

Colegios

Pensamiento crítico Urge enseñar a razonar con libertad **Caligrafía** La escritura manual consolida la memoria



La disciplina, el nuevo cociente intelectual

Crece el debate en las escuelas sobre cómo forjar el autocontrol de los estudiantes. La falta de atención por conductas inapropiadas socava la labor docente y la motivación del alumnado por alcanzar metas y ampliar los conocimientos

A-DIGIT/GETTY IMAGES

¡Su mejor verano en inglés!

Cursos de verano 2026

911 218 000
hello@britishcouncil.es
www.britishcouncil.es



**BRITISH
COUNCIL**

Orden, normas y un marco de convivencia para poder aprender

Mantener el comportamiento en aulas más diversas y complejas requiere apoyos sociales y educativos, y una buena gestión por parte del profesorado

Elena Sevillano

Una mañana de hace muchos años, cuando era maestro raso y no tenía teléfono móvil ni fijo, a Toni García Arias no le sonó el despertador. Se durmió. Llegó a su colegio a las 9.45, desesperado. Su director lo interceptó:

—¿Con quién están tus alumnos? [un grupo de 5º de Primaria]

—Y yo qué sé, acabo de llegar.

—Ay, madre, que se han quedado solos.

Ambos echaron a correr. Al acercarse al aula, todo estaba en silencio, y temieron que la clase en bloque hubiera decidido irse al patio a dar vueltas. Hasta que se asomaron al ojo de buey que tenía la puerta. Vieron que el delegado y la delegada habían tomado el mando y se encontraban de pie en la pizarra mientras el resto corregía, en grupo, un ejercicio del día anterior.

García Arias, que ha ganado varios premios internacionales al mejor docente, cuenta la anécdota con evidente orgullo y la intención de explicar que, para él, disciplina es capacidad de autocontrol, y sobre todo respeto a los demás. Añade que la consigue dialogando y trabajando con sus estudiantes en la gestión autónoma de sus conflictos. “Las aulas han de ser espacios habitables que favorezcan la atención compartida y el aprendizaje”, establece Carlos Magro, experto en innovación educativa, quien rechaza la etimología de la palabra disciplina —castigo, represión, sumisión— por “anti-educativa”. Mar Hurtado, maestra y presidenta de la asociación Rosa Sensat, pide resignificar el término

para que se entienda como “un hábito relacionado con el dominio de uno mismo”. Supone “aprender a gobernar tu propia libertad mediante un compromiso hacia ti y los demás”. Si esa es la definición, “¡que reine la disciplina en las aulas!”, proclama.

“La disciplina que importa no es la del profesor sino la que te lleva a la autodisciplina, entendida como la capacidad de manejar las riendas de tu vida”, aporta el pedagogo y filósofo Gregorio Luri. A su juicio no se llega a ese horizonte mediante un régimen cuartelario, con un sargento chusquero llevando su clase a golpe de silbato. Pero tampoco haciendo del aula un “parque de atracciones” al que los niños acuden a divertirse y ser felices. “Hay que exigir; aprender requiere un esfuerzo”, establece. Y es por ese camino, alcanzando metas y superando conocimientos, por el que se va encontrando la motivación. “Si esperas a estar motivado para ponerte a trabajar corres un riesgo grave”, advierte. Luri considera clave el fomento de la atención, una destreza o competencia que se puede trabajar. La define como “el nuevo cociente intelectual”.

Clima favorable

“El clima en el aula determina el aprendizaje”, afirma Lucas Gortázar, director de Educación de EsadeEcPol, quien aboga por reglas y normas que ordenen y favorezcan entornos de trabajo eficaces, donde reine el respeto y una cierta calma; que cultiven la atención y permitan dedicar tiempo a la instrucción y el apoyo. Los datos le dicen que este “ambiente de aprendizaje” está empeorando. “En los últimos cinco años el ruido y el desorden han aumentado”, admite. “Está creciendo la falta de disciplina, hacia el profesor y entre los alumnos”, estima García Arias.



“Se habla del *bullying* pero en realidad existe poco acoso, como tal, persistente en el tiempo. Lo que detectamos es más ruido, falta de respeto y cuestionamiento de la autoridad del docente”, corrobora Ana Cobo, presidenta de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE) y orientadora en el IES Ben Gabirol de Málaga.

El informe español del estudio internacional Talis 2024, de la OCDE, se refiere al mantenimiento de la disciplina en su tercer capítulo, dedicado a las condiciones laborales del profesorado. Revela que un porcentaje significativo de docentes españoles de Primaria y Secundaria perciben que enfrentan “un entorno de aula más disruptivo por encima de la media internacional”. En las encuestas que incorpora el informe, un 29% de quienes dan clase en un instituto y un 26% de quienes las imparten en un colegio declaran perder bastante tiempo por interrupciones del alumnado; un 25% de los primeros y un 13% de los segundos refieren que un número alto de chavales no comienza a trabajar hasta mucho después de tocar el timbre; un 20% y un 24%, respectivamente, lamentan tener que esperar sus buenos minutos hasta que se hace el silencio y pueden comenzar.

Luri cree que lo que abunda en las clases es la desorientación, la mis-

ma que atraviesa toda la comunidad educativa, desde las familias hasta los claustros. ¿Para qué hago lo que hago? debería ser, a su juicio, una de las grandes preguntas a formularse. Su modelo predilecto es el de la escuela republicana francesa, que “convierte a un hijo en un ciudadano”, aclara. “La escuela ha perdido la claridad sobre sus fines”, medita. “Vivimos una deriva psicológica que convierte a la institución en terapéutica. Estamos más pendientes de los malestares que del aprendizaje”, denuncia, mencionando una anécdota que le había ocurrido justo el día anterior: “El director de un centro me dijo, ‘Es que si los niños no son felices, no pueden aprender’; a lo que respondí, ‘¡Es que si no aprenden no van a ser felices!’”. Considera un hecho incuestionable que el sistema genera “más deficiencia que excelencia”.

“Ahora hay más diversidad y más complejidad; la sociedad ha cambiado, pero ni la escuela ni el instituto lo han hecho”, hace notar Mar Hurtado. “El docente se enfrenta a problemas sociales dentro de las aulas con las mismas herramientas de siempre, y con un pensamiento del sentido de la escuela sin replantear; eso supone un choque y una guerra constante y a contracorriente”, añade la presidenta de Rosa Sensat. En EsadeEcPol, por su parte, llevan tiempo analizando los

Un 20% de docentes de instituto y un 24% en colegios tienen que esperar un rato a que haya silencio para iniciar la clase

Más que *bullying*, se detecta la falta de respeto y que se cuestiona la autoridad del maestro, reconoce una experta



CARLOS BARQUERO PÉREZ (GETTY IMAGES)

factores que están conformando una nueva realidad en las aulas: aumento de la pobreza infantil; mayor proporción de alumnado de origen migrante; problemas de atención relacionados con los móviles y las redes sociales; crisis de bienestar y de salud mental entre los jóvenes, y empeoramiento de las condiciones laborales del profesorado.

La demandada bajada de ratios es una medida con un impacto comprobado en la disrupción, certifica Gortázar. También se puede apostar por soluciones más estructurales, como la codocencia, o una reformulación de la duración de las clases o de la propia jornada escolar. Dice Magro que los “malestares”, que son evidentes, se solucionan mejorando la atención a los estudiantes y la situación de los docentes, no pensando que “hemos perdido algo esencial, llámese disciplina o autoridad, y que como no lo tenemos todo va mal”. Tampoco “añorando un pasado que siempre fue peor”, apuntilla. Tilda de error generar la sensación de que la escuela está rota y que las aulas son espacios en disputa en las que nunca se generan buenas condiciones de aprendizaje. Tales circunstancias se producen, matiza, en ocasiones; “con unas personas sí, y con otras, no”.

A Rosa Rocha, directora del IES Guadarrama —en la homónima lo-



FUJICRAFT / GETTY IMAGES

calidad madrileña— y presidenta de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad), le llegó la invitación de EL PAÍS a participar en este reportaje cuando acompañaba a sus alumnos de Bachillerato de vuelta de un intercambio en Francia, y aprovechó la circunstancia para preguntarles. “Ellos ven bien las normas”, valora. Pero distinguen entre diversas manera de aplicarlas. Han tenido tutores que se muestran demasiado autoritarios y abusan de las sanciones; otros que las aplican de manera arbitraria, y un tercer perfil que no se hace con su clase porque va de colega y no mantiene unas pautas definidas. “El modelo que funciona es el del profesor con criterio, límites y normas claras”, establece la presidenta de Adimad.

“Hemos de redefinir nuestro papel como docentes y ganarnos la autoridad mediante una comprensión hacia el alumnado, sus vidas, sus realidades, sus dificultades y sus potencialidades”, interviene Hurtado. “La autoridad se gana, no te viene dada solo por el hecho de ser docente”, remacha. “Yo intento escuchar a los grupos, les muestro confianza, les proporciono momentos de diálogo. Pero sobre todo soy coherente entre lo que digo, hago y recomiendo. Ellos valoran mucho la coherencia. También hay que decir no de forma contundente cuando es necesario”, reconoce desde su propia experiencia profesional.

Estrategias

A Rosa Rocha le parece muy necesario conocer estrategias para manejar una clase, con sus particularidades y sus interacciones sociales internas. Lucas Gortázar ve que para pacificar un aula —en el sentido urbanístico del término, de convertirla en un lugar seguro, accesible y calmado en el que se prioriza la convivencia— habría que mejorar las condiciones sociales de quienes acceden a ella; por ejemplo, con políticas de vivienda o de salud. Y una vez dentro, acrecentar la capacidad de

● “Voy a llamar a mi abogado”

“A veces ocurre que sancionamos a un alumno por una conducta inadecuada y encontramos una oposición por parte de su familia, que cuestionan la decisión”, se queja Rosa Rocha, directora de instituto y presidenta de Adimad. Cuenta que incluso le han venido padres con sus abogados. No es que sea lo habitual, precisa, pero sí que observa una tendencia al alza en ello. “Trabajamos con una norma pero no somos expertos jurídicos, sino profesores, y nos encontramos en un ámbito educativo”, recuerda. “Somos una figura de autoridad pública; tenemos presunción de veracidad”, insiste. Por eso, cuando un padre o una madre acude a un instituto diciendo que la versión de su hijo o hija es otra, recomienda escuchar y leer primero lo que dice el docente. “Explicamos a las familias que la versión del chaval no tiene por qué ser la correcta”. Pide la colaboración a las familias. “Buscamos lo mejor para sus hijos. Si todos reparamos a una, será más fácil que el alumno sancionado se dé cuenta de su actitud, recapacite y no reincida; por contra, si la familia no solo no apoya sino que nos cuestiona, estamos perdidos”, lamenta Rocha.

los docentes para gestionarla. “Sabemos que hay un montón de técnicas eficaces de gestión del aula, pero no es algo en lo que se incide mucho en las facultades de educación”, lamenta el director de EsadeEcPol.

La legislación, aclara Rocha, dota a los centros de herramientas para garantizar la disciplina. El marco de normas, derechos y deberes de una comunidad educativa está regulado por los decretos autonómicos de convivencia; varias regiones tienen, además, leyes de reconocimiento de autoridad del profesorado que les otorga la condición de autoridad pública. “Las medidas están, y se aplican”, dice Rocha. “Habrá casos y centros puntuales en lo que la cosa se haya ido de madre, no digo que no, pero, en general, en los IES realizamos un trabajo enorme para que los alumnos se encuentren bien, escuchados y respetados; cuando se produce una conducta incorrecta, hay consecuencias”. Incluida la más extrema que supone la expulsión. Aunque “son casos muy concretos; no estamos todos los días expulsando gente”, puntualiza esta directora de instituto.

Líneas rojas

Toni García Arias ha sido capaz de bajar el nivel de conflicto del CEIP que dirige, el Joaquín Carrión Valverde de San Javier (Murcia). Se muestra tajante respecto a los alumnos disruptivos que se aburren, no quieren estar en el aula y se dedican a boicotearla. “Tiene que haber líneas rojas y sanciones”, enfatiza. Opina que una expulsión debería llevar aparejado el envío de tareas y un aviso a la policía municipal para que el sancionado no pueda salir de casa. Separar a estos chavales del resto —en aulas de convivencia o enlace— para ofrecerles los apoyos necesarios hasta que puedan reintegrarse a su grupo es una medida controvertida que García Arias defiende: “Si su derecho a asistir a clase vulnera el derecho de otros 30 compañeros a aprender, algo habrá que hacer”. A Magro, sin embargo, le parece “segregadora, elitista, antidemocrática e ilegal”.

“La evidencia científica reciente confirma que las suspensiones y expulsiones tradicionales, y las medidas de tolerancia cero no corrigen la conducta y aumentan el riesgo de fracaso escolar”, declara Fernando Trujillo, profesor en la Universidad de Granada, director de la cátedra en Inteligencia Artificial y Tecnologías Emergentes para el Bienestar (Cátedra Ceuta-IA-TEB) y miembro de la consultora especializada en la transformación educativa Conecta13. Por oposición, los centros educativos más innovadores están adoptando modelos basados en la prevención y la reparación del daño, hace notar. Aquellos que han abordado la disciplina desde la convivencia, con el bienestar y la mejora educativa en el núcleo, y la restauración como objetivo “reportan una reducción de hasta un tercio en la indisciplina, y una mejora significativa en el rendimiento académico, especialmente en áreas críticas como las matemáticas”, concluye el experto.

Escolarizar al margen de fronteras

Mejora la integración en España de alumnos inmigrantes, más de un millón este curso, pero queda brecha en cuanto a igualdad de condiciones con sus homólogos nativos

Mamen Lucio Maderuelo

El pasado septiembre arrancó una vez más con récord de estudiantes inmigrantes en las aulas españolas de Primaria y Secundaria: más de un millón, entre el total de ocho millones de alumnas y alumnos matriculados en todo el país. Un reto creciente, asumido principalmente por los centros de titularidad pública, en los que los estudiantes foráneos representan ya el 14% de su alumnado, frente al 7% de la escuela privada y concertada. Por etapas, su presencia en el ciclo de Primaria, obligatorio y gratuito (de 6 a 12 años), alcanza el 15,5% en los colegios públicos, mientras que en la ESO (hasta 16 años) es del 13,9%. Tampoco es homogéneo el reparto según autonomías, con tasas superiores en regiones como Castilla-La Mancha, Extremadura, Murcia y Canarias.

