



Forum Aragón

Fórum Europeo de Administradores de la Educación de Aragón

Revista digital de educación del FEAE-Aragón

Número 47

Año XVI

forum.educacion.aragon@gmail.com

marzo 2026



Monográfico: La función tutorial

Entrevista a César Rendueles, filósofo y sociólogo

Colaboraciones del CEIP Benedicto XIII de Illueca, CEIP Ramón y Cajal de Alpartir, IES Montes Negros de Grañén, CEIP Palmireno de Alcañiz, IES Ramón y Cajal de Zaragoza, CEIP Jerónimo Blancas de Zaragoza entre otros.

Fórum Aragón núm. 47

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

Zaragoza, marzo de 2026

JUNTA DIRECTIVA DE
FEAE-ARAGÓN

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

DIRECTOR DE LA REVISTA

Fernando Andrés Rubia

SUBDIRECTOR

Jorge Sanz Barajas

Fórum Aragón no comparte necesariamente los criterios y opiniones expresados por los autores de los artículos ni se compromete a mantener correspondencia sobre los artículos no solicitados.

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

La revista se encuentra alojada en las páginas:
<http://feae.eu/ccaa-feae/aragon/> y
<https://sites.google.com/view/feae-aragon?pli=1>

ISSN 2174-1077

Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported](#).



SUMARIO

Editorial	3
Monográfico: La función tutorial	4
Tutorías afectivas en educación primaria: equidad, acompañamiento y bienestar en el CEIP Benedicto XIII de Illueca. Eva G. Angulo, Julio A. Blanco e Isabel Montero	4
La acción tutorial en la Escuela Rural. Una filosofía de acompañamiento integral en el contexto educativo rural. Ana Calatayud Pena y Juan Antonio Rodríguez Bueno	9
Acompañar para crecer: la importancia de la tutoría en secundaria. Leticia Lafontana Gracia y Rebeca Rodríguez Santibáñez.	12
La acción tutorial en educación infantil: acompañamiento, educación emocional y colaboración familia-escuela. Marta Salvador Gimeno	15
Entramos cantando. Una propuesta de música y emociones para tutoría. Carmen José Giner Gascón	19
Proyecto Con-vive del CEIP Jerónimo Blancas de Zaragoza. Tania Gracia Gallego	23
Acompañar para educar: la acción tutorial como eje de la vida del centro. Eva Mateo Torres y Lucía Martínez Pueyo	27
Gamificación digital en la acción tutorial desde el modelo TRACK. Lara Salillas Martínez	31
IESnet, un juego de mesa para tutoría sobre los IES de Zaragoza. Juan Morata Sanchis	34
Otras colaboraciones	
Una aventura gamificada para fomentar la motivación del alumnado y el interés por la salud. Jesús Pérez Esteban	38
Proyectos en el contexto de la escuela rural. Jesús Valero Ferrer	41
Entrevista	
César Rendueles, filósofo y sociólogo: “La tecnología no va a sustituir la deliberación o la reflexión que tenemos que hacer acerca de la innovación pedagógica propiamente dicha”	46
Fernando Andrés Rubia	
Duoprofes. La forma de duplicarse en el aula siendo uno mismo. Iván García Velilla	51
La mala (o inconcreta) educación ecosocial. Carmelo Mar-cén	55
Lecturas	61

Editorial



La creciente diversidad del alumnado —en ritmos, intereses, trayectorias y necesidades— se convierte en una oportunidad para enriquecer la vida escolar y fortalecer prácticas educativas más inclusivas y sensibles a cada realidad. La LOMLOE refuerza de manera explícita la idea de que la tutoría es un pilar esencial para el desarrollo integral del alumnado. La ley subraya que la labor tutorial no se limita al acompañamiento académico, sino que abarca la orientación personal, emocional y social, la mediación en la convivencia y la comunicación fluida con las familias. Desde esta perspectiva, la tutoría se convierte en un espacio privilegiado para atender la diversidad, detectar necesidades tempranas y favorecer trayectorias educativas más coherentes y equitativas, consolidando así su papel como herramienta clave para el bienestar y el éxito escolar de todos los estudiantes.

Las condiciones en las que los docentes desempeñan estas tareas distan mucho de ser las idóneas. En Aragón, la mejora salarial de esta figura ha supuesto un reconocimiento laboral necesario, pero resulta una medida claramente insuficiente para promover y fortalecer las funciones de la tutoría. El alto porcentaje de interinidad en nuestra Comunidad —un 40%— afecta especialmente a esta figura, que necesita continuidad para el seguimiento del alumnado. Por otro lado, la acción tutorial exige tiempo, coordinación y formación específica. Sin estas estructuras de apoyo estables, la tutoría continúa dependiendo del esfuerzo personal de los docentes.

El número de este trimestre recoge un abanico de experiencias que muestran la enorme riqueza y diversidad de la acción tutorial en nuestros centros educativos. Desde las tutorías afectivas a la necesidad de una formación específica para el acompañamiento a adolescentes de Secundaria en pleno proceso de construcción personal. También se incluyen iniciativas desarrolladas en contextos rurales, profundamente conectadas con su entorno y comunidad, que encarnan un modelo de escuela inclusiva y cohesionadora. A ello, se suman propuestas innovadoras que integran la música, el aprendizaje global, la gamificación o proyectos vinculados a escuelas promotoras de salud.

Como cierre, la entrevista a César Rendueles, quien nos recuerda con lucidez que, en el ámbito educativo, la tecnología no puede sustituir la reflexión profunda que exige cualquier proceso de innovación pedagógica. Junto a ella, Carmelo Marcén nos invita en su artículo a repensar la educación desde una perspectiva verdaderamente ecosocial, capaz de conectar conocimiento, ética y acción colectiva.

Quedan pocos días para acabar el trimestre. Deseamos a toda la Comunidad educativa que este tiempo de descanso permita recuperar energías y afrontar con renovada motivación el último tramo del curso.

Dorotea Pérez Fernández
Presidenta de FEAE-Aragón

Tutorías afectivas en educación primaria: equidad, acompañamiento y bienestar en el CEIP Benedicto XIII de Illueca

Eva G. Angulo Tabernero

Julio A. Blanco González

Isabel Montero Duce

CEIP Benedicto XIII de Illueca (Zaragoza)

Hoy David ha vuelto a acudir al colegio con las tareas de matemática sin hacer. Además, los resultados en las últimas pruebas están siendo muy negativos y no están en consonancia con su capacidad. Algo está sucediendo. Como tutor del grupo decidí hablar con su madre para tratar de entender qué ocurría. La reunión no me aclaró demasiado. Su madre se disgustó bastante y amenazó con castigos y sanciones a David. Durante uno de los recreos que compartía con Manuel, tutor afectivo de David, le trasladé mi preocupación. Él me explicó que, esa misma semana, David había acudido a él porque estaba muy preocupado con la recaída de su padre en el consumo de alcohol. En casa había episodios y comportamientos complicados de asimilar para un niño de 10 años. David necesitaba ayuda. Estaba claro que debíamos empezar a trabajar con David, y que el currículo, las calificaciones, ... pasaban a un segundo plano.

El presente artículo describe el diseño e implementación de un programa de tutorías afectivas en el CEIP Benedicto XIII (Illueca, Zaragoza), orientado a proporcionar acompañamiento emocional individualizado al alumnado en situaciones de vulnerabilidad personal, familiar o social. Las tutorías afectivas se conciben como espacios de encuentro seguros entre docente y estudiante, centrados en la escucha, la confianza y el desarrollo de competencias socioemocionales, que complementan la acción tutorial ordinaria

y se alinean con los principios de equidad educativa de la normativa educativa actual.

El cambio de paradigma en educación

La escuela contemporánea vive un desplazamiento desde un enfoque centrado casi exclusivamente en el rendimiento académico hacia un paradigma integral que incorpora de forma explícita el bienestar emocional, la inclusión y la equidad como componentes inseparables de la calidad educativa. La actual LOMLOE recoge esta visión al concebir la educación como desarrollo integral de la personalidad y al destacar el papel de la tutoría y la orientación como elementos vertebradores de la etapa.

En este contexto, la acción tutorial deja de entenderse como un conjunto de trámites administrativos o reuniones puntuales con familias y pasa a contemplarse como un espacio privilegiado para la educación emocional, la prevención de la violencia y la mejora del clima de convivencia. Numerosas investigaciones evidencian que el clima de aula y las relaciones alumno-docente constituyen factores decisivos tanto para el rendimiento como para la salud emocional del alumnado, y que los programas de tutoría bien diseñados pueden fortalecer significativamente estas dimensiones.

Las tutorías afectivas se sitúan en esta transición paradigmática. Las experiencias desarrolladas en distintos centros educativos¹ ponen de manifiesto que muchos problemas de comportamiento o de bajo

¹ Consultar experiencia realizada en IES Vicent Castell i Doménech de Castellón.

rendimiento no responden a una falta de capacidad o motivación, sino a dificultades emocionales no atendidas.

Desde esta perspectiva, la tutoría afectiva permite desplazar el foco desde la sanción hacia la comprensión, favoreciendo una respuesta educativa más ajustada y humana. (Castelló Meliá, 2021)

Equidad educativa y acompañamiento

La equidad educativa implica ofrecer más y mejor apoyo a quien más lo necesita para garantizar oportunidades reales de éxito y desarrollo integral (Ainscow, 2001). Desde esta perspectiva, la tutoría deja de ser una oferta homogénea para todo el alumnado y se convierte en un recurso flexible de acompañamiento que diferencia tiempos, contenidos y relaciones según las necesidades personales, sociofamiliares y emocionales de cada estudiante.

La literatura sobre educación emocional (Bisquerra, 2008) subraya que las competencias socioemocionales son fundamentales para el aprendizaje, la convivencia y el bienestar a lo largo de la vida. Cuando el contexto familiar presenta dificultades, la escuela se convierte en un entorno clave para el desarrollo de estas competencias, siempre que disponga de espacios y figuras de referencia que acompañen de forma sostenida al alumnado.

La acción tutorial como eje vertebrador. El modelo de tutoría afectiva

Las tesis y revisiones recientes sobre acción tutorial muestran que la tutoría, cuando se planifica de manera sistemática, puede ser un eje vertebrador del proyecto educativo del centro y no un elemento marginal. Entre las funciones atribuidas a la persona tutora se destacan la acogida e integración del alumnado, la coordinación del equipo docente, el seguimiento individualizado, la comunicación con las familias y la promoción del desarrollo socioemocional.

Fernández Quintas (2023) evidencia que la acción tutorial, enriquecida con estrategias de coaching, tiene un impacto significativo en el clima de aula, en la percepción de las normas de convivencia y en la inteligencia emocional del alumnado. De forma complementaria, estudios sobre programas de tutoría socioafectiva muestran que el rol del tutor



como referente emocional y figura de apoyo percibido se asocia con menores niveles de conflicto, mejor ajuste escolar y mayor motivación académica.

En nuestra Comunidad, la normativa educativa aragonesa ofrece un marco sólido para la acción tutorial y, de forma explícita, para las tutorías afectivas, aunque estas últimas se regulan como una modalidad específica dentro de las actuaciones de convivencia e inclusión². Esta explicitación normativa permite considerar las tutorías afectivas, no solo como una buena práctica voluntarista, sino como una actuación reconocida y promovida por la Administración educativa aragonesa dentro de las políticas de convivencia, igualdad e inclusión.

El modelo de tutoría afectiva

Diversas experiencias desarrolladas en centros de primaria y secundaria definen las tutorías afectivas como encuentros regulares entre un docente y un alumno o alumna, con el objetivo de construir una relación de confianza que permita abordar las necesidades emocionales y personales que influyen en su vida escolar. En este modelo, la conversación se centra menos en el rendimiento inmediato y más en cómo se siente el estudiante, qué preocupaciones

² Orden ECD/804/2021, de 29 de junio, por la que se modifica la Orden ECD/1003/2018, de 7 de junio.

Tabla 1. Diferencias entre tutoría tradicional y tutoría afectiva

Dimensión	Tutoría tradicional	Tutoría afectiva
Foco principal	Información académica, rendimiento, normas	Bienestar emocional, acompañamiento personal
Periodicidad	Reuniones grupales puntuales	Encuentros individuales regulares y planificados
Contenidos	Agenda del centro, evaluaciones, tareas	Emociones, preocupaciones, relaciones, proyectos vitales
Metodología	Transmisión de información, aviso, control	Escucha activa, diálogo, preguntas de reflexión, acuerdos
Indicadores de éxito	Ausencia de incidencias graves, asistencia	Mejora del clima, conductas, autoconcepto y vinculación
Relación con la familia	Comunicación de calificaciones y normas	Corresponsabilidad en el cuidado emocional del alumnado

tiene y qué apoyos necesita para afrontar su situación.

Desde una perspectiva metodológica, las tutorías afectivas integran herramientas de la educación emocional y del coaching educativo: escucha activa, preguntas abiertas que favorecen la reflexión, devolución de reconocimiento, clarificación de metas personales y entrenamiento en habilidades socioemocionales.

Aunque la tutoría tradicional y la tutoría afectiva comparten objetivos de orientación y acompañamiento, su foco y su organización difieren en varios aspectos. Esta evolución no supone sustituir la tutoría académica, sino complementarla con un recurso que coloca en primer plano la dimensión emocional del alumnado y la necesidad de un vínculo seguro con un adulto en el centro.

Implementación del programa de tutorías afectivas en el CEIP Benedicto XIII

El CEIP Benedicto XIII se ubica en la localidad de Illueca (Zaragoza). En él conviven 140 niños y niñas, 16 docentes y otros profesionales que colaboran en el día a día. Desde hace varios cursos percibimos que cada vez hay más presencia de casos de situaciones de vulnerabilidad personal, familiar y social entre el alumnado. La experiencia de casos como el de David evidencia que ciertos descensos en el rendimiento o cambios de conducta no se explican por una supuesta “falta de esfuerzo”, sino por situaciones de

sufrimiento emocional o de conflicto familiar que el alumnado no puede gestionar en solitario. A partir de esta constatación, el CEIP Benedicto XIII decide poner en marcha un programa de tutorías afectivas con las siguientes intenciones principales:

Intenciones y objetivos³

- Priorizar el bienestar emocional del alumnado frente a la respuesta puramente sancionadora ante las dificultades académicas o conductuales.
- Garantizar que cada niño o niña con necesidades de acompañamiento disponga de un docente de referencia (tutor afectivo) con quien pueda hablar de forma confidencial y regular.
- Prevenir el aumento de conflictos, absentismo y fracaso escolar mediante la detección temprana de situaciones de riesgo y la intervención coordinada con familias y servicios externos.
- Contribuir a un clima de convivencia más seguro, respetuoso y solidario en el centro, integrando la educación emocional en la vida cotidiana de las aulas.

Metodología de implementación: actuaciones, roles y organización

La puesta en marcha del programa en el CEIP Benedicto XIII puede estructurarse en varias fases:

³ Estos propósitos se concretan en objetivos operativos inspirados en el Plan de mejora del Clima de Aula y la Inteligencia Emocional basado en coaching descrito por Fernández Quintas (2023) y en los programas de desarrollo

socioafectivo revisados por Córdova Rodríguez et al. (2021)

- a. **Fase de sensibilización y permisos:** Coincidiendo con el inicio de curso, se presenta la propuesta de tutorías afectivas al claustro, al consejo escolar y a las familias, explicitando fines, principios éticos (confidencialidad, respeto, no sustitución de otros profesionales...) y encaje en el Plan de Orientación y Acción Tutorial. Se aprueba y se incluye el programa en los documentos de centro (Proyecto Educativo, PGA, POAT)
- b. **Selección y formación del profesorado participante:** Posteriormente, se procede a la identificación de docentes con especial sensibilidad hacia el acompañamiento emocional y disponibilidad horaria para asumir tutorías afectivas. En nuestro centro participan **12** docentes, un **70%** del claustro. Se sugiere formación específica en educación emocional, habilidades de escucha, técnicas básicas de coaching educativo y derivación responsable de casos.
- c. **Detección y selección de alumnado:** En este curso se han propuesto **15** alumnos/as. La selección se realiza a través del uso de indicadores de alerta (absentismo, descenso brusco de rendimiento, cambios de conducta, manifestaciones de sufrimiento/tristeza, conflictividad, situaciones familiares complejas...) registrados en tutoría ordinaria y en las reuniones de ciclo. Se trasladan los permisos para la familia⁴
- d. **Organización de los encuentros de tutoría afectiva:** Se designa/vincula un tutor afectivo para cada alumno o alumna seleccionado, procurando que exista estabilidad en la relación a lo largo del curso. Se organizan sesiones breves y regulares (por ejemplo, 20–30 minutos quincenales) en horario lectivo/complementario, en un espacio tranquilo, acogedor y confidencial dentro del centro. Se definen de forma conjunta (alumno-tutor) objetivos personales realistas (por ejemplo, *“aprender a pedir ayuda cuando me siento mal”, “buscar soluciones no violentas a los conflictos”, “organizar mejor mi tiempo de estudio”* ...) que orienten las conversaciones.
- e. **Coordinación interna y con las familias:** Se realizan reuniones periódicas del equipo de tutores afectivos para compartir impresiones, avances, dificultades y ajustes metodológicos. Se com-

parte información a las familias cuando sea pertinente, y respetando la confidencialidad, sobre el tipo de apoyo que recibe su hijo o hija, implicándolas como aliadas.

- f. **Seguimiento y evaluación:** A lo largo del curso, se va realizando un registro sistemático y/o anecdótico de la evolución percibida en el alumnado atendido, en términos de comportamiento, participación, clima relacional y rendimiento. Se consulta al equipo docente implicado acerca de su valoración en la implementación del programa⁵.

Resultados: convivencia, conducta, aprendizaje y valoración docente

La valoración definitiva será realizada al finalizar el presente curso escolar. No obstante, en reuniones de los distintos órganos de coordinación docente, se ha evidenciado el impacto positivo que ha tenido la implementación del programa.

En el ámbito de la convivencia, se percibe una mejora del clima de aula, con menos situaciones conflictivas respecto a cursos anteriores. El alumnado



⁴ Ver documento “Permiso familia”.

⁵ Ver documentos “Cuestionario valoración tutores” y “Cuestionario valoración alumnado”.



manifiesta sentirse escuchado y acompañado, percibiendo mayor justicia en la aplicación de normas y correcciones.

Resulta complejo conocer la influencia sobre el ámbito académico, aunque se ha constatado una mejora de la motivación y del compromiso con las tareas escolares por parte del alumnado participante en el programa. Sí que se registra mejoría en los resultados académicos en aquellos casos en los que el bajo rendimiento estaba asociado a factores emocionales o contextuales, más que a falta de capacidad.

El equipo docente posee una percepción del programa de tutorías afectivas como apoyo a su propia labor docente y especialmente como estrategia útil para abordar problemáticas complejas que a menudo desbordan la tutoría tradicional.

Se manifiestan algunas carencias en la formación del profesorado, existiendo un reconocimiento acerca de la necesidad de formación continua en acompañamiento educativo y educación emocional, que permita consolidar la tutoría afectiva como una práctica estable del centro.

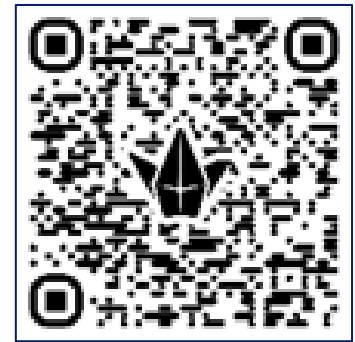
Conclusiones

La experiencia presentada muestra que la tutoría afectiva permite traducir, en decisiones organizativas concretas, la idea de que el bienestar emocional del alumnado es una condición indispensable para el aprendizaje y no un añadido arbitrario. Cuando la escuela reconoce explícitamente que el currículo y las calificaciones pueden pasar a un segundo plano ante situaciones personales complejas, se abre la posibilidad de convertirse en un entorno verdaderamente protector, capaz de ofrecer acompañamiento, escucha y vínculos seguros.

El recorrido realizado confirma que la combinación de acción tutorial estructurada, enfoque socioafectivo y herramientas de educación emocional y

acompañamiento se asocia con mejoras en el clima de convivencia, en la conducta individual y en la disposición hacia el aprendizaje. Al mismo tiempo, pone de relieve que estas mejoras requieren ciertas condiciones: tiempos protegidos para la tutoría afectiva, coordinación con orientación y servicios externos, implicación de las familias, y una formación específica del profesorado en acompañamiento emocional

Desde esta perspectiva, las tutorías afectivas dejan de ser una práctica voluntarista para configurarse como una pieza coherente con las políticas de equidad, inclusión y convivencia de la normativa vigente. Integrarlas de forma estable en los planes de orientación y acción tutorial supone avanzar hacia un modelo de escuela que no solo instruye, sino que cuida y escucha.



[Enlace a materiales](#)

La acción tutorial en la Escuela Rural. Una filosofía de acompañamiento integral en el contexto educativo rural

Ana Calatayud Pena

Juan Antonio Rodríguez Bueno

CEIP Ramón y Cajal de Alpartir (Zaragoza)

cpalpartir@educa.aragon.es

La acción tutorial en la escuela rural constituye un elemento clave para garantizar una educación inclusiva, equitativa y centrada en la persona. Es el eje vertebrador del proceso educativo en el Colegio Público de Alpartir, destacando su función en el desarrollo personal, la convivencia, la participación comunitaria y la atención a la diversidad. Desde un enfoque basado en la normativa vigente y en la articulación con el Plan de Atención a la Diversidad, se plantea la tutoría como una filosofía de acompañamiento integral que trasciende lo organizativo para convertirse en un instrumento de transformación educativa.

Respuesta educativa inclusiva

En el marco del sistema educativo actual, la acción tutorial se configura como un elemento inherente a la función docente y al desarrollo del currículo. La Ley Orgánica 3/2020 establece que la orientación y la acción tutorial acompañarán de forma continua el proceso educativo del alumnado.

En Aragón, esta concepción se concreta, entre otros desarrollos normativos, en la Orden ECD/1112/2022, que integra la acción tutorial como elemento clave para el desarrollo competencial, la inclusión y la atención personalizada.

Asimismo, el **Plan de Atención a la Diversidad (PAD)** del centro se configura como el marco organizativo que articula la respuesta educativa inclusiva, estableciendo principios, medidas y actuaciones orientadas a garantizar la equidad. En este sentido, la acción tutorial se convierte en uno de sus principales instrumentos de aplicación práctica, especialmente en contextos rurales.

La tutoría como eje de humanización y convivencia

La acción tutorial en la escuela rural trasciende su dimensión organizativa para convertirse en un espacio de desarrollo personal y social. En coherencia con los principios del sistema educativo y con lo establecido en el PAD, la tutoría contribuye a la construcción de la identidad del alumnado y a su integración en el grupo.

El PAD subraya la necesidad de promover una educación inclusiva basada en la equidad, la participación y el respeto a la diversidad, principios que se concretan en la acción tutorial a través de actuaciones dirigidas al desarrollo socioemocional, la educación en valores, la igualdad de género y el respeto a la diversidad.

En este marco, la tutoría se configura como el espacio para aprender a ser persona y a convivir, incorporando además un enfoque preventivo. Tal como recoge el propio PAD, la prevención de dificultades y la mejora de la convivencia requieren actuaciones sistemáticas, entre las que, en nuestro caso, destacan: asambleas de aula, dinámicas de grupo, mediación escolar y estrategias restaurativas.

Estas actuaciones se alinean con los planes de convivencia del centro y refuerzan el papel de la tutoría como instrumento de cohesión social.

Tutoría compartida y participación comunitaria

Uno de los elementos más relevantes del enfoque tutorial en la escuela rural es su carácter compartido. La acción tutorial implica a toda la comunidad educativa, en coherencia con lo establecido en el PAD, que enfatiza la corresponsabilidad de los distintos agentes educativos en la atención al alumnado.

Nuestro PAD destaca expresamente la importancia de la implicación de las familias y del entorno como factores clave para el éxito educativo. En este sentido, la tutoría se convierte en el canal principal para articular esta participación mediante entrevistas sistemáticas con familias, actividades compartidas, participación en dinámicas de aula o programas de formación y acompañamiento familiar.

Asimismo, en contextos rurales como el de Alpartir, la organización multinivel favorece la implementación de estrategias recogidas en el PAD como el aprendizaje cooperativo y la ayuda entre iguales. La tutorización entre iguales se consolida, así como una medida inclusiva que refuerza la autonomía del alumnado, favorece la cohesión grupal y optimiza los recursos disponibles.

La acción tutorial como motor del aprendizaje y la autonomía

El PAD establece como uno de sus objetivos fundamentales la promoción del aprendizaje autónomo y el desarrollo integral del alumnado. En este contexto, la acción tutorial desempeña un papel esencial en el desarrollo de la competencia de aprender a aprender.

A través de la tutoría, se articulan medidas recogidas en el PAD como el seguimiento individualizado, la adaptación de estrategias metodológicas, el refuerzo educativo o la coordinación docente. Estas actuaciones permiten ajustar la respuesta educativa a

las necesidades del alumnado, favoreciendo su progreso y participación.

La Orden ECD/866/2024 refuerza este planteamiento al destacar la importancia de una evaluación continua y formativa, en la que la tutoría resulta clave para el seguimiento y la toma de decisiones.

Asimismo, el PAD incide en la importancia de acompañar al alumnado en los procesos de transición entre etapas. La acción tutorial facilita esta continuidad educativa mediante coordinación entre etapas, transmisión de información relevante y el apoyo emocional en los cambios.

De igual modo, la tutoría contribuye a la orientación personal y académica del alumnado, ayudándole a construir su proyecto vital, en coherencia con los principios de desarrollo integral recogidos en el PAD.

