculados al liderazgo distribuido, que entienden el liderazgo como una práctica compartida construida mediante dinámicas de colaboración profesional (Bektaş et al., 2020; Printy y Liu, 2021; Silva e Imbert, 2024).

Otro aspecto relevante es la elevada valoración del acceso a información relevante y de los mecanismos de participación de la comunidad educativa. Estos resultados sugieren que los equipos directivos otorgan un papel central a la comunicación institucional y a la participación como elementos que favorecen la implicación de los distintos actores educativos y contribuyen al fortalecimiento del funcionamiento organizativo de los centros. Esta interpretación se alinea con estudios previos que subrayan la importancia de las dinámicas participativas y de la construcción de culturas escolares abiertas y democráticas (Garay Oñate et al., 2025; Naidoo, 2019).

Asimismo, la orientación al profesorado y la formación vinculada a las necesidades detectadas obtienen valoraciones especialmente positivas. Todo ello evidencia que los equipos directivos no se limitan al desempeño de funciones organizativas, sino que también asumen un papel relevante en el acompañamiento profesional, la dinamización institucional y la promoción del desarrollo docente. En este sentido, distintas investigaciones han señalado que el liderazgo educativo y el apoyo al profesorado constituyen elementos fundamentales para reforzar los procesos de mejora educativa (Zheng et al., 2019).

En conjunto, los resultados apuntan a que el fortalecimiento del liderazgo educativo se encuentra estrechamente vinculado con la presencia de dinámicas organizativas colaborativas, estructuras de coordinación estables y contextos institucionales sustentados en la participación y la comunicación. Desde esta perspectiva, el liderazgo educativo puede entenderse como una práctica organizativa y relacional que se construye de manera colectiva a través de la interacción entre los distintos miembros de la comunidad educativa (Leithwood et al., 2020; Maureira y Garay, 2019).

Desde un punto de vista práctico, los hallazgos del estudio ponen de relieve la necesidad de seguir promoviendo culturas organizativas basadas en la colaboración, la participación y el trabajo compartido, en la medida en que estas prácticas favorecen formas de liderazgo distribuido y liderazgos intermedios. Del mismo modo, resulta necesario favorecer tiempos y

espacios destinados a la coordinación docente, el intercambio pedagógico y el acompañamiento profesional, en la medida en que estos elementos contribuyen a consolidar procesos de mejora escolar sostenidos en el tiempo.

Finalmente, el estudio presenta algunas limitaciones que deben ser tenidas en cuenta. En primer lugar, la muestra se circunscribe a la Comunidad Autónoma de Aragón y fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos. En segundo lugar, la investigación se basa exclusivamente en la percepción de los equipos directivos, sin incorporar la perspectiva de otros agentes de la comunidad educativa, como el profesorado, el alumnado o las familias.

Futuras investigaciones podrían ampliar el análisis a otros contextos territoriales e incorporar metodologías mixtas que permitan profundizar en el estudio de las dinámicas organizativas asociadas al liderazgo educativo y su relación con otros procesos vinculados a la mejora educativa.

Referencias Bibliográficas

- Ahmad, N., Thomas, M. y Hamid, S. (2020). Teachers Perception Regarding the Effect of Instructional Leadership Practices of Primary School Head teachers on Teacher Effectiveness. *Journal of Research and reflections in Education*, 14(2), 231-248. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5164249>
- Alsina, M. y Mallol, C. (2021). Estilos de liderazgo e implicación docente en secundaria, una aproximación (auto)biográfica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9309>
- Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S. y Liu, Y. (2020). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(3), 387-412. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1858119>
- Bektaş, F., Kılınç, A. Ç. y Gümüş, S. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational studies*, 48(5), 602-624. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1793301>
- Bush, T. (2019) Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo. *Revista Electrónica de Educación*, 13(1), 107-122. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993067>
- Chandolia, E. y Anastasiou, S. (2020). Leadership and conflict management style are associated with the effectiveness of school conflict management in the region of epiros, NW Greece. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 10(1), 455-468. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010034>
- Dampson, G. D. y Frempong, E. (2018). The push and pull factors of distributed leadership: Exploring Views of Headteachers across Two Countries. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 1(2). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1227010>
- Fisher, D. (2021). Educational leadership and the impact of societal culture on effective practices. *Journal of Research in International Education*, 20(2), 134-153. <https://doi.org/10.1177/14752409211032531>
- Garay Oñate, S., Gallardo-Nieto, E. y Longás, J. (2025). Liderazgo en las redes de colaboración para el éxito educativo y la inclusión social. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 29(1), 25-47. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i1.29474>
- Kielblock, S. (2025). Rethinking leadership in extended education: how collaborative development drives organizational quality. *Frontiers in Education*, 10, 1545842. <http://doi.org/10.3389/feduc.2025.1545842>
- Kin, T. M. y Kareem, O. A. (2019). School leaders' Competencies that make a difference in the Era of Education 4.0: A Conceptual Framework. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(5), 214-225. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v9-i4/5836>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40, 5-22.

<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

Maureira, O. y Garay, S. (2019). Liderazgo distribuido en escuelas primarias efectivas. En M. Delgado y A. Veloso (Coords.), *Modelos de investigación en liderazgo educativo: Una revisión internacional* (pp. 147-156). Universidad Nacional Autónoma de México.