La integración educativa de inmigrantes está mejorando, pero aún queda trecho por recorrer para que dichos estudiantes desarrollen su actividad formativa en igualdad de condiciones y oportunidades que sus homólogos nativos. Fuentes del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes subrayan que “no se hace distinción entre el alumnado extranjero y español a la hora de diseñar las políticas, primando siempre el concepto de inclusión del conjunto del alumnado”. Como respuesta, se han puesto en marcha programas como el de compensación educativa PROA+, al que se suman otros cinco de cooperación territorial: libros de texto, refuerzo de la competencia matemática, de la competencia lectora, bienestar emocional y educación inclusiva, “con una inversión de más de 350 millones de euros en 2025”, así como proyectos de investigación como INCLUD-ED, dentro del VI Programa Marco de la Comisión Europea.

¿Compensa... qué?

Sin embargo, siguen predominando la desinformación y el desconocimiento en torno a los colegios de compensatoria —aquellos que procuran la integración de alumnos en situaciones excluyentes o con dificultades para seguir un programa educativo normativo mediante una atención más individualizada—, muchas veces marginados tanto por su ubicación geográfica como por la sociedad. “La atención a la diversidad es una necesidad que



JOHNER IMAGES / GETTY IMAGES

abarca todas las etapas educativas y a todo el alumnado. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos”, reza en su preámbulo la Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006 de 3 de mayo). No son pocas las leyes que protegen, en general, el derecho a la educación de los menores, pero pasar de la teoría a la práctica se topa con unos cuantos escollos, sobre todo burocráticos y de adecuación de recursos.

A diferencia de otros países como Bélgica, Italia o Países Bajos, España limita la obligatoriedad escolar a las etapas formativas comprendidas entre los seis y los 16 años, cuando los menores extranjeros suelen retrasar la escolarización y, a su vez, abandonarla antes. “Uno de cada tres niños y ni-

ñas están en riesgo de exclusión social en España, por lo que invertir en educación supone hacerlo en prevención. No hay herramienta más poderosa para romper la transmisión intergeneracional de la pobreza. Una formación de calidad amplía horizontes, fortalece capacidades y crea oportunidades reales de movilidad social”, asegura Jennifer Zuppiroli, experta en migraciones de Save the Children.

En concreto, distintos informes coinciden en que cada euro destinado a lo educativo revierte en un incremento económico de unos tres euros.

Centro de la cooperación

Y atendiendo a tales consideraciones, algo parece moverse. España, que forma parte desde 2006 de la Alianza Mundial para la Educación (Global Partnership for Education, GPE), ha protagonizado recientemente hechos reseñables. En diciembre se presentaba la nueva campaña de esta organización en el Congreso, *“Multiplicar tus posibilidades”*, en un entorno en el que las cifras mundiales hablan por sí solas: siete de cada 10 niños y niñas en países de renta media o baja no saben escribir a los 10 años y 272 millones de menores no están escolarizados, cuando se estima que, si todos leyeran, la pobreza mundial se reduciría un 12%. Traducido a dinero, para garantizar una educación global de calidad se requieren 100.000 millones de dólares adicionales cada año. Por

Cada euro destinado a lo educativo revierte, multiplicado por tres, en el incremento económico

contra, la ayuda oficial al desarrollo ha caído más de 2.000 millones de dólares desde 2020.

En este contexto y coincidiendo con la celebración del Día Internacional de la Educación —el pasado 24 de enero—, juventud organizada y sociedad civil en España publicaron una carta abierta al Gobierno para pedir que lo educativo rijan las políticas de la Cooperación Internacional. “En situaciones de crisis, conflicto o transformación acelerada, aprender no debería ser un lujo. Hablamos de la infraestructura democrática más poderosa. Y hoy el sistema está fallando, por lo que instamos tanto al Ejecutivo español como a la UE a que refuercen su liderazgo en ello”, reclama Elsa Arnaiz, asesora de GPE en España y presidenta de Talento para el Futuro, una de las organizaciones firmantes.

Por su parte, Antón Leis, director de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), destaca “el apoyo decidido a la Global Partnership for Education, con 25 millones de euros entre 2021 y 2025. Este último año, además, con un incremento del 11% en partidas destinadas a lo educativo. Trabajamos también en proyectos de educación en emergencias, con la firme determinación de proteger este derecho humano, afectado ahora por crisis humanitarias como Gaza, Haití o el Sahel. Esto debe ser una prioridad en un mundo de crisis superpuestas y presión sobre los presupuestos de cooperación”, defiende Leis.

● Más que menores no acompañados

A menudo, el debate público y político español sobre la integración de niños, niñas y adolescentes extranjeros se ha centrado en aquellos menores no acompañados. Sin embargo, la infancia migrante también incluye a aquellos en situación irregular (una tasa superior al 20%) que, aun no estando solos, se enfrentan a múltiples limitaciones, como el acceso a la educación. “La irregularidad administrativa provoca una enorme vulnerabilidad. Confiamos en que la regularización recientemente anunciada por el Gobierno suponga el fin de las discriminaciones para ellos”, comenta Judith Saavedra, de Save the Children.

liceoeuropeo

MATRICULACIÓN

ABIERTA

PROYECTO EDUCATIVO

- De 1 a 18 años
- Aprender haciendo
- Clima afectivo
- Atención personalizada
- Mentalidad global
- Inmersión lingüística

Contacta con nosotros:



www.liceo-europeo.es



91 650 00 00



admission@liceo-europeo.es



C/Camino del Sur, 10-12, La Moraleja (Madrid)



**¡RESERVA
TU VISITA!**





Urge educar en el pensamiento crítico

La necesidad de enseñar a razonar entre memes, pantallas y polarización es vital para el desarrollo personal y la salud social

Belén Kayser

Suena el timbre. Cambio de clase. El profesor abre la puerta acompañado por tres funcionarios de la Agencia Tributaria. La escena nace como respuesta a los mitos sobre los impuestos que se han colado en el imaginario del alumnado. “Creen que es contestatario, pero es *mainstream*”, resume Juan F. Moreno Palomo, profesor de Secundaria y Bachillerato. El experimento desmoraliza; desde los pupitres se repiten argumentos de tertulia, sin evidencia. “Las opiniones valen si se fundamentan”, insiste. “El espíritu crítico pasa por distinguir datos de opiniones y para ello hacen falta saberes y contenidos”.

La suya no es una preocupación minoritaria. El estudio *Infancia Digital* —de UNICEF España, USC, CCII y Red.es— muestra que el 82% del profesorado considera importante (bastante o mucho) que el alumnado adquiriera capacidad para analizar de forma crítica la información *online*. En el mismo proyecto, entre las propuestas de prevención dirigidas a familias

aparece “otorgar herramientas para fomentar el pensamiento crítico”.

La psicóloga especializada en adolescencia y entornos digitales seguros Maitane Ormazabal añade la lectura de la “lógica algorítmica”. Es decir, cuando “nos lo dan mascado” y llegan “las respuestas casi antes que las preguntas” se reduce el margen para buscar, comparar y elegir; y con ello “se empobrecen recursos mentales y emocionales necesarios para construir criterio propio”, dictamina.

Toca hablar de pensamiento crítico en un momento en el que, dentro y fuera del aula, la autoridad se cuestiona por defecto y las conversaciones se aceleran y empobrecen. Así lo explica Jordi García Farrero, coautor de *Pensar por cuenta propia* (Octaedro, 2024), quien lamenta que docentes y científicos “ya no son vistos como autoridad”. Para revertirlo, pide que la escuela dé más peso “a la pre-

El 82% del profesorado considera importante que el alumnado tenga capacidad de analizar críticamente la información online

La formación inicial del docente adolece, según un experto, de pedagogía crítica, creatividad y bien común; es muy técnica

gunta que no busca afirmación; sino la profundidad, que se valore el proceso de pensamiento”.

Esa defensa de la pregunta y del proceso suena quijotesca en este mundo acelerado. “Para observar hay que detenerse”, sostiene Florencia Sichel, docente y divulgadora argentina, autora de *Filosofar desde la infancia y perderse en el camino* (La Crujía, 2022). “Falta reflexión ciudadana sobre nuestras prácticas, sobre quiénes somos”. La filósofa insiste en que “en tiempos de ChatGPT, hay que tomarse tiempo para filtrar y trabajar la información”. Hacerlo en el aula permite “combinar pensamiento crítico con conocimiento y saber”.

El desplazamiento de la autoridad y del valor de la pregunta es, de la misma manera, un reflejo de la sociedad actual. Para Enrique J. Díez Gutiérrez, director del grupo de investigación educativa y justicia social en la Universidad de León, forma parte de una disputa más amplia sobre qué se considera legítimo en la escuela hoy.

Volver a apasionar

El autor de *Pedagogía antifascista* (Octaedro, 2022) lo resume con una idea: “La rebeldía ha cambiado de bando”. “Los maestros tenemos que recuperar un imaginario crítico, dejar la autocensura, volver a apasionar. El deseo de aprobar no puede reemplazar al de aprender”. Y apunta a la formación inicial del profesorado: “Adolece de pedagogía crítica, creatividad y bien común; es una formación muy técnica”.

Las “pipas en el Parque Ovejero” que propone Elena Díaz-Casanova, profesora de filosofía en un centro de

La escuela debe promover que se formulen preguntas y se sostengan argumentos, no limitarse a transmitir contenidos y vetar el móvil

educación diferenciada en Alcorcón, son un paso para entrenar el diálogo y el arte de hacer preguntas. “Se llevan su cuaderno de ideas para ‘pensar en voz escrita’, que no en voz alta. Les saco un paquete de pipas e invito a reflexionar sobre qué significa ser normal, por ejemplo”. Díaz-Casanova muestra preocupación por el terreno perdido de “las actividades más contemplativas” frente al “*scroll* de TikTok”. “Hay menos capacidad de atención y tienen FOMO [miedo a perderse algo por no estar conectadas]”, resume, en relación a un estudio elaborado por su centro, Fuenllana, en el que han participado docentes, familias y alumnado.

Ese empobrecimiento de la atención convive con “discursos que simplifican y radicalizan”. Mar Hurtado, presidenta de la Associació de Mestres Rosa Sensat, advierte del auge de relatos “apocalípticos” sobre la adolescencia. “Que los adolescentes son lo peor, que todo va mal”; enunciados que, a su juicio, empujan a “una forma de pensar radical”. A eso se suma que “estamos externalizando las preguntas y las respuestas en manos de no se sabe quién [en referencia a la inteligencia artificial]; opiniones tiene todo el mundo, argumentos no”, diferencia.



FANGXIANJUO / GETTY IMAGES

Para Hurtado, una de las claves que permitiría revertir la situación está en la mirada del profesorado: “Hablamos de la autonomía y de la cultura del esfuerzo, pero no del compromiso, el respeto y la comunidad”. Y entra de lleno en la polémica de los últimos años: las pantallas. Pero pide reubicar el foco. “La escuela tiene que enseñar a formular preguntas y a sostener argumentos, no puede limitarse a transmitir contenidos ni a prohibir pantallas”.

Huir del catastrofismo

También Javier Fonseca, escritor de literatura infantil y juvenil y facilitador de talleres de poesía en institutos, pide huir del catastrofismo. “Dejemos de

decir que no leen. Leen lo que les gusta”. Su trabajo persigue cultivar y ver crecer la imaginación, especialmente con la poesía como herramienta. “La imaginación desarrolla el pensamiento crítico porque entrena la empatía”.

En sus sesiones, relata, el primer gesto no es debatir, sino abrir un espacio donde se pueda jugar con el lenguaje (metáforas, imágenes, relato) y sostener preguntas del tipo “¿y si...?”. Florencia Sichel, cuyos libros están repletos de prácticas y guías, encuadra el abordaje del problema con una condición previa. “Para observar hay que detenerse”. Dicho de otro modo: llama a “militar el asombro como patrimonio de la infancia”.

● Amplitud de enfoques

El debate sobre pantallas y pensamiento crítico tiene de últimamente a resumirse así: o todo es culpa de la tecnología, o no pasa nada. Pero la discusión real es más compleja: depende de edades, usos, contexto y de si la escuela entrena (o no) la capacidad de hacerse preguntas y sostener argumentos. Con ese enfoque multidisciplinar se plantea el próximo congreso *Educación y tecnología: una visión ético-crítica*, organizado por la Federación de Enseñanza de CC OO, entre otras, en Madrid el 14 y 15 de marzo. Marta Cerezo, doctora del departamento de Psicobiología y Metodología en Ciencias del Comportamiento de la Universidad Complutense de Madrid, es una de las ponentes. Aunque pide evitar el esquema de causa-efecto, asocia “la exposición temprana y abusiva a pantallas” a un menor desarrollo de funciones ejecutivas (atención, autocontrol, planificación). “Sin acompañamiento escolar, la curiosidad y el hábito de formular preguntas se empobrece”, apostilla.

Holistic Education
from **1 to 18** years old
A LEVELS & IBDP



A place to grow.



**Calle Barbero de Sevilla 16,
28222 Majadahonda, Madrid.**



**www.thamesbritishschool.es
+34 915 790 147**

La plena integración de la biblioteca al proyecto escolar impulsa la lectura



FATCAMERA / GETTY IMAGES

Este espacio dentro del colegio no puede ser marginal, tiene que ser un punto de encuentro que fomente la demanda de libros y la cohabitación

Nuria Díaz

La biblioteca del CEIP San Benito, en el madrileño barrio de la Concepción, es uno de los espacios más dinámicos de este centro educativo. Bajo la coordinación de su bibliotecaria, Mar Romero, se ha transformado en un punto de encuentro. “La biblioteca es un espacio fundamental que no solo fomenta la lectura. Además, se ha convertido en un lugar polivalente donde desarrollar actividades culturales, artísticas y de socialización”, señala. El colegio cuenta con dos, para Infantil y para Primaria, con cerca de 8.000 volúmenes renovados casi en tres cuartas partes durante los últimos cinco años gracias a compras y a donaciones de familias, editoriales y bibliotecas públicas. Junto a su remozado catálogo, el motor del proyecto son las diversas iniciativas que dan vida al espacio. Las 18 clases del centro acuden semanalmente; a veces solo para un préstamo, otras para encuentros tutorizados que despiertan su curiosidad por nuevas historias. Romero no deja de maquinarse ideas para seducir a los más pequeños, como la “cita a ciegas con un libro” en San Valen-

tín, donde los niños reciben ejemplares envueltos. “Cuando los abren, si veo que ponen cara de disgusto siempre les digo: ‘Dale una oportunidad’.”

