

A photograph of a classroom scene. A female teacher with blonde hair and glasses, wearing a brown cardigan over a green vest and a striped scarf, is leaning over a desk. She is pointing at a document on the desk. A young female student with brown hair in a ponytail, wearing a maroon sweater, is sitting at the desk, looking down at the document. She is holding a pink pen. On the desk, there is a clear pencil case with various colored pencils and a pair of purple-rimmed glasses. In the background, other students are visible, including a male student in a blue shirt and a female student in a yellow shirt with a headband. The text 'Un Código que dignifica el Magisterio' is overlaid on the right side of the image in a large, white, sans-serif font.

Un Código que dignifica el Magisterio

SUMARIO



Boletín Digital

N.º 1. FEBRERO 2026

Director:

Fernando Carratalá Teruel

Subdirectora:

Carla Margalef Soria

Consejo de Redacción:

Amador Sánchez Sánchez

Victoria Hortelano Cañellas

Luis E. Íñigo Fernández

José Miguel Campo Rizo

Antonio Nevot Luna

Eva Teba Fernández

Alfonso Bullón de Mendoza

y Gómez de Valugera

Roberto Salmerón Sanz

Diseño y maquetación:

OGR Comunicación.

**Boletín de Divulgación Científica
y Cultural.**

Edita: Ilustre Colegio Oficial
de Doctores y Licenciados en
Filosofía y Letras y en Ciencias de
la Comunidad de Madrid.
Colegio Oficial de Docentes.

ISSN: 3101-5867



COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS
EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS
DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Colegio Oficial de Docentes

Fuencarral, 101. 3.º | 28004 Madrid
www.cdlmadrid.org | info@cdlmadrid.org
Tel.: 914 471 400

EDITORIAL

Un Código que dignifica el Magisterio 1

ENTREVISTA

Victoria Hortelano Cañellas, vicedecana del CDL, entrevista
a Rafael Bisquerra experto en educación emocional 3

ESTRATEGIAS DE GAMIFICACIÓN

Gamificación para mentes que aprenden distinto:
un enfoque que abraza la neurodiversidad 7

INTELIGENCIA ARTIFICIAL (DOSIER DE PRENSA)

Conversaciones supuestamente “privadas” de ChatGPT
se filtraron en la Búsqueda de Google 10

EXPERIENCIA DIDÁCTICA (PRIMARIA)

El poder de la “*estupidez creativa*” en el aula: Una técnica
didáctica para despertar la innovación en la infancia 12

EPINUT

El grupo de investigación EPINUT cumple veinte años 14

RETRATOS LITERARIOS

Retratos literarios extraídos de cuentos de María Puncel,
Juan Farías y Fernando Alonso 15

FUNDÉU

Actualidad de la FUNDÉU 28

ASESORÍA JURÍDICA Y FISCAL

Sobre las posibles ganancias patrimoniales en la venta
de inmuebles: la fijación de los valores de adquisición
y las mejores invertidas antes de la venta 29

FIRMA INVITADA

Una pausa para aprender 31

ASESORÍA CIENTÍFICA

Programa Sí! de salud integral para promover hábitos
cardiosaludables en la infancia y la adolescencia:
15 años de historia 33

ASESORÍA CULTURAL

A golpe de clic 38

RECIDA EN LA ESCUELA

Lecturas verdes para un futuro sostenible:
el papel de RECIDA en la escuela 39

EXPERIENCIA DIDÁCTICA (INFANTIL)

La importancia del ahorro 43

APRENDER A CUIDARSE

..... 46

NOTICIAS COLEGIALES

..... 48

BIBLIOTECA

..... 52

DESTACAMOS

La universidad de Mayores impulsa una nueva cita literaria
en el Colegio de Doctores y Licenciados 54

Un Código que dignifica el Magisterio

La docencia atraviesa tiempos exigentes: aulas más diversas, familias con necesidades muy distintas, incertidumbre social y, con demasiada frecuencia, una confianza pública frágil. En este contexto, que los maestros puedan colegiarse no es un detalle administrativo: es una oportunidad profesional y ética. Porque el Código Deontológico de la Profesión Docente del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados: *Colegio Profesional de los docentes*, no propone “otra cosa” distinta de lo que siempre hemos admirado en los buenos maestros: justicia, prudencia, respeto, compromiso y mejora continua. Por eso, sí: **estamos de enhorabuena**.

Basta una jornada cualquiera para comprobar que las virtudes del buen maestro no son un catálogo antiguo, sino una necesidad diaria. Cuando un niño se bloquea y necesita tiempo; cuando un adolescente desafía y exige firmeza sin humillación; cuando una familia pide explicación, escucha y claridad; cuando el equipo docente debe coordinarse pese al cansancio... ahí aparecen, sin retórica, la paciencia, la ecuanimidad, la medida y la responsabilidad. Virtudes humildes, pero decisivas.

Paulo Freire lo expresó con una sencillez luminosa al recordar que enseñar requiere escucha, ética y esperanza activa. Y lo condensó en una frase que muchos docentes reconocen como verdad cotidiana: **“Ensinar exige alegría e esperança”**. Esa alegría no es ingenuidad; es la convicción de que aprender puede ocurrir incluso cuando cuesta, y de que el aula merece un clima humano.

La tradición de la Salle –y otras– concretan esa “humanidad profesional” en virtudes que siguen siendo plenamente actuales: prudencia, paciencia, medida, mansedumbre, discreción, humildad, vigilancia y generosidad. Si las leemos con ojos de aula, dejan de ser palabras solemnes y se convierten en gestos verificables: cómo corregimos sin herir; cómo ponemos límites sin perder la calma, cómo cuidamos una confianza de tutoría, cómo evitamos el juicio rápido y elegimos la pregunta adecuada.

Y aquí es donde merece entrar con fuerza una tercera tradición, muy nuestra: la de la **Institución Libre de Enseñanza**. La ILE no solo defendió la libertad de cátedra y la renovación pedagógica; propuso, sobre todo, un ideal de maestro. Un maestro con **integridad moral** y **solidez de carácter**, capaz de ejercer una autoridad serena sin caer en autoritarismos; un maestro con **solidaridad humana**, sensible a la desigualdad y atento a cada alumno; un maestro de **ciencia rigurosa**, que no se conforma con repetir, sino que estudia, contrasta y mejora; un maestro con **sensibilidad artística**, porque la educación no es solo información, sino formación del gusto, la mirada y el criterio; un maestro que cuida la **salud física** y el equilibrio personal, porque enseñar también es sostenerse; y un maestro con **amor y comunión con la naturaleza**, que entiende el aprendizaje como experiencia viva y no como encierro. Incluso hay en ese ideal un detalle fino, casi olvidado, pero profundamente educativo: la **elegancia y corrección en las maneras**, no como etiqueta, sino como respeto hecho forma.

La investigación contemporánea, con otro vocabulario, acaba confirmando esa intuición: la responsabilidad, la estabilidad emocional y la apertura a aprender se asocian a un desempeño más sólido y a menor desgaste. Dicho sin tecnicismos: el buen docente suele ser alguien fiable, sereno bajo presión y flexible para ajustar su enseñanza. Y esto importa porque el agotamiento –físico, mental y emocional– se ha convertido en una amenaza real, alimentada por estrés crónico y demandas excesivas. En ese escenario, sostener virtudes como la prudencia o la medida no es solo “ser mejor”: es también proteger la salud profesional y, con ella, la calidad educativa.

Con este telón de fondo, el valor del Código Deontológico se vuelve evidente: **traduce virtudes en compromisos concretos**. Donde la tradición dice “justicia”, el Código habla de trato equitativo y no discriminación. Donde se pedía “prudencia”, el Código orienta hacia una docencia que no adoctrina, sino que fomenta el juicio crítico. Donde se valoraba la “discreción”, el Código establece el secreto profesional y la confidencialidad como deber. Y donde la ILE reclamaba rigor y libertad de conciencia, el Código fija un marco para enseñar con respeto, sin imponer, sosteniendo la autonomía intelectual del alumnado.