Naidoo, P. (2019). Perceptions of teachers and school management teams of the leadership roles of public school principals. *South African Journal of Education*, 39(2), 1-14. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1534>

Printy, S. y Liu, Y. (2021). Distributed leadership globally: The interactive nature of principal and teacher leadership in 32 countries. *Educational Administration Quarterly*, 57(2), 290-325. <https://doi.org/10.1177/0013161X20926548>

Saiz Linares, Á. y Ceballos López, N. (2024). Leadership practices in a school in cantabria (spain): Shared responsibilities, learning for all and social justice. *Leadership and Policy in Schools*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2439834>

Silva Sánchez, V. S. y Imbert Romero, N. D. (2024). Liderazgo distribuido: plan de mejora para revertir la desvinculación en formación de profesorado. *Páginas de Educación*, 17(1), e3719. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3719>

Tintoré, M., López-Meseguer, R., Ardura, D. y Galán, A. (2023). Percepciones de directivos escolares en centros de contextos desfavorecidos sobre el liderazgo y la organización escolar. *Aula Abierta*, 52(1), 33-42. <https://doi.org/10.17811/rie.52.1.2023.33-42>

Vázquez Toledo, S., Latorre Cosculluela, C., Cored Bandres, S. y Mairal Llebot, M. (2025). The leadership of management teams: a fundamental pillar in building of an educational culture for coexistence and participation. *Educational Process: International Journal*, 16, 1-12. <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.16.250>

Zheng, X., Yin, H. y Li, Z. (2019). Exploring the relationships among instructional leadership, professional learning communities and teacher self-efficacy in China. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 843-859. <https://doi.org/10.1177/1741143218764176>

Historia de la educación aragonesa

Memoria de la educación primaria en Gallur entre 1950 y 1970: escuela pública y privada

Ángel Lorente Lorente
Carmina Gascón Tobar

Justificación de esta investigación

La educación en Gallur (Zaragoza) en el periodo de 1950 a 1970 tiene un interés local, pero también para la historia de la educación rural del siglo XX en Aragón, porque el corte diacrónico de 20 años que hemos estudiado demuestra a nivel micro la transición en España del modo de educación “tradicional y elitista” al modo de educación “tecnocrático de masas”, que se estaba fraguando en nuestro país. El concepto “modos de educación” tiene un gran potencial para explicar e interpretar la dialéctica entre cambios, continuidades y transiciones educativas y ha sido utilizado por autores de la plataforma de educación crítica “Fedicaria”. Es una periodización distinta de la habitual, porque plantea desde la II República, una transición larga entre el modo de educación tradicional elitista y el de masas que se producirá en España de 1931 a 1970 y otra corta que se produce entre 1950 y 1970, periodo objeto de nuestra investigación. Este enfoque de analizar la historia de la educación interpreta estos cambios y transiciones como relativamente independientes de los cambios legislativos. Veremos cómo esta transición que hemos estudiado a partir de los datos de la escuela pública y privada de Gallur se acelera a lo largo de la década de los 60 y culmina formalmente, primero en 1970 con una reforma educativa global, establecida en la Ley General de Educación, con importantes consecuencias para la educación gallurana, como se verá, en 1970. Y veinte años más tarde se consolida este modo de educación tecnocrático de masas con otra reforma de todo el sistema educativo en 1990 con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE).

En efecto, a nivel micro y en el contexto franquista y nacionalcatólico de la España de entonces, coexistieron en 1950-1970 en nuestro pueblo -que no era un pueblo aragonés pequeño, sino intermedio de 4000 habitantes- diferentes instituciones educativas que conocimos por haber sido antiguos alumnos en algunas de ellas. Son un ejemplo representativo de cómo el Estado, la Iglesia y la Falange se repartía el poder en la educación (a veces con tensiones entre ellas a nivel nacional). En efecto, tres de ellas impartieron la Educación Primaria reglada como el colegio



público denominado “escuelas nacionales”, el colegio privado de las monjas, así llamado en el pueblo y el colegio del Frente de Juventudes. Pero también en Gallur existieron otras interesantes instituciones de la educación no formal como la escuela de motores y la escuela parroquial que fueron iniciativas del catolicismo social de la época.

A partir de nuestro deseo de recuperar una memoria no solo individual como antiguos alumnos, sino colectiva, la de todo un pueblo, que podría perderse, hemos conectado nuestras inquietudes investigadoras con el proyecto “Conoce tu pueblo”, ligado al aula de adultos de Gallur, que pertenece al Centro de Adultos “Exea” de Ejea. La investigación llevada a cabo adopta una metodología de naturaleza cualitativa, como un estudio de caso, con la realización de un largo trabajo de campo de varios cursos, para recoger historias orales mediante entrevistas o cuestionarios escritos dirigidos a antiguos alumnos y alumnas, maestros y maestras, directores, religiosas y sacerdotes, incluyendo visitas a usuarios del Hogar de los mayores, completado con la consulta de documentación en archivos y de la legislación de la época. De este modo, cruzamos memorias individuales con otras colectivas y damos protagonismo a los informantes principales, nombrándolos en este artículo, para darle mayor autenticidad y veracidad.

Hemos optado por poner nombre y apellidos a los principales informantes, a los cuales les agradecemos sus historias personales, así como fotografías aportadas por los vecinos en la Casa de Cultura desde 2023. El proyecto sigue en marcha y se va a extender a finales del siglo XIX con la participación de la maestra Silvia Amable, hasta los años 90 del siglo XX. En 2025 la concejalía de cultura de Gallur ya promovió una exposición y una mesa redonda sobre la historia del colegio público “María Dominguez”, que lleva el nombre primera alcaldesa de la II República, en 1932-1933.

Con el límite de páginas que requiere esta revista, haremos una síntesis abreviada de nuestro estudio, con el enfoque ya anteriormente expuesto. En este primero expondremos la escolarización, el currículum, la organización escolar, el profesorado y el alumnado del colegio público, así como del colegio privado religioso (gestionado por Congregación de las Anas y luego por las Franciscanas) y del colegio denominado “Patronato San Antonio de Padua. Frente de Juventudes”, sostenido por el Ayuntamiento y la Falange.