El colegio organiza también un concurso literario y recibe a narradores como el grupo Arigato, especializado en animación lectora. Entre las últimas propuestas organizadas figuran un Cluedo literario y formatos más actuales para recomendaciones como *Booktuber* o *Leerflix*, al estilo de las plataformas de *streaming*. El impacto es tangible. “El efecto de estas actividades se nota rápidamente: los alumnos pasan más tiempo en la biblioteca, se recomiendan libros y muestran un interés genuino por descubrir nuevas lecturas”, señala orgullosa Romero. Algo fundamental, subrayan los expertos, porque las bibliotecas escolares no son solo salas con estanterías y libros. Integradas en el proyecto educativo, como señala el Manifiesto IFLA-UNESCO (2025), mejoran la competencia lectora y se con-

vierten en entornos de encuentro y descubrimiento.

“Son una herramienta educativa poderosísima”, explica María Carmen Morillas, presidenta de la Federación de Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (FAPA) de la Comunidad de Madrid Francisco Giner de los Ríos. Aunque muchas iniciativas se sostienen con esfuerzo, advierte que “en muchos casos quienes se ocupan son docentes o madres y padres voluntarios que, con su compromiso personal, mantienen vivas estas bibliotecas”. A ello se suma la falta de políticas claras y financiación.

Interés público

“Existe incluso una comisión estatal que reconoce su importancia, pero más allá de las declaraciones no hay regulación concreta, ni funciones definidas ni inversión específica”, denuncia Morillas. Programas como PROA+, con fondos europeos para reforzar la

equidad, permiten destinar recursos a estos proyectos, aunque no exista una línea propia para ellos. “Hay que dejar de tratar las bibliotecas como un complemento y empezar a verlas como una infraestructura básica del sistema educativo”, concluye.

Tanto que, como demuestra el CEIP Rafael Alberti, en Rivas Vaciamadrid, el propio espacio puede convertirse en estímulo para la lectura. Este mes de marzo el centro estrenará su nueva biblioteca, renovada y tematizada como un restaurante: el Restaurante Biblio Alberti. La lectura, explica su coordinadora, Rocío González, se presenta como un menú adaptado a cada etapa: el entrante para Infantil; primer plato para 1º y 2º (primer ciclo) de Primaria, segundo para 3º y 4º y postre para tercer ciclo (5º y 6º). Mesas con manteles, bancos, colchonetas y cartelería creativa crean un entorno lúdico y acogedor. La biblioteca incorpora un “menú lector” y un “menú

Si se cuidan, los alumnos pasan tiempo en ellas, se interesan por nuevos textos y hacen recomendaciones

jugón”, ya que también funciona como ludoteca, y se apoya en recursos digitales y en un fondo en proceso de digitalización mediante ABIES, programa de la Comunidad de Madrid para el inventario, con unos 2.000 ejemplares ya registrados.

Entre sus propuestas destaca “el libro viajero”, en el que alumnos de sexto de Primaria de ocho colegios de Rivas intercambian ejemplares con anotaciones personales. “Ha tenido tan buena acogida que ya pensamos ampliarlo a otros cursos e incluso hacerlo a nivel interno”, reconoce González. En enero celebraron por primera vez una Feria del Libro junto a Educiona, empresa especializada en actividades educativas, con gran éxito. González subraya también el valor de las iniciativas intergeneracionales: “Cada año un curso va a una escuela infantil cercana a leer cuentos y recibimos abuelos y abuelas que vienen a nuestra biblioteca a contar historias”. Todas estas acciones se coordinan a través de la Comisión de Biblioteca, integrada por un docente de cada ciclo y el equipo directivo, donde se consensuan proyectos y actividades. El objetivo, señalan los expertos, es reconocer estos espacios como un recurso transversal desde el que se pueden trabajar todos los ámbitos educativos. Hacer de ellas un punto neurálgico del centro y no un espacio accesorio.

● Más formación, financiación y regulación

Más del 95% de los colegios españoles tienen biblioteca, como marca la Ley Orgánica de Educación (LOE). Pero disponer del espacio no garantiza su buen funcionamiento. Desde la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Lorenzo Soto y Teresa Corchete advierten de algunos retos que limitan su impacto. Uno de los principales es la formación. “La gestión requiere conocimientos técnicos y dedicación. No se trata solo de tener libros, sino de organizarlos, actualizarlos y dinamizar su uso”, señalan los responsables de programas para público infantil y juvenil. Con frecuencia, esta tarea recae en un docente con dedicación parcial o en familias voluntarias, lo que

dificulta su estabilidad.

La financiación es otro punto crítico: “Muchas dependen de donaciones puntuales o pequeñas partidas del centro”, lo que complica renovar colecciones y mantener el espacio activo. Solo algunas autonomías cuentan con presupuestos específicos

También la regulación resulta insuficiente: la ley obliga a tener biblioteca, pero no fija criterios sobre el espacio, el personal u horarios. Según la fundación, una normativa más concreta y recursos estables serían claves en su consolidación como espacios de aprendizaje, lectura y creatividad para toda la comunidad escolar.

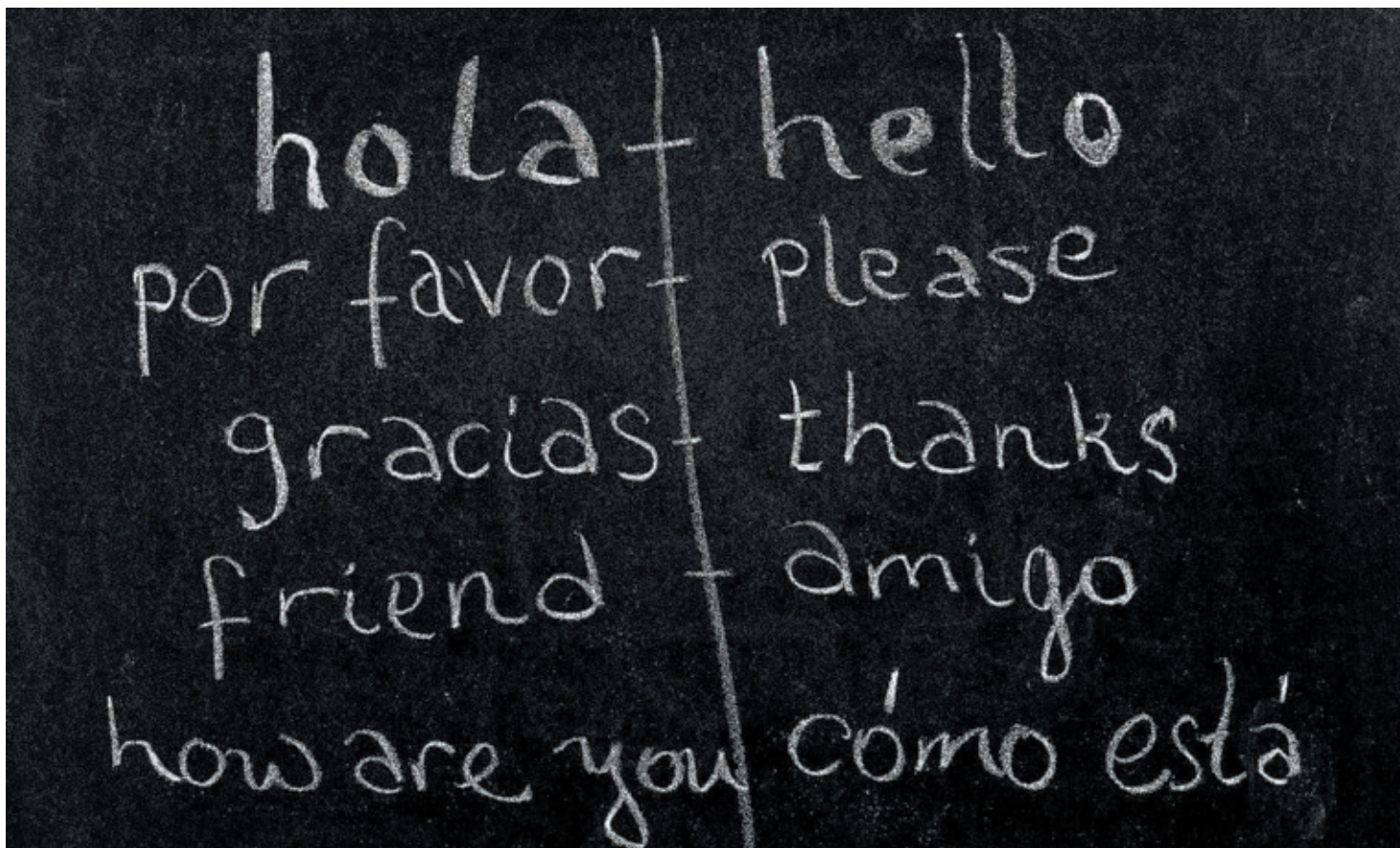


Una vida de confianza y crecimiento.



Demos el primer paso juntos

ispschools.es



DELIHAYAT / GETTY IMAGES

Los estudiantes españoles se atascan en el aprendizaje de inglés

La heterogeneidad de las estrategias de enseñanza en centros y regiones y la falta de capacitación para educadores socava el modelo bilingüe

Adrián Cordellat

El último *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* (EECL), que data de 2012, concluyó que solo el 24% de los estudiantes españoles del último curso de la ESO se manejaba con independencia en inglés, lo que situaba a nuestro país en el furgón de cola de los 14 países analizados. Desde entonces no se ha vuelto a realizar otro estudio similar. Recientemente, no obstante, el último *EF English Proficiency Index* situó a España como el cuarto peor país de la UE en nivel de inglés con 540 puntos (datos de población mayor de 18 años), una puntuación en la que, con pequeñas bajadas y subidas anuales, el país parece haberse estancado en la última década.

Se esperaba que la apuesta por la educación bilingüe de hace dos décadas —que hoy tiene a casi un millón y medio de alumnos estudiando en colegios e institutos en los que gran parte de las materias se estudian en inglés— marcaría un antes y un después. Y en cierto modo lo ha hecho. “Que el nivel

de inglés de los estudiantes ha mejorado es indiscutible. Otra cosa es que haya mejorado lo que algunos queríamos o pensábamos, pero hasta el peor de los programas produce efectos positivos en los alumnos”, reconoce Xavier Gisbert, presidente de la Asociación Enseñanza Bilingüe.

Un estudio longitudinal de 2018 liderado por María Luisa Pérez Cañado, catedrática de Filología Inglesa de la Universidad de Jaén, entre alrededor de 2.000 alumnos de 53 centros concluyó que la educación bilingüe produce mejoras claras en el alumnado en gramática, vocabulario y destrezas orales frente a programas no bilingües. Para ello, sin embargo, y aquí el importante matiz que destaca Miguel Martínez-López, catedrático de Filología Inglesa y director del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universitat de València (UV), los programas bilingües “deben estar bien diseñados, lo que requiere exposición sustantiva a la lengua inglesa, buen nivel del profesorado y apoyo metodológico”. Algo que no siempre ocurre.

Para Sonia García, vicepresidenta del sindicato ANPE, una de las razones que explican el estancamiento de la educación bilingüe en España es la “gran heterogeneidad” de modelos autonómicos y de centros. “No hay

una coordinación, ni existe un modelo básico, sino que coexisten programas exigentes con otros que lo único que exigen son requisitos mínimos, por lo que el bilingüismo acaba respondiendo más a una marca de centro o de comunidad autónoma que a una política lingüística sólida”, reflexiona García.

Opinión que comparte Xavier Gisbert, para quien también existe una cuestión de voluntad política: “Hace años que el bilingüismo dejó de ser una prioridad política y eso ya condiciona a todo lo demás. Tenemos experiencia suficiente para saber qué funciona mejor y qué funciona peor. Y es muy fácil de hacer, de conseguir mejoras, pero para eso hay que querer mejorarlo”, lamenta.

Reformas necesarias

Entre las mejoras necesarias, los expertos consultados destacan la importancia de invertir en el profesorado para mejorar su nivel de inglés: estancias en el extranjero, reducción de la burocracia asociada al bilingüismo, apoyos. En ese sentido, Miguel Martínez-López apunta a la necesidad de reformar en profundidad la formación inicial de los maestros especialistas en lengua extranjera y del máster habilitante “para aumentar su competencia técnica en inglés instrumental, como vehículo de comunicación y como lengua de instrucción”, y su capacidad de fijar y cumplir objetivos claros de dominio lingüístico. Por ejemplo, exigir un nivel B1 al final de la ESO, un B2 al terminar Bachillerato, un C1 para los futuros maestros y un C2 para

● Exposición social a la lengua extranjera

Como coinciden en señalar los expertos consultados, el hecho de que el español sea una lengua con gran fortaleza internacional (segunda en el mundo por número de hablantes nativos) tiende a reducir en España los incentivos de aprendizaje de otros idiomas. Algo a lo que tampoco ayuda que el país sea la primera potencia mundial en doblaje.

Estas limitaciones históricas, según Miguel Martínez-López, director del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universitat de València, hacen que no baste con más horas de inglés en las aulas o con una mejor formación del profesorado, sino que es necesario, también, aumentar la exposición real al inglés en la sociedad mediante campañas que prioricen el subtítulo por encima del doblaje o que expliquen el valor económico, social y cultural de las lenguas en el siglo XXI. “No sería justo descargar sobre el profesorado —que en general desempeña un trabajo ejemplar y a menudo hasta heroico— el bajo nivel oral en lengua extranjera de los estudiantes. Aquí hemos de apelar a la *cultura* de relativa hostilidad hacia las lenguas extranjeras, que priva a los estudiantes de casi todo contacto con el inglés fuera de clase”, lamenta.

quienes se formen como especialistas en inglés.

A eso, el catedrático de la Universitat de València añade la importancia de elevar la carga de inglés hasta las ocho horas semanales en Primaria, ESO y Bachillerato, con desdobles que limiten los grupos a 12-15 alumnos (en lugar de los 20-25 actuales); crear pruebas nacionales externas en tercero y sexto de Primaria, cuarto de la ESO y en el acceso a la Universidad, así como incrementar las plazas de auxiliares de conversación y profesores visitantes nativos para paliar uno de los grandes déficits del inglés en España: la expresión oral. “Aún existe un mayor énfasis en las destrezas pasivas que en la expresión y la evaluación oral”, señala el experto, que aboga por aumentar el tiempo de habla del alumnado —mediante el trabajo en parejas, proyectos, debates, dramatizaciones, uso de la literatura— y por integrar tareas orales bien conectadas con contenidos reales, así como dar mayor peso a la expresión oral en la evaluación. “Para que el nivel de inglés mejore de verdad, el aula tiene que convertirse en un espacio donde el alumnado use la lengua de forma constante y no solo la estudie como una asignatura más”, concluye.