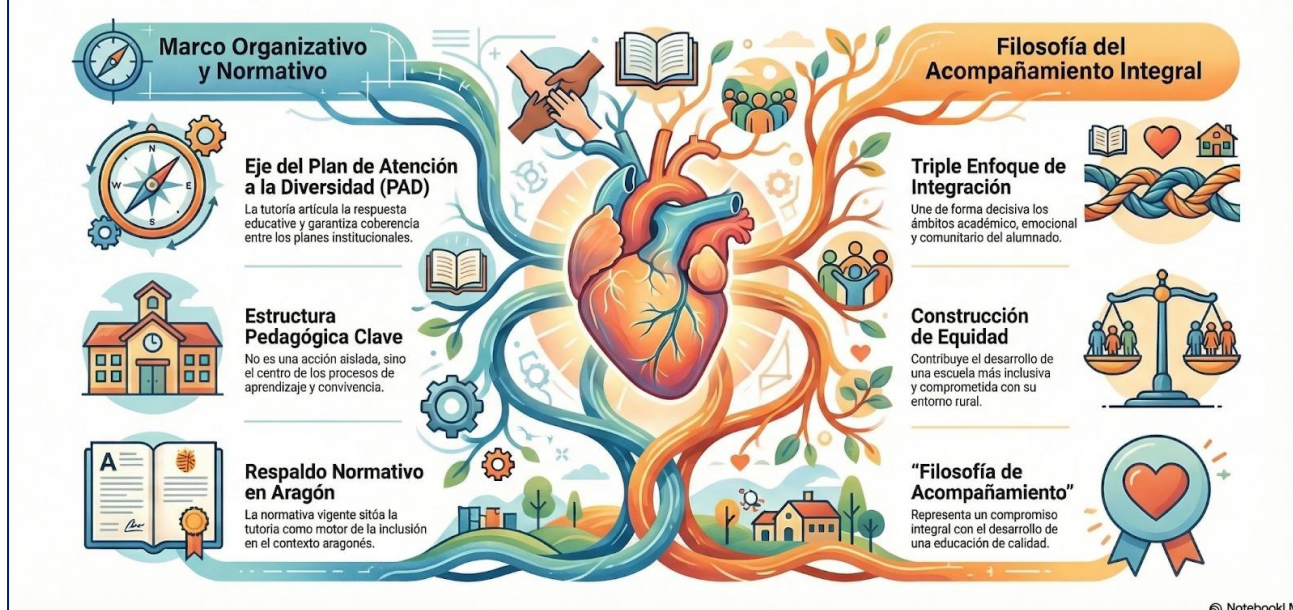
Particularidades de la escuela rural y potencial transformador

La escuela rural presenta características que potencian el desarrollo de una acción tutorial coherente con los principios del PAD. La proximidad entre los miembros de la comunidad educativa y el conocimiento profundo del alumnado permiten una intervención más ajustada y eficaz.

En nuestro caso, el PAD establece la necesidad de adoptar medidas organizativas y metodológicas inclusivas, como docencia compartida, apoyos dentro del aula y agrupamientos flexibles y heterogéneos.



La Acción Tutorial: Corazón de la Escuela Rural Inclusiva



En la escuela rural, estas medidas encuentran un contexto especialmente favorable para su desarrollo, siendo la tutoría el mecanismo que garantiza su coherencia y seguimiento.

Asimismo, el PAD plantea la necesidad de optimizar los recursos del entorno y fomentar la colaboración entre agentes educativos. En este sentido, la escuela rural se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo de redes de colaboración, tanto a nivel comunitario como intercentros.

La posibilidad de avanzar hacia proyectos compartidos, como el Proyecto Curricular de Zona de la Sierra de Algairén, permite reforzar la cohesión del sistema educativo rural y mejorar la respuesta a la diversidad.

En este contexto, el centro educativo asume el papel de garante de la inclusión, siendo la acción tutorial el instrumento que articula y da coherencia a todas las actuaciones dirigidas a garantizar el éxito educativo de todo el alumnado.

Atención a la diversidad

Así pues, creemos que la acción tutorial en la escuela rural constituye un elemento esencial para la implementación efectiva del Plan de Atención a la Diversidad y para el desarrollo de una educación inclusiva y de calidad.

Lejos de entenderse como una actuación aislada, la tutoría en nuestro centro se configura como una estructura organizativa y pedagógica clave, que articula la respuesta educativa del centro y garantiza

la coherencia entre los distintos planes institucionales.

En el contexto educativo aragonés, la normativa vigente y los documentos de centro, especialmente el PAD, refuerzan esta concepción, situando la tutoría en el centro de los procesos de enseñanza, aprendizaje, convivencia e inclusión.

En definitiva, la acción tutorial en la escuela rural representa una filosofía de acompañamiento integral, que integra lo académico, lo emocional y lo comunitario, y que contribuye de manera decisiva a la construcción de una escuela más equitativa, inclusiva y comprometida con su entorno.

Acompañar para crecer: la importancia de la tutoría en secundaria.

Leticia Lafontana Gracia

Orientadora del IES Montes Negros de Grañén (Huesca)

Rebeca Rodríguez Santibáñez.

Maestra de pedagogía terapéutica del IES Montes Negros de Grañén (Huesca)

La tutoría se ha ganado un papel protagonista dentro de los centros educativos en las últimas décadas. En Educación Secundaria constituye uno de los pilares fundamentales para el desarrollo integral del alumnado. Más allá de la simple transmisión de conocimientos y de fomentar el aprendizaje de unos saberes básicos, el instituto tiene una gran responsabilidad como es acompañar y asesorar a los adolescentes en una etapa decisiva de su vida, caracterizada por cambios físicos, emocionales, sociales e intelectuales importantes. En este contexto, la tutoría se convierte en un espacio privilegiado de orientación, promoviendo el autoconocimiento y conocimiento de los demás, de ayuda bidireccional, de escucha y formación en valores, que contribuye al desarrollo de la identidad y a la elaboración de su proyecto de vida.

La adolescencia es una etapa de construcción personal. Los jóvenes comienzan a cuestionar su entorno, a definir sus intereses y a sobrellevar presiones sociales cada vez más complejas. Estas presiones sociales han cambiado su centro de interés y su forma de proceder con la entrada en escena de las redes sociales y el conflicto entre privacidad e intimidad con todo lo que esto implica. En esta fase, el papel del tutor o tutora adquiere una relevancia especial, pues actúa como referente adulto cercano, capaz de orientar sin imponer y de acompañar sin invadir. La tutoría no debe entenderse como un espacio meramente administrativo o disciplinario que tiene una hora destinada en el calendario escolar, sino como un proceso de acompañamiento personalizado y considerando las características individuales del alumnado.

Uno de los principales objetivos de la tutoría en secundaria es atender la diversidad del alumnado, cada vez más amplia y más presente. Cada estudiante posee ritmos de aprendizaje, contextos familiares,

habilidades y dificultades distintas. A través de la acción tutorial, el docente puede identificar situaciones de riesgo, detectar problemas académicos o emocionales y canalizar las ayudas y los apoyos oportunos. De esta manera, la tutoría contribuye a prevenir el fracaso escolar y el abandono, promoviendo la equidad y la inclusión.

Pero la era tecnológica en la que estamos inmersos obliga a plantearnos una serie de cuestiones y riesgos que antes no se tenían que tratar, por ejemplo, que nuestro alumnado hable con desconocidos con intenciones dudosas, compartan fotos y videos privados y las propias contraseñas de sus redes sociales repercutiendo negativamente en sus relaciones sociales.

Asimismo, la tutoría favorece el desarrollo de competencias socioemocionales. En un mundo cada vez más complejo y cambiante, no basta con dominar conocimientos teóricos; es necesario aprender a gestionar emociones, resolver conflictos, trabajar en equipo y tomar decisiones responsables. Las sesiones de tutoría ofrecen un espacio para abordar temas como la autoestima, la empatía, la convivencia, la prevención del acoso escolar, la educación afectivo-sexual y el uso responsable de las tecnologías y de la Inteligencia Artificial. Estos aspectos, aunque a veces considerados secundarios frente al currículo académico, resultan esenciales para la formación integral. Cada vez es más habitual el trabajo sobre gestión emocional y la mejora del bienestar psicológico de nuestros alumnos y alumnas, ya sea con la aportación de entidades, organizaciones y programas específicos o con actividades propias de nuestro centro. Nuestros estudiantes deben ser alumnos responsables y críticos pero felices.

La tutoría también cumple una función orientadora en el ámbito académico y profesional. Durante

la secundaria, los estudiantes comienzan a tomar decisiones que influyen en su futuro: elección de materias optativas, itinerarios formativos o posibles estudios posteriores. Cada vez este proceso es más complicado, existe un gran desconocimiento sobre cuestiones importantes de la vida relacionadas con la enseñanza postobligatoria y el mundo laboral, pero lo más preocupante es la falta de motivación y saber en lo que me quiero convertir. El tutor, asesorado por el departamento de orientación, actúa como guía en este proceso, ayudando al alumnado a reconocer sus intereses, habilidades y aspiraciones, y a informarse sobre las diferentes opciones disponibles. Esta orientación vocacional es clave para que las decisiones no se basen únicamente en presiones externas (lo que hacen mis amigos, lo que me dicen mis padres) o modas pasajeras, sino en un conocimiento real de sí mismos.

Otro aspecto relevante es la relación con las familias. La tutoría facilita la comunicación entre el centro educativo y los padres o los representantes legales, estableciendo un vínculo de colaboración que beneficia al estudiante. Cuando existe una comunicación fluida, es más fácil detectar dificultades, compartir estrategias y construir acuerdos educativos coherentes. El tutor se convierte así en mediador entre el instituto y la familia, promoviendo una educación compartida y corresponsable. En nuestro centro esto es una línea prioritaria y se realizan actividades variadas para fomentar la participación de las familias, como talleres sobre educación afectivo-sexual o cómo motivar a sus hijos en los estudios o desayunos con familias para tratar temas de interés y de actualidad.

Sin embargo, la tutoría en educación secundaria enfrenta diversos desafíos. En muchos centros, la carga administrativa y la falta de tiempo dificultan una acción tutorial individualizada. Además, no todos los docentes cuentan con formación específica en orientación o en habilidades socioemocionales, lo que puede limitar la eficacia de su intervención. Por ello, es fundamental que las instituciones educativas reconozcan la importancia de la tutoría y proporcionen recursos, formación y espacios adecuados para su desarrollo.

La tutoría no consiste en intervenciones puntuales cuando surge un problema. Debe concebirse como un proceso continuo, planificado y evaluado, integrado en el proyecto educativo del centro. Un plan de acción tutorial bien estructurado permite organizar contenidos, establecer objetivos claros y coordinar la labor de todo el equipo docente. La coherencia y el trabajo colaborativo son esenciales para que la tutoría tenga un impacto real.

En la actualidad, los cambios sociales y tecnológicos han transformado la realidad de nuestros adolescentes. Las redes sociales, la inmediatez de la información y la exposición constante a modelos diversos influyen en la construcción de su identidad. La tutoría debe adaptarse a estos nuevos escenarios o situaciones, abordando temas como la violencia digital, la prevención de riesgos en las diferentes redes sociales, el pensamiento crítico frente a la sobreinformación y el aislamiento que implica estar todo el tiempo usando un móvil en soledad, a pesar de tener miles de amigos y seguidores en Instagram, Tik Tok, etc. El tutor necesita adaptarse a estos cambios y actualizarse continuamente para comprender el contexto en el que viven sus estudiantes, y que no deja de ser paradójico.

No podemos pasar por alto, la importancia de la dimensión ética de la tutoría. El acompañamiento supone confidencialidad, sensibilidad ante situaciones personales y capacidad de escucha activa y empatía. El tutor debe generar un clima de confianza que permita al estudiante expresarse sin temor a ser juzgado. Esta relación basada en el respeto y la comprensión fortalece el vínculo educativo y favorece el aprendizaje.



Otro aspecto fundamental de la tutoría es el esfuerzo que se realiza para fomentar la convivencia escolar. No se limita a un aspecto a mejorar en el centro. Debido a los cambios en la forma en la que se relacionan nuestros jóvenes, lo que trabajamos en el centro tiene que incluir su realidad virtual y cómo se mueven en ella. Es importante trabajar diferentes dinámicas grupales, mediación de conflictos tanto reales como en línea, cómo resolver problemas cotidianos, actividades participativas y de respeto. La prevención del acoso y la promoción



de la cultura de paz encuentran en la tutoría un espacio idóneo para su desarrollo. Cuando los estudiantes se sienten escuchados y valorados, disminuyen las conductas disruptivas y aumenta el sentido de pertenencia. Una actividad que siempre resulta beneficiosa y que mejora la integración de todos son los círculos restaurativos. Este formato propicia un espacio ideal para mejorar la relación con el profesorado e iguales mejorando la participación de todos los miembros del grupo por igual, respetando el turno de la palabra y la información transmitida.

No obstante, para que la tutoría sea realmente efectiva, es necesario superar la idea de que es responsabilidad exclusiva del tutor asignado y del orientador del centro. Aunque estas figuras coordinan la acción, todo el profesorado participa en el acompañamiento del alumnado. Es necesaria la puesta en marcha de programas como las tutorías afectivas, en las que profesores voluntarios realizan un seguimiento a través de reuniones frecuentes con alumnos que necesitan un guía, más basado en lo emocional que en lo académico. Para finalizar y creyendo profundamente en el trabajo que realizamos, la tutoría en educación secundaria es un elemento esencial para garantizar una formación personal, integral y de calidad. Es un espacio de reunión, orientación y acompañamiento que atiende tanto las necesidades académicas como las emocionales y sociales del alumnado. Como ya hemos ido recogiendo a lo largo de esta reflexión, la adolescencia es una etapa compleja y difícil, que requiere de un referente adulto cercano y comprometido como es el tutor y la acción

tutorial cómo el punto de partida y apoyo para esta importante labor.

La acción tutorial en educación infantil: acompañamiento, educación emocional y colaboración familia-escuela

Marta Salvador Gimeno
Maestra de educación infantil

La educación actual es mucho más que la transmisión de contenidos: es un proceso que permite a cada persona descubrir quién es y quién podría llegar a ser, desarrollando sus capacidades intelectuales, físicas y emocionales, conectado a un contexto social y cultural. Por ello posee una doble dimensión: la personal, construyendo la propia identidad, y la social, aprendiendo a convivir.

Los niños y niñas necesitan alguien que los guíe y les ofrezca herramientas para comprender el mundo y relacionarse de forma positiva con los demás. Este acompañamiento comienza en la familia, primer espacio de vínculo y aprendizaje, y continúa en la escuela, donde se amplían horizontes. Cuando ambos contextos se coordinan y comparten la responsabilidad educativa, se genera un proceso continuo y coherente. Es aquí donde reside el sentido de la acción tutorial.

El sentido de la orientación y la acción tutorial

Antes de comenzar, conozcamos estos términos. Jorge Expósito (2024) define orientar como “situar algo en una posición”, por lo que hay una similitud con guiar. Para él, la orientación posee un carácter educativo y la acción tutorial es el centro de la misma. Es un proceso de apoyo y colaboración que pretende conseguir una atención personalizada para el alumnado que posibilite su éxito escolar y permita un buen desarrollo personal y profesional. La orientación se articula a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, la orientación académica y la acción tutorial, esta última definida como un conjunto de acciones educativas que contribuyen al desarrollo integral del alumnado, potenciando sus capacidades básicas. Es un proceso estructurado y sistemático, dinamizado por los docentes, y asumido como una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa.

La orientación, por tanto, enmarca diferentes disciplinas y es un proceso que debe llegar a todo el alumnado, desarrollado dentro y junto al proceso educativo e implicando a todos los agentes educativos. Por otro lado, Expósito nombra algunas características de la acción tutorial que voy a sintetizar en cuatro ideas que considero principales:

- 1) **Carácter continuo, procesual y preventivo:** Se debe desarrollar desde las primeras edades y en todos los niveles educativos, permitiendo prevenir y detectar dificultades en el desarrollo o la evolución del aprendizaje de forma temprana.
- 2) **Atención global, personalizada e inclusiva:** El carácter debe ser global y procesual, ya que contribuye al completo desarrollo del alumnado a lo largo de toda la etapa educativa, y además será personalizado, teniendo en cuenta sus necesidades, motivaciones, capacidades y circunstancias.
- 3) **Acción compartida y coordinada:** Es una labor compartida que requiere de la coordinación entre distintos agentes educativos. Para ello, es necesario lograr un conocimiento mutuo, cooperación y una adecuada formación del profesorado.
- 4) **Integrada en la organización y planificación del centro:** Debe ser un proceso planificado y sistemático (aunque con cierta flexibilidad) y debe integrarse, contando con espacios y tiempos determinados y estando reflejado en la programación general del centro.

La acción tutorial guía el proceso de aprendizaje de cada niño y niña, en el plano personal y académico, entendidos como ámbitos interrelacionados. Esto es una actividad inherente a nuestra función, es una acción colectiva que involucra al profesorado, al alumnado, a las familias y a la comunidad educativa. No obstante, la figura del tutor destaca como refe-

rente, ya que es quien los guía en su trayectoria académica. Expósito (2014) nombra su función principal: conocer el planteamiento curricular del centro y las características del alumnado, para así integrar y personalizar la enseñanza, mostrando habilidades sociales para establecer interacciones adecuadas con el alumnado y las familias.

El tutor tiene una gran responsabilidad en la orientación del alumnado, la gestión de conflictos y el manejo de toda la información personal de niños y niñas y sus familias. Los tutores tienen deberes hacia su alumnado, como orientar, acompañar, tratar de

Los tutores tienen deberes hacia su alumnado, como orientar, acompañar, tratar de forma ecuánime, proteger y atender a la diversidad; hacia las familias, como respetar sus derechos, favorecer la confianza y la colaboración y responder a sus dudas y demandas; hacia los compañeros y la profesión, aportando dedicación, planificación, una práctica reflexiva, apoyo o formación permanente; y hacia la institución escolar, participando, proponiendo mejoras y cooperando.

forma ecuánime, proteger y atender a la diversidad; hacia las familias, como respetar sus derechos, favorecer la confianza y la colaboración y responder a sus dudas y demandas; hacia los compañeros y la profesión, aportando dedicación, planificación, una práctica reflexiva, apoyo o formación permanente; y hacia la institución escolar, participando, proponiendo mejoras y cooperando. El tutor es la palabra que orienta y la presencia que acompaña, siendo un referente seguro para el alumnado.

Orientación y acción tutorial: acompañando desde el inicio

La orientación y la acción tutorial serán fundamentales en todas las etapas, sin embargo, si nos adentramos en la Educación Infantil, tomará un matiz diferente: implica presencia, cuidado y vínculo, por ello,

nos basamos en el acompañamiento cercano, la observación sistemática y detección de necesidades y la relación estrecha y continuada con la familia.

Jimeno (2018) expone dos principios fundamentales de la orientación y la acción tutorial en esta etapa:

- 1) Principio de prevención: Debemos anticiparnos a las dificultades que puedan surgir con el objetivo de evitar o superar el problema, dotando a los niños y niñas de herramientas para afrontar situaciones. Por ejemplo, un programa cuyo objetivo sea adquirir hábitos de vida saludables desarrollando en el alumnado el gusto por el deporte y la alimentación saludable.
- 2) Principio de desarrollo: Existe un lado afectivo, un vínculo emocional con el docente que será básico para el bienestar del alumnado, a quienes acompañarán durante su etapa educativa pretendiendo desarrollar al máximo sus capacidades. Es esencial que los docentes conozcan bien a sus alumnos para dar respuesta a sus demandas y necesidades.

Al ser principalmente en infantil donde el vínculo emocional adquiere un papel determinante en el proceso educativo, en el siguiente apartado analizaremos brevemente cómo la educación emocional es un eje principal en la acción tutorial a estas edades.

La tutoría como espacio para la educación emocional en Infantil

Daniel Goleman dijo que la inteligencia emocional representa el 80% del éxito en la vida y no es para menos, pues estar bien a nivel emocional es un factor que influye en el rendimiento académico (Jové, 2017).

Según López-Cassá (2016), la educación emocional debe formar parte del currículo desde las primeras etapas, con el objetivo de desarrollar las competencias emocionales, entendidas como un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada nuestras emociones. La educación emocional aúna la conciencia emocional o capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y las de los demás; la regulación emocional o capacidad de manejar las emociones de forma apropiada; la autonomía personal, que incluye autoestima, automotivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, resiliencia y actitud positiva; la

competencia social, basada en el respeto, la comunicación afectiva y efectiva, la asertividad y la gestión de conflictos; y la competencia para la vida y el bienestar o capacidad de adoptar comportamientos responsables ante la vida.

Y, ¿por qué esto es relevante en infantil? Sin duda, porque en esta etapa el aprendizaje es emocional, los niños y niñas van a aprender de forma vivencial y experiencial todo aquello que provoque en ellos emociones positivas. Además de esto, su lenguaje emocional todavía se está construyendo, lo que hace necesario acompañarlos en la identificación de emociones básicas, en su adecuada expresión y su regulación progresiva. Por último, porque trabajamos las primeras normas de convivencia, el desarrollo de la empatía y la cooperación, base de las relaciones sociales positivas.

La acción tutorial en infantil forma parte de la vida cotidiana, a través de la tutoría diaria tanto individual como grupalmente, donde se nombran emociones, se validan sentimientos y se acompañan pequeños conflictos. La asamblea será un tiempo privilegiado para el diálogo y la resolución guiada de conflictos, apoyándonos en cuentos o dramatizaciones y dialogando para que aprendan a expresar lo que sienten y buscar soluciones compartidas. Además, la tutoría cobra una especial relevancia en momentos clave como el periodo de adaptación, en el que hay una separación de la figura de apego. En este momento, podemos hacer uso de juegos cooperativos, rutinas emocionales o dinámicas de expresión para favorecer la seguridad afectiva y la integración en el grupo.

Las familias tendrán un papel fundamental en estos procesos, tanto en todo lo que concierne a la educación emocional, como en la acción tutorial.

La tutoría como puente entre familia y escuela

Rosa Jové (2017) cuando habla de familia, parte de la necesidad de que las relaciones sean horizontales o democráticas, teniendo en cuenta que no hay un superior, sino que todos aprendemos de todos y debemos basarnos en la ayuda mutua, la escucha y la apertura al otro. Existe algo que une a la familia y al docente: ambos quieren lo mejor para el niño o la niña, por tanto, hay un objetivo común en manos de dos eslabones esenciales en la cadena educativa. Como dice Expósito (2014), las familias poseen la principal responsabilidad sobre sus hijos e hijas, ya que ahí comienzan los primeros aprendizajes y las

primeras interacciones sociales, esenciales para adquirir hábitos, normas y costumbres que determinan nuestra personalidad. Además, la participación de las familias en la escuela aporta beneficios como la mejora del nivel de aprendizaje, el descubrimiento por parte del alumnado de que familia y escuela tienen intereses comunes, se reduce la información sesgada y, además, los maestros comprenden mejor las dificultades de las familias y pueden proveer de respuestas más efectivas. Por esto, en los primeros niveles de enseñanza, es esencial buscar canales apropiados de comunicación. La unión entre ambos requiere de instrumentos, espacios y tiempos que permitan una adecuada coordinación.

La tutoría va a ser el canal principal de acompañamiento a la familia, a través de las reuniones grupales, las entrevistas individuales y la orientación. Como exponen las hermanas Abelleira (2023), estas reuniones tienen una gran importancia, por ejemplo, durante el periodo de adaptación, momento esencial para coordinarnos, acoger al alumnado y orientar a las familias. Una reunión inicial tras los primeros días de curso es muy útil para que nos conozcan, el alumno muestre una mayor predisposición y la familia se abra con mayor confianza. También podemos presentarles aspectos sobre el funcionamiento del grupo, las normas de aula y la metodología de trabajo, aprovechando para orientarles en aspectos de crianza en los que puedan tener dificultades o dudas. Por otro lado, la entrevista individual es una de las formas más habituales de contactar con las familias y, en ocasiones, la única forma que tienen de conocer el progreso y dificultades de su hijo o hija.

Veamos ahora cómo debería ser una tutoría, basándonos en los consejos de Rosa Jové (2017) y en la propia experiencia:

- 1) Debe existir una preparación previa. Es importante llevar un listado o resumen de observaciones y temas a tratar, priorizando los aspectos más importantes y teniendo claros los objetivos de la reunión. Si no es posible tratar toda la información, es conveniente citar de nuevo a la familia y dejar claro todos aquellos datos que se aporten.
- 2) Debemos crear una acogida positiva y un clima de confianza. Podemos comenzar con un saludo cordial, utilizar siempre lenguaje positivo y constructivo que las familias puedan comprender, mostrar interés por el alumnado fuera del ámbito escolar y, al finalizar, agradecer la asistencia y la información aportada.

- 3) Debemos basarnos en una escucha activa y una mirada respetuosa hacia la familia. En la reunión, escucharemos su punto de vista y lo valoraremos, evitando juicios y tomándolo como una responsabilidad compartida. Además, es conveniente hacer partícipes a ambos progenitores, aunque en ocasiones sea complicado.
- 4) La información debe ser clara y el enfoque constructivo. Vamos a compartir con la familia el progreso académico y socioemocional del alumno, manteniendo una visión positiva y proponiendo mejoras a través de diferentes propuestas de actuación, que idealmente serán llevadas a cabo en coordinación.
- 5) Debemos trabajar colaborativamente y crear un vínculo con la familia. Tenemos que creer en las capacidades de la familia y lograr que ellos crean en las nuestras, para ello, es conveniente reforzar la relación entre ambos, ganarnos su confianza y establecer objetivos conjuntos, que vean siempre que estamos ahí para ayudar.

Si la tutoría ha sido positiva, la familia saldrá sintiéndose escuchada y respetada, habiendo obtenido información global acerca del progreso de su hijo o hija y sintiendo que se le reconoce y se valoran sus virtudes. Es muy importante que sientan que han llegado a un acuerdo con el docente y que han establecido unos objetivos o plan de acción para así conseguir una confianza mutua.

Reflexión final: la tutoría como eje de una educación compartida

La tutoría es mucho más que establecer reuniones periódicas. Es un espacio de encuentro, de escucha y de construcción conjunta, clave para aportar calidad a la enseñanza, ya que con ella podemos detectar necesidades, anticiparnos a las dificultades y acompañar de forma personalizada al alumnado. La acción tutorial llevada a cabo correctamente crea una red de apoyo que favorece el desarrollo del niño y la niña en todas sus vertientes.

Esto requiere de docentes que crean en el valor de la tutoría y apuesten por la formación continua, proceso que implica tiempo, esfuerzo y compromiso, pero que nos enriquece y nos dota de herramientas para acompañar a nuestro alumnado y sus familias.

Desde el respeto, la confianza y la colaboración, la tutoría es el puente entre familia y escuela, una herramienta que aporta sentido a nuestra labor, que optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y que

nos recuerda que educar, siempre será una tarea compartida.

Bibliografía

- Abelleira, A., & Abelleira, I. (2023). *El latido de un aula infantil. Elogio de la cotidianidad*. (4.ª ed.). Octaedro – Rosa Sensat.
- Expósito López, J. (coord.) (2014). *La acción tutorial en la educación actual*. Síntesis.
- Jimeno Jiménez, M. E. (2018). *Acción tutorial en Educación Infantil*. (Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid).
- Jové, R. (2017). *La escuela más feliz*. (2.ª ed.). La esfera de los libros.
- López-Cassá, E. (2016). La educación emocional en la Educación Infantil y Primaria. En J.L. Soler, L. Aparicio, Ó. Díaz, E. Escolano, & A. Rodríguez (Coords.), *Inteligencia emocional y bienestar II*. (pp. 557-570).

Entramos cantando. Una propuesta de música y emociones para tutoría

Carmen José Giner Gascón

Tutora de 5º de Primaria del CEIP Juan Lorenzo Palmireno de Alcañiz (Teruel)

El CEIP Juan Lorenzo Palmireno es un colegio de Infantil y Primaria de una vía situado en el centro de la ciudad de Alcañiz (Teruel). Un centro creado en el curso escolar 2007/08, con una especial característica como es ser un centro bilingüe dentro del programa British Council.