En otro número de la revista *Forum* expondremos otras entidades educativas de este periodo, como fueron la innovadora escuela de motores y la escuela parroquial, ambas fundadas por la parroquia y por los sacerdotes y los hombres y mujeres de la Acción Católica, lo cual mostrará el rico y variado panorama educativo de Gallur entre 1950 y 1970, en el que se aprecia muy bien el papel que jugaron el Estado, la Iglesia y la Falange en otras localidades aragonesas similares a Gallur.

1. El contexto socioeducativo local y nacional en la década de los años 50 y 60

A mitad de los años 60, Gallur tenía una importante actividad económica (agrícola e industrial), social y también escolar con casi 4.500 habitantes de hecho. En el periodo estudiado hubo una expansión urbanística con la creación del barrio del Beato Agno por el Hogar cristiano, los pisos y mercadillo en Avda. Pignatelli donde vivían funcionarios, los primeros pisos de Cuairán de la plaza y los de La Planilla.

En España, predominaba una educación primaria de carácter nacionalcatólico, regulada por la Ley de Enseñanza Primaria de 1945, aprobada en plena posguerra y vigente hasta el año 1970, cuyo art.1º establecía que la educación “corresponde a la Familia, a la Iglesia y al Estado, y por delegación, al Maestro”. En 1966-67 consta en el libro de actas del claustro de profesores de Gallur que todavía se izaba la bandera en las escuelas nacionales, se rezaba en clase y había turnos de maestros para ir a misa con los alumnos. En 1964 se habían celebrado los XXV años de paz, con muchos carteles pegados por las paredes del pueblo. Cerca de la puerta del colegio de las monjas estaba pintado el texto “¡Arriba España!” y jugábamos a saltar para tocarlo con la mano. En 1053 se había firmado el Concordato con el Vaticano y el acuerdo con los EE. UU. y se consolidaba el régimen con el referéndum de 1969 (año del estado de excepción), tras la finalización de la segunda guerra mundial, con la pátina de ser anticomunista en plena guerra fría. Mientras tanto, fuera de España, en los 60 se vivieron acontecimientos tan importantes como la revolución del mayo francés, el Concilio Vaticano II, los Beatles o la llegada del hombre a la luna. En suma, una década de profundos cambios que, en aquel momento, apenas influyeron en nuestro país, aunque sí lo harían más tarde. A finales de 1959 con el Plan de estabilización, se inicia el denominado “desarrollismo económico”, rompiendo con la autarquía, que iba a transformar el país de una economía

agraria y aislada a una potencia industrial, destacando los Planes de desarrollo económico y social (1964-1967 y 1968-1971), que consiguieron a nivel educativo acelerar el paso de un modo de educación tradicional y elitista a otro tecnocrático de masas, que requería un aumento y mejora de la escolarización y formación de toda la población ante el desarrollismo. De ahí el fenómeno demográfico del “boom”, la extensión del Bachillerato elemental a partir de 1962 y de la enseñanza primaria hasta los 14 años por Ley 27/1964, finalizando la década con la implantación de la E.G.B., establecida en la Ley General de Educación de 1970 que derogó la retrógrada Ley de 17 de julio de 1945 (BOE del 18 de julio) sobre Educación Primaria. Esta reforma global del sistema supuso una modificación radical en Gallur, ya que la gran reforma educativa y modernizadora del régimen -manteniendo no obstante su ideario ideológico- obligó al cierre del colegio privado de las monjas y del colegio de la Falange en nuestra localidad y a ampliar el edificio del colegio público. Veamos a continuación la reconstrucción de la historia de los tres centros docentes entre 1950-1970 y su evolución.

2. “Las escuelas nacionales” dependientes del Ministerio de Educación Nacional

Los autores del artículo fueron alumnos del colegio público, uno en la década de los 60 y otra, en los 70. Analizamos varios aspectos docentes, curriculares y organizativos de un centro que no era tan bien visto por sectores sociales como los otros dos colegios.

2.1. Un nuevo edificio en 1946 en la Planilla, ampliado en 1969-70

Por fin el Estado se hizo cargo y Gallur contó en plena posguerra con nuevas escuelas públicas, solucionando por fin el grave problema de carecer de un edificio escolar digno. Según el investigador gallurano, Carlos Graca Casado, sustituyó a otro municipal recién construido en la plaza del Justicia en 1940 (en la actualidad es el Hogar de mayores), debido a que en 1937 las escuelas decimonónicas habían sido destruidas por los bombardeos republicanos de noviembre, que causaron varios muertos, entre otros, el hijo y la criada de los maestros D. Landelino Ortega y D^a Valera, según nos han relatado. Más tarde, en 1969-70 el Ministerio amplió el centro con un nuevo edificio anexo al de 1946, por el gran crecimiento de alumnos y alumnas escolarizados en la década de los 60, dentro de esa transición corta hacia un modo de

educación de masas (el llamado “boom” demográfico de los 60).

2.2. La edad de escolarización obligatoria y la doble vía segregadora

Desde la Ley de 1945 estaba establecida la escolarización obligatoria y gratuita hasta los 12 años (se bajó dos años respecto de la II República), si bien el régimen franquista la alargará de nuevo a mitad de los años 60 hasta los 14 años por la Ley 27/1964. Recordemos también que se trataba de un modelo educativo de enseñanza tradicional y elitista, porque segregaba a los alumnos a partir de los 10 años. La mayoría de los niños y niñas galluranos acababan los estudios primarios con 12-13 años y se ponían a trabajar y solo una minoría de familias se podían plantear que sus hijos estudiaran el nuevo Bachillerato elemental hasta los 14 años, por la desigualdad existente. Para ello había pocas opciones, una, estudiando en régimen “libre”, gracias a las clases particulares de los maestros de las escuelas durante algunos cursos y al colegio de la Falange. La otra opción que algunos vivimos consistía en salir a estudiar como internos fuera de Gallur, gracias a las becas del Estado (Patronato P.I.O. creado en 1961, Mutualidades laborales...), dato que demuestra el interés del Estado en los 60 por extender el nuevo Bachillerato elemental para aumentar el nivel educativo de la población. En el pueblo también había algunas familias que podían asumir ese gasto. En 1969 se inició otra vía de acceso fácil al Bachillerato, al abrir un instituto en Boja con transporte escolar de los hermanos Carcas de Gallur.