También encaja con naturalidad el ideal de educación integral: el Código no se limita a lo estrictamente académico. Incluye la relación con las familias (cooperación, información, respeto y confidencialidad), la convivencia y la resolución pacífica de conflictos en el centro, y el trabajo en equipo y el respeto profesional entre compañeros. Y, muy importante, recoge la responsabilidad con la sociedad: convivencia democrática, ciudadanía activa, espíritu crítico, sostenibilidad y compromiso cultural. Dicho de otro modo: lo que tradicionalmente se ha llamado formar personas, el Código lo organiza como deberes profesionales que protegen a alumnado, familias, centros y a los propios docentes.

Hay un detalle que conviene subrayar porque cambia el marco mental: el Código declara que debe ser asumido por quienes ejercen la docencia, incluyendo explícitamente a los **Maestros de Educación Infantil** y a los **Maestros de Enseñanza Primaria**. El magisterio no está “invitado”: está reconocido como sujeto pleno de este marco deontológico. Y ahí aparece la mejor lectura posible: el Código reconoce lo mejor del oficio y lo convierte en un estándar compartido. No moraliza desde fuera: ordena desde dentro.

Y entonces llegamos al punto crucial: si el Código es marco de referencia, ¿qué aporta la colegiación? Aporta comunidad, continuidad y soporte. Colegiarse no debería vivirse como un trámite, sino como un modo de **ayudar** a sostener una identidad profesional que hoy necesita respaldo. En un tiempo en que se exigen respuestas inmediatas y soluciones simples a problemas complejos, la docencia necesita espacios de reflexión y acompañamiento. Necesita formación permanente con sentido –no solo cursos, sino criterio–. Necesita cultura deontológica práctica para abordar dilemas reales: evaluación justa, convivencia, confidencialidad, límites, relación con familias, uso responsable de tecnologías. Necesita dignificación: la defensa pública de un trabajo que es técnico, ético y humano a la vez. Y necesita redes internivelares, porque la continuidad educativa se construye cuando Infantil, Primaria, Secundaria y FP se reconocen parte de una misma conversación profesional.

En definitiva, sumar la tradición y las virtudes clásicas del magisterio no añade nostalgia: añade profundidad. Nos recuerda que el buen maestro es rigor y afecto; ciencia y arte; carácter y delicadeza; libertad de conciencia y responsabilidad social; escuela y mundo; aula y naturaleza. Y, por eso mismo, que los maestros puedan colegiarse significa algo muy sencillo y muy grande: poner en común un compromiso ético que ya practican a diario, dotarlo de criterio, comunidad y respaldo. No es una imposición; es una posibilidad. Un paso para cuidar la profesión, cuidar el aula y cuidarnos mejor.

editorial

Victoria Hortelano Cañellas, vicedecana del CDL, entrevista a **RAFAEL BISQUERRA,** experto en educación emocional

Conversar con Rafael Bisquerra es tomar consciencia de la influencia de nuestras emociones en nuestra manera de pensar, de actuar, de relacionarnos con los demás... Es, en definitiva, darnos cuenta de cómo estamos, inexorablemente, atrapados por las fuerzas de la "gravitación emocional".

Rafael, su trayectoria personal y profesional es admirable. A usted, que empezó trabajando como botones de hotel, y se ha convertido en Catedrático de Orientación Psicopedagógica en la Universidad de Barcelona, ¿qué le ha enseñado su recorrido vital sobre las emociones?

La vida me ha enseñado que en las emociones está lo mejor y lo peor de nuestras vidas, ya que en ellas están el miedo, ansiedad, estrés, angustia, tristeza, depresión, pesimismo, desesperación, desesperanza, ira, rabia, enojo, enfado, furia, cólera, odio, malestar, etc. Pero también en ellas están el amor, empatía, compasión, alegría, ilusión, entusiasmo, satisfacción, armonía, equilibrio, plenitud, gozo, paz interior, serenidad, bienestar, felicidad y lo mejor de nuestras vidas. Por la "fuerza de la gravitación emocional" tendemos a anclarnos en las primeras. Pero merece la pena ir contra corriente para gozar conscientemente de las segundas, a pesar de todo.

¿Es realmente posible educar las emociones?

Educar las emociones no solamente es posible, sino que es necesario e inevitable. La pregunta no es si tiene que haber o no educación emocional, ya que está presente inevitablemente en todo momento: en la familia, en la escuela, en los medios de comunicación, en la sociedad. La pregunta es ¿qué tipo de educación emocional queremos?

A veces la educación emocional se interpreta como una manera de fomentar las emociones positivas y limitar las negativas. ¿Es correcta esta apreciación?

La educación emocional nos ayuda a aceptar la inevitabilidad de las emociones negativas para afrontarlas con resiliencia, fortaleza interior, autonomía y responsabilidad, y no quedar atrapados en ellas. Nos ayuda a pensar

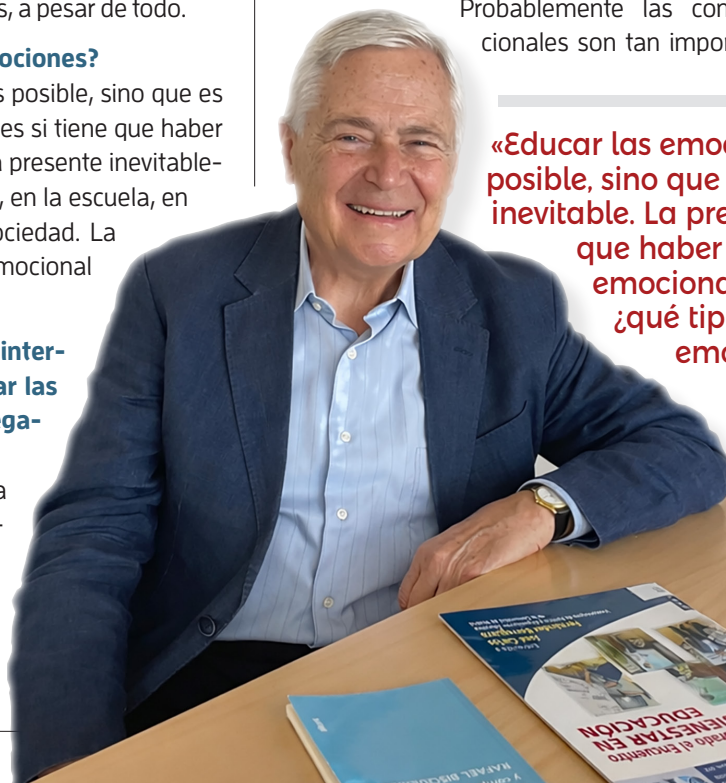
que el bienestar es posible, pero que no es algo que viene gratuitamente como caído del cielo, sino que es algo que hay que construir con esfuerzo, compromiso y dedicación. En esta construcción, es importante no confundir alegrías y placeres con felicidad. La felicidad es consecuencia de un trabajo interior que implica competencias emocionales.

¿Por qué es importante la educación emocional en el momento actual?

La educación emocional es importante y necesaria como respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no están suficientemente atendidas, entre las cuales están los elevados índices de ansiedad, estrés, depresión, *burnout*, consumo de drogas, conflictos, violencias (escolar, *bullying*, juvenil, de género, feminicidios, delincuencia), ideación suicida, intentos de suicidio, suicidios consumados, comportamientos de riesgo, etc. Todo esto tiene elevados costes para la humanidad, no solamente económicos y en bienestar, sino también, en vidas humanas. Es, pues, obvia la importancia y necesidad de la educación emocional en el momento actual.

Después de treinta años dedicado a la investigación y la divulgación de la educación emocional, ¿cree que el desarrollo de competencias emocionales es más importante ahora que cuando usted empezó su labor investigadora?

Probablemente las competencias emocionales son tan importantes ahora que



«Educar las emociones no solo es posible, sino que es necesario e inevitable. La pregunta no es si tiene que haber o no educación emocional. La pregunta es ¿qué tipo de educación emocional queremos?»

como hace treinta años. Pero, en la actualidad, hay, probablemente, una mayor sensibilización sobre su importancia y necesidad. Hace más de treinta años, hablar de emociones era, como mínimo, "sospechoso", estaba mal visto y se evitaba en la educación y en la formación del profesorado. Actualmente nos sentimos libres para abordar estos temas, formarnos y poner en práctica una educación emocional fundamentada en la investigación científica. En las últimas décadas, las aportaciones de la inteligencia emocional, la psicología positiva, la neurociencia y otras ciencias han repercutido favorablemente en un cambio de perspectiva al que se puede denominar de auténtica "revolución emocional".