Desde sus inicios, asumo el cargo de directora y es entonces, cuando desde “dentro”, soy consciente de toda la documentación necesaria que un colegio requiere para que este nuevo centro educativo pueda, poco a poco, comenzar su andadura educativa. Junto a compañeros/as y profesionales de los diferentes órganos de gobierno, creamos y elaboramos todos aquellos documentos que nos ayudaron a programar, planificar, tomar decisiones, decidir todas las estrategias que se iban a llevar a cabo día a día, etc.

Uno de estos documentos, muy ligados a la tutoría y que el centro creó, fue el POAT. Un documento que intentamos que fuera coherente y fiel a la ley educativa que estaba vigente en ese momento, a las instrucciones de principio de curso que nos guiaban con sus orientaciones y sobre todo que fuera un documento muy práctico. Queríamos que el/la maestro/a tuviera a su alcance una serie de materiales, propuestas e ideas para llevar a cabo en el aula dependiendo de la edad o del tema a tratar. Y que el alumnado al finalizar su etapa de primaria en el cole, hubiera tenido la oportunidad de trabajar todos los ámbitos establecidos. Creímos interesante que algunos de ellos se repetirán a lo largo de su escolaridad por considerar importante y necesario su trabajo desde diferentes visiones que la edad y/o madurez pueden aportar al alumnado. De manera resumida pensamos en las siguientes áreas para trabajar por cursos:

- 1º Infantil: Educación emocional

- 2º Infantil: Aceptación diferencias
- 3º Infantil: Resolución conflictos
- 1º Primaria: Educación emocional
- 2º Primaria: Habilidades sociales. Aceptación diferencia
- 3º Primaria: Mediación entre iguales. Resolución de problemas/conflictos
- 4º Primaria: Control de la impulsividad
- 5º Primaria: Metacognición
- 6º Primaria: Autoconcepto. Autoestima.

Pero un centro joven y dinámico como el CEIP Palmireno, no se quedó ahí en su afán por trabajar la acción tutorial. Durante los años que estuve formando parte del equipo directivo de este centro, tuve tiempo de ver cómo los proyectos o programas a los que nos unimos marcaban el rumbo de la educación en el cole. Algunos llegaban y tras un breve periodo en el centro, pasaban sin pena ni gloria. Otros llegaron para quedarse porque ofrecían, y siguen ofreciendo a nuestro alumnado, un plus en su educación integral.

Uno de estos proyectos, es “**Entramos Cantando**”.

“Entramos Cantando” nace como respuesta a una necesidad puntual, la necesidad de abordar los retos educativos actuales con una perspectiva innovadora y creativa, utilizando la música como herramienta para el trabajo de las emociones, la personalización del aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado.

El proyecto nace en 2016-2017 con 2 objetivos claros:

- **Ampliar** la presencia de la **música** en el centro para “aumentar” el tiempo que se destina a la música.
- Generar una **experiencia emocional** en el alumnado a través de la música.

Después de **nueve años de puesta en práctica**, ajustes y ampliación del proyecto, los objetivos actuales del mismo se han ido adaptando a las necesidades de la escuela. Una escuela innovadora, abierta a la sociedad en la que vivimos y con la que queremos ayudar al desarrollo integral del alumnado. Los objetivos actuales son:

- **Transformar** el ambiente escolar, reemplazando el timbre tradicional por música cuidadosamente seleccionada.
- Aumentar el **bagaje cultural y musical** del alumnado en particular y de la comunidad educativa en general.
- Favorecer la **inclusión** del alumnado.
- Cultivar la **inteligencia emocional**.
- Disponer de un espacio y un tiempo para abordar las **emociones en el aula**.
- Integrar **planes educativos** de una manera transversal, como el POAT y el plan de igualdad.

Aunque nunca he dejado de tener contacto con el aula durante mi paso por el equipo directivo, hacía mucho tiempo que no era tutora. Y después de 16 años, decidí echarme a un lado y dar la oportunidad a nuevas generaciones de maestros/as, a gente fresca que aporte al centro nuevas ideas, nuevas líneas estratégicas para que el centro siga avanzando, y yo... vuelvo al aula como tutora.

Vuelvo a disfrutar del maravilloso cargo de ser tutora. Exactamente, **tutora de 3º ciclo**.

Una de las cosas que más me motivaba y que más me apetecía vivir en primera persona, era el poner en práctica el proyecto **Entramos Cantando** con mi alumnado, en ese **horario de tutoría**.

En el CEIP Palmireno, todas las clases tienen la sesión de tutoría en el mismo momento. Sesiones de 45 minutos, a primera hora de la mañana de los lunes. Como ya he nombrado anteriormente contamos con un documento (POAT) que nos guía y nos ofrece dinámicas para trabajar en estas sesiones de tutoría. Pero, además, desde hace tiempo, en el CEIP Juan Lorenzo Palmireno, tenemos estipulada una sesión al mes de tutoría para el trabajo de las propuestas que nos ofrece el proyecto **Entramos Cantando**. La realidad es que los temas planteados son tan potentes e interesantes que a veces, se necesita alguna otra sesión para terminar de abordar todas las inquietudes que surgen en el aula. Ya es entonces el maestro/a de cada aula, cuando decide si va a trabajar la semana siguiente en la hora de tutoría o va a

disponer de la sesión de otra materia para terminar de abordar estas cuestiones.

Como hilo conductor, tenemos la música que escuchamos semanalmente, la que nos guía para trabajar diferentes temas que creemos muy necesarios e interesantes, y que necesitan de un espacio y un tiempo en el aula como son las **ODS**, la **inmigración**, el respeto a **otras culturas**, o las **emociones**. Este curso 2025/26, es el segundo que el proyecto se centra en el trabajo de las emociones. La pandemia nos lo demostró de golpe, aunque ya éramos conscientes de la realidad de nuestras aulas. Cada vez es más necesario hablar de emociones en la escuela. Las realidades familiares y sociales que está viviendo nuestro alumnado necesitan de un espacio y un tiempo para poder ser gestionadas. En este contexto educativo cada vez más complejo y diverso, la música se presenta como un lenguaje universal capaz de conectar con las emociones del alumnado, estimular su creatividad y fomentar la inclusión. De ahí que introdujéramos este proyecto en las sesiones de tutoría.

Cada mes va a girar en torno a una **emoción**. Cada semana suena una música a las entradas y salidas del centro (una cada semana). Aunque sea música diferente cada semana, tiene una relación con la emoción establecida ese mes. A estas músicas mensuales se les asocian varias propuestas que de manera voluntaria puede realizar el maestro/a. Hay propuestas musicales y plásticas que los especialistas de estas áreas pueden utilizar de forma que complementan el trabajo realizado desde la tutoría.

Las **propuestas** que trabajamos en tutoría van a tener un aspecto emocional y las llevamos a cabo en base al programa de filosofía para niños, con preguntas y situaciones que generan debate, diálogo y reflexión, todo ello bajo un ambiente de confianza y seguridad.

Las emociones que trabajamos durante el curso 2025-2026 son las siguientes y se temporalizan de octubre a mayo:

- Octubre: confianza
- Noviembre: asco-rechazo
- Diciembre: ilusión
- Enero: felicidad
- Febrero: vergüenza
- Marzo: enfado
- Abril: aburrimiento
- Mayo: admiración

Si te interesa conocer las canciones y músicas elegidas para trabajar cada emoción, accede al siguiente código QR. Verás que hay músicas de todos los estilos, épocas y lenguas, de esta manera intentamos aumentar el bagaje musical y cultural, no solo de nuestro alumnado, sino de toda la comunidad educativa.



Os cuento mi experiencia personal con este proyecto de una manera práctica y concreta. En mi caso, el primer lunes de mes, la **clase de 5º de primaria** espera con ganas, ilusión e incertidumbre la emoción a trabajar. Las preguntas generadoras que nos ofrece el proyecto sobre la emoción del mes crean un círculo de confianza y sinceridad que une al grupo, aprendiendo a respetar las diferencias, a ser asertivos y dar nuestra opinión sin que mi compañero/a se pueda sentir ofendido... y los temas que surgen de estos “debates” son de lo más interesantes. A mí como tutora, me da mucha información sobre mi alumnado. Sus creencias, sus valores, sus principios... y también sus miedos, sus preocupaciones, sus inseguridades.

Una de las cosas que más me llama la atención, es como niños/as con una alta capacidad cognitiva y con unos buenos resultados académicos pueden ser a los que más les cuesta expresar sus sentimientos, identificarse con una emoción o incluso decir cosas buenas sobre uno mismo.

Este pasado mes de febrero trabajamos la emoción de la vergüenza. El aula de 5º de primaria se expande hasta el pasillo para realizar algunas actividades como pueden ser éstas donde a través de **círculos restaurativos** planteamos preguntas generadoras



y otras que nos sirven de reflexión. La pregunta generadora de este mes fue “¿Por qué a veces sentimos ganas de escondernos o no mostrar lo que hacemos?”

Algunas de las preguntas que lancé fueron ¿La vergüenza siempre es negativa o puede ayudarnos?, ¿Qué nos da más vergüenza: equivocarnos solos o delante de otros?, ¿Es igual la vergüenza en niños y adultos?, ¿Se puede aprender a sentir menos vergüenza?,...

Cada uno (incluida yo misma), fuimos compartiendo cosas que sabíamos que nos daban vergüenza, y nos dimos cuenta de que muchos sentimos lo mismo en determinadas situaciones, que existe “la vergüenza ajena” y que la hemos vivido en nuestras carnes en algún momento. Pensamos en aquello que nos daba vergüenza realizar delante de nuestro papá o mamá, pero en cambio éramos capaces de hacerlo o decirlo si sabíamos que ellos no iban a estar presentes. ¿Por qué ocurre esto?

Compartimos dichos de personas mayores como “la vergüenza para robar”, donde deja claro el aspecto de tener apuro ante situaciones que no son buenas, que pueden causarnos daño a nosotros mismos o a otras personas.

Muy interesante la parte de conocer cómo **nuestro cuerpo responde** o se comporta ante esta emoción. A todos nos ocurre lo mismo. Unos se ponen más rojos que otros, pero sentimos ese “calor” en nuestra cara. Nuestros ojos buscan el suelo y nuestra mente *grita “quiero desaparecer de aquí”*. La vergüenza es una emoción natural, ni buena ni mala, pero nos ayuda a reflexionar sobre nuestros actos y a comprender cómo nos relacionamos con los demás. Porque el objetivo no es conseguir “no tener vergüenza”, sino saber reconocerla y que sus efectos no nos impidan disfrutar o vivir momentos que nos paralizan. A mí, como profe, también me da mucha información, ya que saber que un alumno/a lo pasa realmente mal al salir a la pizarra a corregir un problema matemático, me hace buscar alternativas o métodos como puede ser, por ejemplo, supervisar previamente ese ejercicio de su libreta, y comprobar que no va a fallar, para que poco a poco vaya adquiriendo seguridad y su nivel de ansiedad baje ante esta actividad cotidiana.

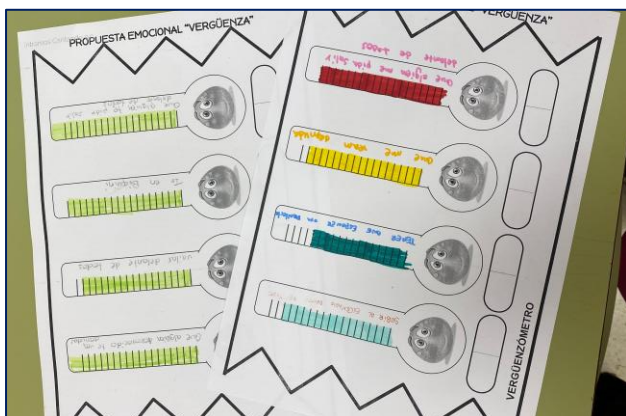
Y no es casualidad que esta emoción estuviera programada para febrero porque... el carnaval, donde nos ponemos nuestras máscaras, es un claro ejemplo de cómo abordar la vergüenza. Y si, además, en los coles, como ocurre

en el mío, tienes que interpretar a algún personaje y hacer un pequeño baile o canción, es el momento ideal para trabajar esta emoción y disfrutar de ese momento en toda su esencia, porque... no estamos haciendo nada malo ni nada de lo que me tenga que arrepentir.

Tras toda esta reflexión, se ofrece al alumnado una “ficha” que complementa la actividad realizada en el círculo restaurativo. Yo les digo que es un **trabajo individual y personal**, de respuesta abierta, es decir, todo vale. Cada uno expresa lo que necesita, sin forzar “el completar la ficha”. Y aunque tengo que confesar (aquí que no me oye nadie) que son actividades que no se corrigen, que son personales, debo reconocer que más de una vez he sentido la necesidad de echarles un vistazo ya que en alguna ocasión me ha ayudado a entender situaciones o comportamientos de un alumno/a que sin atreverse a compartirlo de manera abierta en el gran grupo, sí que ha podido expresarlo de manera individual. Siempre pidiéndoles permiso para verlas y en caso necesario, comentando individualmente su exteriorización.

En el caso de este mes, nuestra ficha recoge 4 “**vergüenzómetros**”. En cada uno de ellos vamos a escribir aquellas situaciones en las que sentimos esta emoción, y colorearemos cada uno de ellos dependiendo de la vergüenza que esa situación provoque a cada uno. Debajo de cada “vergüenzómetro” aparece una píldora en la que escribiremos un pequeño remedio como hablar despacio y con seguridad, pedir ayuda, intentarlo varias veces, aceptarnos...

Como he dicho anteriormente, además de este trabajo más específico para tutoría, el proyecto nos ofrece propuestas musicales y plásticas que complementan el trabajo de esta emoción. En el siguiente enlace QR, os dejo el ejemplo de las **propuestas del mes de febrero** para que os hagáis una idea del material que trabajamos y al que, a modo de ejemplo, me he ido refiriendo a lo largo de este artículo.



El resto de los meses contienen dinámicas similares donde se trata cada emoción desde unas propuestas emocionales con preguntas para la reflexión, una propuesta musical y otra propuesta artística.



Aunque el proyecto *Entramos Cantando* abarca muchos más objetivos como he comentado al principio, la parte de tutoría que incluye se valora muy positivamente por el profesorado que la lleva a cabo, ya que las propuestas pueden ser modificadas y adaptadas al nivel del alumnado.

Por último, me gustaría comentar que desde hace años Entramos Cantando tiene el carácter de ser un **proyecto intercentros** donde poder establecer una red de colaboración entre centros educativos para compartir experiencias, recursos y buenas prácticas, impulsando la mejora continua del proyecto. Y es que, un proyecto de este calado no podía quedarse entre las 4 paredes de un centro y es por eso que desde 2018, se ofrece a los centros educativos de manera gratuita y colaborativa, formando una red de centros con un proyecto común. Si no has participado en cursos anteriores, decirte que, las propuestas se te van a dar hechas y como siempre podrás adaptarlas o modificarlas según tus necesidades y/o las de tu alumnado. Puedes seguirnos en **Instagram @entramos_cantando** y ver las evidencias que los **136 centros** que actualmente participan en el proyecto comparten con sus diferentes casuísticas educativas.

Si estás interesado en que tu centro forme parte del proyecto el curso 2026/2027, puedes mandar un correo a entramoscantando@palmireno.com y cuándo enviamos la información para el curso siguiente te la hacemos llegar.

Porque... cuando tú integras una música que no es de tu estilo, estás integrando otro país, otra cultura, otra persona. Disponer de un espacio y un tiempo para abordar las emociones en el aula a través de la música, brindando herramientas para su expresión, comprensión y gestión saludable, es algo cada vez más necesario en nuestras aulas.

Proyecto Con-vive del CEIP Jerónimo Blancas de Zaragoza

Tania Gracia Gallego

Secretaria del CEIP Jerónimo Blancas y Tomás de Zaragoza

En los últimos años, nuestro centro ha vivido un proceso necesario de adaptación y renovación de los proyectos de convivencia, conscientes de la necesidad de reflexionar y afrontar las dificultades que observábamos. Estamos recorriendo un camino de ensayo y ajuste, involucrando progresivamente a nuestro claustro. Los cambios grandes deben ir con pequeños pasos. Poco a poco, las iniciativas nacidas de algunos docentes han ido consolidándose, y con el apoyo del equipo directivo, han ido organizándose para que sea ya un estandarte de nuestra nueva identidad.

Todos los que aquí trabajamos conocemos perfectamente nuestro entorno. Un barrio obrero, de mucho arraigo, con diversidad y lleno de cotidianidad. Pero también es un lugar donde se mezclan realidades muy distintas. Historias de todo tipo, vidas confortables y sencillas, pero también verdaderos dramas de lucha, superación y mucha resiliencia.

Valdefierro, hasta hace unos años, tenía una realidad social y económica inferior a la de otras zonas de la ciudad, por lo que el nivel cultural medio de las familias era bajo. Sin embargo, debido al crecimiento del barrio en los últimos años, con afluencia de parejas jóvenes, el nivel socioeconómico y cultural está mejorando notablemente, aunque todavía hay algunas familias que viven en condiciones precarias y con escasos recursos económicos.

Todos nos conocemos aquí. Gran parte del alumnado es la segunda o tercera generación que acude al centro. Hay grandes clanes y familias muy conocidas en el barrio y por supuesto en nuestro centro. Hay apellidos que ya nos suenan a todos. Si no hemos dado clase a un niño lo hemos hecho a algún primo o prima suyo, tenemos muchos alumnos nietos de excompañeros... todo se queda en familia.

Cuando un docente viene nuevo al colegio hay que explicarle las dinámicas internas que ya hay creadas y que están muy arraigadas. El plan de acogida, aquello que puede explicarse formalmente con palabras, se queda corto. Este lugar no puede entenderse bien si no te introduces mucho en él. Te tienen que empapar de sus apellidos extremeños, sus acentos andaluces (el barrio fue un asentamiento en los años sesenta de personas que venían del sur de España)... tienes que conocer sí o sí las personalidades de algunas familias, sus costumbres...

En todos los espacios donde se reúne un grupo de personas bajo normas compartidas, como ocurre en las aulas y centros educativos, los conflictos inherentes a la condición humana afloran. Cada individuo



aporta sus emociones, experiencias, bagajes personales y familiares... lo que inevitablemente puede generar tensiones.

Los niños y las niñas vienen de su entorno primario, la familia, y todas ellas son muy distintas. Sin embargo, en el entorno escolar se encuentran que el espacio, las normas, los materiales... son exactamente igual para todos. Cada uno interacciona con este nuevo contexto de manera muy distinta y según venga programado desde su entorno primario.

Desde la psicología social, autores como Morton Deutsh han señalado que el conflicto no es necesariamente negativo, de hecho, puede ser un motor de aprendizaje y desarrollo si se gestiona adecuadamente. En el ámbito educativo, investigaciones como las de Daniel Goleman o John Dewey, abogan por enseñar al alumnado a reconocer sus emociones, a comunicarse de manera efectivo y a resolver diferencias promoviendo una convivencia positiva y sostenible.

Nuestro Proyecto Con-vive

Hasta hace poco no nos atrevíamos a llamarlo proyecto porque no éramos conscientes de la envergadura de nuestras acciones. Pero sí, podemos considerar que es un proyecto porque:

- Tiene objetivos definidos.
- Tiene una supervisión anual.
- Las actuaciones, todas ellas, tienen una coherencia interna, están planificadas y secuenciadas.
- Se basa en fundamentos pedagógicos y psicológicos.

Nuestros objetivos son los siguientes:

- Mejorar la convivencia del centro.
- Desarrollar la competencia socioemocional del alumnado.
- Contribuir en el bienestar de la comunidad educativa.
- Potenciar el sentido de pertenencia y cohesión.
- Fomentar la participación activa y la corresponsabilidad del alumnado.

Estos objetivos se pretenden conseguir a través de las siguientes actuaciones: patios dinámicos, aprendizaje servicio, elección de alumnado delegado, alumnado representante de comedor, alumnado ayudante-mediador, formación específica para la competencia socioemocional (en el área de tutoría y en valores en 5º y 6º), tutorías afectivas, grupos interactivos con familias y hermanamientos.

Patios dinámicos: El recreo ocupa una parte importante del tiempo escolar y es un espacio clave para mejorar las relaciones sociales y el bienestar. Tal y como señalan Salas y Vidal-Conti (2020), el patio no debe ser visto como un tiempo muerto, sino como un espacio educativo con gran potencial para el desarrollo social y físico. Diversos estudios han demostrado que la intervención estructurada del recreo incrementa la participación y mejora las interacciones sociales entre iguales.

Nuestros patios dinámicos surgieron hace dos años de manera espontánea por parte del profesorado de primer ciclo, donde había 3 grupos muy conflictivos y se generaban muchas discusiones en los recreos. Se adquirieron materiales como bolos, dianas de suelo, tizas, combas... También se propuso que cada viernes vinieran dos familias a dinamizar el recreo. Éstas se apuntaban a través de un archivo Word en drive. Al curso siguiente, la idea fue expandiéndose también en el segundo y tercer ciclo. El alumnado comenzó a tener responsabilidades ya que eran ellos los encargados del material. Cada día se sacaban unos materiales distintos. Este año, se han incorporado una liga de *datchball*, un torneo de fútbol y un *Got talent*. Nos gusta aunar lo deportivo y artístico para que todas las personalidades tengan cabida en algún momento. La implicación del profesorado en el tercer año del proyecto es máxima. Hay voluntarios para hacer clases de piano los recreos de los martes y juegos de mesa en un aula otros días de la semana. La clave de este proyecto es la reestructuración de los espacios y la oferta de alternativas. No se trata de prohibir actividades conflictivas como el fútbol sino de ofrecer distintas opciones atractivas y seguras que canalicen la energía y la atención del alumnado. En este sentido, el torneo de *datchball*, un deporte que no es de contacto y no agudiza tanto como otros las diferencias físicas entre chicos y chicas, ha resultado especialmente eficaz: siempre cuenta con un árbitro y un profesor que es entrador del equipo. Así no solo aumentas la vigilancia de patio, sino que además divides espacios: se puede coger la pista de fútbol y así se ocupa ese espacio, o celebrar los partidos en el gimnasio, haciendo que de diversifiquen los lugares en los que puede estar el alumnado.

Aprendizaje servicio: Integra objetivos curriculares con una acción solidaria generando aprendizajes significativos y contextualizados. Esta metodología la utilizamos con el alumnado que tiene una baja motivación académica y que tiene graves dificultades de implicación en tareas escolares "tradicionales".

Tal y como plantea Andrew Furco, el aprendizaje servicio integra los contenidos fácticos con la realización de un servicio real a la comunidad. En nuestro caso, comenzamos el curso pasado. Durante la hora siguiente posterior al recreo, un docente juntaba a un alumnado seleccionado para hacer tareas como: mantenimiento del huerto, el reciclado de materiales, la creación de posters para días conmemorativos o de chapas para repartir entre la comunidad educativa... Durante este año, al tener menor cantidad de alumnado que contemple las características necesarias para acceder al programa, se realiza menos días a la semana. Como mejora, hemos introducido en las aulas una hoja donde los docentes deben marcar si el alumno ha cumplido con las pautas pactadas para poder acceder ese día a la sesión de aprendizaje servicio.

Alumnado delegado y representante de comedor: Como recoge la ONU en la convención sobre los derechos de las niñas y los niños, el alumnado tiene derecho a ser escuchado y a participar en las decisiones que le afectan. La participación activa del alumnado se articula a través de estructuras como alumnado delegado y desde este último curso alumnado representante de comedor. Se mantienen reuniones periódicas con el equipo directivo y con el equipo de cocina donde son trasladadas sus inquietudes y sus propuestas de mejora. Fruto de estas reuniones se han incorporado mejoras significativas como la diversificación del material en los patios dinámicos.

Alumnado ayudante-mediador: La educación para la convivencia implica dotar al alumnado de herramientas para la resolución pacífica de conflictos. El centro ha iniciado este curso escolar la implantación de este programa. Tras un proceso previo de formación al profesorado y gracias a la implicación de dos docentes con conocimientos sobre psicología, se



ha diseñado un itinerario formativo dirigido al alumnado de quinto y sexto de primaria. En la primera fase (durante todo el primer trimestre), se formó durante las sesiones de valores a todo el tercer ciclo. Así, se pudo identificar las fortalezas de algunos alumnos y alumnas en concreto. Posteriormente, mediante un proceso participativo, se ha constituido un grupo reducido que actualmente se está formando para comenzar a mediar y a ayudar durante el tercer trimestre. Es preciso señalar que la intervención del alumnado mediador se circunscribe a conflictos leves, siendo el profesorado el responsable último en todo momento.

Formación específica para la competencia socioemocional: Con el fin de dotar de coherencia a las distintas actuaciones, desarrollamos también una propuesta de formación específica a lo largo de todos los cursos, desde infantil y primaria. Por el momento, están creadas algunas de ellas. En junio haremos una evaluación para considerar si debemos seguir creando material o simplemente reorganizarlo. Esto lleva mucho tiempo fuera del horario lectivo y una carga especial para los docentes que voluntariamente comparten sus conocimientos y crean su propio material. Se tiene un itinerario estructurado para saber qué tratar en cada curso y con qué profundidad. En concreto, se trabajan aspectos como el autoconcepto, la empatía, la resolución de problemas, los juicios y generalizaciones, la escucha activa, la comunicación asertiva, agresiva y pasiva...

Tutorías afectivas: Se configuran como un espacio de acompañamiento individualizado orientado a reforzar el bienestar emocional especialmente en aquellos casos que presentan situaciones de vulnerabilidad personal, social o familiar. Cabe destacar que los docentes acompañan, escuchan asertivamente y orientan, pero en ningún caso sustituyen a otros profesionales como psicólogos, educadores sociales, etc. Los docentes se ofrecen voluntariamente para tener intercambios comunicativos periódicos y estructurados. Es importante resaltar que lo hacen en su hora 25, es decir, en el único momento que tienen de trabajo sin docencia durante su periodo lectivo. La selección de los discentes responde a criterios pedagógicos acordados entre el equipo docente, el equipo directivo y la autorización de las familias.

Grupos interactivos con familias: Están basados en el aprendizaje dialógico donde se busca multiplicar las interacciones y la participación de la comuni-



dad. Tienen también como objetivo favorecer la continuidad educativa entre las etapas de infantil y primaria. Actualmente solo ponemos en práctica esta metodología en el primer ciclo de primaria una vez a la semana. Estas prácticas permiten favorecer la adaptación a la vez que refuerzan el vínculo entre el centro y las familias.

Hermanamientos: Constituye una estrategia orientada a fortalecer los vínculos de manera internivelar, favoreciendo la creación de relaciones de apoyo y de referencia dentro del propio centro. Cada uno cuenta con un “hermanado” de otro curso con el que hace actividades conjuntas, al menos, una vez al trimestre. Algunas actividades han sido: la lectura compartida de historias, creación de un carnet de hermanado para generar mayor vínculo, recitado de poemas... Se observa que los más pequeños identifican en un compañero mayor una figura de referencia cercana, lo que les puede generar más seguridad en momentos como los recreos.

Conclusión

A lo largo de este proyecto, hemos tratado de transformar la escuela en un espacio donde cada rincón se convierta en un escenario de encuentro, escucha y acompañamiento.