A principios de los años 60 persistía el analfabetismo en Gallur, aunque llegó a haber clases nocturnas para adultos a cargo de maestros funcionarios y clases que impartían mujeres como voluntarias en la escuela parroquial de mujeres. Afortunadamente, una situación educativa que nada tiene que ver con la actual del Gallur de 2026, que cuenta con un colegio público “integrado” que oferta desde Infantil hasta la ESO con su web <https://cpimariadomin-guez.catedu.es/historia-de-nuestro-centro/>

2.3. Escuelas graduadas y separadas, pero burocráticamente agrupadas

El Decreto 193/1967, de 2 de febrero, aprobó el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria, para actualizar y modernizar la Ley de 1945, manteniendo el ideario nacional católico (art. 1º, 5º y 6º). Aquellas escuelas que conocimos nosotros como

alumnos, eran escuelas graduadas y segregadas de niños y niñas, sin régimen de coeducación, con 4 unidades cada una, dirigidas por un director del recién creado “cuerpo de directores” en la década de los 60, D. Ramón Javierre, quien estuvo en Gallur hasta 1970-71. Ambas escuelas, más dos unidades de párvulos en la plaza del Justicia, recibieron el nombre de “Agrupación escolar mixta”, porque agrupaba a esos tres tipos de escuelas independientes: niños, niñas y párvulos (Ley 169/1965). Además, cada aula funcionaba de facto como una escuela unitaria, sin coordinación docente, aunque fuera una escuela graduada en la que se enseñaba el currículum de los Cuestionarios nacionales de 1953 y el ideario educativo nacionalcatólico. En la planta superior de niños a mitad de los 60 estaba el despacho del director de toda la “agrupación escolar mixta” y el claustro de profesores se llamaba en 1966-67, según las actas consultadas, “consejo rector de maestros de la agrupación escolar”.

La jornada escolar era partida, había clase los sábados por la mañana y las tardes de los jueves eran libres. Los alumnos recordamos la organización de actos religiosos en el colegio, las charlas del párroco, dado que el Estado era confesional y la entrega de diplomas a final de curso por las autoridades (alcalde, director y párroco), la leche en polvo por las tardes, las estufas de carbón y el recreo en un patio de tierra.

2.4. El profesorado de Párvulos y Primaria

A diferencia de lo que ocurre ahora, en el periodo estudiado permanecieron y vivieron en Gallur con sus familias y durante muchos años maestros y maestras con diversos y contrapuestos estilos docentes que impartieron clase a varias promociones. En la escuela de niños, sita en la planta superior, impartieron clase en las cuatro unidades, al menos D. José María Jías, D. Severino Lázaro, D. Joaquín Pobes, D. Esteban Rodríguez, D. Miguel Goyeneche y D. Ángel Bernal. El ya mencionado director, D. Ramón Javierre, era recordado como buen profesional por la maestra Josefina Pardo. En la escuela de niñas, en la planta baja, había cuatro unidades que estuvieron a cargo de maestras entre 1950 y 1970 como D^a María Arriaga (madre de la maestra D^a Pilar Zapata y abuela de la actual directora del colegio de Gallur, D^a Pilar Laborda), D^a María Loscertales, D^a Margarita Almudí, D^a Irene Giménez y D^a M^a Jesús Martínez. Otros estuvieron menos tiempo como D^a Josefina Pardo o D. Ángel Bernal, secretario de 1966 a 1968. Las parvulistas eran D^a



Carmen Pallás y D^a Margarita López. En 1966-67 había aumentado tanto la población escolar que se pasó de 4 a 5 unidades por escuela y de 8 a 10 maestros más el director y recordamos que hubo que buscar espacios en la escuela de motores y en el Auxilio Social para atender a tantos niños y niñas y por eso, el Ministerio de Educación tuvo que construir un nuevo edificio escolar en 1969 adjunto al de 1946, por este fenómeno de masificación escolar.

En los años 50, la alumna Teresa Lázaro recordaba en la entrevista que en clase había pupitres dobles y ponían a una alumna pequeña junto con otra mayor y a estas las llamaban “madres”, porque las ayudaban, recurso típico en aulas muy numerosas. Los maestros y maestras utilizaban en Primaria la enciclopedia Álvarez (1954-1966), de primer y segundo grado, como libro de texto de referencia, utilizando los métodos memorísticos propios de un modelo educativo tradicional y poco paidocéntrico. Apenas disponían de recursos didácticos y de suficiente ajuar escolar. Castigaban y pegaban con la regla, si era necesario, sin ningún complejo al alumnado díscolo o que no hacía los deberes. El poco apoyo formativo que tenían era la revista “Vida escolar” del Ministerio en 1958, editada por el CEDODEP.

Socialmente, la profesión docente era valorada, pero como todo el Magisterio español los maestros de Gallur sufrían la precariedad laboral, pues sus sueldos eran bajos, por lo que en los años 60 impartían como un extra las llamadas “permanencias”. Además, algunos de ellos también impartían clases particulares para preparar a alumnos de 10 años

para el ingreso al Bachillerato elemental (D^a Irene, D. Severino) y en algunos de sus primeros cursos o bien tenían otros ingresos con otras actividades ajenas a la educación (hubo un caso de venta y arreglo de televisiones, por ejemplo, en los 60). En Gallur, además, no había viviendas para todos los maestros y tenían que vivir de alquiler o de patrona. La huelga masiva del Magisterio español en 1976, seguida en Gallur, mejoraría la situación económica de los maestros, según entrevista con el maestro D. Angel Lasanta.