Usted menciona con frecuencia la expresión "analfabetismo emocional". ¿Podría explicar a qué se refiere?

La expresión "analfabetismo emocional" fue propuesta por Daniel Goleman en 1995 para referirse a la incapacidad para tomar consciencia de las propias emociones y regularlas de forma apropiada. Desde entonces se ha ido ampliando su significado. Podemos decir que la violencia es una manifestación del analfabetismo emocional. Para tomar consciencia de los elevados índices de analfabetismo emocional que hay en el mundo, es suficiente con leer la prensa. En las noticias diarias comprobamos que el analfabetismo emocional puede llegar hasta las más altas esferas de la política y del liderazgo internacional. Creo que no hace falta entrar en detalles para ser conscientes de que la educación emocional es un reto mundial. La regulación de la ira para la prevención de la violencia debería ser un objetivo de todos los sistemas educativos en todo el mundo, lo cual podría contribuir a superar las altas cotas de analfabetismo emocional que lo rigen. Y esto es solo un ejemplo.

Los educadores y los padres ¿somos, hoy en día, analfabetos emocionales?

En la medida en que no hemos recibido una educación emocional fundamentada en las investigaciones científicas y que responda de forma eficiente a las necesidades sociales, lo siento, pero hay que aceptar que muchos vamos a ser analfabetos emocionales. La alfabetización de cualquier tipo se propone superar la situación actual que puede ser de riesgo. Hay muchos tipos de analfabetismo, no solamente nos referimos a leer y escribir. Hay analfabetismo informático, funcional, económico, político, social, cívico... y también "emocional". La forma de superarlo es la formación. Familias (padres y madres) y profesorado son los primeros destinatarios de la educación emocional, para poder ayudar a sus hijos y alumnado a superar el analfabetismo emocional.



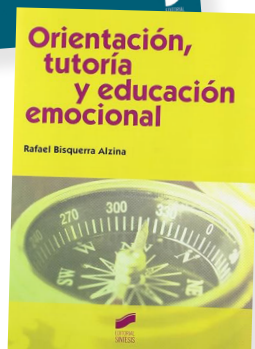
«La expresión "analfabetismo emocional" fue propuesta por Daniel Goleman en 1995 para referirse a la incapacidad para tomar consciencia de las propias emociones y regularlas de forma apropiada.»

¿Cómo se pasa del analfabetismo emocional a la inteligencia emocional?

Con educación. Esta es la palabra clave que no hay que confundir con escolarización. La educación es un concepto amplio que incluye la familia, la escuela, los medios de comunicación, la sociedad y la formación continua en las empresas. La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital: debería estar presente desde antes del nacimiento y a lo largo de toda la vida.

Vayamos a la escuela. ¿Diría que el sistema educativo español ha avanzado en la enseñanza de las competencias emocionales en los últimos años?

Ha avanzado en sensibilización y en puesta en práctica por parte de personas formadas que voluntariamente lo están haciendo. Pero no se hace de forma generalizada en todos los centros educativos, ya que una parte importante del profesorado en ejercicio no se ha sensibilizado ni ha sido formado. Por esto es muy importante y necesario sensibilizar a la CODE (Conferencia de Decanas y Decanos de Educación), ahora que se están discutiendo los futuros planes de estudio de formación universitaria de profesionales de la educación (grados de infantil, primaria, pedagogía, educación social y máster de secundaria), para se incluya como mínimo una asignatura específica de educación emocional en la formación de estos profesionales. Considero que sería una oportunidad perdida el no hacerlo así, para que haya una educación que responda a las necesidades sociales actuales.





Sin embargo, desgraciadamente, todavía no hemos logrado una sensibilización general para que haya una aceptación en las universidades de la importancia y necesidad de formar a todos los profesionales de la educación con una asignatura sobre educación emocional. Este es un reto que tenemos sobre el cual todos y todas podemos contribuir a sensibilizar.

En su opinión, ¿cuál es la cualidad fundamental que debe tener un maestro?

Una de las cualidades más importantes de un buen maestro o profesor es su capacidad para transmitir entusiasmo hacia el aprendizaje de su materia, lo cual es una manifestación de transmitir entusiasmo por la vida, y puede ser una forma de darle sentido.

Usted mencionaba antes que la pregunta que nos debemos hacer es ¿qué tipo de educación emocional queremos? ¿Cómo tiene que ser un programa de educación emocional que aspire a resolver los conflictos diarios de la escuela?

Depende de a quién vaya dirigido. En los primeros niveles es importante el vocabulario emocional (miedo, ira, rabia, tristeza, alegría), lo cual debe mantenerse durante toda la vida. Es importante, sobre todo en primaria y secundaria la consciencia y la regulación emocional. También la autonomía emocional y las competencias sociales (gestión de conflictos, empatía, asertividad). Muy importante es el bienestar emocional, consciente y compartido; la prosocialidad, la resiliencia, la autoestima, el fluir; prevenir las dependencias (alcohol, tabaco, drogas, juegos, redes sociales, pareja, compañeros), la violencia, ansiedad, estrés, suicidios, etc.

Si nos referimos a la formación de los profesionales de la educación, además de todo esto, hay que tener claro el mundo emocional (emociones, sentimientos, afectos, estados de ánimo, trastornos emocionales, fenómenos afectivos, vocabulario emocional), un marco teórico sólido que fundamente la educación emocional, un conjunto de actividades y recursos para la puesta en práctica efectiva (técnica de la tortuga, técnica NEMO, técnica del semáforo, técnica de la silla vacía, relajación, meditación, *mindfulness*, respiración consciente, comunicación no violenta, regulación de la ira para la prevención de la violencia, etc.). Los contenidos son amplios y diversos, ya que en el fondo se orientan hacia el conocimiento de lo que nos pasa por dentro, y de aquello que nos lleva a hacer lo que hacemos.

¿Qué impacto puede tener el desarrollo emocional en el clima del aula y en la convivencia de un centro escolar?

Hay evidencias publicadas en revistas científicas indexadas de cómo la educación emocional contribuye a mejorar el clima de aula, la convivencia y el rendimiento académico. Por esto, la pregunta hoy en día ya no es si debe haber o no educación emocional, sino cómo vamos a ponerla en práctica para implicar a todo el profesorado y a las familias para asegurar su eficiencia. Esto es lo que se propone la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar: rieeb.com); remitimos a la web de la RIEEB para más información.

¿Cómo se puede integrar la educación emocional en el currículo escolar?

De múltiples formas. Una de las más aceptadas es como un tema transversal que debería estar presente en todas las áreas académicas. Para ello se requiere una sólida formación del profesorado, tal como ya hemos comentado. En las áreas de lenguaje se debería desarrollar el vocabulario emocional; en ciencias naturales y biología, qué pasa en el cerebro y en el cuerpo cuando experimentamos emociones; en historia, qué papel han jugado las emociones en las guerras, y en la toma de decisiones políticas; en educación física, como aprender a tolerar la frustración, etc. La tutoría ofrece un espacio idóneo para la educación emocional en múltiples aspectos. Esto son solo pequeños ejemplos de un amplio campo de posibilidades.

«Una de las cualidades más importantes de un buen maestro o profesor es su capacidad para transmitir entusiasmo hacia el aprendizaje de su materia, lo cual es una manifestación de transmitir entusiasmo por la vida.»



Psicopedagogía de las emociones

Rafael Bisquera Alzina

Háblenos de las emociones epistémicas. ¿Qué son y por qué son tan importantes en los entornos educativos?

Desde mediados de los años noventa vengo defendiendo el papel de las emociones en los procesos de aprendizaje. Recientemente se han investigado en profundidad las emociones epistémicas que son las que se experimentan en los procesos de adquisición de conocimientos. Según como sean las emociones que viva el alumnado, se percibe la influencia en su aprendizaje y en el rendimiento académico. Esto refuerza la necesidad de formar al profesorado en educación emocional, con la intención de dominar las estrategias que le permita crear entornos educativos favorables a la motivación, implicación y rendimiento académico.