Desde un punto de vista científico, este entramado se sostiene en principios consolidados: la educación emocional como proceso continuo y estructurado (Rafael Bisquerra), la mediación y la resolución pacífica de conflictos como herramientas de aprendizaje social (William Ury), la importancia de la interacción social y el aprendizaje entre iguales (Lev Vygotsky; David W. Johnson), y la implicación de toda la comunidad educativa como catalizador del desarrollo integral del alumnado (Joyce Epstein; Ramón Flecha).

Pero más allá de los estudios y las evidencias, lo que mueve este proyecto es la certeza de que la escuela puede ser un lugar donde los pequeños y los mayores se reconocen, donde las voces silenciadas encuentran un oído, y donde cada alumno descubre que tiene derecho a sentirse escuchado, acompañado y valorado.

No tenemos la panacea, es verdad. Los conflictos siguen existiendo, los malentendidos, la confrontación... pero no tenemos duda que sentamos bases para pequeños cambios y para prevenir problemas mayores.

En definitiva, este proyecto no solo construye competencias socioemocionales, habilidades de convivencia y estrategias de aprendizaje activo. Construye humanidad dentro de la escuela. Construye comunidad, vínculo, presencia. Y si algo hemos aprendido es que la educación no es solo transmitir conocimiento: es encender luces, sostener manos, abrir ventanas donde se respire confianza, y acompañar con pasión y cuidado cada paso del camino de nuestro alumnado.

Acompañar para educar: la acción tutorial como eje de la vida del centro

Eva Mateo Torres

eva.mateo.torres.80@gmail.com

Lucía Martínez Pueyo

luciamartinezpueyo@gmail.com

CEIP Santiago Apóstol de Grañén (Huesca)

"La educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma. Los vínculos que formamos a lo largo de este proceso son la esencia del aprendizaje."

John Dewey

Resumen

En este artículo se invita a reflexionar sobre la importancia de la tutoría como proyecto compartido de centro. A partir de esta perspectiva, se presenta la experiencia del CEIP Santiago Apóstol de Grañén, donde la acción tutorial se concreta en diversas iniciativas. Prácticas como dinámicas de cohesión, hermanamientos, tutorías afectivas o cafés pedagógicos muestran cómo la tutoría puede convertirse en un eje vertebrador de la vida escolar y en una herramienta clave para educar desde el acompañamiento. La acción tutorial se entiende así, como un proceso compartido que trasciende el espacio del aula para convertirse en una cultura de centro basada en el acompañamiento, la prevención y la convivencia positiva.

Educar más allá de los contenidos: el valor de la acción tutorial

"Los niños y niñas en la escuela no solo aprenden contenidos, aprenden a ser y a convivir". Esta premisa nos invita a reflexionar sobre el lugar que ocupa la tutoría en la vida del centro. Cuando el alumnado se siente acompañado, escuchado y tenido en cuenta en la toma de decisiones, mejora su implicación académica, su bienestar emocional, y con ello el clima de convivencia.

A lo largo de la historia de la pedagogía, numerosos autores han destacado la importancia de esta dimensión educativa. A modo de ejemplo, para

Vygotsky el aprendizaje es un proceso profundamente social donde la interacción con los demás juega un papel determinante. Por lo tanto, desde esta perspectiva el docente no solo transmite conocimientos, sino que guía, orienta y acompaña al alumnado en su proceso de desarrollo.

Del mismo modo, la legislación educativa actual subraya el papel esencial de la tutoría dentro de este proceso educativo. Tal como recoge el artículo 39 del Currículo Aragonés de Educación Primaria (Orden 13 de junio de 2022): "la orientación y la acción tutorial acompañarán el proceso educativo individual y colectivo del alumnado. Así mismo, se fomentará en la etapa el respeto mutuo y la cooperación entre iguales, con especial atención a la igualdad de género." En este sentido, la acción tutorial no puede entenderse como una responsabilidad exclusiva del tutor o tutora del grupo, sino que implica una labor compartida que requiere la participación coordinada de todo el equipo docente y de los diferentes profesionales que intervienen en el proceso educativo. Solo a través de esta mirada conjunta es posible dar una respuesta educativa coherente a las necesidades del alumnado y garantizar un acompañamiento integral que vaya más allá del aula.

Uno de los aportes más relevantes de la neuroeducación (aspecto muy trabajado en nuestro centro) es la importancia de las emociones en el aprendizaje, así como la atención y memoria como procesos que requieren metodologías activas y variadas. Desde el POAT, esto se traduce en la necesidad de incluir actividades que favorezcan un clima emocional positivo en el aula, fomenten la autoestima del alumnado y desarrollen habilidades como la empatía o la autorregulación, incorporando estrategias como el aprendizaje cooperativo y pausas activas.

Del centro al aula: Marco Organizativo y agentes que hacen posible la acción tutorial

El éxito de una buena acción tutorial comienza en el proyecto educativo del centro y se concreta en documentos que garantizan coherencia y continuidad. En este sentido, el **Reglamento de Régimen Interno (RRI)** y el **Plan de Convivencia** proporcionan el marco regulador y formativo que orienta la intervención tutorial.

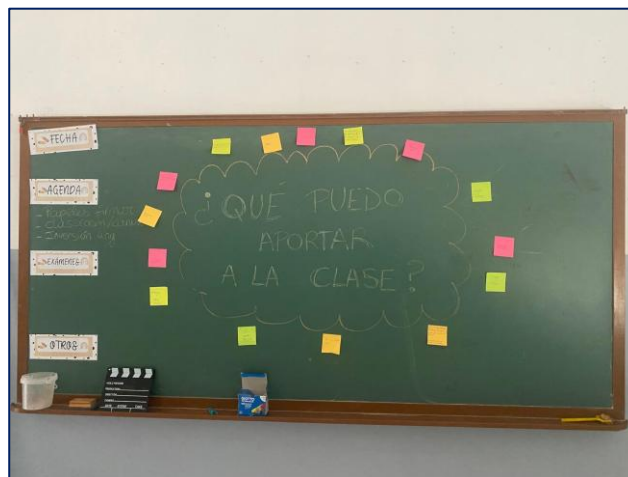
Según el Decreto 73/2011, de 22 de marzo que establece la Carta de derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa, en el artículo 52, los centros pondrán especial énfasis en la prevención de las conductas contrarias a la convivencia mediante el desarrollo de las actuaciones y medidas contempladas en su Plan de Orientación y Acción Tutorial, entre otros.

El **Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT)** constituye uno de los pilares fundamentales de la práctica educativa en nuestro centro escolar. Lejos de entenderse como un documento meramente administrativo, el POAT representa una herramienta viva que articula la atención integral al alumnado, situándolo en el centro del proceso educativo. El profesorado actúa como guía en la formación de la identidad, las habilidades sociales y los valores, permite una orientación continua y personalizada, anticipando dificultades y atendiendo a la diversidad desde un enfoque inclusivo y fortalece la relación con las familias mediante una comunicación fluida.

Hay que destacar en nuestro proyecto que la función tutorial es poner en primer plano las características de la educación y dar más peso al carácter personalizado, individualizado, integral y diverso de la enseñanza, frente a la parcelación en materias y la desaparición del individuo en el grupo, basándonos en el **Diseño Universal del Aprendizaje**, y teniendo como máximo exponente una educación inclusiva de nuestro alumnado.

Además, como hemos ido puntualizando a lo largo del artículo, la acción tutorial no es una tarea que depende solo de la figura del tutor, sino que es una labor conjunta. Así pues, la tutoría en nuestro centro se articula a través de diferentes niveles de coordinación.

Por una parte, el **equipo directivo** impulsa una acción tutorial estructurada, coherente y sistemática que se concreta en diferentes líneas de actuación como reuniones periódicas de coordinación (CCP, protocolos de actuación ante situaciones de acoso,



absentismo o dificultades socioemocionales o espacios de participación del alumnado.

Si la dirección pone los cimientos, **la orientadora y el Equipo de Atención a la Diversidad** diseñan los planos. Su papel es crucial para asesorar al tutor. Nuestro centro cuenta con una orientadora que acude un día a la semana, y que también pertenece al equipo de atención a la diversidad, formado en nuestro caso por Dirección, Jefatura de Estudios, Orientación y las especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.

La orientadora del centro realiza evaluaciones psicopedagógicas, tiene entrevistas individuales con familias, participa en las reuniones generales de familias tratando diferentes temas de interés según las edades, asesora en la elaboración de adaptaciones curriculares y colabora en la prevención de dificultades de aprendizaje. Es por todo esto por lo que su función en el centro no se limita a la intervención individual, sino que asesora al claustro para mejorar la respuesta educativa global.

Finalmente, la labor del tutor o tutora es el corazón de la acción tutorial. El tutor acompaña, guía y establece vínculos de confianza con su grupo, siendo el nexo entre el aula, el alumnado, las familias y el resto del claustro. Para un mejor desarrollo de la acción tutorial, se tendrá en cuenta la continuidad del tutor con un mismo grupo de alumnos a lo largo de, al menos, dos cursos consecutivos, siempre que continúe impartiendo docencia en nuestro centro. Podríamos decir que la actuación de estos docentes se concreta en tres grandes ámbitos:

1. Acción tutorial con el alumnado → Se concreta en un acompañamiento integral que abarca lo académico, lo personal, lo social y lo emocional. Uno de los ámbitos más relevantes es el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, así

como la prevención de conflictos. A través de dinámicas grupales, debates o actividades cooperativas, la tutoría permite fortalecer la autoestima, la capacidad de diálogo y la resolución pacífica de conflictos.

2. Acción tutorial con las familias → La acción tutorial no se limita al trabajo con el alumnado, sino que implica también una relación constante y constructiva con las familias, consideradas agentes fundamentales dentro del proceso educativo. En este sentido, el tutor o tutora mantiene entrevistas trimestrales con las familias, tanto de carácter individual como colectivo, que permiten compartir información sobre la evolución académica, personal y social del alumnado. Estos encuentros facilitan un conocimiento más profundo de cada estudiante. Y es que la acción tutorial en nuestro centro también se extiende a través de iniciativas como los cafés pedagógicos, encuentros informales entre profesorado y familias. Durante estos espacios de diálogo se abordan temas relacionados con la educación de los hijos e hijas como por ejemplo la resiliencia y la frustración.
3. Coordinación con el resto de especialistas → La acción tutorial con el grupo clase se sostiene sobre una buena coordinación entre todos los docentes que intervienen con ese alumnado. El tutor se convierte en la pieza clave que articula la información y asegura la coherencia de las actuaciones. Éste recoge la información que aportan los diferentes profesores y les proporciona aquellas cuestiones relevantes relacionadas con su alumnado.

Del aula al centro: La voz del alumnado

La acción tutorial no es un proceso vertical, sino bidireccional. Cuando la tutoría se concibe como tarea colectiva, los aprendizajes del aula contribuyen al desarrollo del centro.

La acción tutorial también permite que las necesidades detectadas en el aula lleguen al conjunto del centro educativo. A través de la observación diaria, el tutor puede identificar dificultades relacionadas con el aprendizaje, la convivencia o el bienestar emocional del alumnado. Esta informa-

ción se comparte posteriormente en las reuniones de coordinación docente, lo que permite diseñar estrategias conjuntas de intervención.

Además, en el CEIP Santiago Apóstol se promueven diferentes espacios de participación del alumnado, como la elección de delegados/as y subdelegados/as y sus reuniones trimestrales, en las que se recogen propuestas, inquietudes o sugerencias relacionadas con la convivencia y el funcionamiento del centro; o la participación en iniciativas relacionadas con la convivencia escolar como los patios activos.

La acción tutorial en la práctica: la experiencia del CEIP Santiago Apóstol

En el CEIP Santiago Apóstol, ubicado en Grañén, entendemos la acción tutorial como un proceso vivo que se materializa en actividades, dinámicas y espacios de encuentro. Estas propuestas nacen de la reflexión compartida del claustro y su finalidad es ofrecer al alumnado oportunidades reales para expresar sus emociones, mejorar sus relaciones sociales, participar en la vida del centro y fortalecer los vínculos con las familias.

En Educación Infantil no se asigna una hora específica para tutoría, porque la acción tutorial se integra de forma natural en la rutina diaria del aula. Pero en Educación Primaria dentro de su horario hay una sesión dedicada a la acción tutorial, organizada en trabajar las funciones ejecutivas, ABJ, dinámicas de grupo y hermanamientos.

Alguna de las dinámicas de cohesión grupal es el buzón de la amistad, un recurso sencillo pero muy valioso para trabajar la comunicación emocional y la convivencia positiva en el aula.

En la dinámica de la **telaraña** los alumnos se colocan en círculo y, utilizando un ovillo de lana, van lanzándolo a un compañero mientras comparten un mensaje positivo, una cualidad o un agradecimiento.

También en cursos más altos realizamos el muro de reflexión, en el que el alumnado responde de





forma anónima a preguntas abiertas escritas en la pizarra mediante notas adhesivas. Este recurso permite recoger percepciones, emociones o propuestas del grupo clase.

Para favorecer la convivencia y generar espacios de aprendizaje mutuo se llevaba cabo los **hermanamientos internivelares**. La realización de actividades de hermanamiento entre alumnado de diferentes niveles educativos permite que alumnos y alumnas de cursos superiores compartan actividades con los más pequeños. Para el alumnado más pequeño, estas experiencias proporcionan referentes cercanos dentro del propio centro; mientras que para el alumnado mayor suponen una oportunidad para desarrollar valores como la responsabilidad, el cuidado y la cooperación.

Queremos destacar que la acción tutorial va más allá del propio tutor, en nuestro centro llevamos a cabo las **tutorías afectivas**, donde el tutor afectivo de ese alumno/a es diferente a la figura de tutor, entendidas como espacios de encuentro individual entre un alumno o alumna y un docente con el que se establece un vínculo de apego seguro, confianza y respeto y hay una relación de ayuda individual con el alumnado más vulnerable.

Reflexión final

Antes de finalizar, nos gustaría plantear una reflexión: ¿estamos dedicando el tiempo y la atención necesarios a acompañar verdaderamente a nuestro alumnado?

Como hemos ido viendo a lo largo del artículo, la acción tutorial nos recuerda que educar no consiste únicamente en enseñar contenidos, sino en

acompañar procesos vitales. Escuchar, orientar, comprender y apoyar son tareas esenciales que forman parte del día a día de cualquier docente.

Cuando la tutoría se concibe como un proyecto compartido por todo el centro educativo, se convierte en una herramienta poderosa para mejorar no solo el aprendizaje del alumnado, sino también su bienestar y su desarrollo personal.

Porque, en definitiva, educar es acompañar y tal y como decía Maria Montessori: “El niño no es un vaso que hay que llenar, sino una lámpara que hay que encender.”

Bibliografía

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Álvarez González, M. & Bisquerra Alzina, R. *Acción tutorial Un manual clásico que aborda la tutoría desde la orientación educativa*. Aranzadi.

Ramírez García. *Metodología de la acción tutorial en Educación Primaria*. Editorial Pirámide.

Mora, F. (2017). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial

Gamificación digital en la acción tutorial desde el modelo TRACK

Lara Salillas Martínez

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

La acción tutorial constituye un elemento clave en el desarrollo integral del alumnado, al favorecer su progreso académico, así como su bienestar personal y social. En este sentido, resulta imprescindible que el Plan de Acción Tutorial se configure como un documento compartido, accesible y consensuado por todo el centro educativo, garantizando la coherencia de las intervenciones y la coordinación entre los distintos agentes implicados.

La acción tutorial se erige como un pilar fundamental en dimensiones como la convivencia, la gestión emocional y la construcción de la identidad personal. Sin embargo, en numerosos contextos educativos, este espacio continúa percibiéndose como poco motivador o desconectado de los intereses reales del alumnado.

En un entorno marcado por la digitalización, en el que niños y adolescentes interactúan constantemente con dinámicas propias del juego (retos, recompensas, niveles), la gamificación digital emerge como una estrategia pedagógica de gran potencial. Tal como señala Kapp (2012), la gamificación permite incrementar la implicación del alumnado mediante la incorporación de mecánicas propias del juego en contextos educativos. No obstante, Deterding et al. (2011) enfatizan que su eficacia depende del diseño de experiencias significativas y no de la mera incorporación de recompensas superficiales.

La presente propuesta se fundamenta en la gamificación digital como metodología activa dentro del modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), desarrollado por Koehler y Mishra (2006). Este modelo establece que una enseñanza eficaz en contextos digitales depende del uso de herramientas tecnológicas y de la interacción coherente entre tres tipos de conocimiento: el contenido (CK), la pedagogía (PK) y la tecnología (TK). Es precisamente en la intersección de estos tres ámbitos donde

se generan experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas.

Desde esta perspectiva, la acción tutorial se concibe como un espacio idóneo para la aplicación de metodologías activas que favorezcan el desarrollo del alumnado, especialmente en el ámbito socioemocional. La gamificación digital permite estructurar este espacio mediante dinámicas motivadoras basadas en retos, narrativas, recompensas simbólicas y toma de decisiones, alineadas con los intereses del alumnado y su contexto digital.

Esta propuesta se apoya en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), que destaca la importancia de satisfacer las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación para fomentar la motivación intrínseca. En este sentido, la gamificación, cuando se diseña adecuadamente, contribuye a este objetivo al ofrecer al alumnado oportunidades de elección, retos ajustados a su nivel y experiencias de colaboración con sus iguales. Desde un enfoque pedagógico, la propuesta se vincula también con el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), al situar al alumnado en escenarios donde debe actuar, reflexionar y tomar decisiones, así como con el constructivismo social (Vygotsky, 1978), al promover la interacción, el diálogo y la construcción compartida del conocimiento. En este marco, la tecnología actúa como mediadora del aprendizaje, facilitando entornos interactivos, accesibles e inclusivos que permiten adaptar las experiencias a la diversidad del alumnado.

Además, la gamificación en la acción tutorial se alinea con los principios de la educación inclusiva (Ainscow, 2001), al ofrecer múltiples formas de participación, expresión y acceso al aprendizaje, garantizando que todo el alumnado pueda implicarse activamente en las propuestas. Del mismo modo, la evaluación se concibe como un proceso continuo y formativo, centrado en la observación y el desarrollo de

competencias socioemocionales, más allá de la mera calificación.

Propuestas prácticas para su implementación en Educación Primaria y Secundaria desde el enfoque TPACK

Las propuestas que se presentan a continuación componen de manera coherente los objetivos de la acción tutorial con metodologías activas y recursos digitales significativos.

Educación Primaria: “La aventura de las emociones”

En Educación Primaria, se propone un programa denominado “La aventura de las emociones”, que tiene como finalidad el desarrollo de la inteligencia emocional, la convivencia positiva y el sentido de pertenencia al grupo. La narrativa convierte al alumnado en “guardianes emocionales”, responsables de mantener la armonía del aula mediante la superación de misiones cooperativas vinculadas a la identificación, comprensión y regulación de las emociones.

Este enfoque narrativo dota de significado a las actividades, incrementa la implicación del alumnado y favorece la interiorización de los aprendizajes, tal como señala Kapp (2012). Por tanto, el componente cooperativo refuerza el sentimiento de grupo y promueve habilidades sociales esenciales como la empatía, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos.

La tecnología desempeña un papel central en esta propuesta, actuando como facilitadora de experiencias interactivas, accesibles y emocionalmente significativas. Por ejemplo, mediante la plataforma ClassDojo se registran y refuerzan de manera inmediata las conductas positivas del alumnado, lo que contribuye a consolidar hábitos adecuados y a fomentar la autorregulación y la responsabilidad compartida. Este refuerzo inmediato resulta especialmente relevante en estas edades, ya que permite establecer relaciones claras entre conducta y consecuencia.

Por otro lado, los recursos interactivos diseñados con Genially posibilitan la creación de escenarios simulados en los que el alumnado debe tomar decisiones ante situaciones emocionales cotidianas, favoreciendo así el aprendizaje experiencial. A su vez, herramientas como Plickers o Baamboozle permiten desarrollar dinámicas de evaluación formativa de carácter lúdico, inclusivo y participativo, centradas en la reflexión conjunta más que en la respuesta individual correcta.

Además, plataformas como LearningApps y Live-worksheets facilitan la creación de actividades adaptadas al nivel evolutivo del alumnado, proporcionando retroalimentación inmediata y promoviendo el aprendizaje autónomo. Finalmente, herramientas creativas como ChatterPix o Toontastic favorecen la expresión emocional mediante la narración y el juego simbólico, permitiendo al alumnado representar situaciones, verbalizar sentimientos y desarrollar la empatía.

Las sesiones se desarrollan de manera secuencial, abordando la identificación de emociones, la comprensión emocional, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la gestión de conflictos. La gamificación se adapta a la diversidad mediante retos multinivel, opciones de participación no verbal y refuerzos inmediatos, siguiendo la perspectiva de inclusión educativa de Ainscow (2001). La evaluación se lleva a cabo mediante observación sistemática, rúbricas de convivencia y procesos de autoevaluación, garantizando un seguimiento integral del alumnado.

La colaboración con el equipo docente resulta fundamental. Como indica Hargreaves (1994), la coordinación asegura que la acción tutorial se integre con los objetivos del resto de áreas del currículo y que los logros del alumnado sean coherentes y consistentes. La implicación de las familias se potencia mediante la comunicación de los avances a través de herramientas digitales como TokApp o Remind, reforzando así el aprendizaje socioemocional.

Educación Secundaria: “Decisiones que importan”

En Educación Secundaria, el programa “Decisiones que importan” se orienta a fomentar el pensamiento crítico, la toma de decisiones responsables y la convivencia positiva. La gamificación se articula en torno a la resolución de dilemas reales que afectan a la vida cotidiana del alumnado, como el uso de redes sociales, la presión de grupo o los conflictos interpersonales. La motivación se potencia al conectar las actividades con la experiencia personal del alumnado, en línea con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000).

La tecnología permite crear experiencias inmersivas y participativas. Mediante escape rooms digitales diseñados con Genially o a través de plataformas gamificadas como Wordwall, Deck.Toys y Nearpod, el alumnado debe tomar decisiones con consecuencias visibles, fomentando el aprendizaje experiencial. Herramientas como Kahoot, Quizizz, Mentimeter o Socrative permiten recoger opiniones, generar debate y

desarrollar procesos de evaluación formativa centrados en la introspección y la argumentación. Del mismo modo, espacios colaborativos como Padlet o Flip favorecen la expresión de ideas, el contraste de perspectivas y la construcción compartida del conocimiento, reforzando el desarrollo de competencias socioemocionales y el pensamiento crítico.

La implementación pedagógica se alinea con el modelo TPACK, garantizando que la tecnología potencie la metodología activa y los objetivos de la acción tutorial. El profesorado asume un rol de facilitador, orientando el proceso, promoviendo la reflexión crítica y moderando el debate, en consonancia con las aportaciones de Deterding et al. (2011).

La atención a la diversidad se aborda mediante la asignación de roles diferenciados, la adaptación de los retos y la posibilidad de presentar respuestas en diferentes formatos (oral, escrito o digital). La coordinación entre docentes garantiza la coherencia del programa, mientras que la implicación de las familias refuerza el seguimiento del proceso educativo.

El seguimiento y la evaluación se conciben como procesos continuos que valoran la participación, la implicación y el desarrollo socioemocional del alumnado, más allá de los resultados cuantitativos. Como advierte Bogost (2011), la gamificación solo resulta efectiva cuando se centra en la experiencia significativa y el aprendizaje profundo.

Importancia de las familias y la coordinación docente

El éxito de la gamificación en la acción tutorial depende tanto de la planificación en el aula como de la colaboración entre docentes y familias. La coordinación docente resulta esencial para garantizar la coherencia en los objetivos, las metodologías y los procesos de evaluación. Por ende, las reuniones periódicas, el uso compartido de plataformas digitales y la planificación conjunta de actividades permiten conectar la acción tutorial con el resto de las áreas curriculares, tal como plantea Hargreaves (1994).

Por su parte, la implicación de las familias refuerza el impacto de estas estrategias. La comunicación de los objetivos del programa y de los progresos del alumnado mediante plataformas digitales permite extender la experiencia educativa y mantener la coherencia entre escuela y familia. La participación de las familias en actividades complementarias contribuye a consolidar las competencias socioemocionales y a fortalecer el vínculo educativo compartido.

Conclusión

En ambos niveles educativos, la gamificación digital, integrada desde el enfoque TPACK, transforma la acción tutorial en un espacio motivador, significativo y coherente con las demandas educativas actuales. En Educación Primaria, favorece el desarrollo emocional, la convivencia y el trabajo cooperativo; en Educación Secundaria, potencia la toma de decisiones responsables, el pensamiento crítico y la reflexión ética. La coordinación docente y la implicación de las familias se configuran como elementos esenciales para garantizar la coherencia, el seguimiento y la continuidad del aprendizaje.

La gamificación digital se consolida, por tanto, como una estrategia transformadora capaz de redefinir la acción tutorial, convirtiéndola en un espacio en el que la motivación, y la cooperación se integran de manera natural. En este sentido, su adecuada implementación mejora la experiencia educativa del alumnado y contribuye de manera decisiva a la formación de personas autónomas, críticas y emocionalmente competentes, preparadas para afrontar los retos de una sociedad compleja y en constante cambio.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea
- Bogost, I. (2011). *Gamification is bullshit*. The Atlantic. <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2011/08/gamification-is-bullshit/243338/>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness. En *Proceedings of the 15th MindTrek Conference* (pp. 9–15).
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times*. Teachers College Press.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction*. Pfeiffer.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2006). Technological pedagogical content knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice Hall.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

IESnet, un juego de mesa para tutoría sobre los IES de Zaragoza

Juan Morata Sanchis
IES Ramón y Cajal de Zaragoza

1. Introducción

El saber más básico de un centro educativo está en su nombre. Terminar una escolarización sin saber qué ha hecho la persona o lo que ha pasado en el barrio que le da nombre debería ser un conocimiento fundamental. Por ello, a través de un proyecto realizado en tutoría hemos realizado un juego de mesa que relaciona todos los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria y centros integrados que pertenecen a la ciudad de Zaragoza. Todos juntos, hacemos una de las mayores relaciones de interdisciplinariedad, ya que hay científicos como Miguel Catalán, cantantes de ópera como Pilar Lorengar, artistas como Pablo Serrano, docentes como Santiago Hernández, así como algunos barrios. Mediante 43 tarjetas (cada una con información de un centro diferente), por equipos tienen que ser rápidos y adivinar de cuál se trata, para poder acumular más que los otros grupos y así ganar la partida. Hay cuatro modalidades de juego, en orden de dificultad.

2. La acción tutorial

El proyecto descrito en el documento se integra de manera natural y coherente dentro de la **Acción Tutorial del Instituto**, concibiéndose como una actuación de los equipos docentes donde confluyen saberes procedentes de distintas materias del curso (Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Ciencias, Educación Artística, Música, etc.), y planificada a lo largo de todas las etapas de la ESO, fomentando aprendizajes significativos vinculados a la realidad más cercana del alumnado.