2.5. El control de la escuela pública

El Estado supervisaba el funcionamiento de las escuelas por separado con dos inspectores de Primera Enseñanza y curiosamente los que visitaban Gallur en los 60 eran matrimonio: D. José Cestafe (el inspector de la escuela de niñas y del colegio de monjas) y D^a Elena Gil (de la escuela de niños), que visitaban nuestras aulas y firmaban nuestras cartillas de escolaridad. Otro órgano de control eran las Juntas municipales de Educación, ya que no podemos olvidar al ayuntamiento de Gallur, encargado del mantenimiento del colegio.

2.6. Hacia una reforma de la Primaria con el horizonte de la EGB de 1970

Como hemos visto, el régimen a lo largo de la década de los 60 amplió por Ley la extensión del Bachillerato elemental, así como la edad de enseñanza obligatoria en 1964. Además, por la Ley 169/1965, de 21 de diciembre, reformó y tecnificó la Enseñanza Primaria con los Reglamentos de Centros Estatales de Enseñanza Primaria y el Reglamento del Cuerpo de directores (BOE 17 de mayo). En 1969 ya se había publicado el Libro Blanco sobre la reforma educativa de todo el sistema titulado "La educación en España: bases para una política educativa". De este modo, se aceleraba cada vez más la transición hacia un modo de educación tecnocrático de masas y en Gallur se estaba construyendo y duplicando el colegio con un nuevo edificio, como hemos señalado.

Otro dato importante es el relativo a la jubilación a los 70 años de buena parte de los maestros definitivos de este periodo estudiado, siendo homenajeados en 1968 en el moderno cine Roma, según el Diario del exjefe de paz, D. Gregorio Larroy. Por eso, comenzó a venir a Gallur una nueva y joven promoción de maestros definitivos a partir de 1969 como D. Luis Letosa (nuevo director de 1971 a 1979), D. Angel Lasanta, D. Jesús Latorre, D^a Pilar Monzón,

D^a Asunción Brinkis y otros más que podrían en marcha la reforma educativa del 70 y la segunda etapa de EGB hasta 1975, año en el que salió la primera promoción con brillantes alumnas galluranas de las cuales 9 fueron a la universidad, según la alumna Pilar López, hecho inédito en Gallur hasta entonces.

3. El colegio de las monjas (1936-1971)

Era el nombre popular de este centro educativo católico, que fue regentado por dos congregaciones religiosas, como veremos, durante 35 años. En este periodo esta enseñanza privada confesional era bien vista por amplios sectores de la población por su distinción social y carácter religioso, en pueblos como Gallur con varios miles de habitantes en Aragón.

3.1. El colegio de Santa Ana (1936-1962)

Hemos descubierto el origen de este colegio y se remonta a 1936, siendo un dato recuperado de memoria histórica de Gallur. Gracias a la consulta de documentación del archivo de la Congregación de las hermanas de la Caridad de Santa Ana, sabemos que ellas llegaron a Gallur recién comenzada la guerra civil, para hacerse cargo de los huérfanos de los fusilados en el verano de 1936 y a petición del alcalde D. Inocencio Pla, debido a que *"fueron fusilados en Gallur un buen número de hombres, y siendo casi todos de posición humilde, quedaron sus hijos pequeños en el mayor abandono"*, dice la documentación consultada. Y así llegaron tres religiosas a Gallur el 30 de noviembre de 1936, para poner en marcha un *"asilo para niños huérfanos"* de la guerra y un *"colegio"*, ante la falta de instrucción y de creencias en el pueblo. Provisionalmente lo hicieron en las viviendas de los Nogués, no lejos de las escuelas municipales en plaza del Justicia. La Hna. Carmen Moreno fue la fundadora y allí daban de comer a los huérfanos, según entrevistas hechas a las que fueron alumnas en aquellos años, las vecinas Carmen Isasa y Celia López. Organizaron en un almacén un colegio provisional con la Hna. María Jesús Díaz, no lejos de las escuelas municipales decimonónicas, sitas en Plaza del Justicia y calle Colón. Pero consiguieron nuevas y mejores instalaciones, gracias a los locales que les facilitó en la calle Baja D^a María Navarro, gallurana que tocaba muy bien el piano, daba clases y dirigía el coro local en los años 30 (en Gallur hay una larga tradición de enseñanzas musicales).

Hubo una tercera y definitiva ubicación del colegio en la plaza del Justicia (actual Hogar de mayores

o club Cervantes) a mitad de los años 40. En realidad, las Anas ocuparon el edificio municipal escolar construido en 1940 en plaza del Justicia, que resultaba muy pequeño y que les cedió el propietario, el ayuntamiento, previo convenio, según estudio de Carlos Gacia, con motivo de la construcción de las nuevas escuelas en la Planilla en 1946.

Básicamente era el de las Anas un colegio religioso femenino hasta los 12-14 años, privado y de pago (cuotas de 1961 por clase de vigiladas de 15 pesetas en 1961 y 10 por parvulitos), con cuatro aulas, siendo una de ellas mixta para párvulos (pero los niños solo estábamos hasta los 7 años, cuando hacíamos la primera comunión). Ofertaban la Educación Primaria oficial, pero hubo una interesante oferta de formación profesional administrativa en los años 50, para las alumnas mayores de 12 años, con el fin de que pudieran trabajar, lo cual era muy avanzado para la época. Esta estructura organizativa y formativa la heredaron y continuaron en 1962 las hermanas Franciscanas, cuando se reabrió el colegio. El testimonio de las alumnas M^a Carmen San Nicolás, Celia López, Pili Navarro y M^a Antonia Lorente ayudan a reconstruir cómo era el colegio en los años 50 y principios de los 60. La directora era la Hna. Aurora Buj, que tenía el título de maestra y, además, el de Comercio, siendo la tutora responsable de la clase de las mayores y de la formación profesional, recordada como una docente muy competente por su alumna M^a Carmen San Nicolás. También ofertaban clases de música a cargo de la Hna. Elisa Atarés que tocaba el piano, dando solfeo y piano a unas pocas alumnas. Lo cual era, a nuestro juicio, otro signo de distinción social en el pueblo.