¿Qué les diría a los docentes que argumentan que el papel de la escuela es instruir y enseñar las distintas materias y que la educación emocional es cosa de los padres y no de los profesores?

Si el profesorado no se siente formado para una puesta en práctica de la educación emocional de calidad con altas probabilidades de eficiencia, ¿cómo podemos esperar que las familias (padres y madres) sí estén formados para hacerlo?

¿Cómo se imagina la escuela española dentro de 20 años?

Me la imagino con una dosis importante de IA (Inteligencia Artificial), donde la transmisión de conocimientos correrá en gran medida a su cargo. Pero también me imagino que el estudiantado va a necesitar un apoyo emocional que se lo tendrá que proporcionar el profesorado. Esto representa un cambio de paradigma en educación que requiere una formación "ad hoc" del profesorado. A esto nos referimos cuando hemos hecho mención a la importancia y necesidad de una asignatura sobre educación emocional en la formación de los profesionales de la educación. También considero oportuno señalar la importancia de una coordinación entre toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) de los centros educativos para una puesta en práctica eficiente de la educación emocional.

Trotamundos, pizpireta, decidido, con un impulso imparable, vibrante, certero en la pregunta, atinado en la respuesta, educado, sumamente respetuoso, con sonrisa permanente y la mirada iluminada... Rafael, usted transmite una vitalidad contagiosa ¿Siempre ha sido así o este entusiasmo es el resultado de la educación de las propias emociones?

«Educar las propias emociones es un proceso que dura toda la vida. Por esto, la educación emocional no es solo un tema de la escolarización, sino que afecta a la formación continua»

Sin duda la educación emocional me ha ayudado a ser como soy. Mi personalidad actual es en gran medida resultado de dedicarme a la educación emocional.

Un experto como usted, ¿puede seguir aprendiendo a educar las propias emociones?

Educar las propias emociones es un proceso que dura toda la vida. Por esto, la educación emocional no es solo un tema de la escolarización, sino que afecta a la formación continua: en las familias para educar a sus hijos, en las organizaciones y empresas de todo tipo para mejorar las relaciones y el bienestar, en el deporte (tanto de élite como de aficionados), en los hospitales, en las cárceles, en todo contexto, para cualquier persona, a lo largo de toda la vida. El resultado es mejorar la convivencia y el bienestar. ■



Gamificación

para mentes que aprenden distinto:

un enfoque que abraza la neurodiversidad

Parte I

Publicado por **Docentes en línea**

(Universidad Nacional de La Plata –Argentina–) el 16 de diciembre de 2025

El auge de las nuevas tecnologías ha hecho emerger nuevas formas de pensar o cuestionarse la educación. Del mismo modo, las más recientes investigaciones sobre cómo aprende el cerebro abrieron un horizonte completamente diferente para quienes, durante años, sintieron que el inglés simplemente no era para ellos. En especial, para los alumnos neurodivergentes (sensibles, creativos, intuitivos o con ritmos propios), la enseñanza tradicional –lineal, rígida e uniforme– rara vez ofreció un camino amigable. La gamificación, sin embargo, surge como una alternativa poderosa: no solo motiva y genera constancia, sino que crea un formato donde cada alumno puede aprender a su manera, sin forzarse a encajar en estructuras ajenas.

Este enfoque redefine la experiencia de aprender inglés. No se trata solo de sumar puntos, desbloquear niveles o ganar recompensas. Se trata de transformar el vínculo con el idioma mediante dinámicas que hacen que el cerebro quiera conectar, explorar y permanecer –tres aspectos fundamentales para que el aprendizaje sea sostenible–. Para quienes siempre se sintieron “sapo de otro pozo” a la hora de aprender, la gamificación abre una puerta distinta: un camino que acompaña al alumno a explorar su propio ritmo, en lugar de exigirle que se adapte a una propuesta uniforme.

Por qué gamificar: un puente entre el cerebro y el hábito

La ciencia del hábito, respaldada por la neurociencia, explica por qué tantos alumnos abandonan el aprendizaje



de inglés: el esfuerzo sostenido requiere energía cognitiva, regulación emocional y motivación suficiente como para volver una y otra vez. En cerebros que procesan distinto, esto puede ser especialmente desafiante. La gamificación interviene justo ahí. A través de dinámicas lúdicas –puntos, desafíos, progresos visibles, micro-metas y retroalimentación inmediata– activa circuitos cerebrales que favorecen la repetición, la atención y el disfrute. En vez de sentir el estudio como una obligación, este se convierte en un desafío que genera esas ganas de avanzar un poquito más y activa la curiosidad, para ver qué hay más allá. Esa diferencia, aunque parezca mínima, cambia completamente el panorama. Además, las estructuras gamificadas permiten:

- Reducir la ansiedad, porque el foco pasa del desempeño perfecto al avance gradual, cada vez que el juego se repite.

- Disminuir la frustración, porque las metas son pequeñas, claras y alcanzables.
- Aumentar la dopamina, gracias a las recompensas frecuentes y la retroalimentación positiva.
- Respetar ritmos diversos, ya que cada alumno decide cuánto avanzar, cuándo, cómo y a qué velocidad.

No es magia: es neurociencia aplicada al aprendizaje del inglés. No promete caminos exprés ni fluidez instantánea (como nos vende hoy en día el *marketing* lingüístico en las redes), pero sí asegura procesos sostenibles en el tiempo, contruidos paso a paso y, sobre todo, con disfrute y motivación intrínseca.

Gamificación y neurodiversidad: cuando el método se adapta al alumno

Muchos alumnos crecieron creyendo que tenían que esforzarse más que los demás para aprender inglés, porque había algo en ellos que era dife-

rente, defectuoso o, simplemente, no encajaba en la dinámica tradicional de clase.

En realidad, lo que faltaba era un entorno de aprendizaje que respetara:

- su forma única de procesar la información;
- su sensibilidad a la sobrecarga;
- su necesidad de estructura flexible;
- su creatividad;
- su forma no lineal o neurodivergente de aprender.

La gamificación abraza esta diversidad porque no parte del supuesto de que todos deben avanzar igual. Muy

al contrario, permite que cada mente construya su propio recorrido. Cada persona puede:

- Elegir qué juego hacer y cuál no.
- Regular la intensidad del estudio.
- Activar o desactivar la música según su preferencia.
- Avanzar en su propio ritmo.
- Repetir cuantas veces lo necesite.
- Recibir *feedback* inmediato de su desempeño.

Lo que cambia no es solo la metodología. Cambia la narrativa interna del alumno. Lo que antes era "no puedo" o "es demasiado para mí", comienza a transformarse en "esto sí puedo sostenerlo". Lo que antes era "me falta capacidad" empieza a ser "solo necesitaba otra forma".

La gamificación ofrece un paradigma más humano, más amable y más realista sobre la manera tan diversa en que aprenden los cerebros, y tiene el poder de acabar con años de frustración.



Beneficios clave de este enfoque

- 1. Transforma la constancia en algo alcanzable:** Las micro-metas gamificadas disminuyen la resistencia y favorecen el hábito diario sin sobrecarga.
- 2. Reduce la ansiedad del aprendizaje tradicional:** El foco está en progresar, no en rendir cuentas o evitar errores.
- 3. Activa el sistema de recompensa del cerebro:** Las pequeñas victorias generan motivación genuina y sostenida.
- 4. Promueve autonomía y personalización real:** El aprendizaje se ajusta al alumno, no al revés.
- 5. Hace que el inglés deje de ser hostil:** La experiencia se vuelve agradable, lúdica y emocionalmente segura.

Parte II



En la segunda parte de este artículo, compartiré estrategias concretas para aplicar la gamificación en el aprendizaje del inglés. Vamos a ver cómo pequeñas dinámicas, aplicadas con intención y conocimiento del cerebro, pueden cambiar por completo la forma en la que los alumnos se relacionan con el idioma.