Las horas de clase son insuficientes y hay mucho énfasis en las destrezas pasivas en vez de las orales

SEK.ES • 900 87 87 98

**MUCHO MÁS QUE UN
COLEGIO INTERNACIONAL**

**ES LA #1 RED DE COLEGIOS
DEL IB DE ESPAÑA**

SEK ES MUCHO MÁS



130 años evolucionando para enseñar a
vivir en un mundo que no deja de cambiar.



**INTERNATIONAL
SCHOOLS**

- SEK Education Group, más de 130 años de experiencia, una red global de colegios y una universidad propia.
- Pioneros en el Bachillerato Internacional desde 1977.
- Excelencia académica: por encima de la media mundial en el Diploma del IB.
- Inmersión en inglés desde los 4 meses.



Según el primer diagnóstico estatal, al menos 4.458 centros cuentan con huerto escolar, en torno al 16 %

una experiencia que se recuerda". El proyecto se complementa con la iniciativa *Guardianes de Semillas*, que promueve el cultivo de variedades autóctonas. Gracias a ella, el centro ha plantado habas de Perales de Tajuña y otras semillas tradicionales. La cosecha —lechugas, acelgas, coles o habas— se utiliza con fines didácticos y, de manera simbólica, también llega al comedor escolar. "No se trata de abastecerlo, sino de cerrar el círculo y dar sentido al proceso", aclara Negral.

Rotación de entornos

Los expertos señalan que estas iniciativas dejan de ser anecdóticas y cobran más relevancia cuando se integran en el proyecto pedagógico del centro. Es lo que han hecho en la Escuela Pública Jaume I, en el corazón del barrio de Sants, en Barcelona, con sus espacios de aprendizaje. El alumnado rota por entornos específicos coordinados por los tutores: aula literaria, marquetería, arte, impresión 3D o el *coixidor*, un taller de costura con mucho éxito. "En él, los más pequeños aprenden a dar puntadas y realizan proyectos sencillos, mientras que los cursos superiores han asumido retos como confeccionar el vestuario completo de un musical escolar", desgrana el director del centro, Joan Clop. La propuesta ha sido tan bien recibida que la AFA ha puesto en marcha, por su parte, una actividad extraescolar de costura que tiene lista de espera.

Pero sin duda, uno de los espacios más representativos de esta escuela es su aula de cocina. "La iniciativa surgió a partir de la experiencia en el Soplete Intensivo para la Escolarización Inclusiva (SIEI), explica Clop, donde el alumnado con necesidades educativas especiales realizaba talleres culinarios sencillos. "El éxito de aquella experiencia nos llevó al equipo docente a ampliarla a todo el centro", señala el director. Tras casi un año de planificación, diseñaron una cocina totalmente equipada y adaptada a la altura de los niños, con electrodomésticos y menaje reales. Allí no solo preparan todo tipo de platos, sino que además elaboran sus propios recetarios y también aprenden a organizarse, colaborar y responsabilizarse del cuidado del espacio común.

Cocinar, coser o cultivar no son solo actividades lúdicas: son habilidades que preparan a los alumnos para la vida, conectan la escuela con la realidad y devuelven sentido a lo que aprenden.

Del aula a la vida: cocinar, coser o cultivar como materias didácticas

Crece el número de escuelas que imparten habilidades manuales para fomentar la creatividad y la autonomía de los estudiantes

Nuria Díaz

En Irlanda, el Transition Year es un curso puente no obligatorio equivalente a cuarto de la ESO en España. Durante ese año, los centros reducen las asignaturas tradicionales y apuestan por experiencias más prácticas, con el objetivo de reforzar autonomía y habilidades para la vida adulta. Himba Morrissey, alumna madrileña de madre española y padre irlandés, decidió probar la experiencia un trimestre. "Lo que más me sorprendió fue que las clases eran mucho más prácticas que en España. Podía estudiar asignaturas muy variadas, como carpintería, metalurgia, informática o economía doméstica. Elegí esta última, tres horas a la semana, la misma que un par de años después eligió mi hermano Daren, en la que nos enseñaron, por ejemplo, a cocinar. Y nos encantó", afirma.

Cada vez son más las voces que reclaman la vuelta de las habilidades prácticas, durante años relegadas por considerarse propias del pasado, como coser un botón, preparar un menú, arreglar una silla o cultivar toma-

tes. Los expertos creen que la escuela debe reforzar las competencias manuales o *house skills* como se las conoce en inglés, que conectan el conocimiento con la vida cotidiana y refuerzan la independencia.

Al igual que en Suecia, Noruega y Dinamarca, la educación manual forma parte del currículo obligatorio. Los estudiantes trabajan madera, metal o textiles, planifican proyectos, organizan su espacio y cuidan sus materiales. No son manualidades aisladas: aprenden a medir, reparar, gestionar herramientas y aplicar la teoría. Los docentes destacan que este enfoque interioriza los conceptos teóricos y desarrolla paciencia, autonomía y creatividad.

En España, esa mirada más práctica empieza a abrirse paso, aunque todavía no forma parte del núcleo del sistema educativo. La iniciativa con mayor arraigo son los huertos escolares, convertidos en auténticas aulas al aire libre. Según el primer diagnóstico estatal del proyecto Enredándonos (2025), hay al menos 4.458 centros con huerto —alrededor del 16 % de las escuelas españolas— y se estima que la cifra real podría llegar a 5.000 o 6.000 si se incluyen proyectos no formalizados. Solo en los 278 colegios que respondieron al cuestionario detallado, más de 56.000 estudiantes participan activamente en actividades vinculadas al huerto.

En Madrid capital, con una red de más de 250 centros adscritos a ese proyecto, destaca el CEIP Joaquín Costa (Arganzuela), el colegio público más grande de la comunidad, con unos 1.400 alumnos. Su huerto no es novedad, sino un proyecto con casi 30 años de recorrido, que puso en marcha, jun-

to con un pequeño bosque, uno de sus profesores más queridos, Baltasar Sánchez, Balta para sus alumnos. Aunque ya jubilado, Balta sigue pasándose de vez en cuando para comprobar cómo crecen su huerto y su bosque, convertidos en seña de identidad del colegio.

El coordinador actual, Carlos Negral, explica que el proyecto se ha mantenido vivo adaptándose a los nuevos tiempos. En los últimos años se ha reforzado con el programa Huertos Escolares del Ayuntamiento de Madrid, que aporta formación, planteles y apoyo técnico. Una empresa de jardinería prepara la tierra al inicio de curso y a lo largo del mismo resuelve incidencias de riego o mantenimiento.

En un centro de estas dimensiones, la organización es flexible: no hay periodicidad fija de visitas; cada nivel baja cuando encaja con su programación. La clave es que la experiencia esté conectada con el aula. "Funciona como una extensión natural de la clase", explica Negral. "Cavar, plantar, tapar con tierra y regresar semanas después para observar el crecimiento convierte un contenido teórico en

● Estudios que avalan estas actividades

Los informes más recientes muestran que la enseñanza que combina teoría y práctica marca la diferencia. Según el informe *Skills Outlook 2025* de la OCDE, los sistemas educativos deben desarrollar capacidades transferibles, no solo conocimientos teóricos. Integrar aprendizaje aplicado con contenidos académicos fortalece la autonomía, la creatividad, la colaboración y la resolución de problemas.

El respaldo estadístico lo confirma: según las *World Education Statistics 2025*, los centros se evalúan cada vez más por su capacidad de enseñar competencias útiles para la vida, el trabajo y la participación social. La educación contemporánea pone así el foco en habilidades prácticas que preparan a los estudiantes para enfrentar retos reales y asumir responsabilidades concretas.

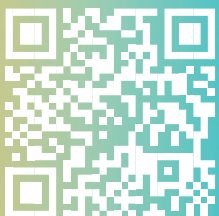
Colegios GSD

GSD Alcalá | GSD IS Buitrago | GSD El Escorial | GSD Guadarrama | GSD Las Artes
GSD Las Rozas | GSD Las Suertes | GSD Moratalaz | GSD Valdebebas | GSD Vallecas

Desde bebé
hasta la
Universidad

Aquí comienza su aventura hacia el futuro

En GSD, la educación es una aventura hacia el futuro. Acompañamos a cada estudiante desde sus primeros pasos hasta su incorporación a la universidad o al mundo laboral mediante una FP de calidad, apostando por una formación integral basada en la excelencia académica, el bilingüismo, el desarrollo artístico y deportivo, la innovación educativa y el respeto por la naturaleza. Creemos en la implicación de las familias y en la cercanía de nuestros profesionales, fomentando valores como la tolerancia, el pensamiento crítico y la responsabilidad social.



gsdeducacion.com



GSD
educación

40 años
construyendo
el futuro juntos

La escritura manual potencia la retención de conocimientos

Frente al uso del teclado, la práctica manuscrita confiere una mayor fijación de la información, pues consolida la memoria semántica



Ana Camarero

Su mano se desliza de manera pausada e insegura entre las dos líneas que delimitan el espacio en el que tiene que encajar la palabra que, con sus pequeños dedos, esboza una y otra vez. Una práctica que se realiza durante la infancia en el aprendizaje de la escritura y que requiere sostener un lápiz con los dedos, presionar sobre una superficie y mover la mano para trazar letras y palabras; una acción que parece sencilla pero que supone una labor cognitivo-motora compleja en la que debemos poner toda nuestra atención. “Durante los primeros años de vida, la escritura a mano constituye mucho más que una habilidad gráfica: es un proceso de integración neurocognitiva que contribuye al desarrollo motor, lingüístico y ejecutivo”, declara Joaquim Valls, profesor-investigador en Euncet Business School de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC).

Desde el punto de vista motor, la escritura manual exige coordinación óculo-manual, control fino distal y regulación de la presión y del ritmo. “A medida que el gesto se automatiza, se libera carga cognitiva, permitiendo que el niño centre su atención en el contenido lingüístico y no únicamente en la ejecución gráfica”, sostiene Valls.

Desde el punto de vista motor, exige coordinación óculo-manual, control fino distal y regulación de la presión y del ritmo

La acción grafomotora hace que las secuencias de las palabras escritas a pulso se recuerden mejor

En el plano cognitivo, la práctica manuscrita facilita una codificación más profunda de la información y mejora la memoria y el aprendizaje conceptual, según recoge el artículo *The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing*, publicado en *Acta Psychologica*. “El esfuerzo que requiere formar cada letra contribuye a una representación mental más estable del sistema de escritura, fortaleciendo las bases del procesamiento lector”, añade el especialista de la UPC. Por tanto, en los primeros años, la escritura a mano no solo enseña a trazar letras, sino que contribuye a estructurar redes cerebrales implicadas en la alfabetización, la autorregulación motora y la consolidación de la memoria, desempeñando un papel relevante en el desarrollo cognitivo temprano.

Cuando escribimos a mano, dice Emilia Redolar, profesora de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), “se adquiere mejor la información

durante el estudio y se alcanza una mayor retención; es decir, se facilita la consolidación, por ejemplo, de la memoria semántica, que depende de la formación hipocámpal". En la escritura a mano, nuestro cerebro necesita la planificación motora, a través del área motora suplementaria o la corteza parietal posterior, para integrar las diferentes modalidades sensoriales. Además, continúa Redolar, "se reclutan áreas involucradas en el procesamiento visual que son muy importantes en la lectura, que es el área visual de las formas de las palabras, y la corteza motora primaria". La coordinación de estas regiones, que requiere un esfuerzo cognitivo importante, posee efectos positivos al promover conexiones consistentes entre las áreas cerebrales que están implicadas en las funciones visuales, motoras y cognitivas. "Esto tiene una repercusión positiva en el aprendizaje, la memoria y el lenguaje", añade.

Ejercitar la escritura a mano favorece ciertos procesos de aprendizaje, según Joana Acha, profesora agregada de la Universidad del País Vasco (EHU), "precisamente aquellos relacionados con la interiorización de lo que se escribe, tanto el contenido, las ideas principales, el modo en que están organizadas o estructuradas esas ideas, como el continente, la estructura ortográfica de las palabras o el modo en que estas se organizan y estructuran en la frase".

Tres factores decisivos

Recientemente, junto a su equipo de la EHU, Acha ha profundizado en cómo los diferentes métodos de escritura —manual frente al uso de un teclado— afectan a la capacidad de los niños para aprender letras y estructuras de palabras desconocidas desde cero. Una investigación que se ha publicado en la revista *Journal of Experimental Child Psychology*. La conclusión principal es que cuando se escribe a mano se produce una mayor retención de la información durante el aprendizaje. "En primer lugar, la acción grafomotora hace que las secuencias de las letras y palabras escritas a mano se retengan mejor, porque el acto motor pasa a formar parte también de la representación. De alguna manera, los movimientos organizan nuestra percepción y ofrecen una contribución única para configurar nuestras representaciones espaciales. Además, al escribir manualmente producimos las letras con una forma ligeramente distinta, y esta variabilidad puede contribuir a



IZUSEK / GETTY IMAGES

● Caligrafía, una seña de identidad

La escritura manuscrita es una habilidad motora aprendida que se automatiza con la práctica. Aunque partimos de un modelo escolar común, cada persona consolida patrones propios de ritmo, presión, tamaño e inclinación según su control motor fino y coordinación visomotora. "Los modelos neuropsicológicos explican que, una vez estabilizados, estos programas motores generan una variabilidad individual consistente: esa es la base científica de la llamada letra personal", manifiesta Monica Gallerani, reeducadora y consultora didáctica para el Aprendizaje de la Escritura y la Prevención de las Dificultades Grafo.

Cuando la escritura no alcanza suficiente legibilidad y automatización, el niño destina más recursos al gesto motor que a la planificación y revisión del contenido. "La evidencia indica que esta falta de fluidez puede asociarse a menor rendimiento escrito en etapas iniciales. En la vida adulta el impacto es menor en con-

textos digitalizados, aunque la claridad sigue siendo relevante en ámbitos profesionales", dice Gallerani.