El juego “IESnet” permite trabajar de manera transversal contenidos históricos, científicos, artísticos, sociales y culturales, tomando como hilo conductor los nombres de los Institutos y centros educativos de la localidad y las personas o barrios que les dan identidad.

Desde la Acción Tutorial, el proyecto favorece que el alumnado:

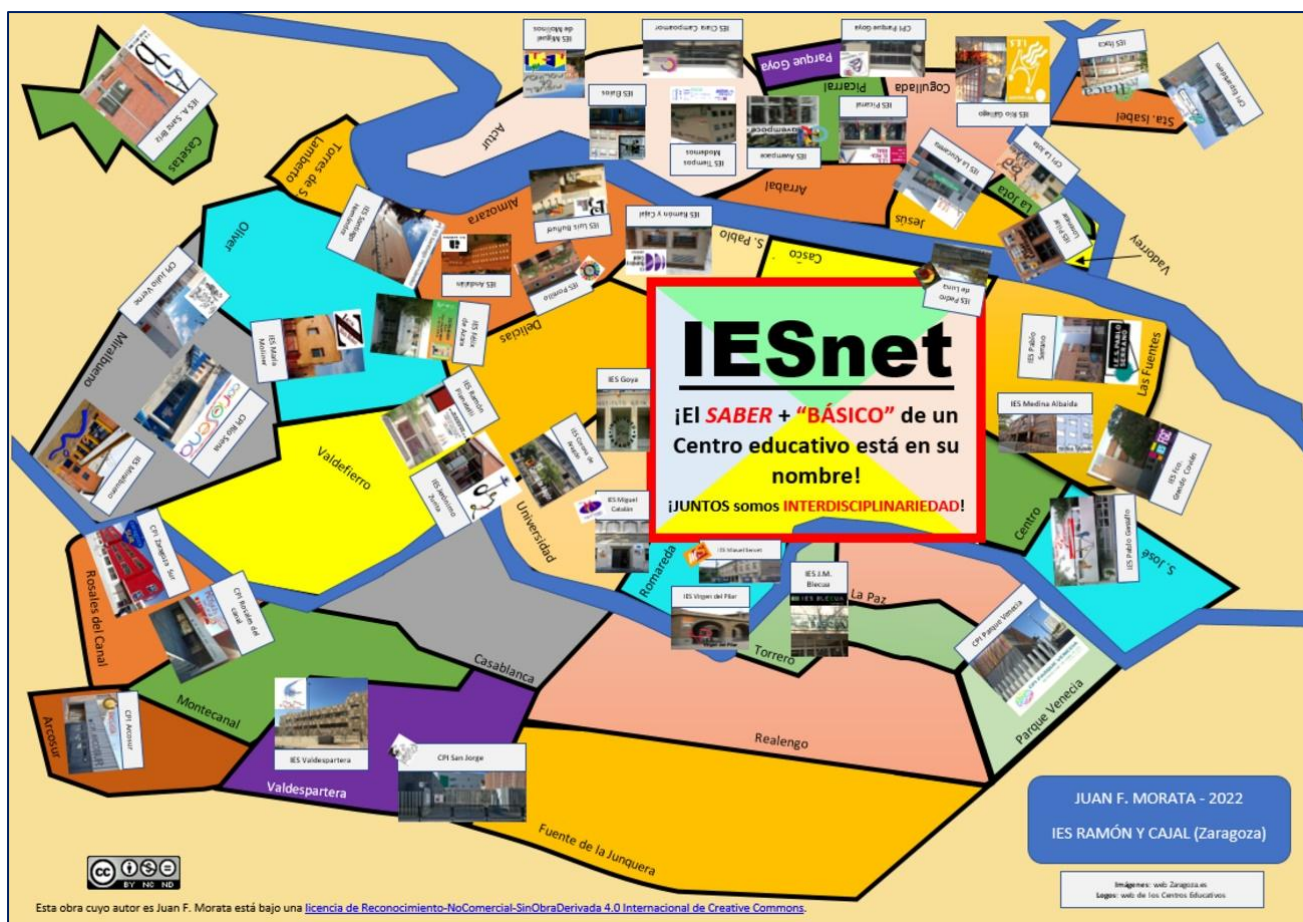
- Comprenda el significado y origen del nombre de su propio centro educativo y de otros centros de la ciudad.
- Conozca personajes relevantes de la historia, la ciencia, el arte y la cultura aragonesa, conectando estos aprendizajes con distintas áreas del currículo.
- Desarrolle un mayor sentimiento de pertenencia e identidad con su entorno próximo, el barrio y la ciudad.
- Mejore competencias clave como la comunicación oral, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la memoria y el pensamiento crítico, todas ellas especialmente relevantes en el ámbito tutorial.

La aplicación del proyecto en las sesiones de tutoría permite además **romper la compartimentación tradicional de las materias**, convirtiendo la tutoría en un espacio de síntesis donde el alumnado integra conocimientos adquiridos en clase y los aplica de forma lúdica. El uso del aprendizaje basado en el juego (ABJ) refuerza la motivación, la participación activa y la cohesión del grupo, objetivos prioritarios de la acción tutorial en todos los cursos.

Asimismo, el proyecto facilita la coordinación del profesorado tutor con los distintos departamentos didácticos, ya que cada materia puede profundizar posteriormente, desde sus propios criterios de evaluación, en los contenidos trabajados en tutoría. De este modo, la acción tutorial deja de ser un espacio aislado y se convierte en un **elemento vertebrador del curso**.

3. Desarrollo

Queremos **compartir con los demás centros** de Zaragoza el juego “IESnet”. Se trata de un **juego de mesa**



Tablero o tapete de juego

interdisciplinar sobre los nombres propios de los IES y CPI de Zaragoza y sus barrios rurales. El proyecto se basa en la metodología ABJ (aprendizaje basado en el juego) y, como hemos comentado, se ha elaborado gracias a la colaboración y asesoramiento de profesorado de diferentes especialidades. Después, los grupos han profundizado en las materias que guardan relación con cada persona ilustre, y cada una evaluó en base a sus criterios de evaluación.

En una o dos sesiones se pueden aprender aspectos relacionados con la cultura e Historia aragonesa, aunque al presentar cuatro modalidades de juego diferentes (que guardan una progresión de dificultad) se puede jugar cuantas veces se quiera. Además, el material se ha quedado como un recurso para los recreos, la biblioteca, y actividades extraescolares de Zona Joven con nuestro educador social.

El juego consta de un tablero que ubica geográficamente a los centros en la localidad (sirve como tapete, pero nos puede ayudar a recordar/identificar los nombres de los centros y a ubicarlos en sus barrios).

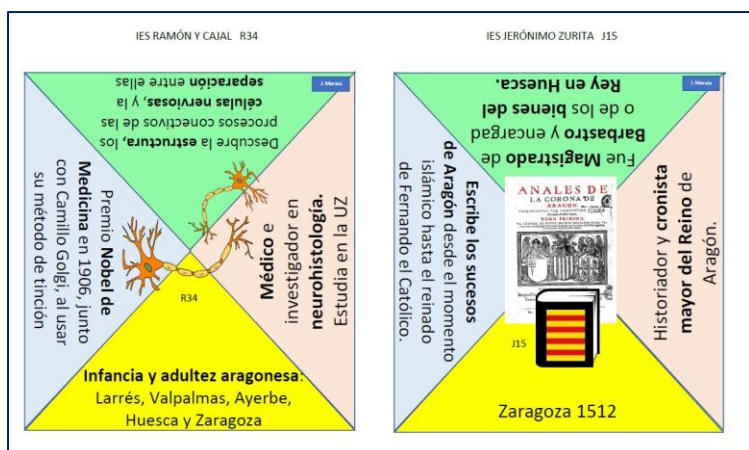
Hay un mazo con 43 tarjetas: una por centro (tienen forma cuadrangular, ya que están formadas por cuatro triángulos de diferentes colores, y cada uno aporta un tipo de información diferente del centro a reconocer):

- Amarillo: fecha de nacimiento, localidad...
- Rosa: estudios/profesión, o significado del nombre.
- Verde: obra, curiosidades.
- Azul: principales logros, distinciones...

Según la modalidad de juego nos distribuimos por equipos o de forma individual, y tienen que adivinar el nombre del instituto de la tarjeta y así coleccionarlo, o discernir entre información correcta o incorrecta, y como veremos, en algún juego descartarse.

Para alguno de los tipos de juego sin tablero, existen unas pequeñas tarjetas "pista" en las que sale la imagen y el logo de los centros educativos.

A continuación, explicamos las modalidades de juego:



Modelo de cartas

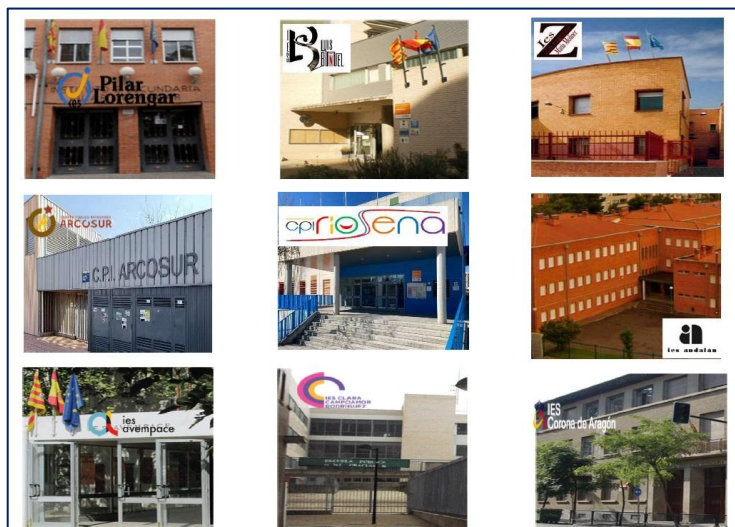
Juego 1: El mapa

Para poder jugar se necesitan dos personas como mínimo. No obstante, el juego cobra más interés si juegan 4 personas o 4 equipos. El tablero es usado como pista para mostrar los IES y CPI que existen en la localidad. Cada equipo distribuye a sus componentes de forma que rodeen el tablero, y así tener visión de los cuatro triángulos de cada tarjeta. El mazo se baraja y se gira longitudinalmente y de forma aleatoria para que no caiga siempre a la/s misma/s persona/s la información de un mismo color en todas las tarjetas. La persona que reparte saca una tarjeta y la coloca en el cuadrado central del tablero. Cuando alguien acierta el nombre del centro educativo al que pertenece dicha tarjeta, se la queda para su equipo. Cuando han salido todas las tarjetas informativas, se retoma el mazo de “las que no se han reconocido” y se sigue el mismo procedimiento hasta que todas las tarjetas son acertadas (ya sea por intuición por el mapa, por descarte, o ensayo-error). Gana el equipo con más tarjetas.

Juego 2: Robamos pista

La dinámica es similar al anterior, la diferencia es que en este juego no se usa el tablero, y en cambio se añaden unas pequeñas cartas “pista” en las que en cada una sale la imagen y logo de un centro educativo. Sirve para recordar o tener presente de forma más fácil algunos centros.

Cuando se saca una tarjeta al medio, si nadie sabe qué centro es, todos los equipos roban una “pista”, y se pasa a la siguiente tarjeta. Como antes, puede que las tarjetas “pista” ayuden a recordar nombres de institutos y acabar acertando.



Juego 3: No miento, intuyo

En este juego se puede usar el tablero como guía o jugar sin él. Es un juego individual, no hay equipos, aunque como en los anteriores, para poder jugar se necesitan dos personas como mínimo, y es más interesante si juegan 4 personas o más. Si hubiera más de cuatro jugadores sería recomendable hacer un “doble mazo” de tarjetas para que dure más. Tras barajarlas se reparten todas entre los jugadores/as y **gana** la persona que **se descarta antes**.

Un jugador/a le dice a la persona de su derecha el nombre de un centro y una característica de este (que puede ser verdad, o no) y coloca la tarjeta en la mesa bocabajo.

Puede ocurrir que, esta persona al tener que intuir de qué centro se trata, aunque quiera decir la verdad mienta sin querer (ej. “Ramón y Cajal fue diplomático y embajador”). La persona de la derecha tiene dos opciones.

- Si piensa que es verdad: no levanta la tarjeta. El juego continúa tocándole a ella decirle algo a la de su derecha de la nueva tarjeta que sale del mazo y que coloca encima de la anterior.
- Si piensa que miente: levanta la tarjeta para evencarlo.

Si era verdad, la que levanta la carta se quedará todas las del mazo. Si era mentira, le devuelve al compañero/a la tarjeta y todas las que haya acumuladas en el mazo. Después, el juego continúa, y a la persona que acaba de decidir si levantar o no le toca hacer una pregunta al compañero/a de su derecha, y así sucesivamente.

Código

A1	I.E.S.	ANDALÁN
A2	I.E.S.	ÁNGEL SANZ BRIZ
A3	C.P.I.	ARCOSUR
A4	I.E.S.	AVEMPACE
C5	I.E.S.	CLARA CAMPOAMOR RODRÍGUEZ
C6	I.E.S.	CORONA DE ARAGÓN
E7	C.P.I.	EL ESPARTIDERO
E8	I.E.S.	EL PICARRAL
E9	I.E.S.	EL PORTILLO
E10	I.E.S.	ÉLAIOS
F11	I.E.S.	FÉLIX DE AZARA
F12	I.E.S.	FRANCISCO GRANDE COVIÁN
G13	I.E.S.	GOYA
I14	I.E.S.	ÍTACA
J15	I.E.S.	JERÓNIMO ZURITA
J16	I.E.S.	JOSÉ MANUEL BLECUA
J17	C.P.I.	JULIO VERNE
L18	I.E.S.	LA AZUCARERA
L19	C.P.I.	LA JOTA
L20	I.E.S.	LUIS BUÑUEL
M21	I.E.S.	MARÍA MOLINER
M22	I.E.S.	MEDINA ALBAIDA

M23	I.E.S.	MIGUEL CATALÁN
M24	I.E.S.	MIGUEL DE MOLINOS
M25	I.E.S.	MIGUEL SERVET
M26	I.E.S.	MIRALBUENO
P27	I.E.S.	PABLO GARGALLO
P28	I.E.S.	PABLO SERRANO
P29	C.P.I.	PARQUE GOYA
P30	C.P.I.	PARQUE VENECIA
P31	I.E.S.	PEDRO DE LUNA
P32	I.E.S.	PILAR LORENGAR
R33	I.E.S.	RAMÓN PIGNATELLI
R34	I.E.S.	RAMÓN Y CAJAL
R35	I.E.S.	RÍO GÁLLEGO
R36	C.P.I.	RÍO SENA
R37	C.P.I.	ROSALES DEL CANAL
S38	C.P.I.	SAN JORGE
S39	I.E.S.	SANTIAGO HERNÁNDEZ
T40	I.E.S.	TIEMPOS MODERNOS
V41	I.E.S.	VALDESPARTERA
V42	I.E.S.	VIRGEN DEL PILAR
Z43	C.P.I.	ZARAGOZA SUR

La partida termina cuando un componente haya acumulado todas las tarjetas. En este caso habrá perdido.

Juego 4: ¿verdad o mentira?

Se trata de una variante del anterior. La diferencia es que, si la persona de la derecha acierta, se llevará un punto; mientras que, si falla, el punto es para la que había preguntado. El juego termina cuando no quedan tarjetas. Gana el/la jugador/a con más puntos.

Códigos para la solución de las tarjetas

Para verificar el centro educativo de una tarjeta ante una posible solución dudosa, estas cuentan con un código en su parte central (debajo de su imagen).

Para descargar el material de juego pulsa en este enlace: https://drive.google.com/drive/folders/1_z0slthw4hdVJtjiW9_Ob1dJMGvQEgtJ?usp=sharing

4. Conclusiones e impacto

Aprender en tutoría a través de un juego de mesa aspectos de la Historia de Aragón, de barrios de Zaragoza, y de personas ilustres que dan nombre a centros aragoneses ha resultado ser una forma muy divertida para el alumnado de adquirir cultura general. Como se puede apreciar, conforme vamos pasando por las cuatro modalidades va dificultándose el

juego, ya que tenemos menos pistas y requiere mayor memorización de información específica. Por lo que, de forma lúdica, van integrándola, teniendo una mayor perspectiva de su localidad y Comunidad Autónoma.

Es por ello, que queremos compartirlo con los demás centros, para que sea un juego de todos y para todos. En función del interés, haremos la versión de los CEIPS, o de centros de las demás provincias de Aragón.



Otras colaboraciones

Una aventura gamificada para fomentar la motivación del alumnado y el interés por la salud

Jesús Pérez Esteban

Maestro de educación física en el CRA Sierra de Albarracín, Royuela (Teruel)

Las posibilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje tal vez sean finitas, pero innumerables. Cada día más contamos con modelos pedagógicos, metodologías, medios y estrategias que, aunadas del modo adecuado, convergen en una propuesta pedagógica válida. Creo que es eso lo que debemos hacer: probar e intentarlo. Seamos sinceros: no existen remedios mágicos, infalibles y útiles para todos. El contexto en el que se implementa, el personal que lo ejecuta, los recursos con los que se cuentan, el apoyo del entorno... todo influye. Entonces, ¿qué hacemos? ¿por dónde vamos? Sinceramente, no lo sé. ¡Prueba! ¡Equivócate y acierta! Pero si quieres un consejo, te recomiendo dos elementos que en la

escuela no suelen fallar: motivación e imaginación.

De tal modo, y sujeto a las necesidades y oportunidades del contexto, en el CRA Sierra de Albarracín hemos llevado a cabo el diseño e implementación del Proyecto Gamificado “La aventura de Salu”: una propuesta motivacional que permite cohesionar el trabajo en aulas interniveles en torno al desarrollo de acciones por la salud, fomentando la colaboración y la competición, la imaginación y la lectura. Y es que no hay estrategias mágicas, pero una gamificación con buena base narrativa puede convertirse en eje vertebrador curricular si se diseña con fundamento pedagógico y normativo, con creatividad y desde el trabajo en equipo.



1. Nuestro contexto rural: CRA Sierra de Albarracín

La escuela rural es un mundo desconocido para muchas personas, docentes y no docentes, que no lo hayan experimentado con anterioridad. Cuando te enfrentas a la realidad puede resultar impactante y desconcertante.

El CRA Sierra de Albarracín es un colegio compuesto por seis localidades de dicha comarca turolense: Tramacastilla, Torres de Albarracín, Royuela, Noguera, Guadalaviar y Griegos. En ellos, 8 unidades en forma de aulas interniveles acogen, a inicio del curso 2025/26, a 55 discentes de entre 1.º de Educación Infantil y 2.º de ESO.

En lo que respecta al alumnado, una parte procede de familias locales que han hecho sus esfuerzos por mantener sus vidas en el pueblo luchando contra la despoblación que amenaza a la

España vaciada, y otro amplio porcentaje son familias emigrantes de distintos lugares (Ucrania, Marruecos, otras provincias de España...). En cualquiera de los casos, hablamos de un contexto en el que los grupos gozan de la familiaridad de estar formados por entre 4 y 11 alumnos con gran vínculo entre ellos, pero con una amplísima heterogeneidad: hasta 10 años de diferencia entre compañeros de mismo grupo, múltiples programaciones didácticas conviviendo y espacios compartidos con sus respectivas distracciones.

Dentro de las propuestas de mejora que suelen aparecer en las Memorias Finales (fomento de la lectura, cohesión de grupo, motivación, implicación de la comunidad), el Plan de Formación de Centro orientó sus sesiones al acercamiento a la Gamificación como estrategia para el aprendizaje. En la búsqueda de dar respuesta a necesidades reales del contexto surgiría el proyecto que aquí se presenta: una propuesta que trabaja los contenidos de la RAEPS (Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud) como tópico generativo, potenciando la cohesión de grupo, la participación de la comunidad educativa, la motivación del alumnado y el Plan Lector del centro.

2. Fundamentación teórico-normativa. ¿Por qué gamificar para motivar?

La eterna dicotomía de disciplina y motivación se vive en la escuela y en cualquier sector de la sociedad. Resulta evidente y refutado que lo que se realiza desde el placer y la diversión tiene una mayor consolidación y aumenta el interés y el esfuerzo de quien lo practica.

De tal manera, la gamificación trasciende el hecho de recompensar y de motivar; es una estrategia metodológica para combatir el desinterés. Autores como Pérez-López (2020) la definen desde una perspectiva pedagógica como el arte de cautivar al estudiante para sumergirlo en una aventura narrativa que dote de propósito al aprendizaje, transformando la estructura tradicional en una experiencia significativa y memorable.

Y es que, como sostiene Francisco Mora (2013), *“solo se puede aprender aquello que se ama”*, y la gamificación dota a los pequeños y no tan pequeños de un proceso emocional y de curiosidad que activan circuitos cerebrales como la atención o la memoria. Bien encauzada, el propio proceso de vivir una aventura evidenciaría la satisfacción en el alumnado de las necesidades de

autonomía, competencia y relación; necesidades psicológicas básicas que la Teoría de Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) fija como garantes de la motivación intrínseca.

Es como ocurre con los videojuegos: un *gamer* no juega a Fortnite o FarCry por ganar recompensas o puntos. Se esfuerza por conseguir las para mejorar en el juego e intensificar la experiencia, pero juega por la motivación del propio hecho de jugar.

Junto a ese respaldo científico, la normativa de Aragón lo exige como principio metodológico. En Primaria, la Orden ECD/1112/2022 (Art. 9.q) establece el juego como herramienta para potenciar la motivación y el rendimiento escolar. En Infantil, la Orden ECD/853/2022 (Art. 4) establece que toda práctica debe fundamentarse en la experimentación y el juego como ejes del desarrollo. Además, la gamificación refuerza la cohesión del grupo a partir del trabajo cooperativo; algo especialmente valioso en la escuela rural. Autoras como Abós Olivares (2020) destacan cómo la innovación pedagógica junto a la heterogeneidad multigrado permite una educación de calidad enraizada en el territorio y conectada con la comunidad.

3. Diseño y desarrollo del proyecto: La Aventura de Salu

a. La narrativa

¡Sorpresa! La gatita que aparece en la ilustración ganadora del concurso de dibujo de las RAEPS ha cobrado vida. Se llama Salu y es una agente enviada por la Academia de Escuelas Promotoras de Salud para garantizar que los niños y niñas del CRA Sierra de Albarracín cumplen con un adecuado cuidado de la misma. Sin embargo, al poco de presentarse, el villano AsqueDOGso, un sucio y descuidado perro que se ha enterado de su misión se desplaza hasta los pueblos del CRA para provocar situaciones que atenten contra la salud de sus vecinos y así fastidiar a Salu y a las familias de los alumnos.

Salu pone en aviso al grupo de alumnos y les pide ayuda. Su supervisora jefa, la Señorita CATpitana, les prepara una prueba rápida para que demuestren si están concienciados con la importancia de cuidar la salud: la misión 0, “Diseño de un eslogan por la salud”. Superada esa tarea, la CATpitana da el OK al equipo de agentes para ayudar a la gatita a vencer al villano.

En ese instante comienza un viaje imaginario representado por un mapa virtual en el que Salu guía al alumnado por los 6 pueblos que forman el CRA. Allí, en cada uno de ellos, los tutores responsables de la localidad esperan para explicar qué fechoría ha cometido AsqueDOGso y encomiendan una misión que, de superarse, solucionará el problema y permitirá proseguir el viaje. Los 6 pueblos suponen 6 ejes temáticos relacionados con las Escuelas Promotoras de Salud: higiene y salud, hidratación, prevención de conductas de riesgo y accidentes, sueño y descanso, entornos seguros y pantallas seguras. En los viajes entre pueblo y pueblo nos topamos además con los especialistas e itinerantes del claustro, quienes han sufrido algún percance y nos encomiendan “chiquirretos” para poder proseguir en la aventura. Finalmente, el equipo consigue capturar al villano, momento en que la CATpitana encomienda una última misión: reeducar sus conductas insalubres. Con ello, el villano queda liberado de su verdadera cárcel: la falta de autocuidado, y se deja pie a que la aventura continúe tal vez en otros cursos.

b. Lugar y tiempo

Se trata de una propuesta cargada de significatividad, basada en el momento actual y, sobre todo, por el lugar en el que transcurre: en esta ocasión evitamos países de fantasía o lugares lejanos y traemos la historia a la puerta de sus casas, a sus pueblos, con escenas en las plazas y calles donde realizan sus juegos día tras día.

c. Los personajes

La propuesta nace con la intención del equipo de Educación Física de aplicar el proyecto “Mascota deportista”. Al pedir al alumnado que en el concurso de dibujos representaran a un animal, de esa situación aparecería el personaje principal y, en consecuencia, daríamos forma al resto.

Salu, la mascota deportista: protagonista de la aventura que actúa como Agente de la Salud. Es ella quien emite explicaciones, plantea desafíos y acompaña al alumnado durante toda la aventura.

AsqueDOGso: antagonista de la narrativa. El villano que pretende fomentar situaciones insalubres por los pueblos del CRA para perjudicar a Salu y evitar el bienestar de la vecindad.

CATpitana: supervisora y jefa de Salu en la Academia de Escuelas Promotoras de Salud.

Emite misiones especiales y toma decisiones determinantes. Su rol especial actúa además como recompensa grupal: la localidad que mejor resuelva la misión recibe su visita física (peluche más grande).

El **claustro docente** participa como personajes infiltrados apareciendo explícitamente en la presentación. Gracias a la IA generativa se crearon avatares realistas de los docentes ubicándolos en distintas situaciones de la narrativa. **La comunidad educativa** participa mediante cuestionarios, entrevistas, flyers en el bar, acompañamiento en salidas y teatralizaciones, cohesionando escuela y entorno.

4. Estructura

Si nos enfocamos en el aspecto organizativo, el proceso consta de tres momentos: un pre-evento consistente en el proceso formativo del profesorado; la puesta en marcha en el aula; y un post-evento de valoración crítica y constructiva.

La propuesta consiste en un capítulo inicial e introductorio que presenta personajes y narrativa, los distintos capítulos asociados a las localidades del CRA, y un desenlace final. Cada capítulo supone una llegada al pueblo donde el docente-personaje presenta una casuística desfavorable relativa a la salud; Salu asume la tarea y emite una misión; se dedica un tiempo de trabajo (de una sesión hasta una semana); solventado el problema, el docente agradece y felicita; y el grupo viaja a la siguiente localidad, pero de camino un especialista itinerante manda una subtarea. Como recompensa se entregan cromos con los que completar el álbum de la aventura, que actúa como pasaporte de niveles superados.

Para el diseño de toda esta propuesta se emplearon diversos recursos digitales, apostando especialmente por Canva, útil, en constante actualización y gratuita para docentes, para aumentar su dominio en el claustro dentro del Plan de Formación. Esta formación se completó con iniciación al uso de la IA a través de Gemini, NanoBanana y ChatGPT para conocer sus posibilidades, diseñar prompts y generar avatares.