Estrategias gamificadas para cerebros que aprenden distinto

La gamificación no es solo "hacerlo divertido". Para cerebros neurodiversos –que pueden presentar hipersensibilidad, baja tolerancia a la frustración, oscilaciones atencionales, hiperfoco, o necesidad de estímulos variados– la gamificación se transforma en un andamiaje neurocognitivo que facilita la permanencia, la concentración y el disfrute. Estas estrategias no funcionan por casualidad: funcionan porque dialogan con el modo particular en que estos cerebros procesan la información, se motivan y sostienen el esfuerzo. A continuación presentamos estrategias gamificadas diseñadas

específicamente para estudiantes neurodiversos que aprenden inglés. I. Micro-desafíos que respetan la capacidad atencional variable Los cerebros neurodiversos suelen manejar "ventanas de atención" fluctuantes. Por eso, los micro-desafíos *online* –fichas de 2 minutos, *mini-quizzes*, rondas rápidas en *apps*– encajan naturalmente con sus ritmos. Estos formatos permiten:

- entrar y salir sin agotarse, sentir logro inmediato;
 - evitar la sobrecarga cognitiva;
 - activar la dopamina rápidamente sin requerir foco prolongado.
- Un cerebro neurodiverso no necesita "más esfuerzo", sino ritmos más

inteligentes. La gamificación así lo entiende.

Progreso visible para regular la motivación intrínseca

Muchos estudiantes neuro divergentes se frustran con facilidad cuando el avance no es evidente. Las plataformas gamificadas ofrecen barras de progreso, niveles, puntos o insignias que satisfacen una necesidad clave: ver concretamente que algo está avanzando. Esto reduce:

- la ansiedad por "no estar logrando nada";
- la sensación de estancamiento;
- la comparación interna.

Recompensas digitales que regulan la emoción y sostienen el interés

En personas neuro diversas, la motivación puede ser intermitente o depender fuertemente de estímulos significativos. Las recompensas gamificadas

–desbloquear un nivel, acceder a un contenido especial, sumar *power-ups* o elegir un “premio” en inglés– funcionan porque:

- aportan un pico emocional positivo;
- permiten anticipar placer (clave dopaminérgica);
- ayudar a reconstruir vínculo con el aprendizaje después de experiencias frustrantes;
- disminuyen la “resistencia inicial” a comenzar. Son pequeñas dosis de regulación emocional en formato digital.

Multisensorialidad que reduce la sobrecarga y ordena el procesamiento

Los cerebros neuro diversos suelen procesar la información de manera no lineal o con preferencias sensoriales claras. La gamificación en línea, al combinar estímulos visuales, auditivos y cinestésicos digitales, permite:

- alternar canales sensoriales para evitar la saturación;
- elegir formatos según el estilo del alumno;
- facilitar la comprensión sin requerir solo lectura;
- mantener la atención a través del cambio de dinámicas.

Actividades como arrastrar palabras, juegos de memoria, preguntas con tiempo, rompecabezas digitales o ejercicios de escucha con interacción ayudan a organizar la información de forma natural, sin esfuerzo intelectual excesivo.

Retroalimentación inmediata para disminuir la ansiedad y seguridad de la fortaleza

Muchos estudiantes neurodivergentes experimentan la ansiedad en la corrección, el miedo al error o baja tolerancia a la ambigüedad. La corrección instantánea de las plataformas gamificadas resuelve todos estos desafíos:

- evita la acumulación de errores;
- reduce la angustia de “no saber si lo hice bien”;
- ofrece claridad en tiempo real;



- permite autocorregir sin juicio externo;
- sostiene la sensación de seguridad. Esta inmediatamente no solo enseña: regula emocionalmente. Y esa regulación es lo que permite que el aprendizaje siga ocurriendo.

Consideraciones finales

Cuando se diseña con conocimiento del cerebro y sensibilidad por la neurodiversidad, la gamificación no es un entretenimiento disfrazado de aprendizaje: es una metodología profundamente humana, que permite que cada alumno pueda avanzar desde un lugar de motivación y seguridad emocional.

Si como alumno alguna vez sentiste que no podías sostener el aprendizaje de inglés, te aseguro que no era falta de capacidad: era falta de un formato que honrara tu manera de aprender. Como docentes: ¿han incorporado dinámicas gamificadas en sus clases? ¿Cuáles les funcionaron mejor? Sigamos construyendo juntos nuevas formas de aprender ■

Bibliografía

Clear, J. (2019). *Hábitos atómicos: Cambios pequeños, resultados extraordinarios*. Diana.

Duhigg, C. (2012). *El poder de los hábitos: Por qué hacemos lo que hacemos en la vida y en el trabajo*. Debolsillo.

Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.

Dehaene, S. (2020). *Cómo aprendemos: Por qué el cerebro aprende mejor que cualquier máquina... por ahora*. Siglo XXI Editores.

Bueno Torrens, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Graó.

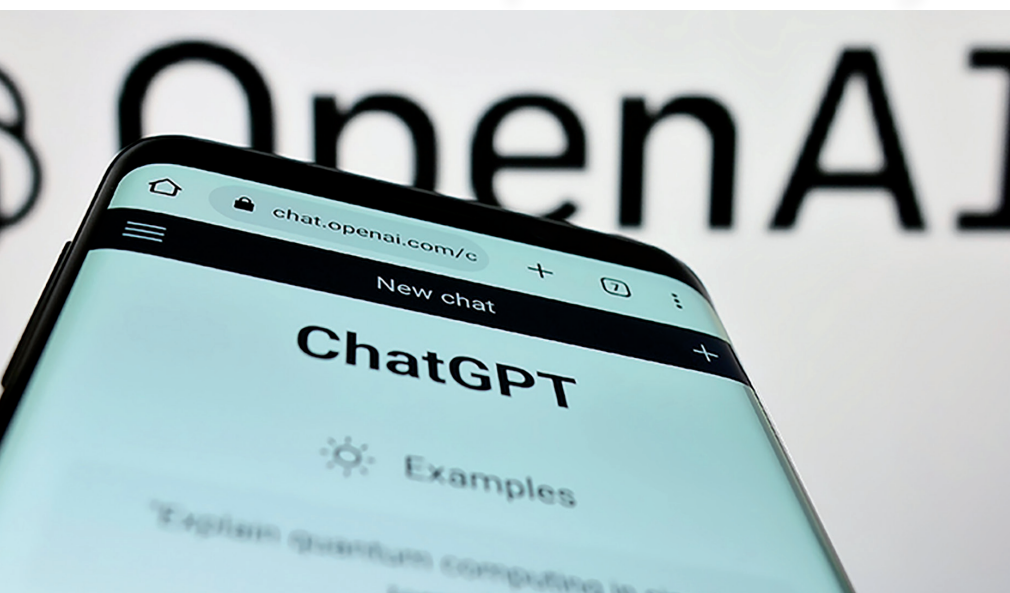
Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Paidós.



Conversaciones supuestamente "privadas" de ChatGPT se filtraron en la Búsqueda de Google



En una alarmante violación de la privacidad digital, conversaciones privadas mantenidas con ChatGPT de OpenAI aparecieron recientemente en los resultados de búsqueda de Google.

La periodista y defensora de la privacidad Luiza Jarovsky fue la primera en revelar la filtración. Escribió que conversaciones delicadas, desde problemas de salud mental hasta confesiones de abuso, eran accesibles con una simple búsqueda en Google. Según Jarovsky, la exposición se produjo debido a una función, ahora deshabilitada, que permitía a los usuarios marcar chats como "detectables", lo que, sin darse cuenta, hacía que intercambios profundamente personales se pudieran buscar en línea.

Al generar un enlace para compartir, aparecía una casilla sin marcar con la etiqueta "Hacer que este chat sea visible", advirtiendo que el intercambio aparecería en las búsquedas web. Muchos usuarios, sin ser conscientes de las implicaciones, podrían

Las conversaciones privadas de ChatGPT de OpenAI quedaron expuestas en los resultados de búsqueda de Google debido a una función "descubrible" ahora deshabilitada, lo que reveló temas delicados como problemas de salud mental y confesiones de abuso.

haber hecho clic en la opción sin darse cuenta de que Google indexaría sus chats. Algunos probablemente asumieron que la configuración era necesaria para compartir enlaces con amigos, sin comprender que sus pensamientos privados quedarían expuestos al mundo. (Relacionado: ChatGPT puede obtener tus datos personales mediante conversaciones sencillas, advierten investigadores).