La caligrafía evoluciona con el transcurso del tiempo y puede producirse de forma involuntaria o deliberada. En este sentido, la escritura puede modificarse, aunque no de forma inmediata ni completamente libre de restricciones biológicas, "dado que, como toda conducta motora compleja, puede reorganizarse mediante práctica deliberada y repetida", apunta Joaquim Valls, profesor-investigador de la UPC.

Desde el punto de vista neurológico, el cerebro mantiene capacidad de plasticidad a lo largo de la vida. Mediante entrenamiento se puede mejorar la fluidez, la legibilidad, el ritmo o la presión, aspectos vinculados al control motor y atencional. "Sin embargo, cuanto más automatizada está una pauta motora, mayor esfuerzo consciente y mayor tiempo requiere su modificación", concluye Valls.

crear una representación más abstracta que incluye todas las instancias producidas. Finalmente, se activan recursos atencionales que favorecen la concentración". Tres factores clave que no tienen lugar cuando escribimos con teclado. Este fenómeno se enmarca en lo que se denomina "cognición corpórea", teoría que explica la adquisición de múltiples aprendizajes y conceptos a través de la experiencia perceptiva y la acción corporal.

Origen evolutivo

Los tres aspectos indicados anteriormente tienen un origen evolutivo. "Se ha observado que cuando se entrenan nuevos símbolos mediante la escritura a mano, se activan las mismas zonas implicadas en el reconocimiento de las letras como resultado de la adaptación neuronal, lo que revela que la activación de las representaciones mentales de letras depende, en alguna medida, de poseer un conocimiento de cómo se escriben", señala Acha. Por ello, si evolutivamente escritura y lenguaje formaron parte de la misma red neuronal, "es lógico que la acción de escribir a mano letras y palabras esté de alguna manera asociada neurológicamente a leerlas o identificarlas", razona.

Cuando la letra no es suficientemente legible, el niño destina más recursos al gesto que a la planificación y revisión del contenido

Como cualquier otro aprendizaje, las habilidades de escritura generalmente comportan un progreso más significativo en los primeros años, mientras que en etapas posteriores puede estabilizarse o requerir enfoques más específicos para continuar el desarrollo. Incrementar la escritura manual "hace que nos podamos sentir más hábiles y disfrutemos con el arte de escribir y se mejore el proceso", dice Anna Fores, directora de la Cátedra de Neuroeducación UB-EDU1st. Por eso, los especialistas aconsejan seguir tomando notas a mano. "Los teclados dan sensación de rapidez, pero pueden limitar la conexión cognitiva profunda que se produce con la escritura manual, afectando la retención y la comprensión del contenido", opina Fores.

FUNDACIÓN
MUTUAMADRILEÑA

BECAS EXCELENCIA
Estudios de posgrado en el extranjero

¿Quieres ampliar tus horizontes?

Si eres hijo/a de mutualista con 20 años de antigüedad o más, te ayudamos a conseguirlo

Una gran oportunidad

Ya puedes optar a una de nuestras
Becas Excelencia para realizar estudios de posgrado en el extranjero

Consulta ya las bases completas de la XXI Convocatoria en
www.fundacionmutua.es





Diseñados para su uso en clase, permiten contextualizar la experiencia del jugador en entornos realistas, avivando el aprendizaje

Ana Camarero

En un aula de Secundaria, distribuidos en grupos, los alumnos se afanan en indagar cómo se construyeron las catedrales góticas en la España medieval. Investigan la época, con sus características sociopolíticas, demográficas y religiosas; los materiales utilizados para su edificación; cuáles son los elementos que identifican el estilo. Para ello, el docente ha decidido utilizar un videojuego lanzado en 2011, *Minecraft*, que permite explorar, crear y modificar un universo virtual de manera sencilla y flexible. Como herramienta didáctica, facilita el diseño de lecciones interactivas que cubren una variedad de temas, incluidas matemáticas, ciencias, historia e incluso habilidades socioemocionales.

Los videojuegos se han consolidado como un recurso educativo valioso y así lo entiende y recoge la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre —por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación—, que en el punto cinco de su artículo 110. 57 indica que “las Admi-

nistraciones educativas y los equipos directivos de los centros promoverán el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula como medio didáctico apropiado y valioso para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje”.

El informe *Video Games in European Schools*, publicado por European Schoolnet el pasado año, refleja los resultados de un estudio de investigación llevado a cabo durante 2023 y 2024 que contó con la participación de 1.474 docentes de 26 países. El proyecto, que contaba con publicaciones con directrices previas como *Using Educational Games in the Classroom: Guidelines for Successful Learning Outcomes*, reveló el valor de los videojuegos como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje.

Los videojuegos desarrollados de manera expresa para ser utilizados en el ámbito educativo permiten contextualizar la experiencia del jugador en entornos desafiantes y realistas, fomentando el aprendizaje. “Los [vídeo] juegos educativos, también llamados *serios* [del inglés *serious games*], son aquellos que de manera intencionada y desde su concepción se crean añadiendo una componente formativa al propósito de entretenimiento que todo juego entraña de forma intrínseca”, apunta David Carvajal, formador en Inteligencia Artificial (IA), Desarrollo de Videojuegos y Realidad Mixta, y diseñador de Narrativa en Resistance Studio. Un instrumento que, en su opinión, “desarrolla activamente capacidades cognitivas en el cerebro, si

Videojuegos: valiosos aliados pedagógicos



INTERNATIONAL COLLEGE SPAIN
MADRID
A NORD ANGLIA EDUCATION SCHOOL



**Diversity you can see
belonging you can feel**

A world of cultures
one community



Discover Madrid's most international school

www.icsmadrid.org



bien un *juego serio* está arbitrariamente construido para potenciar el aprendizaje de una habilidad o concepto en particular”, aclara.

No todos funcionan

Ferran Adell, profesor e investigador en Estudios de Informática, Multimedia y Telecomunicación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), además de filósofo y experto en innovación educativa y aprendizaje basado en videojuegos, establece cinco características que habría que analizar en los videojuegos para asegurar su utilidad en las aulas y, por ende, como herramientas de aprendizaje: el nivel de dificultad, su capacidad de generar inmersión, las mecánicas flexibles, la libertad creativa y el poder de su comunidad. E incluye como criterios opcionales el género y la temática del mismo. Factores que, en opinión de Adell, “no es sencillo ni debemos tomar a la ligera; de la misma manera que no todos los libros, las imágenes o los vídeos tienen potencial educativo, lo mismo pasa con los videojuegos”.

Como todo contenido de carácter pedagógico, los juegos que se integren en los planes formativos deben haber sido validados por la industria como *serios*. “Un caso claro es *Minecraft Education*, que toma mecánicas del *Minecraft* original, pero presenta un claro enfoque didáctico para los niños que va más allá del mero ocio”, sostiene David Carvajal. Por otro lado, ahonda, “como cualquier otro recurso formativo, deben seleccionarse aquellos juegos específicamente diseñados

● Cuestión de responsabilidad

Uno de los elementos que deben tenerse en cuenta al apoyar la enseñanza con el uso de videojuegos es la responsabilidad. “Los docentes deben ser muy cuidadosos con la elección, ya que deben cumplir con un objetivo formativo sin que el componente lúdico pueda distorsionar ese objetivo”, advierte Javier Salinas, profesor en los grados de Arte Digital e Ingeniería en Tecnologías para Animación y Videojuegos de la Univer-

sidad CEU San Pablo. Los alumnos, añade, “deben comprender que el videojuego en el aula es un medio para llegar a un resultado concreto, un elemento más dentro de un conjunto de actividades con un propósito mayor, donde la recompensa debe ser el aprendizaje”.

El docente estima que, “como muy pronto, debería comenzar en Primaria, de forma paulatina, con videojuegos adecuados a su edad y siempre

acompañada de una educación más amplia en el uso responsable de dispositivos digitales”.

Y los padres, ¿están preparados para acompañar a sus hijos en el uso de estos materiales? David Carvajal, de Resistance Studio, considera que no, “aunque pueden aprender sin demasiado esfuerzo sintiéndose a compartirlos, del mismo modo que sus propios padres lo hacían con ellos con otros juegos más físicos”, recuerda.

para transmitir algún conocimiento o entrenar una competencia concreta; aquella que se desee trabajar en el aula”, recomienda.

Para que la utilización de videojuegos en el aula se considere idónea como metodología de apoyo al docente en su materia, y por consiguiente también al alumnado, resulta imprescindible definir primero el proyecto pedagógico y después escoger el videojuego. “Durante muchos años, hemos usado la tecnología en las aulas sin

una reflexión previa, y eso suele fracasar. Entonces, ¿qué tipo de videojuegos son los adecuados para utilizar en el aula? Pues depende de qué aula, qué contexto, qué contenidos, etcétera”, establece Adell.

Docentes mejor formados

La tecnología incide en la profesión docente, ya que le permite elegir, modificar y generar materiales educativos. Las plataformas de aprendizaje personalizado ofrecen a los docentes

itinerarios de aprendizaje y enfoques a medida con base en datos de estudiantes. Sin embargo, en ocasiones los profesores no poseen los conocimientos requeridos para hacer un acompañamiento idóneo, debido, según Ferran Adell, a las políticas que se han desarrollado en la implementación de las nuevas tecnologías en el aula, pues han favorecido “la inclusión de dispositivos digitales sin una reflexión previa sobre su uso, falta de tiempo y recursos para formarse, imposición de criterios de uso, etcétera”. Además, este especialista de la UOC y formador de docentes en esta materia declara que “hay centros, todavía en 2026, en los que ni siquiera funciona bien la conexión a la Red; otros en los que, si falla algo, el soporte técnico deja mucho que desear; algunos en los que es imposible disponer de suficientes dispositivos para todos los alumnos. Es un problema multifactorial que deberíamos tomarnos mucho más en serio”. Un conjunto de inconvenientes al que se unen otros, como la falta de capacidad de las escuelas para comprar licencias de juego para todos sus alumnos o disponer de equipos suficientemente potentes para poder *jugar* con videojuegos modernos. Trabas a las que hay que añadir el propio entendimiento del uso de estas herramientas didácticas, ya que, según este experto, “se ha confundido mucho a los docentes equiparando ludificación con aprendizaje basado en videojuegos, y aunque tienen aspectos en común, son cosas diferentes”, apuntilla Adell.

Contribuyen a desarrollar lecciones interactivas en gran variedad de temas: matemáticas, ciencias o historia

¿Cuáles son los más idóneos? Depende del aula, del contexto y de los contenidos, advierte un experto

COLEGIO

ALARCÓN

Educamos para la vida

Desde 4 meses a la Universidad

📍 Calle San Jorge 25. Pozuelo de Alarcón.

🌐 www.colegioalarcon.com

☎ 913 527 250 ✉ admisiones@colegioalar.com



FUSE/GETTY IMAGES

Es hora de ejercitar más el cuerpo (y el sistema)

La carga horaria de la Educación Física no avanza lo que debería y lo hace con grandes desigualdades entre comunidades

Elena Horrillo

En España, según datos del Ministerio de Sanidad, la prevalencia de sobrepeso en niños de 12 años fue del 21,5%, y del 22,6% en niñas. Atendiendo a la obesidad, este porcentaje —para esa misma edad— se sitúa en un 8,1% entre ellos y un 8,7% entre ellas. En el informe que recoge estos datos, a partir de un análisis evolutivo desde 2013, también se advierte la mayor carga de enfermedad que tienen estos jóvenes a nivel físico y mental.

En este contexto, la asignatura de Educación Física adquiere especial relevancia. “La adultez es la hija de la in-

fancia”, apunta Víctor Arufe, del Grupo de Tecnología Aplicada a la Investigación en Ocupación, Igualdad y Salud de la Universidade da Coruña. “Los niños de Educación Infantil que tienen posibilidad de tener contacto con la actividad física diariamente van a desarrollar una buena competencia motriz y experiencias positivas, lo que mejorará también su percepción de la competencia motriz. Esto hará que se sientan atraídos por realizar más práctica, porque cuando te sientes competente en una habilidad quieres practicar más”, explica.

La recomendación de la Organización Mundial de la Salud (OMS) es que niños y adolescentes realicen al menos una hora diaria de actividad física de intensidad moderada a vigorosa. Sin embargo, en España, según el último informe publicado por el Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (COLEF), esto está lejísimos de asegurarse a través de la asignatura de Educación Física. En el ámbito estatal se establece un mínimo de 50 horas por curso en Primaria (algo más de una a la semana); de 35 horas por curso en Secundaria (una a la

semana) y de 35 horas también en primer de Bachillerato, ya que esta asignatura no aplica como obligatoria en el segundo curso de este ciclo.

Diferencias entre autonomías

“Hay una variación muy grande tanto por etapas educativas, entre educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, como entre comunidades autónomas”, señala María Espada, profesora y asesora del área de Docencia de Educación Física Escolar del Consejo COLEF. Según el citado estudio, en Primaria hay enormes diferencias entre las 1,83 horas semanales que se imparten en Cataluña y las tres horas de Canarias o Andalucía. En Secundaria, prácticamente todas las regiones

Es el único momento en que todos los alumnos pueden hacer deporte sin depender de factores externos (familia)

se encuentran en dos horas semanales salvo Madrid, que lo eleva a tres horas a excepción del último curso de Bachillerato, durante el que se cursan dos.

“Es un tema de voluntad y de compromiso político”, asegura Pere Manuel, presidente del colegio de profesionales catalán (COPLEFC), al ser preguntado por su comunidad. Explica que desde el Govern les dicen que, aunque el decreto no garantiza las dos horas semanales en Primaria, ya que marca al menos 385 al año en los seis cursos de la etapa —esas 1,83 por año académico—, los centros tienen 560 horas de libre disposición; es decir, podrían impartirse más. “Pero no sabemos si todos los centros la están implementando, ni si lo hacen en cada curso. Aquí nadie está garantizando que todas las escuelas de Primaria de Cataluña tengan al menos dos horas”, recalca Manuel, quien además se adelanta a las posibles excusas de la segunda lengua y señala para ello al País Vasco, donde se establecen tres horas semanales de Educación Física durante los dos primeros cursos de Primaria, y dos en el resto del ciclo educativo.

“La materia de Educación Física aparece como el único momento en el que todos los chicos y chicas pueden realizar diferentes tipos de actividades físicas sin depender de factores externos como la familia o la cercanía a instalaciones deportivas”, señala Beatriz Polo, doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y jefa del departamento de Educación Física del IES Antonio Fraguas “Forges” (Madrid). Y es que todos los expertos señalan que esta asignatura es para muchos alumnos el único momento de actividad física a la semana. “No todas las familias pueden permitirse pagar una extraescolar”, puntualiza Espada.