Si atendemos al binomio colaboración-competición, la colaboración interna en el aula es el motor de la propuesta: resolver tareas colectivas para superar niveles y continuar la aventura. La competición existe, pero de forma suave: el

alumnado sabe que la localidad que más se esfuerce (a criterio de la coordinadora RAEPS) podría obtener diplomas, cromos extra o la visita de la CATpitana.

El proceso evaluador se focaliza en la participación y motivación del alumnado, la satisfacción de la comunidad educativa y la valoración del equipo docente. Al concluir el proyecto se hará un debate con el alumnado y la diana de coevaluación en la contraportada del álbum; habrá debates en claustro para plasmar propuestas de mejora en la PGA del siguiente curso y en el Plan de Formación; y se compartirán Google Forms para las familias de quienes obtener su valoración.

5. Conclusión

Resulta fundamental saber que la gamificación no es milagrosa, sino una posibilidad pedagógica más que, bajo una gestión rigurosa, despliega un potencial transformador indiscutible. La validez del juego como vehículo de aprendizaje ha sido ampliamente documentada y se manifiesta diariamente en el compromiso que niños y adolescentes muestran hacia los videojuegos. Ante esta realidad, no tiene sentido luchar contra sus intereses; lo coherente es aliarnos con esa fuerza lúdica para captar su atención y dotar de significado a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, esta metodología requiere un compromiso docente. Es un proceso laborioso que exige una inversión considerable de tiempo personal. Como sostiene Pérez-López (2020), si aspiramos a que el aprendizaje sea memorable, debemos cuidar cada detalle del diseño narrativo y mecánico, evitando que la gamificación se convierta en un simple disfraz con purpurina vacío de contenido.

La implementación a través del Plan de Formación de Centro ha sido gratamente satisfactoria. Ha abierto una ventana a propuestas que muchos compañeros desconocían, generando satisfacción colectiva. Aunque trabajar “a tantas manos” haya podido derivar en un resultado técnicamente imperfecto, el valor de aunar fuerzas en beneficio del alumnado supera cualquier pequeña carencia. Esta colaboración ha demostrado que la innovación es más poderosa cuando nace de un esfuerzo compartido.

Por otro lado, aunque “La Aventura de Salu” se haya centrado este curso en el ámbito de la salud, la versatilidad de la gamificación la hace



aplicable a cualquier área. Esto es especialmente prometedor para la escuela rural y sus aulas unitarias: aventuras conjuntas con tareas graduadas según los Criterios de Evaluación de cada curso permitirían reestructurar aulas con 4 o 5 niveles diferentes al unísono. Así hemos empezado ya con narrativas para cursos posteriores como “La familia Addams” o “Los Pitufos”.

En definitiva, los resultados de esta propuesta han sido plenamente satisfactorios y marcan el inicio de proyectos futuros donde el límite lo pondrá nuestra propia imaginación. Para poder contagiar este espíritu a nuestro alumnado, primero debe pasar por nosotros mismos: recuperar el niño interior que imagina, sueña y juega, transformando la realidad del aula en una verdadera aventura que haga a niños y docentes acudir con ganas e ilusión cada mañana a la escuela.

Referencias bibliográficas

- Abós Olivares, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.
- Mora, F. (2013). Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial.
- Pérez-López, I. J. (2020). Si quieres que aprendan, ¡haz que jueguen! Gamificación y otras estrategias para cautivar a tu alumnado. Inde.
- Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria en Aragón.
- Orden ECD/853/2022, de 13 de junio, por la que se aprueba el currículo de la Educación Infantil en Aragón.

Proyectos en el contexto de la escuela rural

Jesús Valero Ferrer

Maestro de Inglés en el CRA Sierra de Albarracín, Guadalaviar (Teruel)

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología que ha ganado relevancia en los últimos tiempos y que muchas veces es complicado llevarla a cabo. Trabajar mediante esta metodología suele ser una elección común en la actualidad para lograr una mayor motivación del alumnado. Sin embargo, hacer un proyecto sin una planificación adecuada, una buena coordinación y mucho trabajo, no solo no va a mejorar a otras metodologías más tradicionales, sino que puede acabar siendo un desastre.

A pesar de que mi experiencia como docente es muy corta, he trabajado por proyectos la mayor parte del tiempo y considero que es una de las mejores maneras de trabajar, especialmente para el contexto de la escuela rural. Por lo tanto, en este artículo me dispongo a exponer la manera en la que yo he trabajado por proyectos dentro de este contexto, y de esta manera animar a otros docentes que todavía no lo han hecho a que lo intenten.

¿Por qué considero que el Aprendizaje Basado en Proyectos es ideal para el contexto de la escuela rural? Cualquier maestro que haya trabajado en un aula multinivel sabe el caos que puede llegar a ser una clase con diferentes niveles en la que cada alumno está trabajando cosas diferentes al mismo tiempo. En este sentido, el trabajo por proyectos nos permite mantener un mismo eje temático con diferentes niveles de profundidad adaptados a los niveles que hay en el aula, lo que también contribuye a una atención más individualizada del alumnado. El hecho de hacer un proyecto en común con el resto de compañeros hace que tengan un sentimiento de pertenencia a un grupo. Además, esto permite explotar de una mejor manera el aprendizaje entre iguales. Como es lógico, el trabajo por proyectos reduce la dependencia de los libros de texto (lo cual no los hace incompatibles) y también cumple con una de las guías metodológicas del currículum de Aragón, ya que es una metodología activa.

El desarrollo de proyectos es un mundo muy amplio, así que en este artículo me voy a centrar en la

enseñanza de inglés como lengua extranjera, que es mi especialidad y es el área en la que más he trabajado por proyectos.

Lo primero que hay que hacer para realizar un proyecto, como en cualquier planificación, es tener en cuenta el currículum. Una vez se tiene todo bien estructurado y sabemos qué léxico y gramática se va a trabajar en cada proyecto, se puede empezar a plantear un eje temático. En este punto es determinante la motivación del alumnado, ya que un proyecto que les involucra o que esté relacionado con algo que les interesa, hace que su participación sea mucho más activa. Por ejemplo, en el primer proyecto del curso trabajamos el léxico de los materiales de la escuela dentro del contexto de “Nevermore Academy”, que es el colegio al que van los personajes del mundo de la familia Addams. A partir de la premisa de que iban a ir a ese colegio comenzamos con nuestra línea temática. Otro ejemplo es el tercer proyecto de este curso. En este caso decidimos crear una historia de detectives dentro del mundo de “Los Simpson”. Lisa Simpson aparecía en una pantalla pidiéndonos ayuda, ya que todos los juguetes e inventos de Springfield habían desaparecido. A partir de ese momento nos adentramos en su mundo y cada sesión formaba parte de un capítulo nuevo hasta lograr resolver el misterio.



Punto de partida proyecto 3 (elaboración propia)

Dentro de este apartado motivacional que nos permite arrancar el proyecto, cada maestro puede dar rienda suelta a su creatividad para estas primeras sesiones. En mi caso, una vez tuve clara la idea de la historia de Los Simpsons, utilicé diferentes herramientas de inteligencia artificial como Gemini, Grok o ChatGPT para hacer el vídeo de inicio del tema, las diferentes viñetas de la historia, las imágenes del vocabulario, etc.

Dentro del área de inglés, tradicionalmente se han trabajado las habilidades de comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral. No obstante, en la actualidad debemos tener en cuenta también las destrezas de mediación e interacción. A la hora de llevar a cabo una temporalización adecuada hay que tener en cuenta todas estas destrezas y así organizarlas por sesiones.

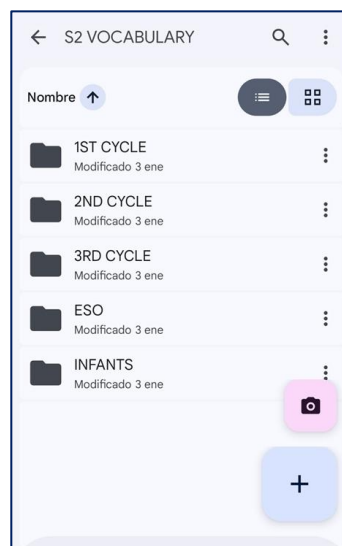
Un factor muy importante que es conveniente tener presente es el de seguir la línea temática, ya que las actividades que hagamos dentro de nuestro proyecto tienen que ser contextualizadas. Por ejemplo, en el segundo proyecto del curso en el que vimos las rutinas de la familia Addams, cuando trabajamos el vocabulario utilizamos imágenes de la familia Addams en su día a día. Con esas imágenes los alumnos hicieron un desplegable de la casa de la familia Addams que, al abrirlo, podías ver todas sus rutinas. Otro ejemplo es en el proyecto de Los Simpsons, cada sesión tiene un porqué. En la sesión de comprensión oral, Lisa aparecía con unos auriculares diciendo que le habían llegado audios de testigos del robo; en la sesión de comprensión escrita, el jefe Wiggum nos facilitaba informes policiales de posibles sospechosos; en la sesión de mediación, cada alumno tenía que analizar una habitación con diferentes juguetes e intercambiar esa información con sus compañeros detectives.

¿Cómo trabajamos los diferentes niveles de profundidad dentro del proyecto? Ya que la LOMLOE nos



Quiz Proyecto Familia Addams

permite trabajar por ciclos, lo hacemos de esa manera. Dentro del equipo de inglés del colegio tenemos un drive común del proyecto, dentro del cual tenemos la temporalización, las sesiones por carpetas, y dentro de cada sesión tenemos carpetas por ciclos (incluyendo secundaria, ya que tenemos alumnos de hasta 2º de la ESO).



Como he mencionado anteriormente, esto nos permite llevar un proyecto en común con todo nuestro alumnado, pero cada uno lo trabaja a su nivel. El vocabulario es acumulativo y va en aumento según el nivel, la gramática no es la misma en todos los cursos, la complejidad de las comprensiones orales y escritas no es la misma, etc.

¿Cómo elaboramos los materiales? Mayoritariamente son de elaboración propia. En ocasiones utilizamos o adaptamos otros materiales, pero la elaboración propia permite una mayor adecuación al contexto del proyecto. Actualmente tenemos la suerte de contar con la inteligencia artificial, que nos permite poder hacer esto con un volumen de trabajo



Prompt Gemini

bastante menor. De todos modos, lleva mucho trabajo y para ello voy a explicar cómo hacemos las comprensiones orales.

En primer lugar, utilizamos ChatGPT, Gemini u otra inteligencia artificial similar y le damos el contexto de nuestro proyecto de la manera más detallada posible, incluyendo línea temática, contexto de escuela rural con aulas multigrado, qué léxico y gramática se trabaja en el proyecto, qué niveles tenemos... Una vez explicas el contexto puedes pedir la actividad en detalle: "Quiero una conversación entre Wednesday y Pugsley Addams hablando sobre su rutina diaria. Es una conversación que va a ser utilizada como listening para alumnos de segundo ciclo de educación primaria, por lo que debes adecuar la complejidad a ese nivel. Además, quiero que esta conversación incluya el vocabulario y la gramática correspondiente a ese ciclo". Con el texto del diálogo generado se accede a una web que transforma el texto en audio, en mi caso, utilizo ElevenLabs. Esta aplicación web te permite elegir la voz, el acento, la velocidad, entre otros aspectos para hacerla adecuada. Por último, con los audios ya descargados en una aplicación de edición de audio o vídeo como pueden ser iMovie o CapCut se trocean los audios y se forma el diálogo. Este es un ejemplo más elaborado en caso de querer hacer un diálogo, pero podría ser perfectamente un monólogo y omitir el último paso. Algo similar sucedería con las comprensiones escritas, aunque en este caso no sería necesario pasarlo a audio. Es suficiente con dar un prompt adecuado y detallado a la inteligencia artificial para que te genere el texto de la lectura. Posteriormente, con la escucha o la lectura ya creada se puede pedir que te generen las actividades que tú quieras (opción múltiple, verdadero o falso, preguntas abiertas). De todos modos, un aspecto imprescindible e innegociable es revisar con detalle todo lo generado por la IA. El hecho de utilizarla para facilitarnos el trabajo no implica confiar ciegamente en ella y por experiencia personal considero clave la revisión por posibles errores, preguntas que son iguales en diferentes ejercicios, o una dificultad que no corresponde con el nivel que hemos pedido.

En cualquier programación, un aspecto determinante es la evaluación. De acuerdo con la LOMLOE, la evaluación debe ser continua, formativa e integradora, por lo tanto, debemos integrarla adecuadamente en nuestro proyecto. En nuestro caso, además de la evaluación que se hace en forma de examen

considerando las diferentes destrezas, incluimos diferentes tareas evaluables a lo largo del proyecto que hacen que mediante diferentes instrumentos de evaluación y procedimientos de evaluación obtengamos la nota final. Entre ellos tenemos el producto final, que explicaré a continuación.

Desde el momento en el que nos planteamos el proyecto y su línea temática debemos de tener en mente cuál va a ser el producto final. En el caso del área de inglés como lengua extranjera, el currículum deja muy claro que el enfoque de la asignatura debe de estar centrado en la competencia comunicativa y en el uso de la lengua inglesa en contextos reales. Por ese motivo, los productos finales que hemos trabajado han tenido el propósito de probar a los alumnos en situaciones reales (dentro de la narrativa de los proyectos) que les permita usar la lengua inglesa como vehículo comunicativo.

En el segundo proyecto del curso, en el que trabajamos las rutinas diarias dentro del contexto de la familia Addams, los alumnos hicieron caretas personalizadas de los diferentes miembros de la familia Addams. Cada alumno eligió su favorita y basándose en una redacción que habían realizado en una tarea anterior, tuvieron que contar su rutina diaria representando a los personajes frente a la cámara. En este caso el producto final era hacer un vídeo contando su rutina diaria.

Otro ejemplo es el del tercer proyecto del curso, en el que lo alumnos tenían que describir un aula del colegio de Springfield diciendo dónde estaba cada juguete para contribuir a la investigación del misterio de los juguetes robados. De esta manera, tenían que expresarse oralmente dentro de un contexto simulado (ya que era parte de la narrativa) y obtenían



Foto final proyecto Los Simpson (diploma y máscara)

como producto final una descripción de diferentes aulas del colegio para enviárselas al jefe Wiggum.

Por último, me gustaría resaltar el papel de las destrezas de mediación e interacción. Como he mencionado en los productos finales, la competencia en comunicación lingüística es clave, y las habilidades de mediación e interacción permiten al alumnado participar en intercambios reales de información y experimentar el uso de estrategias lingüísticas (iniciar, mantener o concluir conversaciones, reformular mensajes, preguntar por algo...). Un ejemplo de actividades de mediación e interacción que he utilizado son, dar a cada alumno una habitación con juguetes desordenados y por parejas o tríos tengan que intercambiar la información de donde está cada juguete para contribuir a la investigación. Otro sería ver imágenes del día a día de un miembro de la familia Addams y tener que transmitir esa información a otra persona y viceversa. Dentro del contexto de colegio rural agrupado, en muchas ocasiones se da la situación de grupos muy heterogéneos en cuanto a niveles y con pocos alumnos, lo que puede dificultar plantear actividades de este tipo. Lo que intento hacer en esas situaciones es plantear actividades que sean flexibles para hacer en parejas o en tríos. En el caso de que haya cursos en los que solo tengas a un alumno, el profesor hace el rol de alumno para poder llevar a cabo la interacción y mediación de información.

El papel del docente de inglés en la escuela rural es especialmente relevante. Más allá de enseñar estructuras gramaticales o vocabulario, tenemos la responsabilidad de ayudar al alumnado a comprender que el inglés es una herramienta real que puede ampliar sus horizontes y ofrecerles oportunidades académicas, personales y profesionales. En este sentido, el Aprendizaje Basado en Proyectos y el enfoque comunicativo se convierten en aliados fundamentales. A través de situaciones reales o simuladas, el alumnado no solo aprende lengua, sino que la utiliza con una finalidad concreta, lo que incrementa su motivación y refuerza el sentido de lo que aprende.

Es cierto que trabajar por proyectos implica una carga adicional de planificación y elaboración de materiales. Sin embargo, cuando observamos a nuestro alumnado comunicarse en inglés con seguridad, implicarse en una narrativa común y sentirse capaz de utilizar la lengua como vehículo de expresión, comprendemos que el esfuerzo merece la pena. La escuela rural en ocasiones puede ser un contexto con ciertas limitaciones, pero también es un espacio pri-

vilegiado para demostrar que la innovación metodológica puede abrir puertas incluso desde los entornos más pequeños.

César Rendueles, filósofo y sociólogo: “La tecnología no va a sustituir la deliberación o la reflexión que tenemos que hacer acerca de la innovación pedagógica propiamente dicha”

César Rendueles es uno de los pensadores y ensayistas españoles más traducido a otros idiomas y con más prestigio internacional. En su primer libro de 2013, *Sociofobia*, hacía una crítica del consenso ideológico creado en torno a las tecnologías de la comunicación. Un libro que subtitulaba significativamente como *El cambio político en la era de la utopía digital*.

Acaba de publicar una obra más breve en la que vuelve de alguna manera a algunos de aquellos temas. El libro es *Redes vacías. Tecnología catastrófica y el fin de la democracia*. Un ensayo en el que dedica muchas de sus páginas al entorno educativo, en el que se refleja claramente un pasado no muy lejano de seducción por la utopía digital, y un momento actual dominado por la desconfianza y una visión catastrofista de la tecnología.

Hablamos online una mañana del mes de marzo y nada más empezar le llaman al móvil.



César Rendueles es doctor en filosofía y sociólogo, actualmente es investigador en el Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Ha sido también profesor de sociología en la Universidad Complutense de Madrid. Durante ocho años fue responsable cultural del Círculo de Bellas Artes de Madrid. Entre sus obras destacan *Sociofobia*, *Capitalismo canalla*, *En bruto*, *Contra la igualdad de oportunidades* y *Comuntopía*. Recientemente ha publicado *Redes vacías. Tecnología catastrófica y el fin de la democracia*.

Perdona, es que pensé que era del colegio de los críos...

Lo primero siempre son los niños. Me gustaría decirte que

siguiera tu trabajo desde la publicación de *Sociofobia*. Desde entonces busco en tu obra alusiones al mundo educativo. En tu última publicación *Redes vacías*, hay realmente un apartado muy importante en el que abordas la tecnología digital aludiendo al ámbito educativo.

Es verdad que, como bien dices en el libro, es sorprendente que hace 30 años estábamos un poco obsesionados en esa utopía digital, sin saber si quiera que nombre dar a todo aquello que nos estaba llegando: las Nuevas Tecnologías, luego las TIC, más tarde las TAC y las TEP... Entonces ya hablábamos del riesgo de las desigualdades que podían generar y de la preocupación por la alfabetización digital de toda la población. Sin embargo, el tiempo ha ido deteriorando esta visión, hasta el punto de haber convertido la tecnología digital, especialmente los móviles, en uno de los principales problemas de los centros educativos. ¿Cómo ha podido pasar?

¿Cómo hemos llegado a esta situación?

Bueno, realmente la transición desde un escenario tecno-utópico en educación a un escenario, vamos a llamarlo así, ciber-catastrófico... esa especie de movimiento pendular desde lo utópico a lo distópico es extremadamente reciente. Durante la pandemia, que fue hace nada, todavía se nos decía que a través de las plataformas online y de los distintos recursos

En general, yo creo que las tecnologías digitales funcionaban y funcionan, como un fetiche, como un objeto con propiedades mágicas en el que proyectamos ya sea nuestras esperanzas o nuestros miedos, y donde tendemos a analizar los problemas, los desafíos, los dilemas a los que nos enfrentamos a través de su dimensión tecnológica, que los tienen, pero que no se agotan en esa dimensión tecnológica.

tecnológicos íbamos a poder superar los retos educativos. En ese caso, se hablaba de los retos que nos planteaba el confinamiento y las distintas restricciones. Sin embargo, muy poquito después, la manera de aproximarse a las tecnologías en el aula, en la educación, y en la vida de estudiantes y docentes, realmente ha dado un giro inmenso.

Ahora se ven básicamente en términos de problemas. Durante

muchos años se analizaron las tecnologías exclusivamente en términos de solución, se veían como una solución a muy distintos desafíos y donde el único problema, como tú bien señalabas, era de acceso. Era un desafío, el reto era conseguir democratizar el acceso y que no hubiera desigualdades o barreras de acceso a esas tecnologías. Pero en sí mismas eran como una fuente mágica de soluciones.

Entonces yo creo que, en ambos casos, tanto en aquellos años de utopismo o de optimismo tecnológico, como ahora que es un momento más oscuro, realmente lo que vivíamos y lo que vivimos es una cierta fetichización de las tecnologías.

Entonces analizábamos mal, cómo se integraban en nuestras prácticas cotidianas y analizábamos mal, por tanto, cómo se integraban esas tecnologías en problemas que no tenían que ver con la propia tecnología en sí, sino con la institución educativa, con nuestras prácticas docentes y con las prácticas de los estudiantes.

En general, yo creo que las tecnologías digitales funcionaban y funcionan, como un fetiche, como un objeto con propiedades mágicas en el que proyectamos ya sea nuestras esperanzas o nuestros miedos, y donde tendemos a analizar los problemas, los desafíos, los dilemas a los que nos enfrentamos a través de su dimensión tecnológica, que los tienen, pero que no se agotan en esa dimensión tecnológica.

Yo creo que el caso más claro puede ser el del acoso escolar. Yo creo que, en los últimos cinco años, hay como una obsesión por analizarlo a través de su dimensión tecnológica... que la tiene, es verdad, que la tecnología digital, los teléfonos móviles forman

parte de las prácticas de bullying, de acoso escolar, pero yo creo que eso está impidiendo que le demos una vuelta a por qué el acoso es tan habitual en los centros educativos, con móviles o sin ellos. ¿Qué pasa en esa institución que la hace tan propicia a las conductas de acoso entre iguales?

Entonces yo creo que eso es un poco lo que nos pasaba antes y lo que nos pasa ahora con dos tonos morales diferentes, pero que al fin y al cabo sigue siendo un fenómeno muy parecido.

Lo que dices del ciberacoso realmente lleva a interrogarnos por qué la escuela o la institución escolar medita tan poco sobre sí misma y sobre su estructura, su organización o sus prácticas y lo que hace es activar medidas, a veces preventivas, otras veces punitivas, para resolver los problemas que surgen en su entorno. Pocas veces afronta una reflexión más profunda sobre las causas.

Sí, digamos que a mí me sorprende siempre que los mismos chavales, los mismos grupos de pares en diferentes contextos se comportan de formas muy distintas. Por ejemplo, los mismos chavales de un centro, en un equipo de fútbol, las conductas de acoso serían inimaginables o muy raras. Sin embargo, tienen completamente normalizado que eso es una cosa no solo tolerable, sino casi el día a día en los centros educativos ¿no? ¿Qué pasa? O sea, ¿qué pasa en esas instituciones para que generen esos comportamientos colectivos? Bueno, es verdad que influyen los rasgos psicológicos de cada cual... tan diferentes, pero hay más.

Hubo una época en la que la innovación educativa, era el mo-

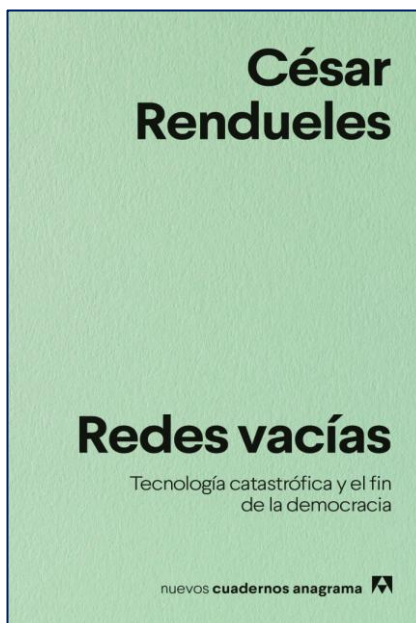
tor de cambio de la institución escolar, una innovación que además estaba siempre ligada a la tecnología. Transcurridos los años, todos los chavales tienen un móvil y por tanto un acceso directo a internet, a las redes sociales y ahora a la inteligencia artificial. ¿En qué ha contribuido todo esto al cambio?

A ver, yo creo que la tecnología no ha contribuido prácticamente en nada a la innovación educativa, sencillamente porque, a mi juicio, el cambio tecnológico no se ha producido. O sea, lo que hemos construido es un atrezo, un decorado tecnológico. Hemos cambiado las pizarras tradicionales por las pizarras digitales, pero las prácticas docentes siguen siendo exactamente las mismas, a veces para bien y a veces para mal.

O sea, que a veces a lo mejor ha sido bueno y ha habido prácticas docentes muy buenas que se han conservado gracias a que no hemos utilizado la tecnología solo como atrezo. En otras ocasiones, creo que para mal. Efectivamente se han continuado o consolidado prácticas muy cuestionables, pero yo creo que la transición tecnológica en educación no se ha producido.

Lo que tenemos básicamente son cacharros tecnológicos, tablets, ordenadores... donde hemos volcado libros tradicionales, y distintas estrategias educativas completamente convencionales, y lo que no hemos hecho es tratar de pensar: ¿Qué prácticas educativas queremos transformar? ¿Por qué y en qué medida distintas tecnologías pueden contribuir a acelerar ese cambio? O preguntándonos también qué tecnologías son más avanzadas.

Yo creo que aquí hay de nuevo un fetichismo digital muy acusado. Hay tecnologías muy antiguas que son muy avanzadas. Un libro en papel tradicional es una tecnología muy avanzada que no hemos conseguido superar. La gente no quiere los *ebooks*, se intentan mejorar y de hecho han mejorado, pero realmente hay funcionalidades del papel que es muy complicado superar. Y lo mismo pasa a veces con una pizarra tradicional, hay funcionalidades que es muy difícil sustituir con un instrumento digital.



Así que yo creo que necesitamos esa reflexión compleja acerca de qué es más avanzado y qué menos y, sobre todo, darnos cuenta de que la tecnología no va a sustituir la deliberación o la reflexión que tenemos que hacer acerca de la innovación pedagógica propiamente dicha.

Creo que ha sido la experiencia que teníamos, esos debates desagradables sobre si deberes sí, deberes no, cuándo, en qué medida, repetición sí, repetición no... Teníamos la sensación de que un montón de cacharros tecnológicos nos iban a librar de esos debates... y eso no va a pasar.

Creo que es importante la reflexión acerca del estilo docente y de cómo entendemos las asignaturas. Solo cuando tengamos presente la necesidad de innovación educativa, entenderemos qué tecnologías son más útiles o menos para poner en marcha eso.

Y al revés, creo que el rechazo de la tecnología actual en las aulas tiene mucho que ver con un momento pedagógico muy reaccionario, donde están en auge pedagogías tradicionalistas, una mirada nostálgica al pasado, una mirada nostálgica a la EGB... Y eso creo que forma parte también, pues, de toda esa oleada más ciber-distópica.

Además, esto que dices es curioso porque parece que coincidan por una vez docentes y familias, algo que no suele ser habitual, parece que sea un movimiento más amplio ¿no?