OpenAI eliminó rápidamente la función tras reconocer el riesgo. Si bien eliminó los datos de identificación de los chats filtrados, el contenido

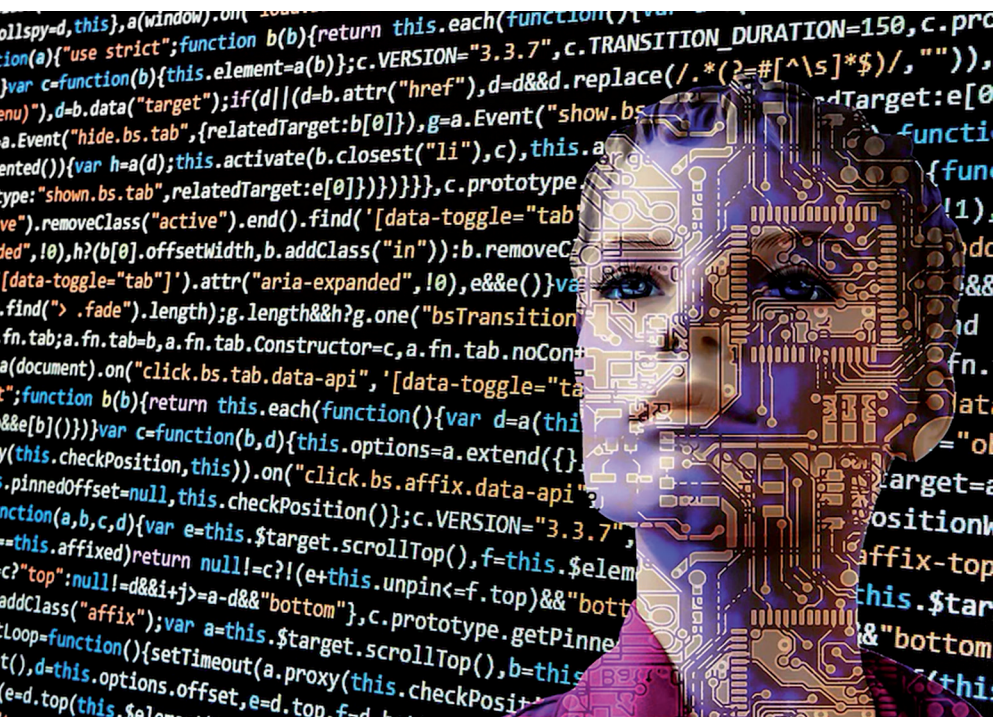
permaneció intacto, lo que significa que las conversaciones en bruto y sin filtros estuvieron disponibles de repente para cualquier persona con conexión a internet. No obstante, el incidente ha reavivado el debate sobre la privacidad de la IA, la responsabilidad corporativa y los peligros de confiar información confidencial a algoritmos.

Una configuración experimental de suscripción voluntaria permitía a los usuarios compartir chats públicamente. Sin embargo, advertencias poco claras llevaron a muchos a exponer, sin saberlo, conversaciones privadas a búsquedas web, manteniendo el contenido intacto y accesible para búsquedas.

El costo humano del exceso de información compartida en IA: una advertencia

Las consecuencias fueron inmediatas. Las búsquedas revelaron miles de conversaciones, algunas con detalles íntimos sobre relaciones, adicciones e incluso quejas en el trabajo. Un usuario buscó consejos sobre cómo lidiar con una pareja abusiva, mientras que otro confesó haber tenido mala conducta en el pasado. No eran reflexiones hipotéticas; eran vulnerabilidades reales, ahora flotando en el éter digital.





El incidente subraya la falta de confidencialidad garantizada en las interacciones de IA, instando a los usuarios a tratar a los chatbots como plataformas públicas y a asumir que no hay privacidad en espacios digitales no regulados.

Para una plataforma utilizada por millones de personas, la ambigüedad en la configuración de privacidad es inaceptable.

Esta no es la primera vez que las herramientas de IA gestionan incorrectamente los datos personales. En 2023, un fallo de Amazon Alexa envió grabaciones privadas a usuarios incorrectos. A principios de este año, Google Bard, el predecesor de Gemini AI del gigante de los motores de búsqueda, fue objeto de escrutinio por retener las entradas de los usuarios durante más tiempo del anunciado.

Cada incidente refuerza una verdad inquietante: la comodidad suele ir en detrimento del control. Por ahora, OpenAI recomienda a los usuarios auditar sus enlaces compartidos mediante la configuración de ChatGPT y eliminar cualquier exposición no deseada. En un entorno digital sin regulación, la privacidad nunca está garantizada. ■

Se filtraron miles de conversaciones íntimas sobre abusos, adicciones y problemas laborales, lo que pone de relieve los riesgos de tratar a la IA como un terapeuta o asesor confidencial.

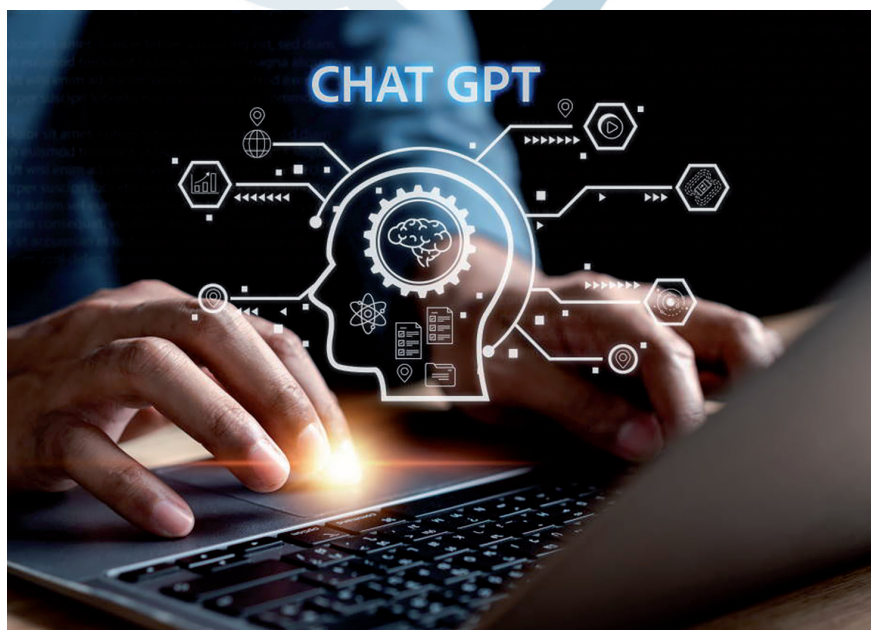
El incidente pone de relieve una tendencia creciente. Cada vez más personas recurren a la IA para obtener apoyo similar a una terapia, asesoramiento profesional y resolver dilemas personales, a menudo bajo la errónea suposición de confidencialidad.

Sin embargo, como ya advirtió Sam Altman, director ejecutivo de OpenAI, ningún marco legal garantiza la privacidad en las interacciones de IA. De hecho, los usuarios están confiando sus secretos a las corporaciones, una propuesta arriesgada en una era de rápida experimentación tecnológica.

El director de seguridad de la información de OpenAI, Dane Stuckey, confirmó la eliminación de la función, calificándola de "experimento efímero" que generó demasiados riesgos. La compañía está trabajando con motores de búsqueda para depurar las conversaciones indexadas, pero el daño podría ya estar

hecho. Una vez que los datos entran en la memoria caché de Google, pueden permanecer en archivos, capturas de pantalla o sitios web de terceros mucho tiempo después de su eliminación.

Los críticos argumentan que el diseño de suscripción voluntaria de OpenAI era insuficiente. El texto de advertencia que decía "Cualquier persona con la URL podrá ver tu chat compartido" no transmitía claramente que los chats podrían aparecer en las búsquedas de Google.