Aunque se pagaba la enseñanza, también escolarizaban a alumnas de familias humildes y en algunos pocos casos, las hubo que no podían pagar la cuota, pero como querían estudiar allí, hacían tareas



de limpieza en las clases, desde los años 40. Las alumnas llevaban un uniforme negro y luego de color gris.

Recordamos el reparto de queso de los americanos que a veces nos daban y el miedo a ser castigados en “el cuarto del carbón”, que era el hueco de la escalera donde las hermanas lo guardaban. O las fotos que nos hacía un fotógrafo a los alumnos con un gran “Ecce Homo”, para tener un recuerdo del colegio. De aquí salían en procesión los niños y niñas que tomaban la primera comunión en la parroquia.

El colegio estaba supervisado por el Estado y la Iglesia (ésta solo en lo religioso) de acuerdo con la Ley de 1945. Está documentado en su archivo que las Anas se fueron de Gallur al acabar el curso 1961-62, porque el colegio *“fue decayendo en la matrícula, a pesar de que las hermanas eran muy competentes en la enseñanza y trabajaban con interés y a conciencia, así lo manifestó el Sr. Inspector de 1^a Enseñanza en una de sus visitas, extrañándose de ver tan pocas alumnas, habiendo unas maestras tan excelentes.”* Influyó también en el cierre de este colegio el hecho de que la Madre General necesitaba monjas en otros colegios de la provincia con más demanda que el de Gallur. Hubo reacciones de vecinos del pueblo, que apreciaban mucho el trabajo docente de las Anas para que no se cerrara, pero está documentado que *“como el pueblo no ofrecía garantías de una matrícula más numerosa que fuera suficiente al sostenimiento de la fundación, no se accedió al deseo de estas buenas gentes, saliendo las hermanas de Gallur el día 13 de junio de 1962”*.

3.2. El colegio de las Franciscanas de Santa Isabel (1962-1971)

Las Franciscanas sustituyeron a las Anas el día 6 de noviembre de 1962, cinco meses después de su partida y “vinieron con lo puesto”, según una de ellas, Sor Carmen Álvarez a quien entrevistamos por escrito. Hubo benefactores que las ayudaron como José Galindo y su mujer, Mariano Moros, los Portera y otras familias y vecinos. A diferencia de las Anas, estas nuevas monjas vivían en régimen de clausura, por lo que hicieron obras de adecuación en el edificio de propiedad municipal, pero las Franciscanas mantuvieron la misma estructura organizativa y de enseñanzas como las Anas, seguramente por el tipo de autorización que tuvieran del Ministerio y las “visitaban los inspectores de educación en los tiempos reglamentarios, que ellos veían convenientes”, según la religiosa: tenían dos aulas de párvulos (niños hasta



los 7 años, como las Anas) y dos unidades de educación Primaria hasta los 12 años. Cobraban 40 pesetas y pagaban los que podían, decía Sor Carmen Álvarez: “Entonces no existía subvenciones del Estado, ni ayudas”.

Como en el colegio de las Anas, también las Franciscanas siguieron ofertando enseñanzas y clases más allá de la Primaria: preparaban para el ingreso en el Bachillerato elemental (a los 10 años) y daban clase de FP por las tardes de Taquigrafía y mecanografía para alumnas que quisieran trabajar en oficinas o banca, como Tina Argüello, Tere Madurga, Alicia Moros y otras. Cuando estaban preparadas para hacer el examen del diploma de Secretariado iban a Zaragoza a examinarse y obtenían el diploma que justificaban los tres cursos aprobados con sus notas correspondientes, en la academia Khunel de Zaragoza; también dieron repaso en verano y clases de bordado a máquina, a mano y labores de toda clase, según M^a Carmen Lapuente, que fue una brillante alumna y luego, maestra de clases particulares en Gallur durante más de 40 años.

La estancia de esta congregación de religiosas en Gallur fue más corta que la de las Anas, pero el cierre del colegio fue por otro motivo diferente. En 1970 se aprobó la citada Ley General de Educación y el colegio de las monjas no podía cumplir los nuevos requisitos legales de instalaciones y titulaciones para impartir la Educación General Básica (EGB) hasta los 14 años. Por eso las Franciscanas se fueron de Gallur el 29 de junio de 1971, en plenas fiestas patronales.

4. El colegio de la Falange “San Antonio de Padua. Frente de Juventudes”

De los colegios rurales de Falange poco se ha investigado en Aragón. Este colegio no dependía del Ministerio de Educación Nacional. Dentro de las disputas que había entre las “familias” del régimen franquista,

resulta que la Falange intentó tener colegios y residencias propios y veía con recelo y rivalidad el gran control que tenía la Iglesia en los centros docentes de todo el país desde 1939. Por fin logró que, en el año 1951, el régimen de Franco le autorizara a crear centros docentes propios, creando un Patronato Primario de Falange. Así, en esta década de los 50 del pasado siglo, en las tres provincias de Aragón las delegaciones provinciales de Falange crearon estos centros no solo para contar con un aula unitaria de Primaria, con alumnado masculino entre 9 y 12 años, sino también para preparar por el régimen “libre” a alumnos que querían obtener el título de Bachiller elemental. Así, en 33 pueblos de Aragón, con población considerable como Gallur, Alagón, Tauste, Épila, etc. se crearon estos centros rurales (ver Gran Enciclopedia Aragonesa, tomo VI, entrada “Frente de Juventudes”). De hecho, en algunas localidades fueron con el tiempo gérmenes de “Colegios libres adoptados” en los 60 y luego institutos rurales en los 70.