Enfoques más atractivos

Es importante señalar que la Educación Física actual poco tiene que ver con la de antaño. “Desde hace años estamos intentando hacer la transición desde el modelo antiguo, basado en lo que era la gimnasia sueca y los modelos de las escuelas europeas de gimnasia, y sustituirlo por uno basado en juegos y en actividades que puedan motivar al alumnado”, explica Manuel Castro, profesor de Enseñanza de la

Educación Física en la Universidad de Granada. La norma estatal recoge también los juegos tradicionales y populares o las danzas del folclore tradicional.

En estas clases no se busca que los menores hagan deporte como tal, sino educar a través del movimiento. “Es fundamental combinar, a través de propuestas lúdicas y metodologías activas, las siguientes capacidades: desarrollo de capacidades físicas básicas, resistencia, fuerza, velocidad, flexibilidad, agilidad; aprendizaje de habilidades motrices, educación emocional, valores, ética y moral, así como la promoción de hábitos saludables”, sintetiza Arufe. Se trata de cambiar un modelo de jóvenes sentados muchas horas por algo más activo y atractivo. “Lo que queremos es que se muevan. Hay muchas más cosas para que el centro sea físicamente activo; pausas activas entre clases, patios activos, que las mates las hagamos en movimiento”, señala Pere Manuel.

También se empiezan a ofrecer alternativas a los deportes más competitivos, algo importante para intentar sortear las barreras de género, sobre todo cuando las menores se acercan a la adolescencia. “Los objetivos de las niñas son diferentes a la competición. Ellas quieren hacer actividad física por una cuestión de disfrute, de relacionarse, de evadirse, no tanto por el punto de vista competitivo”, señala Espada. Así lo atestigua el informe *Actividades físicas y deportivas para las adolescentes. Necesidades, barreras y recomendaciones* de la Fundación MAPFRE y el Grupo de Investigación Psicosocial en el Deporte (IN-EF-UPM), que recoge otras cuestiones como vergüenza y baja autoconfianza, incluso miedo, junto a intimidación en las interacciones con otras personas en los espacios de práctica. “Por eso es clave diseñar propuestas inclusivas, variadas y alejadas de modelos exclusivamente competitivos”, resume Arufe.

● A la calle contra el sedentarismo

El próximo 16 de abril se celebra el Día de la Educación Física en la calle, una iniciativa en la que más de 950 centros de toda España salen al exterior para reivindicar y visibilizar cómo es la nueva Educación Física, “más moderna, atractiva e inclusiva”, describe Pere Manuel, presidente del COPLEFC. La temática de este año sitúa a esta materia en un lugar muy concreto: el de la actividad física en un mundo atravesado por plasmas digitales. Y es que Manuel Castro, profesor de Enseñanza de la Educación Física en la Universidad de Granada, lo tiene claro: el grave problema al que se enfrenta la sociedad por esta falta de actividad física entre jóvenes que viven pegados a una pantalla y con dietas altas en azúcares. “Creo que en un futuro va a ser un problema que preocupe tanto como el consumo de tabaco en la actualidad”, sentencia.

PUBLICIDAD

¿QUÉ DIFERENCIA A UN CENTRO EDUCATIVO SIN ÁNIMO DE LUCRO FRENTE A OTROS MODELOS?



La independencia ideológica y económica del colegio "Estudio" le ha permitido haber diseñado un modelo pedagógico singular y sólido, ajeno a modas pedagógicas o intereses de diversa índole. Luis Jerónimo, director de la Fundación Estudio y del Colegio "Estudio" Valdemarán, señala que "gracias a que 'Estudio' es una institución sin ánimo de lucro, el foco fundamental, del día a día del colegio, se sitúa en proporcionar una educación de calidad a los alumnos con una atención individualizada y no en la búsqueda de beneficios económicos".

"Estudio", comprometido con la educación y la cultura

Luis Jerónimo explica que se trata de "una institución que está comprometida con la educación como fundamento para crear una sociedad culta e informada; ética para afrontar los retos y dilemas de nuestro tiempo; con espíritu crítico y capaz de discernir con criterio; dialogante y flexible para tomar buenas decisiones y resolver conflictos y sana física y psíquicamente". En "Estudio" es fundamental crear experiencias vivas, concretas, no virtuales. "Un aprendizaje sólido requiere que se construya a través de la propia experiencia, la curiosidad, la creatividad y el esfuerzo por el trabajo bien hecho, aspectos fundamentales en el día a día del colegio", añade Jerónimo. Esto se traduce en un modelo pedagógico que integra diferentes áreas de conocimiento, donde el aprendizaje se lleva a cabo de manera experiencial, con sosiego y profundidad para que este sea significativo y aplicable en su contexto diario.

¿Cómo se concreta en lo pedagógico ser una institución educativa sin ánimo de lucro frente a otros modelos?

"El día a día del colegio está impregnado de esta mirada puesta en lo pedagógico, con la búsqueda de un equilibrio entre la sostenibilidad de la institución y la puesta en marcha de propuestas educativas donde lo fundamental es la atención a los alumnos y a sus necesidades. Por eso, en Infantil hay dos maestros en aula para favorecer una atención

individualizada; se desdoblan asignaturas para bajar ratios o se amplían las horas de docencia más allá de las estipuladas en el currículo. Además, Luis Jerónimo señala que "se promueve que los alumnos elijan sus itinerarios formativos, se ofrecen múltiples asignaturas optativas desdoblado grupos y añadiendo profesores, y se asegura la docencia de materias menos demandadas pero que son fundamentales para la institución".

Atención al bienestar de los alumnos

Otra clave esencial y diferenciadora es la atención y recursos dedicados al bienestar de los alumnos. "Las familias nos eligen porque buscan un acompañamiento cercano donde lo humano prevalece sobre lo tecnológico y donde se ponen en valor la cultura, el rigor académico y el fomento del espíritu crítico, además de la educación emocional y el compromiso social", defiende Luis Jerónimo. Los asesores, profesores y el equipo de Orientación ofrecen un seguimiento cercano e individualizado de los alumnos.

Otro aspecto fundamental es el cuidado de los espacios, porque los espacios abiertos y el aprovechamiento de los entornos naturales dentro y fuera del colegio son seña de identidad de "Estudio" desde sus orígenes.

¿Cómo impacta en el profesorado de "Estudio"?

Destinar los recursos a la mejora del proyecto y de sus profesionales es fundamental en esta institución, por ello cuenta con un Departamento de Formación porque la formación de sus profesores es una clave fundamental y diferenciadora de la institución. Cada curso ofrece un plan de formación, sin coste para la plantilla, acorde a las necesidades de sus profesores.

Este proyecto pedagógico integra **dos centros educativos en Madrid**, el colegio "Estudio" de **Valdemarán** (Aravaca) y el colegio "Estudio" de **Conde Orgaz**.



FUNDACIÓN ESTUDIO
COLEGIO "ESTUDIO"



El uniforme escolar comienza a calar en las escuelas públicas



Cada vez más centros se decantan por la vestimenta reglada, ya que es más práctica, favorecedora de la cohesión y menos diferenciadora

Vera Castelló

En algunos países, el uniforme escolar constituye una insignia del sistema educativo y una referencia cultural, como el *sailor fuku* japonés —vestimenta inspirada en el traje marinero— o el tradicional *school uniform* británico, utilizado de forma transversal tanto en centros privados como públicos. En Francia, tras décadas de desuso, se estudia su reimplantación con el objetivo, entre otros, de reforzar el principio de laicidad. En España, el uso de una vestimenta reglada sigue siendo un debate recurrente en la comunidad educativa, con partidarios y detractores.

Según sociólogos y psicólogos consultados, el uniforme escolar funciona como un símbolo ambivalente: actúa como mecanismo de homogeneización socioeconómica y construcción de identidad colectiva, pero también como elemento de distinción y elitismo que puede limitar la expresión individual. “La función de homogeneización puede contribuir a generar pertenencia, reforzar la identifica-

ción con el centro, el orden normativo y reducir comparaciones basadas en consumo”, asegura el sociólogo Alberto Álvarez de Sotomayor, profesor en la Universidad de Córdoba. Pero también limita la individualidad expresada a través de la indumentaria.

La psicóloga experta en educación Alicia Banderas explica que “el niño necesita seguridad y rutina, por lo que el uniforme apenas interfiere en su desarrollo”. En la adolescencia, sin embargo, “vestirse es decir quién soy, y la ropa puede funcionar como armadura psicológica, por lo que el uso del uniforme puede comprometer estas funciones”. En esta etapa, añade, cuando la diferenciación y la autoafirmación son centrales, “una norma percibida como rígida o impuesta sin diálogo puede vivirse como una limitación de la autonomía, no tanto por la prenda en sí como por lo que simboliza: control externo”.

Función educativa

En cuanto a su función de distinción social, “permite identificar públicamente la pertenencia del alumnado a un colegio o a un tipo de centro, privado, concertado...”, lo que puede funcionar como marcador de estatus, y, por tanto, como un claro elemento de capital simbólico”, señala Álvarez de Sotomayor. Para Ángela Melero, presidenta de la Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), llevarlo conlleva más que sentir la identidad, “es un elemento diferenciador y se le debe un respeto. Hay que comportarse en el exterior del centro de acuerdo

con unas normas porque el uniforme identifica una entidad educativa. Hay un grado de responsabilidad en llevar un uniforme y esto es educativo”, opina.

Se calcula que en España el 60% de los centros privados y concertados lo utiliza, mientras que en la escuela pública, pese a que cada vez es más frecuente por su practicidad en el día a día, su uso es minoritario, alrededor del 20%.

Las asociaciones de padres no se oponen en general a su adopción, pero para María Sánchez Martín, presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado (CEAPA), es imprescindible que no sea obligatorio sino una elección libre y flexible. Dicho lo cual, admite que “a muchas familias les parece más cómodo para no tener que estar eligiendo qué ponerse todos los días y a los centros también les facilita la gestión, por ejemplo, a la hora de la identificación del grupo en las actividades fuera del colegio”.

● Reutilizar el material y la ropa, una estrategia creciente de ahorro familiar

Los gastos que se afrontan en la preparación de cada curso escolar varían mucho según la edad y, sobre todo, el carácter público, concertado o privado del colegio, de ahí que el 30% de las familias, según datos del comparador Idealo.com, opten por recurrir a la segunda mano. Además de los mercadillos que muchos centros organizan en septiembre, existen multitud de plataformas especializadas que facilitan el reciclaje de material o ropa. En Wallapop, los productos más buscados son los libros de texto (44%) y material electrónico (15%), seguido de ropa o uniformes (11%), pudiendo alcanzar un ahorro del 54% por alumno.

La Escola Màrius Torres fue la pionera en implantarlo hace más de 10 años en la escuela pública catalana. El contexto fue determinante para adoptarlo ya que el colegio está situado en el límite entre Les Corts (Barcelona), un barrio con un nivel socioeconómico medio-alto, y L'Hospitalet de Llobregat, municipio con renta per cápita más baja. “El uniforme se planteó como un mecanismo para paliar desigualdades entre el propio alumnado del centro y en relación con el entorno inmediato. La propuesta buscaba reducir comparaciones en la vestimenta y evitar que las diferencias económicas se hicieran evidentes en algo tan cotidiano como la ropa”, detalla Galia Fahmi, actual directora.

El principal beneficio real que han observado en estos años es la simplificación organizativa y “una cierta neutralización de diferencias visibles en un contexto social muy antagónico”, pero precisamente que sea una reco-

Los críticos creen que en la adolescencia la medida puede vivirse como una limitación de la autonomía y una concesión al control

mendación, pero no una obligación, conlleva “la pérdida progresiva de uso en las edades superiores, lo que hace que su impacto sea desigual según la etapa educativa”. Hoy, señala Fahmi, responde más a criterios prácticos que identitarios.

También se implantó en el instituto Barrio Loranca de Fuenlabrada (Madrid), en este caso hace 20 años, “con la idea de unificar las diferencias sociales que existían en el barrio para ayudar a las familias con menos recursos económicos”, recuerda Yolanda Martín Romero, jefa de estudios del centro. El uniforme era obligatorio en toda la ESO y “mejoró la convivencia”, pero se dejó de usar hace tres años debido al progreso económico del barrio.

El coste que supone la compra de esta vestimenta es otra cuestión controvertida. Según ha observado la presidenta de CEAPA, en los colegios públicos suele ser el propia AMPA la encargada de comprarlos directamente en fábrica y venderlos sin ánimo de lucro, “algo muy diferente respecto a lo que ocurre en los colegios concertados en los que se busca el beneficio al incrementar sensiblemente los precios”. En ese sentido, para Álvarez de Sotomayor supone un obstáculo más para el acceso de las familias de nivel económico más bajo a estos colegios.

PETER MULLER (GETTY IMAGES)



El 16% de los colegios no cumple la recomendación de ofrecer, al menos, cuatro piezas de fruta a la semana

dados los ambientes obesogénicos que derivan del estilo de vida actual. Debería primar lo vegetal frente a la barra libre de hidratos de carbono. Promocionar el descanso activo e incluso es igualmente importante, incluso por qué no, adaptado a cada circunstancia y cuerpo”, reclama Mogas.

El Plan Nacional de Control Oficial de la Cadena Alimentaria 2021-2025 ya evidenció la necesidad de solucionar algunas cosas por ley: el 16% de los centros educativos no cumplen la recomendación de tomar, al menos, cuatro frutas semanales; tampoco la misma ración de verduras en un 37% de los casos. Además, el 7% nunca ofrece pescado. Unas carencias que se suman al debate, siempre animado, sobre cuál es el mejor horario nutricional para el alumnado.

¿Retomar la jornada partida?

No basta con saber, por ejemplo, que el azúcar impacta en el cerebro y boicotea el aprendizaje, sino que conviene conocer los ritmos biológicos de las y los estudiantes, pues se considera que el periodo de mayor atención se produce a media mañana y por la tarde. La pandemia terminó de consolidar la ya extendida jornada continua, adoptada en el 80% de los centros públicos frente a un 20% con horario partido, porcentajes que se invierten en los de titularidad privada y concertada. Ahora, la discusión sobre el modelo adecuado se ha reavivado desde diciembre cuando la Comunidad de Madrid aprobó una normativa para alargar la jornada lectiva, tal y como ha sido tradición en Cataluña, País Vasco y, más recientemente, en Navarra. “Esta apuesta del Gobierno regional tiene como objetivo mejorar el rendimiento escolar, el descanso, la capacidad atencional y los hábitos de alimentación, facilitando la conciliación de la vida familiar y laboral, ya que garantiza a los padres que sus hijos están atendidos más horas en su entorno escolar”, explican desde la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades de la región madrileña.