Sí, porque es un movimiento de miedo, un miedo que está tanto en familias como en docentes. De alguna forma proyectan ese miedo, esos malestares que tienen una procedencia social y política muy compleja, que tiene que ver con las condiciones laborales y con el desgaste profesional en el caso de los docentes.

En el caso de las familias tiene que ver con el terror a un mundo complejo y hostil y con la inquietud razonable por tus hijos y por a qué mundo se van a enfrentar ¿no?

De alguna forma, hay como una cierta unanimidad en proyectar todo ese pánico sobre objetos brillantes, literalmente brillantes, que están por todas partes y que sí, a veces tiene efectos muy perniciosos. Es cierto, ¿no? Y que a veces son vehículos de cosas aterradoras.

También otra de las cosas importantes, tú lo dices en tu libro, es la socialización digital. En el fondo, hemos accedido a toda esta cacharrería sin haberse producido una socialización digital más democrática.

Sí, yo creo que la forma de transformar esa relación con la tecnología tiene que ver con la soberanía... Lo diré de otra manera, con los afectos tristes, los afectos que tienen que ver con el miedo, con el pánico, con la hostilidad y con el rencor, están muy asociados a la pasividad, a sentirte objeto, en este caso, de los designios de las grandes tecnológicas, de no poder controlar el aparato y que el aparato te controle a ti.

De alguna forma, los actos positivos tienen que ver, al revés, con la sensación de que tú eres sujeto, de que tú eres soberano y que eres tú quien toma las decisiones. Yo creo que el error que cometimos durante muchísimo tiempo es pensar que esa soberanía, esa sensación de autonomía, podía ser individual, que tenía que ver con ciertas habilidades individuales, con ciertas disposiciones psicológicas individuales.

Creo que lo que necesitamos entender es que esa soberanía es colectiva, es compartida. Tiene que ver con exigir a las compañías tecnológicas una regulación infinitamente mayor de la que tienen ahora. Tiene que ver con poner en marcha procesos colectivos de soberanía digital desde el ámbito público, desde el ámbito cooperativo y más a pequeña escala. Tiene que ver, con establecer procesos deliberativos que se pueden dar en el aula. Por ejemplo, en el instituto se pueden dar acerca de cómo utilizamos esas tecnologías, cómo queremos utilizarlas, cómo deberíamos utilizarlas...

Lo que no estamos haciendo en ningún caso es preguntar a los estudiantes, a los adolescentes, cómo ven esto. Suelen tener una visión —he tenido conversaciones con adolescentes— muchísimo más lúcida de lo que pensamos, mucho más realista, mucho más consciente de los problemas que les genera las tecnologías de lo que imaginamos y a veces muy partidaria también de la regulación y la limitación.

Esta idea que tenemos de los adolescentes como una especie de zombis colonizados por las tecnologías es errónea. A mí me recuerda mucho más a los adultos que conozco, conozco unos cuantos adultos que son así. Los adolescentes, en general, yo creo que son mucho más conscientes que nosotros de esa realidad.

Así que, yendo a lo concreto, yo creo que las pocas experiencias que ha habido de permitir a los adolescentes intervenir en las reflexiones, en la deliberación acerca de la regulación tecnológica y en el establecimiento de normas compartidas acerca de los usos tecnológicos en los centros educativos, creo que han sido muy positivas. Creo que ese es el camino, un empoderamiento colectivo.

Suelo decir, así un poco en broma, que creo que un *hacklab*, un laboratorio tecnológico, es siempre un refugio, un refugio tecnológico, un lugar seguro, mucho más seguro que una habitación del pánico, que una prohibición digital, que una ley seca digital. Creo que ese es un poco el camino.

Lo que parece razonable, más que la prohibición, es la educación en el uso de las tecnologías, sin embargo, extrañamente, parece que la escuela renuncie a

su principal función que es la de educar y esté dispuesta a dejarlo en otras manos.

Creo que la educación tecnológica siempre se ha entendido mal. O sea, yo lo he entendido como hacer o poner en contacto, y todavía se hace así, como poner en contacto a niños y jóvenes con herramientas, cuando esos niños y jóvenes conocen esas herramientas de sobra, forman parte de su vida, no hace falta ponerles en contacto con ellas.

Creo que lo que nunca se ha hecho es pensar en la educación tecnológica, en cómo abrir la caja negra de las tecnologías. No dejar esas cajas negras que usamos cerradas, ya sean móviles, ordenadores, tablets... sino literalmente abrirlas. Siempre he defendido que las clases de tecnología tenían que consistir en permitir a los niños y a jóvenes abrir los ordenadores, destriparlos, usar tecnología vieja para poder hacer cosas nuevas, innovadoras. Como se hace con los puzzles y como se hace en los juegos de construcciones y no otra cosa.

Esa idea de que la educación tecnológica consiste en aprender a hacer un *PowerPoint* o un *Excel* es una aberración. Es una aberración primero porque no hace falta, porque es completamente innecesario que te enseñen a usar herramientas que se aprenden en tres días si no se te da muy bien.

Es una pesadilla para todo el mundo, para los profesores, para los estudiantes, estar un año haciendo cosas que con un tutorial en media hora ya lo sabrías hacer. Pero, en segundo lugar, porque eso no es educar, educar es lo contrario, es mostrar de qué están hechas esas herramientas cotidianas. Desfamiliarizar de alguna

forma, no familiarizar, sino desfamiliarizar, hacémoslas ver con extrañeza para pensar otras posibilidades que están ahí atrapadas en esas cajas negras.

Probablemente, lo que hasta ahora se ha visto principalmente como una amenaza son las redes sociales, pero ahora llega la inteligencia artificial.

A ver, yo creo que por un lado la inteligencia artificial es el nuevo *boom*, dentro de otros muchos que ha habido en tecnología, como la realidad virtual... pero no sabemos lo que va a dar de sí. A lo

Si la inteligencia artificial hace los deberes mejor que nuestros estudiantes, lo que deberíamos cuestionarnos es la tarea que estamos encargando a nuestros estudiantes, ya que una máquina es capaz de hacerlo mejor que ellos. ¿Qué sentido tienen entonces los deberes?

mejor acaba siendo una herramienta relativamente limitada a ciertos espacios, ciertas ocupaciones, o a lo mejor se cumplen las perspectivas más extremistas sobre su universalización. A saber, lo que pasará. A mí de momento, digamos, que lo que me llama la atención de nuevo es cómo se está presentando y pensando como una tecnología desde los afectos tristes, desde los afectos negativos. Me llama la atención que seamos incapaces de pensar usos positivos posibles.

El otro día ponía un ejemplo ¿por qué no podríamos usar la IA, en el campo de las políticas públicas, para conseguir que gente que ahora mismo no está solicitando, por ejemplo, el ingreso mínimo vital, lo reciba? Es gente que no sabe que existe porque la burocracia es muy complicada. Imaginemos que todos los meses cruzando datos le llega un cheque a su casa... como magia, que no tenga que hacer ni un solo papel. De pronto aparece un cheque, tú no has pedido nada, pero la IA ha detectado que lo necesitas. ¿Por qué no? No sé si se puede, no tengo ni idea, es imaginación, pero bueno, la mayor parte de lo que nos dicen que va a pasar con la IA también es imaginación, pero eso sí nos lo creemos porque es negativo, nos lo creemos como si fuera verdad. Debemos ser capaces de imaginar también cosas posibles o imposibles, quién sabe, pero positivas.

Yo creo que en el ámbito educativo un poco pasa lo mismo. Nos imaginamos posibilidades catastróficas, terribles, por un lado, y luego la IA nos pone ante la realidad. Yo creo que la IA en el campo laboral te pone ante la realidad de la precarización, la IA lo que te dice es si no aceptas unas condiciones laborales leoninas va a venir una máquina que lo va a hacer por ti más barato. O sea, te pone ante la realidad, ante una muy baja capacidad de negociación laboral, que es la de nuestras sociedades.

En educación pasa igual, o sea, yo creo que la IA nos pone ante el espejo de cuáles son nuestras prácticas docentes. O sea, si la IA hace los deberes mejor que nuestros estudiantes, lo que deberíamos cuestionarnos es la tarea que estamos encargando a

nuestros estudiantes ya que una máquina es capaz de hacerlo mejor que ellos. ¿Qué sentido tienen entonces los deberes? Si la IA hace los exámenes o los trabajos mejor que nuestros estudiantes ¿para qué han servido siempre esos exámenes y esos trabajos? A lo mejor no eran tan buena idea. A lo mejor no los deberían estar haciendo los estudiantes y deberían estar ocupando su tiempo en algo más interesante.

¿Quieres decir que la inteligencia artificial está cuestionando los deberes y los exámenes?

Claro, el tipo de trabajos que encargamos, que son al final, cuestiones muy enciclopédicas. La IA lo que hace muy bien, por ejemplo, es la burocracia. Yo recomiendo mucho usarla para todo tipo de tareas burocráticas, porque lo hace mucho mejor que los seres humanos. Son tareas muy mecánicas en la que nos aburrimos y acabamos haciéndolo mal. Como los informes.

Y lo segundo que hace muy bien son tareas enciclopédicas de búsqueda trivial de información, que es lo que normalmente encargamos a nuestros estudiantes, que es lo que normalmente identificamos como un buen trabajo. Bueno, pues es que a lo mejor deberás pensar si eso ha sido en algún momento una tarea que debería hacer un estudiante. A veces sí, pero como ¿lo más idóneo de las evaluaciones?

Fernando Andrés Rubia

Duoprofes. La forma de duplicarse en el aula siendo uno mismo

Iván García Velilla

Profesor de Matemáticas del colegio Enrique del Osso de Zaragoza

duoprofes@eossozaragoza.escuelateresiana.com

www.duoprofes.com

www.youtube.com/@Duoprofes

Mi colegio pertenece a la Fundación Escuela Teresiana y se encuentra enclavado en el corazón del barrio de las Delicias. Ofrece una educación basada en los principios pedagógicos del fundador Enrique de Ossó, que se inspiró en Santa Teresa de Jesús. La diversidad que me encuentro con el alumnado es fuente de riqueza para mi día a día.

Como profesor apasionado por la enseñanza dinámica y divertida, mi propia metodología se basa en que la atención es la puerta de entrada al aprendizaje significativo. No me importa invertir o "perder" 5 minutos al principio de la clase para captar la atención y crear una atmósfera divertida, porque sé que van a acoger con más ganas lo que viene después.

Me encanta ir a espectáculos de humor como obras de teatro, monólogos, espectáculo de comedias interactivas con el público... y después de más de 25 años como docente, me inventé en el verano pasado, momento que te permite parar y pensar, *Duoprofes*, el motor de ilusión de mis clases para este curso 2025-2026.

Esta metodología activa utiliza dos profesores, el propio docente en el aula y otro virtual ubicado en la pantalla de clase, que puede ser él mismo. Transforma la enseñanza tradicional en innovación a través de una dinámica de colaboración entre profesores y alumnos.

El núcleo de esta técnica es la interacción entre el profesor físico y una grabación de video realizada previamente. Juntos explican contenidos curriculares de forma creativa, integrando el humor y el dinamismo para romper la monotonía del aula.

Los **objetivos principales** que se persiguen con la ejecución de un *Duoprofes* en el aula son los siguientes:

- **Explicar contenidos de forma creativa:** Se busca transmitir la materia de una manera original, utilizando el apoyo visual y la interacción entre todos para salir de la enseñanza convencional.
- **Fomentar la atención del alumnado:** Mediante el "factor sorpresa" y la novedad de la puesta en escena, se pretende que los alumnos permanezcan "super atentos" a lo que sucede en la clase.
- **Aumentar el dinamismo en el aula:** El objetivo es romper la pasividad de la explicación tradicional, permitiendo que el profesor se mueva por la clase, utilice la pizarra o coordine actividades mientras el profesor virtual explica.
- **Integrar el humor como herramienta didáctica:** Se pretende introducir dosis de humor en la explicación para generar un ambiente de aprendizaje más relajado y atractivo para el estudiante.
- **Facilitar la interacción constante:** El método busca que los alumnos no sean meros espectadores, sino que respondan preguntas, participen en retos de conocimientos o realicen ejercicios prácticos dirigidos por ambos profesores.
- **Potenciar la motivación del estudiante:** Se aspira a que el proceso de aprendizaje se perciba como un "espectáculo", logrando incluso que los propios alumnos quieran crear sus propios *Duoprofes* para **garantizar** el éxito motivacional.

La **temporalización** para la elaboración de una clase con *Duoprofes* es:

a) Elaboración del guion

- Es el componente más crítico de esta metodología, ya que garantiza la sincronización entre ambos docentes.

- Es esencial incluir **tiempos de silencio** en la grabación donde el profesor presencial deba intervenir o responder. También está la opción de que el profesor virtual diga “**ponme en pausa** mientras hacéis...”.
- Se debe **guionizar** momentos para que los alumnos interactúen, ya sea respondiendo preguntas del profesor virtual o realizando actividades.
- El guion debe integrar **dosis de humor y creatividad** para mantener el dinamismo de la lección.

b) Grabación

- Una vez definido el guion, el proceso de grabación se centra en la claridad y la caracterización del personaje virtual. Una forma efectiva de grabarse es utilizando la **webcam** del ordenador, manteniendo el guion en la pantalla para leer el texto sin errores.
- El profesor virtual puede **adoptar la identidad de distintos personajes** para dinamizar el aprendizaje. Se pueden emplear figuras históricas relacionadas con la materia (como Pitágoras, Luis XVI o Mozart), celebridades o personajes de ficción. Si quieres algo sencillo, ponte algo en la cabeza e invéntate un nombre.
- No solo el docente puede ser el profesor virtual; también pueden participar alumnos u otros profesores de distintas materias. Eso le da un plus.
- La grabación debe respetar estrictamente los tiempos pautados en el guion para que la clase esté perfectamente **estructurada**.

c) Ejecución en clase.

- En esta fase, la clase se convierte en un “**diálogo en directo**” y en algunos momentos un espectáculo interactivo. El docente presencial proyecta la grabación previa y sigue el hilo de la conversación establecido en el guion.
- El profesor virtual toma las riendas de la dirección y el contenido curricular, lo que permite al docente de aula **liberarse** para mediar en el aprendizaje, corregir intervenciones impredecibles y asegurar un **seguimiento personalizado de cada estudiante**.

El **material, herramientas e instrumentos** que te pueden ayudar para la elaboración son:

- Portátil con **cámara web**, móvil o cámara de vídeo con trípode.
- Programas de edición de vídeo. Los que estoy utilizando en este comienzo son **Google Vids, OBS y**

Filmora Estudio. El primero pertenece a los servicios de Google si tu colegio tiene cuenta contratada, el segundo es un programa gratuito que se utiliza para grabar y transmitir vídeo en directo desde un ordenador y el tercero es un editor de vídeo muy famoso. Si eres principiante, te recomiendo la versión 9, muy sencilla de manejar para lo que necesitas.

- **Disfraces** para caracterizar a tus personajes. Con unas gafas rojas de plástico y una gorra es suficiente para poner en escena a Félix, el hermano del profesor Iván.

Han pasado ya unos meses desde que empecé esta andadura y la **repercusión en los procesos de aprendizaje** ha sido altamente positiva según las experiencias realizadas:

- **Eficacia pedagógica:** permite abordar contenidos curriculares de una manera más amena y memorable para el alumnado. Aprenden con más entusiasmo y los **buenos resultados** quedan reflejados cuando se aplican los instrumentos de evaluación.
- **Mejora de la atención:** El uso de personajes y situaciones inesperadas (como Pitágoras en una cueva) mantiene a los alumnos “super atentos”. En una de las primeras ocasiones, un alumno dijo al acabar el *Duoprofes*: **¡Qué canchondo es este Félix!** Y otro dijo: “Esto es la **felixidad**”, lo cual demuestra que le gustó.
- **Interactividad:** Se logra que los alumnos se muevan por la clase, puedan buscar parejas de números según la actividad propuesta en Matemáticas o participen en “batallas” de conocimientos, rompiendo la pasividad.
- **Cierta incertidumbre y agradecimiento:** Si pasan varios días sin un *Duoprofes*, te suelen preguntar cuándo será el próximo. Incluso puedes recibir unos aplausos al acabar la clase.

Diseño Universal del Aprendizaje: Cuando ejecutas un *Duoprofes* haces un diseño de clase que busca que la enseñanza sea accesible para todos los alumnos activando las tres redes, la **afectiva** con la motivación y sorpresa, la **representación** utilizando medios digitales y la **estratégica** con la realización de las actividades que puede plantear el profesor virtual.

A continuación, unos ejemplos de *Duoprofes* en el actual curso escolar 2025-2026.

Clase de Matemáticas de 4º ESO, Teorema de Pitágoras

Pitágoras nació en el siglo VI antes de Cristo y murió en ..., ¡cuidado! Esto no es cierto: el célebre matemático sigue vivo y está escondido en un despacho-cueva. ¿Te imaginas que sea el mismo Pitágoras quien les enuncie su teorema más famoso y les plantee una serie de ejercicios?



Pitágoras en su cueva-despacho

[VER GUIÓN](#) - [VER GRABACIÓN PREVIA](#) - [VER EJECUCIÓN EN CLASE](#)

No será fácil llegar hasta el escondite de este filósofo matemático... hay dos puertas que deben abrirse con ternas pitagóricas. La combinación de sorpresas, humor y práctica de ejercicios hacen de este *Duoprofes* uno de los preferidos por los alumnos.

Clase de Historia en 3º ESO, Luis XVI y el comienzo de la revolución francesa.

Qué mejor forma para entender los problemas reales de Francia en el siglo XVIII justo antes de estallar la revolución francesa que preguntar al mismísimo Luis XVI. El escenario y actuación dan mucha calidad a esta entrevista "en directo". En esta ocasión, Marta Guiu (profesora de Historia) e Iván García (profesor



de Matemáticas) se unen para sorprender a los alumnos con este montaje dentro del famoso Palacio de Versalles.

[VER GUIÓN](#) - [VER GRABACIÓN PREVIA](#)- [VER EJECUCIÓN EN CLASE](#)

Este video de casi 5 minutos empieza con un tráiler espectacular sobre la situación financiera de Francia, enfocado a terminar con una entrevista en pleno directo que le hace la profesora Marta a Luis XVI.

Los alumnos no se esperaban este encuentro ya que era su primer *Duoprofes* del curso. Se ve claramente la sorpresa de varios de ellos en la puesta en escena.

Si lo quieres poner en clase, solo tienes que proyectar la grabación y seguir el hilo de la conversación.

Clase de Matemáticas de 2º ESO, criterios de divisibilidad.

En este *Duoprofes* aparece en escena el propio docente (Iván) caracterizado como el hermano (Félix) del profesor presencial para explicar los criterios de divisibilidad proponiendo que interactúen con él respondiendo a preguntas, dando palmadas, buscando parejas de números, levantándose de sus sillas...



Félix, profesor virtual

En el guion de texto se puede observar cómo se trabaja el criterio del 2, 3, 5, 6 y 9. - [VER GUIÓN](#) -

La grabación íntegra de Félix dura más de 17 minutos. En ella se puede ver cómo está guionizada la clase, con los momentos de silencio del profesor virtual y cómo se comunica con Iván y los alumnos. - [VER GRABACIÓN PREVIA](#) -

En el criterio del 2, Félix busca 2 voluntarios (Bruno y Óscar) para una batalla de números divisibles por 2, donde cada participante debe decir un número par de una cifra más que el número anterior y que no coincide con la unidad que ha dicho el compañero. - [VER EJECUCIÓN EN CLASE](#) -

El toque de humor de este *Duoprofes* se encuentra en el criterio del 5. Parece que resulta fácil acertar si hay que dar palmada o no, pero la sorpresa se encuentra en la tercera acción que lanzan los dos profesores, esta vez compinchados. - [VER EJECUCIÓN EN CLASE](#) -

Para el criterio del 6, Félix tiene la idea de que se muevan por la clase para buscar la otra media naranja y poder formar un número divisible por 3 y por 2 a la vez. Una vez conseguidas, debe ser Iván quien corrija los resultados. - [VER EJECUCIÓN EN CLASE](#) -

Clase de Matemáticas de 2º ESO, armado de cubo de rubik.

De nuevo, Félix comparece ante ellos con su camiseta de rubik para explicar el armado del cubo 3x3 a través de persecuciones con algunos peluches para memorizar los movimientos a realizar. Este *Duoprofes* consta de 3 sesiones de una hora cada una aproximadamente.



El método de los peluches

En la primera sesión se explican los aspectos básicos y cómo resolver el anillo inferior. - [VER GUIÓN](#) -

En la segunda sesión, la persecución del gato al ratón marca los movimientos principales de este algoritmo de secuencias. El profesor se duplica para poder dar a la vez las dos explicaciones que necesita. Félix lo hace con el cubo gigante acompañado de peluches e Iván interpreta esos movimientos en un cubo de rubik del tamaño normal. - [VER EJECUCIÓN](#) -

Y en la última sesión para hacer el anillo inferior, que suele ser la más complicada y laboriosa, Félix (profesor virtual) toma las riendas de la explicación, mientras Iván (profesor presencial) supervisa a los alumnos para que hagan bien las indicaciones de su "hermano". En este video se ve la grabación de Félix previa a la clase. - [VER VIDEO](#) -

Clase de Música en 3º ESO, entrevista a Mozart

Wolfgang Amadeus Mozart ha llegado a Zaragoza y se encuentra a punto de dar un concierto en el Auditorio de Zaragoza, pero antes tiene tiempo para explicar los acordes a los alumnos de 3º ESO. La profesora de Música Clara Morillo le lanza unas preguntas para acabar con unas clases de piano en directo.



Mozart en el auditorio de Zaragoza [VER GUIÓN](#) - [VER GRABACIÓN PREVIA](#)

El modelo *Duoprofes* demuestra que el límite de una sesión es únicamente la **imaginación del maestro**. Es una herramienta versátil que no solo garantiza el éxito pedagógico y la motivación si los alumnos participan en su creación, sino que también asegura que **el propio docente disfrute de la enseñanza tanto o más que sus alumnos**. Te puedo asegurar que el día que vas a realizar un *Duoprofes* redescubrirás el placer de enseñar al ver cómo el asombro y el entusiasmo se convierten en el motor principal del aprendizaje.



La mala (o inconcreta) educación ecosocial

Carmelo Marcén

Investigador ecosocial de la Fundación Alternativas.

www.fundacionalternativas.org

Se han escrito muchos libros y artículos sobre la calidad de la educación. Incluso el tema ha dado para películas como la de Almodóvar. Digamos de entrada que no pretendo analizar la variable instructiva — muy mejorable, por cierto— sino que voy a centrarme en la función socializadora y democrática; más exactamente en sus posibilidades ecosociales. Lo hago desde mi posición como investigador ecosocial de la Fundación Alternativas.

Hay artículos que surgen por iniciativa propia, para tratar de esclarecer algo nuestra mente educativa. Este me lo ha sugerido el extraordinario núm. 21 de *El Diario de la Educación*¹, publicado recientemente. En realidad, me ha provocado una llamarada reflexiva porque su título es llamativo “En defensa de la democracia, los derechos humanos y la educación”. Que se dedique un extra después de diez años del nacimiento de la revista educativa a estos temas tiene su trascendencia. Recoge demasiadas dudas, algo preocupante, y plantea muchos retos pendientes a la sociedad global, más específicamente a su preocupación ecosocial. Lo cual puede ser muy positivo. En verdad, son temáticas que pensábamos ya superadas hace mucho tiempo, pero parece que no.

Pero además, la educación en general, junto al sistema social que la sustenta, se encuentran en una crisis relevante; no solamente en España. No se sustancian cuestiones básicas en todo proceso educativo. De un lado, presionan el asombro por el estado educativo y la angustia por no avanzar más; de otro, complace la alegría por lo que algunos equipos logran

y la desesperación general que se propaga. Se comenta que la tristeza está creciendo en el profesorado, pero no solo. Cada vez se conocen más episodios graves de ansiedad y cercanos a la depresión, tanto en el alumnado como en el profesorado. Lo cuentan los medios de comunicación, las asociaciones de madres y padres, y los sindicatos del profesorado. Casi se ha convertido en una rutina diaria, un flujo constante de malas noticias, combinadas con la sensación de desánimo. Parece que nadie de las administraciones educativas, con el sistema social como escenario, escucha realmente aquello que se denuncia, porque sin duda se quiere mejorar; no se trata simplemente de un lamento.

Por toda España surgen demandas educativas, muchas de ellas acaban en huelgas y manifestaciones ante lo que está sucediendo en la escuela pública. Los recursos se racanean, a la vez que se carga la tarea burocrática de un profesorado antiguamente ilusionado. Por eso, es el momento de que hablemos de ello. De ahí, lo que aquí trato de exponer es propositivo, algo así como una llamada a la esperanza y a la renovación; siempre en el contexto de una educación ecosocial. Las vivencias en relación con todo el medioambiente, que nos rodea y del que formamos parte, pueden ser las que fundamenten buena parte de la esperanza.

La educación es un proceso, con itinerarios diversos

En descarga de todas las personas implicadas en el proceso hay que recordar que instruir cuesta, no

¹ <https://eldiariodelaeducacion.com/2025/11/14/el-diario-de-la-educacion-celebra-decada-revista-derechos-de-mocracia-resistencia/>

siempre se consigue; además los conceptos aprendidos son a menudo evanescentes. A veces por el mismo hecho de su complejidad; en otras ocasiones se olvidan por rechazo de la machacona repetición curso tras curso. Pasaba en mis tiempos de estudiante y sucede ahora. Algo quedará, evidentemente; pero poco en relación con los esfuerzos desplegados por el profesorado y el alumnado. En este momento me preocupa encontrar los rasgos básicos de la educación, como construcción y mejora de convivencia democrática. Pero no desde el punto de vista de quién aprende —se autoeduca, a veces a trancas y barrancas—. Sino con una mirada puesta en la imprescindible transición en positivo del sistema educativo español en general.

Lo que viene a continuación no supone en ningún momento una valoración, ni cuantitativa ni cualitativa. Se limita a señalar algunos aspectos que son objeto de análisis en la educación ecosocial. Tampoco busquen en ellos un PISA de los buenos, si lo hubiera. De hecho, ni está seguro de lo que convendría hacer el Director de Educación de la OCDE, creador y coordinador de las pruebas PISA, Andreas Schleicher. Así lo ha manifestado en varias visitas a España.

Se me ocurre recoger, para empezar, algunos consejos/retos de A. Schleicher y removerlos para ver su sustancia ecosocial. Los expresaba hace unos años y quedaron recogidos en el blog Innovamat.² Apostaba porque «no se trata de que los alumnos sólo reproduzcan lo que ya saben. Los docentes deben hacerles preguntas adecuadas para que los alumnos razonen y puedan aplicar en otros contextos lo que han aprendido en la escuela». Recogemos otras sugerencias expresadas en una conferencia: hay que enseñar menos cosas, pero con más intensidad; debería fomentarse el pensamiento crítico, al que se llega razonando más; llevar al máximo potencial las necesidades del alumnado; promover la ilusión del profesorado y que toda la comunidad educativa se involucre. Visto lo cual debemos agradecer las sugerencias pero invitaríamos a que el experto se leyese los currículos españoles e hiciese una visita de prácticas en bastantes colegios e institutos. Seguramente daría para otra conferencia.