El poder de la "estupidez creativa" en el aula:

Una técnica didáctica para despertar la innovación en la infancia

¿Llama tu atención?

Pues imagínate la de tu alumno. En el dinámico mundo de la educación, el término "estupidez creativa" podría sonar paradójico, incluso contraproducente. Sin embargo, lejos de ser un simple capricho lingüístico, esta innovadora técnica didáctica se está revelando como una poderosa herramienta para liberar el potencial creativo de los más pequeños en los entornos escolares de infantil y primaria. Como educadores, nuestro deber es guiar a los estudiantes a encontrar respuestas correctas y, también, a formular preguntas audaces.

La técnica de la "estupidez creativa" consiste en que un adulto (por ejemplo, un docente) realiza una acción absurda o inadecuada a propósito para inducir al niño a interactuar, corregir o pedir información, estimulando así el lenguaje, el pensamiento crítico y la autonomía infantil.

El desarrollo del pensamiento crítico se trabaja desde que los alumnos son pequeños y no se trata de un aprendizaje de los llamados "espontáneos". Primero tenemos que generar un ambiente acogedor que también pueda

albergar, dar cabida a la duda y permitir que comiencen a dudar, a cuestionar, empezando por el relato de los propios educadores. Aquí es donde reside el principal problema para poder llevar esta técnica a las aulas: "¿Te atreves a no tener siempre la razón como profesor?". "¿Estás preparado para que tu alumno pueda dudar de la veracidad de lo que le expones?".

La "estupidez creativa" es la suspensión consciente y voluntaria de los prejuicios, la lógica rígida y las respuestas predeterminadas. Se trata de un ejercicio pedagógico que anima a nuestros alumnos a decir la "respuesta correcta" para explorar lo absurdo, lo inesperado y lo que, a primera vista, podría parecer una "mala idea". Es un espacio seguro que creamos en el aula donde el error no solamente se permite, sino que se celebra como un trampolín hacia la innovación.

El poder de los errores o el aprendizaje basado en errores no son técnicas tan innovadoras, ya que se utilizan desde hace mucho tiempo. Es cierto que los nuevos estudios de neurociencia nos corroboran que se estaban empleando correctamente. Ahora debemos actualizarlos e introducirlos en el aula.

¿Cómo implementamos esta técnica en el entorno escolar?

Desde nuestra perspectiva como docentes, la implementación de la "estupidez creativa" se integra de forma

natural en diversas asignaturas, fomentando un pensamiento divergente que va más allá de la memorización. En una clase de ciencias, por ejemplo, en lugar de pedir la respuesta correcta a un problema, podemos plantear una pregunta provocadora: "¿Cuál sería la forma más ridícula de hacer flotar este objeto?". Las respuestas que se podrían registrar serían, por ejemplo, "usando magia" o "poniéndole globos de helio"..., y nos permiten entablar una conversación sobre los principios físicos de la flotabilidad de una manera mucho más atractiva y memorable para ellos.

En el área de lenguaje, les pedimos que inventen el final más disparatado para un cuento, o que describan a un animal que no existe usando palabras que nadie más ha inventado. Este tipo de actividades no solo mejora la creatividad y la imaginación de los niños y niñas, sino que también fortalece su confianza en sus propias ideas y fomenta la resiliencia frente al fracaso. Cuando un "error" se convierte en el punto de partida para una nueva exploración, el miedo a equivocarse desaparece y el aprendizaje se vuelve una aventura sin límites.

Los beneficios a largo plazo desde la perspectiva pedagógica

La aplicación de la "estupidez creativa" no solamente tiene un impacto inmediato en el aprendizaje, sino que cultiva habilidades cruciales para el futuro de nuestros estudiantes. En un mundo que cambia rápidamente, la capacidad de adaptarse, innovar y resolver problemas de forma no convencional es más valiosa que nunca. Al entrenar a los niños a "pensar diferente", los estamos equipando con una mentalidad de crecimiento que los preparará para enfrentar desafíos que ni siquiera podemos imaginar hoy.

En esencia, la "estupidez creativa" nos recuerda que la genialidad no siempre reside en la respuesta más obvia, sino en la capacidad de mirar el mundo desde una perspectiva completamente nueva, libre de limitaciones. Es nuestro papel como educadores cultivar esa audacia y ese espíritu innovador en el corazón de cada niño, demostrándoles que, a veces, la forma más inteligente de aprender es atreviéndose a ser un poco "estúpidos".



La “estupidez creativa” como catalizador del lenguaje oral

Más allá de las actividades manipulativas o escritas, la “estupidez creativa” emerge como una herramienta excepcional para potenciar el desarrollo del lenguaje oral en la infancia. Al presentar a los niños y niñas situaciones lingüísticas inusuales o “ilógicas”, los invitamos a un ejercicio espontáneo de razonamiento, expresión y justificación, lo que enriquece su vocabulario, su estructura gramatical y su capacidad de argumentación.

Imaginemos, por ejemplo, que les pedimos que describan la experiencia de “volar un coche” o de “comer una nube”. Estas premisas absurdas no solo desatan risas y asombro, sino que los obligan a:

- Ampliar su vocabulario: Buscando palabras que no usarían en contextos cotidianos para describir lo imposible (por ejemplo: “suave como el aire”, “silencioso”, “ingrávido”).
- Desarrollar la coherencia narrativa: Intentando dar sentido a lo sin sentido, construyendo frases y secuencias lógicas para justificar lo ilógico.
- Fomentar la interacción y el debate: Cuando un niño expone su idea, otros pueden reaccionar, cuestionar o añadir sus propias soluciones al absurdo planteado, generando un diálogo rico y participativo.
- Mejorar la fluidez y la pronunciación: La emoción de compartir una idea divertida y diferente a menudo se traduce en una mayor confianza para hablar, disminuyendo inhibiciones y favoreciendo una expresión más clara.

Desde nuestra labor docente, podemos proponer preguntas como: “¿Qué pasaría si los árboles hablaran solo por la noche?”; o “si pudieras darle de

comer a un pez algo que no sea comida de pez, ¿qué le darías y por qué?”. Estas simples provocaciones abren un abanico de posibilidades para la expresión oral, donde cada respuesta, por descabellada que parezca, es una oportunidad de aprendizaje.

Así, la “estupidez creativa” se convierte en un escenario lúdico y estimulante para que nuestros pequeños exploren las infinitas posibilidades del lenguaje, construyendo significado a través del juego y la imaginación.

Cometer equivocaciones en algunos juegos o rutinas de la vida diaria para tratar de llamar su atención

En ocasiones es interesante ritualizar las actividades de la vida diaria (baño, vestido, preparación de la merienda...), los cuentos y los juegos compartidos de forma que el niño los conozca (“se los sepa de memoria”) y pueda predecir cada una de las actividades y sus distintos pasos, e incluso, las palabras que vamos a decir. En las distintas rutinas podemos cometer equivocaciones “sin querer”. Por ejemplo, podemos interrumpir de pronto una rutina (soplar una pompa y quedarnos luego en suspenso), saltarnos un paso de una rutina (ponerle el zapato sin haberle puesto antes el calcetín o tratar de vestirle sin haberle secado), usar un objeto incorrectamente (ponerle mal un zapato, darle un tenedor para que se coma la sopa...), pedirle cosas imposibles (pedirle que pinte con un lápiz sin punta, pedirle que guarde un objeto dándole una caja en la que este no quepa), o saltarnos un turno en el juego (me toca a mí). También podemos hacernos los despistados haciéndole ver que no encontramos un objeto o que no sabemos cómo se hace algo.

Un ejemplo concreto. Durante la merienda, se toman galletas con forma de dinosaurio. Podemos dejar que el niño desarrolle una conversación (entre dinosaurios) con distintas voces (moduladas) inventando en un entorno lúdico y por ende creando.

Otro ejemplo puede ser el de la granja inclusiva, donde también tienen su hueco

otros personajes de películas o dibujos animados, lo que permitirá ampliar el campo semántico.

En resumen, es una estrategia para hacer que los niños usen el lenguaje y el pensamiento de forma activa, convirtiendo lo “estúpido” en una oportunidad para el aprendizaje. Es aplicable en todos los niveles y se puede comenzar por Infantil o Primaria.