Sobre lo que sí parece haber consenso es en el reconocimiento de que, como explica Carmela del Moral, responsable de políticas de infancia en Save the Children, “para algunos alumnos en situación de vulnerabilidad el colegio es el único lugar en el que pueden realizar una comida al día, con productos frescos”. Pero “el problema es que el acceso al comedor no está garantizado, por falta de medios físicos, especialmente en Secundaria, o porque las becas no lo cubren. En nuestro informe *Comedor garantizado* recogimos el dato de que estas [ayudas] llegaban al 11,2% del alumnado, cuando la pobreza infantil en España es del 27,4%, según la última ECV”, lamenta Del Moral.

“Aplaudimos el nuevo Real Decreto, pero siempre que se operativice. Es decir se haga seguimiento, se traslade a todos los ámbitos competenciales y se procuren los recursos necesarios”, concluye Orenes.

La dieta saludable logra rango de asignatura

El comedor aspira a ser un espacio pedagógico más a partir de una nueva ley que garantiza menús más equilibrados

Mamen Lucio

La comida sabía toda igual” “muy procesada, como si llevara mucho tiempo ahí”. La primera opinión la da Andrés y la segunda Pablo, alumnos andaluces de 14 años. Forman parte de una encuesta hecha a más de 1.600 adolescentes (de 12 a 18 años) de toda España para elaborar el informe *Comer en el cole: alimentación, educación y equidad*, realizada por la ONG Educo dentro de su campaña *Espacio Comedor 5 Estrellas*, lanzada el pasado mes de octubre con el objetivo de que esta iniciativa sea universal y gratuita. “El 94,5% de los encuestados lo valora positivamente, sin embargo acaban calificándolo con un tres sobre cinco cuando hablamos de menús, sea por su sabor, las raciones pequeñas, la inadecuada temperatura de los platos, entre otras quejas frecuentes. ¿Quién dijo que lo sano y

lo rico no es compatible?”, cuestiona Pilar Orenes, directora de la organización, quien no entiende que el espacio para comer no forme parte del proyecto educativo del centro.

Las cosas van a cambiar por imperativo legal. El Real Decreto 315/2025 modificará la *carta* de los colegios a partir del próximo mes de abril, cuando se cumpla un año desde su aprobación, con doce meses de margen para adaptarse, por lo que se prevé que los nuevos menús se estrenen el próximo curso. “Los centros escolares servirán cinco comidas a la semana nutritivas, equilibradas, saludables y conformes a los estándares de la de la Organización Mundial de la Salud o de la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y de Nutrición”, explicaba el ministro de Derechos Sociales y Agenda 2030, Pablo Bustinduy, al anunciarla en Consejo de Ministros.

Como prioridades: el impulso del consumo diario de frutas y verduras frescas, legumbres, pescado y carne de calidad, primando los productos de cercanía, locales, y de temporada, y en paralelo la limitación de alimentos ultraprocesados, precocinados y fritos. También desaparecen de las máquinas dispensadoras y cafeterías de los colegios las bebidas azucaradas y energéticas, así como la bollería industrial. La apuesta incluye además “un modelo más sostenible, más eficiente, más racional y que implique menos envases, plásticos, residuos y desperdicio”, añadía Bustinduy.

Por su parte, desde el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, subrayan que “esta garantía de acceso a una alimentación y nutrición de calidad se encuentra alineada con el Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea (2022-2030), el segundo Plan Nacional de Derechos Humanos (2023-2027) y el Plan Estratégico Nacional para la Reducción de la Obesidad Infantil (2022-2023)”. Eduard Mogas, pediatra endocrino y miembro de Sociedad Española de Obesidad (SEEDO), ve “crucial que el entorno escolar se sume al intento actual de estabilizar la prevalencia de esta enfermedad que muchas veces empieza en la infancia, afecta a más del 40% de los menores,

● Alternativas obligatorias

Una futura norma estatal hará que se flexibilice la oferta alimentaria de los servicios públicos de restauración, con la inclusión de alternativas que respeten la diversidad étnica, cultural o religiosa sin sobrecoste alguno. Hospitales y, por tanto, también colegios se verán directamente afectados. Por ejemplo, el menú halal para los musulmanes y el vegetariano, así como aquellos sin lactosa y sin gluten, pasarán a ser opciones obligatorias cuando cristalice el anteproyecto de Ley, elevado a consulta pública a inicios de año por el Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

'Casco azul' escolares para terciar en pequeñas broncas

La creación de equipos de mediación ayuda a prevenir y desactivar las disputas antes de que escalen y lleguen a las redes sociales

Elena Sevillano

Pequenas peleas; una bronca en clase que continúa en redes sociales; malentendidos derivados de los "tú por qué me miras" y de los "me han dicho que has dicho"... El equipo de mediación del IES Ramiro II de La Robla, en León, trabaja para solucionar los conflictos que van surgiendo en el día a día del instituto, y evitar así que escalen.

Los 56 alumnos y ocho profesores que lo componen (algunos años ha contado también con padres) se han formado para ser lo que podría denominarse como los *casco azul* escola-

res, capaces de poner paz mediante un arbitraje en una disputa. Utilizan la calma, la ecuanimidad, la escucha activa y la empatía. "Me parecía una manera de ayudar", explica Carlota, alumna de 4º de la ESO y mediadora desde hace dos cursos.

A partir de 2004, prácticamente todas las comunidades autónomas han ido legislando para que los centros educativos incluyan actuaciones concretas de mediación dentro de sus planes de convivencia. El IES Ramiro II la puso en marcha en 2003, después de que unos alumnos pincharan las ruedas del coche de un profesor y el incidente terminara en un grave enfrentamiento entre estudiantes, educadores y familias. "Se rompió el centro", recuerda Jorge de Prada, actual director, que por aquel entonces llevaba dos años como profesor y fue uno de los impulsores de esta fórmula-

Sin datos que lo respalden, la percepción es que a mayor clima de convivencia, mejor rendimiento escolar

la para tratar de pacificar el ambiente. Sirvió para superar aquella gran crisis y la comunidad educativa ha sabido darle continuidad, convirtiendo a este instituto leonés — con 300 alumnos y 45 docentes — en un referente en la materia.

Esta mañana de febrero, una representación del equipo de mediación del IES Ramiro II atiende a EL PAÍS por videoconferencia. Acompañan a los chicos y chicas el director; la orientadora, Sara González; la jefa de estudios, María Luisa González, y la coordinadora de convivencia, Sandra Sierra. Entre todos desgranar cómo funciona la mediación, que es voluntaria y confidencial: lo hablado en ella no trasciende. Las dos partes han de aceptarla para comenzar el proceso: rellenan su solicitud, eligen a sus mediadores y afrontan una premediación —cada una por separado— durante un recreo. Finalmente, ambas partes se juntan con dos mediadores para dialogar y salen con algún tipo de acuerdo o compromiso. Durante los siguientes 25 días, los árbitros informan a la coordinadora de si se ha cumplido lo acordado.



Excelentes resultados en PAU
15º mejor centro de la Comunidad de Madrid

CREAMOS OPORTUNIDADES PARA QUE SEAN LOS PROTAGONISTAS DE SU FUTURO

Desde Infantil 2 años a Bachillerato

Aprendizaje activo y emocional

Impulsamos una **educación activa y significativa**, donde la curiosidad, la experimentación y la emoción impulsan el aprendizaje. Fomentamos creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas y competencias emocionales, preparando a nuestro alumnado para afrontar retos futuros con autonomía, confianza y autoestima. Creemos que **solo se aprende aquello que emociona**

Internacionalización

La internacionalización es un pilar de nuestro proyecto. Además de la **Inmersión en inglés desde los 2 años** y Francés desde 1º de Primaria, ofrecemos una escuela de idiomas, intercambios, estancias en el extranjero y Bachillerato DUAL. Nuestro alumnado obtiene **certificaciones oficiales de Trinity y Cambridge** sin clases extra. Somos **centro acreditado ERASMUS+**. Esto permite a nuestro alumnado a partir de 1º ESO en adelante participar en programas internacionales que refuerzan sus competencias lingüísticas, culturales y personales.

Hábitos saludables

Inculcamos hábitos de vida saludable a través del deporte y la alimentación. Desde los 2 años hasta 6º de Primaria, nuestro alumnado realiza **natación** en su horario escolar. Contamos con un **Departamento de Hábitos Saludables** que incluye nutricionistas, responsables de comedor y **gabinete sanitario** con protocolos rigurosos para alergias y control de salud. Poseemos el **Sello de Vida Saludable** del Ministerio de Educación y Cultura.

Pensamiento Computacional

Promovemos el uso ético y responsable de la tecnología, asegurando el bienestar digital del alumnado. Como Google Reference School, formamos parte de una red global de colegios avalados por Google, alcanzando el máximo nivel de competencia digital. Nuestro **proyecto STEAM y metodologías activas** transforman las clases en espacios innovadores de aprendizaje. El **pensamiento computacional** se trabaja desde Infantil hasta Secundaria mediante la **robótica**, resolución de problemas y programación.

Innovación y Proyecto Educativo

En JOYFE llevamos **más de 65 años** ofreciendo un proyecto educativo sólido, innovador y en constante evolución basado en el **método N.E.O. (Neuroeducación, Emoción y Observación)**. Nuestro enfoque combina neurociencia y educación emocional, con el fin de acompañar a niños y jóvenes en su desarrollo integral, respetando sus ritmos y necesidades individuales, fomentando su autonomía, motivación y aprendizaje significativo. **Trabajamos por y para el bienestar emocional de nuestro alumnado**, con el fin de que puedan desarrollar sus competencias educativas y personales, potenciando su individualidad, en un **entorno seguro y feliz**.

C/ Vital Aza, 65
28017 Madrid
+34 91 408 22 63

¡Ven a visitarnos!



Simulación de cómo actúa el equipo de mediación del IES Ramiro II de La Robla, en León. Las sesiones reales son a puerta cerrada y confidenciales.

La jefa de estudios recuerda que la mayoría de los problemas surgen sin una interacción personal, por la vía de las redes sociales o de personas interpuestas. “Cuando sientas a dos personas a decirse a la cara lo que sienten, lo que les hace daño o les parece mal de la situación, la cosa cambia. El cara a cara es muy importante”, comenta. De Prada asegura que el procedimiento es “altamente educativo” y que una vez finalizado el conflicto concreto que lo ha originado no VUELVE a producirse. “Que te escuchen tiene un valor terapéutico”, apostilla María Luisa González. También beneficia a los mediadores, que se sienten orgullosos de su labor. “Cuando ayudas a que un malentendido no rompa una amistad, te sientes bien”, resume Sofía. Desde que el IES apostó por esta fórmula, evita los expedientes disciplinarios y las sanciones. Y explora, como alternativas, estrategias de justicia restaurativa y acuerdos reeducativos.

Distintos componentes

Otros centros han organizado equipos solo de alumnos para resolver litigios entre iguales. El Ramiro II ha optado por que en el suyo haya estudiantes y docentes, que han intercedido entre compañeros, entre alumnos y profesores, entre padres e hijos y entre miembros adultos de la comunidad educativa (en este último caso no intervienen mediadores menores). No hacen guardias en los recreos, pero “todo el mundo nos conoce y sabe que puede acudir a nosotros cuando tiene un problema”, explican. Hay fo-

● Mayor problemática con las familias

Del total de conflictos que vivió el profesorado durante el curso 2023-2024, el 24,72% fue con el alumnado y el 51,30% tuvo como contraparte a las familias —un 70% más que en el curso anterior—, según el informe del defensor del profesor del sindicato sectorial Anpe. Las tipologías más frecuentes de problemas son las falsas acusaciones (22,47%), las situaciones de acoso (13,48%) y la presión por las notas (11,24%). Un 76,66% de docentes consultados por STEs-Intersindical (Confederación de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza-Intersindical) declaró que estaban aumentando las agresiones verbales y/o físicas hacia ellos por parte de las familias.

tos del equipo en cada sala del instituto. “Yo he escuchado al conserje decirle a unos que se estaban peleando, ‘¡Vosotros dos, a mediación!’”, interviene María Luisa González, jefa de estudios. “Es parte de la cultura del centro y de nuestro estilo educativo”, acota.

El instituto aborda entre cinco y 10 de estos procesos al año; son relativamente pocos gracias a la labor preventiva de toda una red de ojos y oídos que avisan ante la más mínima fricción para que la cosa no pase a mayores. Un rifirrafe dentro del aula se puede parar con una asamblea grupal dirigida por el tutor, por poner un ejemplo. “La figura de los tutores es clave”, refrenda la orientadora. Entre ellos, el equipo directivo, la coordinadora de convivencia y la propia orientadora están continuamente apagando fuegos. Son actuaciones espontáneas, no formales, pero en ellas utilizan igualmente las técnicas, herramientas y conocimientos de mediación adquiridos. Entre otros, que no se actúa sobre un con-

flicto en caliente y que toca conocer la postura de todas las partes implicadas e invitarlas a que ellas mismas den soluciones. “Analizar el conflicto muchas veces implica remontarse atrás, hasta llegar a los orígenes del problema”, apunta Sara González.

El instituto leonés ha realizado encuestas sobre convivencia entre la comunidad educativa y ha recibido un 4,5 sobre 5 puntos. La orientadora no tiene estadísticas que la respalden, pero su percepción es que, a mayor clima de convivencia, mejor rendimiento escolar. “Lo veo con varios alumnos de diferentes cursos con los que he intervenido y trabajado. En el siguiente trimestre han mejorado sus resultados académicos”, destaca. “Si un alumno se encuentra bien, el clima de clase es el adecuado, disfruta de unas buenas relaciones sociales y no hay ningún conflicto grave en el que esté implicado; estará mejor y eso aumentará las posibilidades de que esté más atento en clase y haga las tareas», concluye.