La sociedad no siempre acompaña

En demasiadas ocasiones, mensajes sólidamente contruidos en interacción en las aulas se tornan invisibles; están rodeados por gente ruidosa. Lo mismo en las redes que fuera de ellas. Triunfa lo vacío. Su acumulación y repetición deja desarmados tanto a jóvenes como mayores. Casi nunca se aprovecha el valor de la gente que guarda silencio —incluido el profesorado trabajador—; sea por precaución o modestia.

Pero además, las sucesivas leyes educativas se han ocupado más en quitar lo que habían legislado los otros antes que en buscar un Pacto Educativo, revisable por supuesto. Pero experimentado en contextos diferentes y a lo largo de un tiempo prudencial.

Dentro de esta sociedad, o como parte principal, figuran quienes legislan la parcela educativa. Desde hace unas décadas el diálogo educativo profundo en los parlamentos del Estado y de las CC.AA. se ha sustituido por una ristra de mensajes cortos, o muy manidos ya. Se lanzan ocurrencias sin conexión, hirientes en envoltura; no quiero pensar que no lleven la educación ecosocial dentro. Las gentes del poder, incluidos medios de comunicación lanzan palabras huecas, mensajes lapidarios; además de las ocurrencias de quienes manipulan las redes sociales. Escuchamos pocas ideas y demasiados dardos en los voceros de los partidos políticos. En ellos prevalece la idea de que el sistema, del que no tienen responsabilidad, es culpable de todo. Pero la realidad es que las familias los consumen, incluso abandonan a sus hijos e hijas en manos de la funesta permeabilización de Internet; los chats sexualizados y cultivadores de ansiedades triunfan. Me cuesta escribirlo, pero buena parte de la educación de hoy se reduce al aprendizaje por imitación, exento del pensamiento crítico. Al final, los niños, niñas y jóvenes quedan atrapados en la red mentirosa, empeñada en anular el pensamiento reflexivo e inclusivo. En ocasiones, todo esto lleva a daños irreparables en vidas inocentes.

Ya nos advirtió El Roto: la militancia permite tener razón sin tener que razonar.

El profesorado merece ser exonerado de bastante culpabilidad

¿Por qué digo esto? Ha sido tambaleado por siete leyes educativas; ¿quién resiste semejante atropello? Las leyes iban y venían según el partido gobernante: la reforma de la contrarreforma era superada al poco

² <https://blog.innovamat.com/es/andreas-schleicher-pisa-recomendaciones/>

tiempo. Es más, con algunos intentos de los legisladores por caracterizar a la educación como compromiso social. Más esos preámbulos transformadores en las leyes que se defendían se diluían a lo largo de las instrucciones curriculares; no siempre claro.

Remontémonos a tiempos pasados: la enseñanza religiosa y tradicional procuraba asiento educativo. Además, los uniformes (físicos o mentales) sostenían los formatos de aprendizaje. Se decía que las escuelas eran un lugar para aprender, para acumular conceptos. Si bien algo querrían decir los intentos de llamarla educación (aventura colectiva) en lugar de enseñanza (encomienda personal). Pienso que la cuestión se debatió con más interés a partir de la Ley Villar Palasí, que ya fue bautizada en 1970 como una ley para la educación.

Prevengo, la “educación” reglada no es la varita mágica que todo lo enseña; menos aun actitudes y valores. Aparecieron resplandecientes en las leyes, como queriendo significar que se apostaba por una construcción colectiva, basada en principios democráticos y reparadores de las desigualdades. Pero apenas se avanzó. Sería por eso que se argumentó aquello del “fracaso escolar”; que bien mirado es cierto. Pero el fracaso/no éxito en la traslación social es una acumulación desordenada del sistema; no de quienes no logran el éxito escolar (tanto el alumnado como el profesorado). Pero claro, esto nunca lo quieren ver nuestras administraciones educativas, empeñadas más en la correspondencia biunívoca de que cada culo ocupe un asiento, y viceversa. Otra algarabía educativa fue sin duda la siembra indiscriminada de “rúbricas”, manifiestamente culpable de la desafección de una parte del profesorado transformador.

A la vez, bastantes grupos del profesorado iniciaban transiciones motivadoras. Ponían todo su empeño, pero no siempre avanzaban en el desarrollo de proyectos colectivos. Se les llamaba Proyectos Educativos, pero en casi todas ocasiones devenían en esfuerzos concretos de gente con gran motivación. Sin embargo, en la educación española han bastantes ejemplos donde mirar. Gran reconocimiento para maestras y maestros, profesorado de secundaria, porque la corriente tradicional en la educación ha sido siempre una losa pesada.

Aplauso unánime para algunas propuestas del Ministerio de Educación y de los Departamentos de las CC.AA. que proyectaron una educación diferente.

³ Company, J. (2026). “Cómo la crisis climática y la educación chocan en la escuela”. *Ecoticias* (24/01/2026).

Una pega: apenas tuvieron continuidad ni una evaluación rigurosa de las expectativas y los logros generados. Aun así, se pueden consultar en Internet.

Otra dificultad: No debemos descartar que la crisis climática y la educación choquen en la escuela³. Las escuelas están en riesgo, la ecoansiedad no se observa con detalle, la Educación Ambiental tarda en arrancar; se hace necesario acompasar la mirada hacia las infraestructuras y el currículo.

La sociedad aparentemente desatenta a la variable educativa

A mi juicio, buena parte de la sociedad no acompaña en el empeño educativo. Esta percepción, que no es únicamente personal, me lleva a afirmar que la educación como proceso y destino colectivo no lo es tal. En demasiadas ocasiones se enmascara en un orden que parece impecable. ¿Quién sabe por qué?

Cuando quiso renovarse le costó. Empezó no entendiendo qué significaba trabajar con actitudes y valores en las aulas (¿en forma de instrucción o con sentido de educación integral?) a mediados de los años 80 del siglo pasado. ¡Si incluso algunas fuerzas políticas y de otros sectores lo llamaban adoctrinar! ¿Puede ser al autoaprendizaje del pensamiento crítico y reflexivo una doctrina? Así pues, me atrevo a formular mis hipótesis interrogativas, pendientes por supuesto de una seria validación:

- No sirven las mismas metodologías para ambos cometidos. El profesorado bien intencionado convirtió la enseñanza/aprendizaje de actitudes, valores y normas en un contenido instructivo. Incluso era evaluado cuantitativamente.
- En muchas ocasiones se priorizan momentos de cuestionamiento de ciertos valores y actitudes que no están bien delimitados. Una vez fuera del aula, el alumnado se encuentra con contraejemplos sociales que derrumban el esfuerzo escolar.
- La sociedad es imperfecta, lo cual dificulta la educación ecosocial de carácter universal y reparador de las desigualdades. Aquí aparece la pregunta de qué sirve o no aprender según qué.
- Los desarrollos curriculares no han logrado, ni siquiera desde la LOGSE, dar sentido educativo de convivencia social a las interacciones escolares. Ahora me expreso como un profesor jubilado que siempre entendió que la educación ecosocial debía prevalecer ante la instrucción. Por eso se

<https://www.ecoticias.com/cambio-climatico/crisis-climatica-educacion-espana-escuelas>

implicó a menudo en aquellos Temas Transversales que incorporó la LOGSE al ideario educativo.

- Es notorio el insuficiente aprovechamiento que se ha hecho de la buena voluntad y de la vocación de buena parte del profesorado.
- La variable determinante, ya comentada, ha sido la insuficiente implicación de los políticos en aventurar transiciones sociales apoyándose en la educación. No congratula casi nada la lectura de lo escrito sobre las sesiones parlamentarias de las comisiones educativas tanto de las Cortes del Estado como de los parlamentos autonómicos. Hay expresiones, ¿serán certezas?, que no dejan en buen lugar el concepto de la educación social de sus señorías.

Hemos de rescatar la búsqueda de lo ecosocial compartido

Para ser más concreto me centraré en los mensajes que animan, o dinamitan, la vida ecosocial. Entre unos y otros, por acción u omisión, dan cierta hechura a lo que se conoce como educación; repetimos, que no instrucción. No se me ha olvidado de mi época de estudiante de magisterio aquella frase de John Dewey: La educación no es preparación para la vida; es la vida misma. He intentado mantener presente una advertencia básica que nos legó: Si enseñamos a los estudiantes de hoy como enseñábamos ayer, les estamos robando el mañana. A decir verdad, buena parte del profesorado empezó enseñando como aprendió; alguien se dio cuenta pronto y cambió, demasiados siguieron anclados en el argumento cuestionable de que educar es verter contenidos en el cerebro y en el pensamiento del alumnado.

Releo a mi admirado José E. Lledó: la esencia de la educación es mostrar el mundo como posibilidad. Se justifica dando pie a la libertad de pensamiento en relación con algo que nos puede unir. Por eso, toda violencia (desatención), física o mental, mostrada a la infancia es una lacra permanente; como lo es abandonarlos a la indiferencia. Por el contrario, hay que elevar el “bienser” a la categoría universal. Nos anima a rescatar la utilidad de lo aparentemente inútil, como es la convivencia emocional. Es decir, las sensaciones de formar una sociedad global ahormada con la presunción de solidaridad. Aún hay más, destaca su defensa de la importancia del diálogo, la lectura y la belleza en un mundo marcado por

la superficialidad. Así identificaríamos mejor a “los presuntos indecentes con poder”. Si lo logramos, no estaremos instruyendo al alumnado sino proponiéndole al análisis de un presente en el que mandan los principios de utilidad, beneficio y productividad. La educación completa dejó atrás la importancia del diálogo, del paseo observador de nuestras ciudades o en la naturaleza, de la lectura como diversión interior, de la belleza autoconstruida o defendida por quienes la saben ver. Lo cierto es que vivimos en sociedades cada vez más desiguales y alojadas en suburbios marginales. Nuestro ahora está revestido en exceso de superficialidad. Las redes de Internet, como los medios de comunicación, nos inoculan las prisas de la información de usar y tirar –el sobrepaso de una noticia a otra, la ocultación casi instantánea de una imagen por otra. Nuestros estudiantes, también el profesorado, viven aturridos por los ruidos y por la fugacidad de las cosas.

Me lo recuerda Adela Cortina cuando lamenta que después de todo lo vivido en Europa en el siglo XX no hubiésemos aprendido nada. Alude al cultivo (proceso de consolidación) de unos valores básicos como puede ser el de la democracia social. Pero me advierte: lo sostenible no siempre es justo. El acceso a la sostenibilidad siempre debe estar entreabierto. Separemos el miedo ante lo que nos puede venir; el miedo es una de las emociones que necesitamos para sobrevivir, porque nos pone en guardia ante los peligros. Concluyente: «Si la vida pública está colonizada por los tribalismos y las polarizaciones, mal lo tiene la escuela para educar una ciudadanía madura»⁴

La educación autoconstruida y solidaria debería ser un proceso democrático y participativo. Tal que haga de la escucha y la participación su “modus operandi”. Instruir no es educar. Dañan mucho las ideas tramposas que lanzan los “políticos de raza”; ¿Qué raza? En las Cortes abominan del medioambiente, de la inmigración, de las diferencias de género, de las desigualdades, del derecho a una vivienda digna, y muchas más cosas. Cuestiones que determinan la vida ecosocial, cuando esta podría ser el argumento de las transiciones duraderas. Lo peor de lo malo es que en algunas CC.AA. todo lo que suponga un bien colectivo, no discriminador, se ha convertido en un parapeto hermético que se repite machaconamente.

⁴ Peñas, E. (2023). “«La posverdad es una banalización de la mentira». *Ethic* (2/01/2023). <https://ethic.es/entrevistas/entrevista-adela-cortina/>

¿Y si la educación ecosocial fuese el camino?

Vuelvo al maestro Lledó: el día que perdamos la utopía volveremos a la caverna. La educación como fin social necesita que los actores tengan amor por lo que hacen; en este caso construir una ecosociedad democrática. Por eso, el maestro nos dice el profesorado no debe sustentarse en la autoridad, sino en el acompañamiento. Al final, de lo que se trata es de que los estudiantes de hoy, personajes principales mañana, sean capaces de entusiasmarse. Nos recuerda aquello que manifestaba Walter Benjamin: no hay que obsesionar a los muchachos con ganarse la vida, sino animarlos a compartir deseos y expectativas.

Releo el prólogo que escribí para el libro de mi gran amigo JoseManu Gutiérrez Bastida⁵ y me reafirmo en la necesidad de explorar diferentes esferas de la educación como proyecto democrático. Subrayo de su libro: la educación ecosocial cimentada en la ética ecosocial y la construcción de una competencia ecosocial. A final, o al principio, debemos ser conscientes de que nada es forma de norma permanente.

No puedo dejar de citar una hipótesis transformadora, pendiente de valentía educativa. Si se formulase de verdad, podría validarse en qué momentos y con qué colectivos es posible emprenderla. Hay que tener en cuenta que la administración educativa siempre será timorata ante cualquier cambio que remueve en parta su vieja y oxidada estructura. Como más que miles de palabras bien sirve un ejemplo, pongamos que hablo de FUHEM⁶. Dice de sí misma esta entidad basada en la ética social:

En FUHEM creemos en el poder de la educación ecosocial para formar a personas comprometidas con la democracia, la sostenibilidad y la justicia social.

Ofrecemos estos servicios con el objetivo de llevar la educación ecosocial cada vez a más centros y más comunidades educativas.

El fin, el principio, de la educación ecosocial que postula es la capacitación del alumnado para ser agente activo para contribuir a lograr el contexto de

sociedades justas, democráticas y sostenibles. Significa cambiar de manera profunda el estilo de enseñanza/aprendizaje. Lo cual necesita, inexorablemente, transformar el currículo sobre el que se trabaja (ámbitos, metodología, e interacción). Lógicamente, habrá que seleccionar en equipo los aprendizajes ecosociales básicos. En una enumeración, que no significa prioridades estancas, habría que avanzar en: asumir nuestra ecoddependencia; comprender el funcionamiento de la biosfera; entender la actual crisis civilizatoria; interiorizar y practicar el sentido de que todos somos agentes de cambio; desarrollarnos individual y colectivamente; valorar la justicia social; asentar que la democracia es el único ámbito posible; dominar el funcionamiento de técnicas ecosociales. Estos principios clave tienen mucho que ver con los postulados que defendía el extra de *El Diario de la educación* que aludíamos al principio.

No quedaría bien caracterizada esta educación si no recogiésemos las aportaciones de Edgar Morin y un grupo de destacadas investigadoras. Tuve el honor de participar en un proyecto colectivo sobre los siete saberes de Morin, invitado por Ingurugela del País Vasco. No voy a recoger ni siquiera una parte de lo que allí se dialogó y justificó, de las aportaciones de personas que entienden la capacidad de transformación social de cierta educación. En el enlace⁷ se pueden descargar todas las aportaciones.

De fuera nos llegan ecos transformadores como esos que quieren educar sobre los desafíos ecosociales del siglo XXI. Como el artículo ya es largo, dejamos la referencia para quienes quieran explorar qué es el “bildung”.⁸ En español se podría traducir como “Ecologizar la formación: educar para los desafíos ecsoculturales del siglo XXI”.

A modo de conclusión y ánimo educativo

No voy a decir mucho más. Una vez lanzada la hipótesis cabe pensar que algún equipo ya está desarrollándola o piensa hacerlo. Simplemente reseñar la

⁵ Gutiérrez Bastida, J.M. (2022). Bubok Publishing S.L., https://www.espace-ressources.org/wp-content/uploads/2023/01/JMGB2022_Compentencia_Ecosocial.pdf

⁶ <https://www.fuhem.es/educacion-ecosocial/>

⁷ Gutiérrez-Bastida y de Guzmán-Alonso (eds.) (2024). Educación ecosocial a la luz de los siete saberes de Edgar

Morin. <https://educacionecosocial.com/2024/02/28/gutierrez-bastida-y-de-guzman-alonso-eds-2024-educacion-ecosocial-a-la-luz-de-los-siete-saberes-de-edgar-morin/>

⁸ Blenkinsop, S, Wihelmsson, L. (2024). Ecologizing Bildung: Educando para los desafíos ecosociales y culturales del siglo XXI. *Revista Canadiense de Educación Ambiental*, 26. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/1833>

aportación de Vandelac y Sauvé⁹ sobre la ecociudadanía y las ciencias ciudadanas. Más concretamente citar los temas que se abordan: formación recíproca en temas de justicia energética en el ámbito político local: desafíos y oportunidades; la trayectoria del conocimiento ciudadano: el caso del desarrollo de un proyecto minero en Quebec; la importancia y el significado del medioambiente para los jóvenes franceses; la pluralidad de valores atribuidos a la naturaleza: el papel de las instituciones de socialización primaria.

Lo que podríamos tomar como conclusión del artículo citado dice, más o menos, que la reflexión sobre la ecociudadanía apenas está iniciada en el contexto educativo y social. Necesita, merece, ser ampliada y profundizada considerablemente en ciertos asuntos. Para hacerla llegar a todas las escuelas, de forma especial, ante la inexcusable indiferencia de los responsables económicos y políticos ante la superación de los límites planetarios. Pero no solo. Habrá que advertir de los riesgos de puntos de inflexión asociados a ellos. Por otra parte, la ciudadanía debe tomar cartas en el asunto para intervenir en los principales factores responsables. Debe exigirse mirar el futuro con la esperanza de preservar aún más las condiciones de habitabilidad del sistema terrestre y biodiverso.

Querámoslo o no, todas las personas estamos implicadas en el sudoku ecosocial¹⁰. Se lo debemos a las generaciones futuras. Una anécdota: por muchos pueblos y ciudades han aparecido unos carteles pegados en las puertas de los ayuntamientos que dicen: Se busca educación cívica y ciudadana, ¿está en la ecoescuela?¹¹ Se me ocurre que quizás fuese conveniente pasarnos por proyectos ya consolidados como VITAL¹², que busca generar diálogos en la escena ecosocial trabajando un asunto de tanta actualidad como son las vulnerabilidades climáticas.

⁹ Vandelac, L. y Sauvé, L. (2022). “Écocitoyenneté et sciences citoyennes”. *Vertigo* 22-3 <https://journals.openedition.org/vertigo/39655>

¹⁰ Marcén, C. (2026). “El sudoku de la transición ecosocial”. *The Diplomat en Spain* (26/01/2026). <https://thediplomatinspain.com/2026/01/26/el-sudoku-de-la-transicion-ecosocial/>

¹¹ Marcén, C. (2025). “Se busca educación cívica y ciudadana, ¿está en la ecoescuela?” (14/02/2026). <https://eldiariodelaeducacion.com/ecoescuela-abierta/2025/02/14/se-busca-educacion-civica-y-ciudadana-esta-en-la-ecoescuela/>

¹² <https://altekio.es/vital-vulnerabilidades-climaticas/>

Lecturas y videos

La ciudadanía global en la práctica educativa.

**Neubauer, Adrián
Fernández-Aragón, Cristina
(Coords.)
Narcea
Madrid. 2025**

En un contexto educativo marcado por desafíos sociales, ambientales y culturales cada vez más complejos, “La ciudadanía global en la práctica educativa” se presenta como una obra necesaria para docentes y profesionales de la educación interesados en integrar una visión crítica y transformadora en sus aulas. Coordinado por Adrián Neubauer y Cristina Fernández-Aragón, el libro reúne a diversos autores que nos hablan de cómo la educación puede contribuir a formar una ciudadanía comprometida con la justicia social, la sostenibilidad y la convivencia democrática.

La obra combina fundamentos teóricos con experiencias educativas concretas, lo que nos permite comprender tanto el concepto de ciudadanía global como las posibilidades reales de aplicarla en los centros escolares.

A lo largo de sus capítulos se abordan diferentes cuestiones claves como la educación para el desarrollo sostenible, la inclusión, los derechos humanos o la participación activa del alumnado. Este enfoque nos permite tener un referente de cómo trabajar estos temas desde la interdisciplinariedad

y en las diferentes etapas educativas.

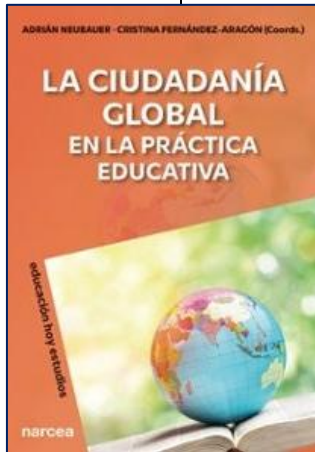
Destaca que el libro tiene una orientación práctica porque hace propuestas pedagógicas que

recogen estrategias didácticas y metodológicas que se pueden adaptar a contextos educativos diversos. Es un recurso útil para docentes que buscan incorporar en su práctica diaria cuestiones que promuevan el pensamiento crítico y la acción responsable desde sus aulas.

En el texto se pone de relieve el papel fundamental de la escuela como espacio de transformación social. No limitándose a la transmisión de conocimientos, sino como una herramienta para comprender el mundo actual y fomentar actitudes de solidaridad, respeto a la diversidad, participación y compromiso ciudadano.

Desde mi punto de vista, “La ciudadanía global en la práctica educativa” es una lectura recomendable para el profesorado que desea avanzar hacia una educación como motor de cambio y más comprometida con la sociedad actual.

Reme Rodríguez Beltrán



Congreso Internacional sobre Migraciones y Refugio en Europa: Aprender y servir desde la Universidad. Libro de actas.
**Núñez-García, J.
García-Álvarez, J.
Álvarez-Caneda, D. (Coords.)
USC Editores
Santiago de Compostela (2025)**

El libro que recoge las aportaciones al Congreso Internacional sobre Migraciones y Refugio en Europa. Aprender y servir desde la Universidad constituye una obra colectiva de gran relevancia académica y social, que aborda de manera profunda y plural los desafíos que plantean las migraciones y el refugio en el contexto europeo contemporáneo. Publicado por la Universidad de Santiago de Compostela en 2025, el

volumen recoge las actas del congreso internacional celebrado en Santiago de Compostela los días 10 y 11 de julio de 2025, bajo la coordinación de Jesica Núñez-García, Jesús García-Álvarez y David Álvarez-Caneda.

Desde su presentación inicial, el libro deja clara su vocación transformadora: no se limita a describir la realidad migratoria, sino que propone una mirada crítica y comprometida sobre el papel que puede y debe desempeñar la universidad en los procesos de inclusión social. En este sentido, el enfoque del aprendizaje-servicio (ApS) se erige como eje vertebrador de

muchas de las contribuciones, al concebir la formación universitaria como un espacio de aprendizaje situado, ético y orientado al bien común.

La obra se estructura en diez líneas temáticas que permiten un recorrido amplio y coherente por distintas dimensiones del fenómeno migratorio. Entre ellas destacan los programas socioeducativos para la inclusión, la formación de profesionales de la educación, el sistema universitario como espacio de acogida, el desarrollo de competencias interculturales, la comunicación y las redes sociales, la evaluación de políticas públicas y la perspectiva de género. Esta diversidad temática es uno de los grandes puntos fuertes del libro, ya que ofrece una visión integral del fenómeno migratorio, evitando reduccionismos y apostando por un enfoque interdisciplinar.

En los capítulos dedicados a la infancia migrante y refugiada se pone de relieve la especial vulnerabilidad de este colectivo, subrayando la necesidad de políticas y prácticas educativas que prioricen el interés superior del menor, el acceso a la educación, la protección jurídica y el bienestar emocional. A su vez, otras contribuciones analizan la salud, el acceso a los servicios sanitarios y la alfabetización para la salud en contextos multiculturales, evidenciando cómo la exclusión social, la precariedad laboral y las barreras administrativas impactan directamente en la calidad de

vida de las personas migrantes.

Especial atención merece el papel del profesorado y de la formación inicial y continua de los profesionales de la educación. Numerosos trabajos insisten en la necesidad de desarrollar competencias interculturales, actitudes críticas frente a los estereotipos y estrategias pedagógicas inclusivas que respondan a la diversidad cultural del alumnado. En este marco, la universidad aparece no solo como espacio de transmisión de conocimientos, sino como agente clave en la construcción de ciudadanía global, cohesión social y justicia educativa.

Asimismo, el libro recoge experiencias innovadoras de colaboración entre universidades y entidades del tercer sector, mostrando cómo las alianzas comunitarias pueden generar impactos positivos tanto en el aprendizaje del estudiantado como en la inclusión social de personas migrantes y refugiadas. Estas experiencias aportan un valor añadido al volumen, al ofrecer ejemplos concretos de prácticas transferibles a otros contextos educativos y sociales.

Desde el punto de vista formal, el libro presenta un alto nivel de rigor académico, con metodologías bien fundamentadas, referencias actualizadas y una clara coherencia interna entre los distintos capítulos. Al mismo tiempo, mantiene un lenguaje claro y comprometido, lo que facilita su lectura tanto a investigadores como a profesionales del ámbito educativo, social y sanitario.

En conclusión, Congreso Internacional sobre Migraciones y Refugio en Europa. Aprender y servir desde la Universidad es una obra de gran valor para comprender los retos actuales de la migración y el refugio desde una perspectiva educativa, intercultural y de derechos humanos. Más allá de ser un compendio de actas, el libro se configura como un espacio de reflexión crítica y propositiva que invita a repensar el papel de la universidad como motor de inclusión, compromiso cívico e innovación social. Es, sin duda, una lectura recomendable para quienes trabajan o se forman en ámbitos relacionados con la educación, la acción social y las políticas migratorias.

Juan José Varela Tembra
FEAE GALICIA

REVISTAS

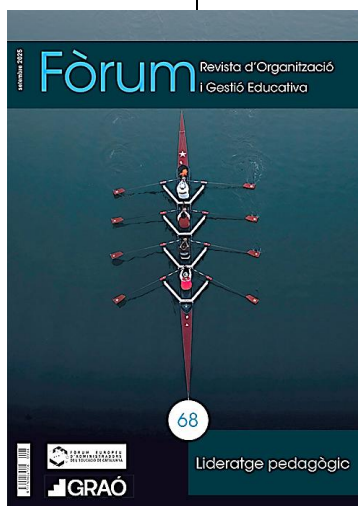
Fòrum. Revista de Organització y Gestió Educativa. Diciembre 2025, núm. 68. Monográfico: Liderazgo pedagógico.

El último número de la revista editada por el FEAE, correspondiente al mes de diciembre de 2025 está dedicado a un tema de recurrente como es el liderazgo educativo.

Destacamos el artículo de Antonio Bolívar sobre el impacto del liderazgo pedagógico en la mejora de la enseñanza y la experiencia de Miquel Maydeu sobre liderazgo educativo en contextos de complejidad.

También os recomendamos la entrevista a Roser Salavert.

Fernando Andrés Rubia





FEAE

Es una
red que...

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

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

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

www.feae.es