Ciertamente, crear un aula de Primaria en los nuevos colegios rurales de la Falange tenía poco sentido, porque ya había oferta de Primaria en las escuelas nacionales de los pueblos, pero fue apoyada por los ayuntamientos y se apostó por una oferta educativa de Primaria para chicos más distinguida socialmente y con un ideario falangista, en la década de los años 50 y 60. Hoy nos parece un colegio atípico, con fines doctrinarios explícitos, pero lo cierto es que realizaron una labor educativa de interés para que una parte del alumnado rural obtuviera por “libre” el título de Bachillerato elemental que abría las puertas a mejores puestos laborales, al Bachillerato superior, el PREU y a la universidad.

En Gallur el colegio se creó aproximadamente en torno a 1953-1954, constituyendo el Ayuntamiento gallurano, como en otros pueblos, un Patronato municipal con la Falange y ambos regirían el denominado “Colegio San Antonio del Frente de Juventudes”. La creación se produjo durante el mandato del alcalde Calixto Isasa (1952-1963), que era falangista. Santiago Civitani, alumno y luego profesor en dicho centro, recordaba cómo en su casa se hablaba del “nuevo colegio”, al que le mandaron ir, desde los 7 años, cuando ya no podía seguir en el colegio de las Anas. Otros alcaldes, presidentes del Patronato, fueron José M^a Gracia (1963-1971) y Pedro Mateo (1971-1974). Obviamente, en aquellos años de franquismo, en el colegio de la Falange se izaba la bandera, se cantaba el Cara al sol y había una gran placa en el edificio con el nombre del colegio y el escudo

de la Falange, que hoy es local y bar de mayores, “Hogar Ramón Pignatelli”. Sin embargo, según algunos alumnos y el director, D. Jesús Lanuza, no había mucho adoctrinamiento, aunque era conocido por todos que el jefe local de la Falange, Mariano Gracia, animaba a los alumnos a entrar en Falange. De facto, el ayuntamiento tenía mucho peso en el Patronato, porque se hacía cargo de las instalaciones y subvencionaba al colegio y pagaba a su director. En los años 60 el alcalde José María Gracia nombró al casi último director, D. Jesús Lanuza. Por entonces, la Falange pintaba poco” a la hora de tomar decisiones, pues era el ayuntamiento quien “tenía la última palabra”, nos dijo él en una entrevista.

4.1. Un aula unitaria de Primaria solo para niños

El primer maestro-director, nombrado por el Patronato municipal, fue D. Cirilo Gracia, encargado de atender a niños de 9 a 12 años a principios de los 50. Otros directores fueron D. Celestino Cantín y D. José Luis Caparrós. Cuando llegó de director D. Jesús Lanuza en 1964, del aula de Primaria se hizo cargo la maestra gallurana, Alicia Manero. El que fue uno de los primeros alumnos en 1953, Abilio Ruiz, recuerda cómo el primer director se hospedaba en casa de su madre y por eso fue a ese colegio. El aula no era gratuita como en las escuelas de la Planilla y los padres pagaban una cuota. Era percibido como un colegio “más selecto” para chicos. Utilizaban como libro de texto la enciclopedia Álvarez y “Mis dictados”, como en las escuelas públicas. Daban Religión en los años 50 el párroco Mosen Antonio Rubio o Mosen Alfredo Gil. En aquellos años 50, según Abilio, era estricta la disciplina, pero la convivencia buena. Los castigos consistían en quedarse sin recreo y a veces, sin ir a casa a comer. Los alumnos entrevistados, Santiago Civitani y Abilio Ruiz recuerdan otras actividades extraescolares como las excursiones, los campamentos de la OJE (organización juvenil de Falange) al Moncayo y a El Rasal (Huesca) y las excursiones al bocal de Tudela y al “vedao” de Gallur en los años 50 con un viejo autobús con el cartel de “Frente de Juventudes”. También les enseñaban cánticos de la Falange y otros como Gibraltar. Según D. Jesús Lanuza, a finales de los 60 ganaron el premio de “Amises” de Tarazona, un concurso organizado por el seminario diocesano. Acudió a recoger el premio Félix Pernia. En esos finales de los 60, hacían una excursión anual y para ello hacían rifas y obras de teatro en el desaparecido cine Roma.



4.2. El aula de Bachillerato elemental “libre” con chicos y chicas

La enseñanza en régimen libre del Bachillerato de 1953 tuvo su momento álgido en Gallur a mitad de los años 60 con D. Jesús Lanuza y D. Santiago Civitani como docentes, por lo que les entrevistamos a ambos. Como ya se ha indicado, para comenzar esta etapa no obligatoria, todos los alumnos tenían que superar un examen de ingreso. D. Jesús Lanuza a mitad de los 60 incrementó notablemente este tipo de matrícula y llegó a tener casi un centenar de alumnos y escogía a los mejores alumnos de las escuelas nacionales. El aula era mixta. Agradecemos las historias orales de otras galluranas como la maestra Alicia Manero, así como de las alumnas M^a Antonia Lorente, Victoria Poves y Tina Argüello.