COLEGIOS3A.COM

MUCHO MÁS QUE APRENDER AVANZAMOS, NOS ATREVEMOS

DESDE 1 AÑO HASTA BACHILLERATO





Cuando el estrés bloquea el aprendizaje, el movimiento corporal es una palanca que ayuda a recuperar el foco en clase

Belén Kayser

En mitad de una clase de instituto, un alumno se desengancha. No grita, pero su postura se endurece, mueve las piernas... La profesora se le acerca, baja el tono y le toca un instante el hombro. Ese gesto le hace bajar los hombros y, al poco, vuelve al aula. “Para que la calma llegue, necesitan sentirse escuchados. La calma no llega desde la exigencia, sino desde lo que les da disfrute y les permite expresarse”. Para Carmen Pascual, maestra, psicomotricista y fundadora de Psicopraxis, a las aulas les falta trabajo de “expresión, cuerpo, lenguaje, claridad y espejo”. Es decir, psicomotricidad.

Con una atención cada vez más fragmentada y una vida acelerada “que nos tiene acostumbrados a que toquemos un botón y pasen cosas”, expone Nuria Comonte, maestra y cofundadora de La Semilla Violeta, “la labor de las docentes es darles presencia y generar un espacio de refugio en las aulas”. Un espacio que garantice oportunidades de conectar

Aulas en calma, que no en silencio



International
School of Madrid

**LEARNING
STARTS
HERE**

(+34) 913 592 121



internationalschoolofmadrid.com



“con uno mismo, con el resto, con el cuerpo, con su propio proceso de vida y de aprendizaje”. Porque, defiende, “responder [en el aula] con más estímulos para compensar los suyos es entrar en una rueda sin fin”.

Para Ares González, maestro, escritor, formador de crianza y educación, y autor de *Educación sin GPS* (Planeta, 2021), un aula en calma se sostiene en tres ejes. El primero es el vínculo entre docente y alumnado: “Si no existe, la calma es muy difícil de conseguir”, porque se pierde la figura de referencia y seguridad. El segundo es la metodología. “El sistema cojea” cuando todo es expositivo, porque el alumnado “hace poco”, se

zo y Patricia Mateos, especialistas en Psicobiología y Neuroeducación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). Desde su experiencia en formación docente, subrayan que el movimiento es una palanca con respaldo científico. “Reduce el estrés y mejora el rendimiento cognitivo”, y citan el ejercicio físico y los “descansos activos” breves como estrategias para mejorar atención y memoria.

Activar el cuerpo

No descubrimos nada si recordamos las horas que pasan sentadas alumnas y alumnos durante una jornada escolar. “¿Qué lugar damos al cuerpo en la escuela?”, plantea Marc Guillem, doctor en Ciencias de la Educación y uno de los autores de *Educación en movimiento* (Editum, 2025). “El movimiento nos capacita y nos habilita”; y explica que “la actividad motriz puede modular procesos cognitivos superiores: atención y funciones ejecutivas. Y gracias a la respiración podemos llegar a un estado mental más eficaz para el pensamiento abstracto”.

Si recuperar el movimiento en el aula es una demanda colectiva, la neuropsicología pide tener en cuenta el momento madurativo. “En Secundaria y Bachillerato tienen cambios hormonales y de desarrollo cerebral, les cuesta autorregularse y están cambiando muchas cosas; en cambio, el sistema no cambia para ellos y ellas, no se adapta a su reloj biológico”, explican Cerezo y Mateos al referirse a los horarios y al sueño.

“A esta edad se retrasa el inicio del sueño; sin embargo, cada vez tienen que entrar antes a clase”. Y se preguntan: “¿Cómo no van a estar estresados, con hambre, agotados y despiertos si están yendo contra sus ciclos circadianos?”.

Incluso antes de hablar de metodologías, hay un clima sensorial que empuja a la dispersión. “Lo que necesita un cerebro y un cuerpo para abrirse al aprendizaje es seguridad; esta se cocina a fuego lento”, añade Comonte. De ahí su insistencia en que el aula ofrezca “referencias de otros ritmos más orgánicos y naturales”, donde puedan florecer “el aprendizaje, la reflexión, la empatía”.

Por eso, en el momento actual, la calma no se construye solo “apagando fuegos”, sino diseñando una rutina que ayude a regular antes de que el aula se desborde. Marc Guillem lo formula en términos de viabilidad: frente a propuestas que “rompen” la dinámica, defiende “snacks de movimiento” breves —de pocos minutos, incluso de segundos— que preparen para un tramo de máxima atención o ayuden a recuperarla cuando aparece el cansancio.

Reparar en la respiración

Se trata de integrar el cuerpo como parte del aprendizaje. “Hay formas de encontrarte con los chicos en situaciones que les ayuden a estar bien. Por ejemplo, la respiración, estando con ellos y dándole un lugar de fuerza, de vida”, repasa Pascual. “O hacerles ver cómo están sentados, cómo les llegan

● Ejercicio coordinativo

El profesor Marc Guillem matiza que ya no se sostiene la creencia de que, para ser efectivo, el movimiento debe ser intenso. “Ahora sabemos que una actividad moderada, especialmente de carácter coordinativo, facilita la adquisición del aprendizaje y ayuda a evocar o recuperar información”. En su escenario ideal, el profesorado de Educación Física debería ayudar a integrar el cuerpo en el aprendizaje de todas las materias.

sensaciones o percepciones de lo que escuchan o de lo que viven con otros compañeros”. Tomar unos segundos para que “se apoyen en los pies, sientan que tienen una columna, vean que se pueden mover, soltar el cuerpo y luego se vuelven a sentar con la misma discreción con la que se han levantado”, propone.

El aula no nace para la calma. Pero tampoco puede funcionar en tensión permanente. La clave, coinciden los especialistas, no es perseguir recetas universales, sino un mínimo viable: rutinas breves que regulen sin romper la clase. Un minuto de respiración y postura al empezar, un descanso activo cuando decae la atención y normas de convivencia acordadas y repasadas. Y quizá recuperar la asamblea que se queda en Infantil: un espacio de palabra que, en Secundaria, suele desaparecer justo cuando más falta hace. En un mundo acelerado, bajar el ritmo en el aula ya es una forma de cuidar el aprendizaje.

La actividad motriz puede modular procesos cognitivos superiores, como atención y funciones ejecutivas, dice un experto

aburre y desconecta. Y el tercero es el binomio movimiento-descanso: alternar actividad y pausa, “también en lo cognitivo, para poder volver al foco”, establece.

Ese foco tiene también un componente fisiológico. El estrés —del alumnado, pero también de docentes “al límite”— es, según la evidencia, uno de los primeros frenos al aprendizaje. “Queremos que aprendan todo bien, pero estresados”, apuntan Marta Cere-



FEMSCHOOL
SINCE 1957

FEM School es el único colegio privado bilingüe de Chamberí

100 % de alumnos presentados y **aprobados** en la PAU

Bachillerato de excelencia en grupos muy reducidos

Completa formación bilingüe

Primer puesto en los Premios Extraordinarios Bachillerato 2021

MATRÍCULA ABIERTA
2026 – 2027

SEÑAL DE BUENA EDUCACIÓN

619 325 264
915 345 073
www.colegiofem.es



La escuela rural insufla vida a la España vacía



JOSE A. BERNAT BACETE (GETTY IMAGES)

Pese a las dificultades, los colegios de pueblos que trabajan con proyectos enraizados en su comunidad mantienen y atraen más población

Adrián Cordellat

En septiembre de 2023, en Campllong, un pequeño municipio de Girona de poco más de 500 habitantes, tuvo lugar un acontecimiento: la escuela pública volvió a abrir sus puertas medio siglo después. “Fue algo muy bonito y emotivo, porque se dio incluso la circunstancia de que algunos de los alumnos que vieron cerrar la escuela hace 50 años pudieron ver ahora cómo sus nietos la reabrían”, explica su directora, Lidia Sanahuja. Hoy la escuela cuenta con 28 alumnos que van desde primer curso de Educación Infantil hasta cuarto de Primaria. “Para un municipio tan pequeño como Campllong una escuela es mucho más que un lugar donde se enseña. Es vida para el pueblo”, reflexiona Sanahuja.

Una situación casi inversa se produce en la escuela del municipio orensano de Vilardevós (1.600 habitantes). El CEIP Rodolfo Núñez Rodríguez abrió en el año 1974 con 700 alumnos. Hoy apenas tiene 30, en un claro ejemplo de cómo la despoblación y el envejecimiento en los entornos rurales pone en jaque a una de las instituciones básicas para la supervivencia de los municipios. “Yo siempre digo que un pueblo sin escuela es un pueblo muerto”, afirma Tamara Balboa, vecina de Vilardevós y presidenta de la ONG Coceder.

Para Balboa, uno de los problemas tradicionales de la escuela rural es que ha formado a los niños y las niñas para irse. “Las grandes ciudades españolas se han llevado el talento del medio rural. Yo creo que la escuela debe jugar un papel muy importante a la hora de poner en valor el entorno, pero para eso hay que visibilizar el medio rural en el currículum escolar, porque hoy está lleno de oportunidades de futuro para que los jóvenes se puedan quedar y desarrollar su vida”, argumenta.

Las trabas personales, de formación y administrativas son los principales obstáculos para el desarrollo de estas iniciativas

Una opinión que comparte Lidia Sanahuja: “Yo siempre digo que tú no puedes amar algo que no conoces”. La directora subraya la importancia de que la escuela rural ayude a sus alumnos a conocer su pueblo, sus orígenes, su entorno natural, los sectores productivos, etcétera. “Conocer el pueblo es lo que te hace sentirte parte de él y lo que luego te invita a no irte, a mantener tu vínculo”, añade.

Ventajas y retos

Como señala Tamara Balboa, las escuelas rurales, en general, están en “una situación complicada”. José Luis Murillo García, profesor y creador del portal escuelarural.net, señala tres tipos de dificultades. Las primeras, las personales: dificultad para que los docentes accedan a una vivienda, la falta de servicios en el territorio, o el mayor coste de la vida en zonas rurales turísticas. Las segundas, las profesionales, como la falta de formación de los docentes en metodologías activas, participativas y respetuosas; la dificultad para formarse en aulas rurales o la falta de acompañamiento y tutoría inicial al llegar a los centros. Por último, las administrativas, que van desde la invisibilización de la escuela rural hasta el exceso de burocracia, pasando por una alta rotación del profesorado que impide crear equipos docentes sólidos.

Pese a ello, y a que Murillo considera un mito que las escuelas rurales

sean fantásticas *per se* o el *summum* de la innovación —“hay de todo”, confiesa—, el experto considera que la escuela rural no solo es necesaria frente a la despoblación, sino que es un factor de repoblación. “Se constata cada vez más que las aulas y las escuelas de pueblo, cuando trabajan con buenas prácticas y con proyectos enraizados y comprometidos con su realidad, abiertos a sus comunidades y con continuidad, son auténticos focos de atracción no solo para mantener las familias que ya están en los pueblos, sino que además atraen otras familias jóvenes con hijas e hijos”, argumenta.

Su opinión la comparte Tamara Balboa, quien señala que cuando los equipos docentes están comprometidos, están formados, cuentan con medios y saben cómo enfrentarse a la realidad rural, generalmente las escuelas “obtienen muy buenos resultados y ponen en marcha proyectos muy interesantes”. La directora de Coceder destaca también que las escuelas rurales son “más acogedoras, amigables y seguras”.

Lidia Sanahuja, por su parte, resalta la personalización de la atención que permiten las menores ratios de alumnos. “El profesorado conoce muy bien a cada niño, no solamente a nivel emocional, que es importantísimo, sino también conoce su ritmo, sus necesidades, sus capacidades. Lo que hacemos nosotros en la escuela es elaborar planes de trabajo personalizados según las capacidades de cada niño”, explica la directora de la Escola de Campllong, que también pone en valor la convivencia intergeneracional en las aulas.

Para Sanahuja, el éxito de una escuela rural descansa sobre dos pilares. El primero es la transparencia. “Hay que explicar a los padres y madres con claridad las circunstancias. En nuestro caso, por ejemplo, solo somos cuatro maestros que, aunque parezca mucho por el número de alumnos, eso implica que entre nosotros tenemos que hacerlo todo, porque no tenemos especialistas de Educación Física o Música”, razona. El segundo sería la apertura de la escuela a las familias y al pueblo, el conseguir que el centro educativo sea un espacio compartido que refuerce el vínculo entre las familias y su territorio. “Cuando una escuela y un pueblo caminan juntos es más fácil que las familias quieran quedarse y que otras quieran venir”, concluye.

● Una realidad invisibilizada

Según el Informe 2025 sobre el estado del sistema educativo elaborado por el Consejo Escolar del Estado, durante el curso 2023-2024 se escolarizaron 69.886 alumnos y alumnas en Centros Rurales Agrupados en España (CRA). Sin embargo, estos CRA, que hacen referencia a las aulas ubicadas en diferentes localidades bajo la gestión de una sede central común, no representan a juicio de José Luis Murillo, profesor y creador de escuelarural.net, la totalidad del alumnado de los entornos rurales. De hecho, según el experto, este concepto “invisibiliza” a las escuelas de pueblo de toda la vida: centros ubicados en municipios rurales de hasta 5.000 habitantes con proyecto educativo propio, órganos de gestión (equipo directivo, consejo escolar) y presupuesto, como la Escola de Campllong, y que no aparecen reflejados en las estadísticas. “Todos los centros educativos rurales, tanto los CRA como las escuelas, son esenciales en nuestra sociedad porque son los que garantizan la igualdad de derechos educativos para esas poblaciones y para el futuro de esos pueblos”, apunta.

Matices



Matices es el nuevo proyecto de SM para Educación Primaria y Educación Secundaria que asegura los aprendizajes y el desarrollo de las competencias, adaptándose a un alumnado diverso en sus capacidades y en su manera de aprender.

Porque no todos aprendemos igual

1

Regular el aprendizaje y la adquisición de competencias sirviéndose de la **evaluación formativa**.

2

Atender a las distintas necesidades de los alumnos mediante itinerarios de aprendizaje personalizados, actividades multinivel y propuestas distintas para la organización social del aula.

3

Desarrollar el **pensamiento crítico** del alumnado y despertar su **creatividad**.

4

Facilitar herramientas para fomentar el **bienestar emocional** y potenciar el desarrollo de **hábitos de cuidado**.

Asegurar un aprendizaje competencial

Descubre más sobre Matices
Primaria Secundaria



Tu uniforme con todo el servicio

En Mc Yadra encontrarás un aliado de total confianza, que te dará un nivel superior de servicio, diseño y calidad, bajo premisas de responsabilidad social y medioambiental.

Líderes en innovación y sostenibilidad



Gestión del uniforme

360
GRADOS

Para más información:



914 798 311
colegios@mcyadra.com
mcyadra.com