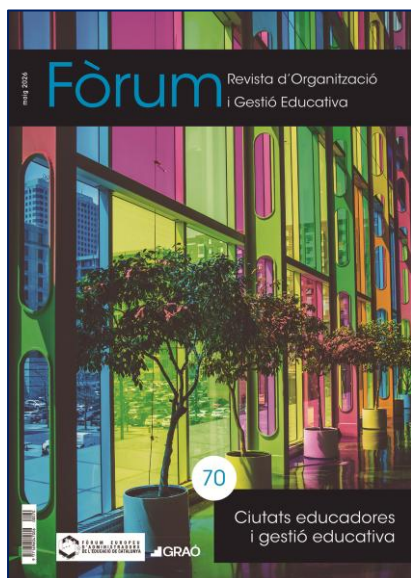
Como ocurrió con el colegio de las monjas también influyó en el cierre de este centro la reforma educativa de 1970, con la nueva Ley General de Educación, la cual estableció la educación general básica y obligatoria (EGB) hasta los 14 años. Con el cierre del colegio en sus instalaciones dieron clases particulares las maestras galluranas, Alicia Manero y Mariví Zaldívar. Más tarde montaron una academia en la calle Mayor. Para seguir con el Bachillerato elemental y Superior en régimen libre funcionaba en Gallur la academia de los hermanos Gil, de Tudela, que abrieron cerca del cuartel. Con la llegada de la democracia, en 1977 se disuelven todas las instituciones del Movimiento Nacional y de Falange, por Decreto-ley 23/1977 de 1 de abril.

En un próximo número de la revista Forum, ofreceremos un segundo artículo de otras dos entidades educativas de Gallur que hubo entre 1950 y 1970 de formación “no reglada”: la innovadora escuela de motores y la escuela parroquial de mujeres, así como unas conclusiones del periodo estudiado 1950-1970 y el listado total de todos los informantes que han hecho posible reconstruir la historia de la educación de Gallur sin cuyo testimonio, este estudio no hubiera sido posible.

Revistas y convocatorias

REVISTAS

Fòrum. Revista de Organización y Gestión Educativa. Mayo 2026, núm. 70. Monográfico: Ciudades educadoras y gestión educativa.



El último número de la revista editada por el FEAEC, correspondiente al mes de mayo de 2026 está dedicado a las ciudades educadoras y su papel en la gestión educativa. Las ciudades educadoras deberían ser un modelo inclusivo y la educación debería impregnar toda la vida urbana. Las ciudades educadoras deberían promover la igualdad, la justicia social y la participación, así como el aprendizaje a lo largo de la vida.

Entre los trabajos presentados destacamos el artículo de Joan Manuel del Pozo sobre las ciudades como constructo educativo. Joan Subirats escribe el artículo *Respuestas colectivas a problemas comunes. La ciudad educadora en el cambio de época*.

Alicia La Terza muestra un ejemplo de ciudad educadora, Córdoba (Argentina), en el que

destaca sus políticas locales y el aprendizaje en red.

En el apartado de experiencias destacamos los ejemplos de la ciudad de Barcelona, El Prat de Llobregat y el programa Nexes como modelo para la creación de alianzas con el entorno.

Por último, destacamos la entrevista a Àngels Cadena, la nueva presidenta de FEAE de Cataluña.

Fernando Andrés Rubia

CONVOCATORIAS

Convocatoria de la 12ª edición de los Premios Aprendizaje-Servicio.

La Red Española de Aprendizaje-Servicio y la ONG Educo, con la colaboración del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes vuelven a impulsar la convocatoria **Premios Aprendizaje-Servicio 2026**, que este año cumple su duodécima edición, dirigida a centros de educación Infantil-Primaria, ESO-Bachillerato y Formación Profesional y Ocupacional, así como a entidades sociales que estén desarrollando prácticas de aprendizaje-servicio.



Son prácticas que unen éxito educativo y compromiso social. En ellas, niños, niñas, jóvenes y personas adultas se implican en acciones destinadas a mejorar su

entorno al tiempo que fortalecen conocimientos, habilidades, actitudes y valores: aprenden haciendo un servicio a la comunidad.

- Plantando árboles, aprenden acerca de los bosques y el paisaje, la deforestación, el cambio climático...
- Montando una campaña de donación de sangre, aprenden sobre los grupos sanguíneos, los componentes de la sangre y su función en el organismo, las transfusiones...
- Creando un itinerario turístico con códigos QR, aprenden acerca del patrimonio artístico y urbanístico de su población, sobre historia, sobre tecnología móvil...

Y en todas estas experiencias, además, aprenden esfuerzo, organización, trabajo en equipo, toma de decisiones, solidaridad, empatía, habilidades comunicativas...

Desde la web <https://aprendizajeservicio.com> se accede a toda la información y se presentan los proyectos. Hay tiempo hasta el 30 de septiembre 2026 y se acogen proyectos de dos cursos académicos: el 2024-2025 y el 2025-2026. Los resultados se darán a conocer en la web de los premios a partir del 30 de octubre.

El evento de entrega de premios tendrá lugar en Coslada el viernes día **11 de diciembre de 2026**, en el marco del **XIX Encuentro Estatal de Aprendizaje-Servicio**.

Para cualquier duda o aclaración se pueden dirigir a: premiosaps@educos.org



FÓRUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO ESPAÑOL

FEAE

Es una
red que...

- Establece intercambios bilaterales y multilaterales a nivel autonómico y europeo
- Toma en consideración y potencia el componente personal que une a sus miembros
- Conecta diferentes sensibilidades y perspectivas en el entendimiento de la educación
- Comparte nuevos conocimientos profesionales e informaciones del mundo educativo
- Refuerza las aportaciones de valor de cada una de las personas que lo forman
- Comparte la ilusión por la construcción de una Europa en la que la educación ocupe un importante lugar

Es una federación estatal de foros de 14 comunidades autónomas
Miembro junto con otros 19 países del
**EUROPEAN FORUM ON
EDUCATIONAL ADMINISTRATION**
Para seguir construyendo el FORUM
necesitamos tu valía profesional, tu forma
personal de entender de la educación

**COLABORA EN LA CONSTRUCCIÓN
DE ESTA RED EDUCATIVA Y PARTICIPA
EN ESTE PROYECTO DE PRESENTE
Y DE FUTURO QUE ES EL FORUM**

www.feae.es