Sus beneficios:

- Mejorar el lenguaje: Ayuda a los niños a pedir, explicar y corregir, enriqueciendo su capacidad verbal.
- Desarrollar el pensamiento: Los niños deben pensar para entender el absurdo y formular una respuesta.
- Aumentar la iniciativa: Fomenta que el niño tome la iniciativa en la conversación y actúe en lugar de esperar pasivamente.

¿Quieres investigar más?

Artículo de investigación sobre intervención comunicativa:

Bornman, J. & Alant, E. (2007). A beginning communication intervention protocol: In-service training of health workers. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(2), 190–208.

Referencia de sitio web (blogs y recursos didácticos):

- CETIP. (2019). Página 2. Recuperado de <https://cetip.wordpress.com/author/infocetip/page/2/>
- El Rincón De Aprender. (s.f.). Lenguaje Oral. Recuperado de <https://elrincondeaprender-blog.wordpress.com/tag/lenguaje-oral/>
- Playstreet. (2020). Language Stimulation. Recuperado de <https://www.playstreet.in/2020/08/19/language-stimulation/>

Pilar Ceballos Macías.

Maestra de Educación Primaria, especialista en Audición y Lenguaje. Maestra en Pedagogía Terapéutica.



El grupo de investigación EPINUT cumple veinte años



El grupo de investigación denominado *Valoración de la condición nutricional en las poblaciones humanas y sus aplicaciones clínicas, epidemiológicas y de promoción de la salud*, cuyo acrónimo es EPINUT (<https://www.ucm.es/epinut>), lleva acreditado con el número 920325 por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) desde el año 2005. Se acaban de cumplir, pues, 20 años desde su creación y, con este motivo, se ha celebrado el 18 de diciembre de 2025 una *Jornada sobre diversidad humana y salud* en el Salón de Actos de la Facultad de Ciencias Biológicas de la UCM.

En dicho evento han participado tanto los investigadores *senior* (fundadores del grupo) como otros profesionales que se formaron en él y desarrollaron su tesis doctoral en EPINUT, ocupando en la actualidad importantes puestos en la clínica, la docencia y la investigación, o en

determinados organismos internacionales relacionados con la seguridad alimentaria. Igualmente, participaron las generaciones recientes, que han incorporado nuevas líneas de investigación desde los programas de máster y doctorado en antropología física, biología, ciencias de la salud y nutrición.

En las diversas ponencias presentadas se abordaron las principales líneas de investigación desarrolladas en el grupo. En primer lugar, se trató del papel de EPINUT en la educación y la investigación a través de las ocho ediciones del Congreso Internacional de Docentes en Ciencia y Tecnología, co-organizados con el Colegio Oficial de Docentes de Madrid. Seguidamente se expusieron los trabajos publicados en el

Por tal motivo, se ha celebrado una Jornada sobre diversidad humana y salud el 18 de diciembre con la participación de los investigadores *senior* (fundadores del grupo) y de las generaciones recientes

ámbito de la antropometría histórica y se continuó con los elaborados en el marco de la cooperación al desarrollo, como los efectuados en Mali, Níger, Guatemala, el Salvador, Honduras, etc., junto con organizaciones como *Acción contra el Hambre* o *Médicos sin Fronteras*. A continuación, se trataron los estudios relativos a la nutrición, composición corporal, genética de la obesidad, crecimiento de los escolares y su comparación con diversos países latinoamericanos.

La segunda parte del acto conmemorativo se dedicó al tema de la bioantropología de la salud, a partir de estudios realizados en colectivos muy dispares, como deportistas, pilotos, mujeres en distintas etapas de su ciclo vital o trabajadores en situaciones precarias o en desempleo. Igualmente, se presentaron nuevos proyectos encaminados a la detección temprana de la desnutrición a través de técnicas ecográficas. Asimismo, se comentaron proyectos en marcha orientados a la prevención de la obesidad infantil, como el proyecto internacional COPI, financiado por Novo Nordisk, que en Europa corre a cargo de EPINUT en colaboración con *Madrid Salud*. Todo lo anterior demuestra que este grupo tiene una amplia y consolidada experiencia investigadora y una importante y prometedora proyección hacia el futuro. ■

20 aniversario del grupo de investigación EPINUT

Jornada sobre DIVERSIDAD HUMANA Y SALUD

Jornada sobre DIVERSIDAD HUMANA Y SALUD

18 de diciembre, Salón de Actos de la Facultad de Ciencias Biológicas de la UCM

20 aniversario del grupo de investigación EPINUT

Jornada sobre DIVERSIDAD HUMANA Y SALUD

15-16-17-18-19 Introducción, Génesis y trayectoria de EPINUT
Dra. Mª Dolores Caballero y Dra. Mª Dolores Hernández
10.10-10.30-10.45 EPINUT en la educación y la investigación: el Congreso de alumnos a la Antropometría Histórica
Dra. María González Martínez de Espinosa
10.30-11.15 EPINUT y la Cooperación al desarrollo
Dra. Susana Romero Romero, Dra. Noemí López Elorza, Dr. Roberto Padilla Toral
11-11.30-12.00 EPINUT y la Nutrición escolar
Dra. Gloria Santos Barrio, Dra. María Sánchez Álvarez y Dra. Andrea Calvo Fernández
11.30-12.15 DESCANO

10.12.20 EPINUT y la Bioantropología de la salud
Dr. Juan Francisco Romero Collado, Dr. Rafael Tomás Cardenas, Dra. Carmen Prado Martínez y Dra. Ana Alvarado Torres
12.30-13.15 h.
El futuro de EPINUT: nuevos proyectos en marcha
La ecografía nutricional en la detección temprana de la desnutrición
Dr. Jesús Romero Martínez, CP Ricardo Márquez Barrientos
Prevención de la obesidad infantil, Proyecto multinacional COPI,
Dr. Javier Lacort Rodríguez, CP Estefanía Suarez Arriaga
13.15-13.30 h. Conclusiones: laja vital a EPINUT
Dra. María Dolores Caballero y Dra. María Dolores Hernández

Retratos literarios

extraídos de cuentos de **María Puncel**, **Juan Farias** y **Fernando Alonso**

Dr. Fernando Carratalá. SEDIP de Lengua Castellana y Literatura
del Colegio Oficial de Docentes de Madrid

Exordio

No nos cansaremos de repetir que, a través de la buena literatura, se educa a los lectores de las primeras etapas educativas para que vayan adquiriendo el hábito de la lectura reflexiva, desarrollando su capacidad crítica y descubriendo los múltiples valores que las obras literarias encierran. Por ello debemos proporcionarles textos literarios, cuidadosamente seleccionados, con indiscutibles valores recreativos, artísticos y formativos, que permitan el enriquecimiento de sus vivencias personales, la estimulación de su sensibilidad –con objeto de despertar en ellos el interés por la dimensión estética del texto literario– y, en definitiva, el fomento de actitudes favorables hacia la lectura que, sin duda, habrán de contribuir a su formación integral como personas.

Y de tres buenos libros de escritores consagrados en el ámbito de la literatura infantil y juvenil hemos extraído breves relatos, uno de cada libro, con cuya lectura y posterior “trabajo de aula” pretendemos –¡nada más nada menos!– que dar el salto de la comprensión lectora al goce estético; y ello, sin abordar directamente cuestiones curriculares de morfología, sintaxis y semántica, que en alguna forma están implícitas en los comentarios que acompañan a los textos; y siempre afrontando el tema del rendimiento lector desde el currículo y las competencias básicas.



I. María Puncel

Breve nota biobibliográfica

Nacida en Madrid, en 1927, María Puncel Reparaz se ha dedicado a la literatura infantil y juvenil, como editora y escritora, faceta esta última en la que cuenta con una amplia producción jalonada de premios. En 1971 obtuvo el Premio de la Asociación Española de Teatro Infantil y Juvenil (AETIJ) por su obra *Miel de retama*; y ese mismo año ganó el Premio Lazarillo con *Operación Pata de Oso* (Editorial Doncel; reeditado por Anaya en 1988). En 1972 recibió el “Aro de Plata”, de Televisión Española; y en 1977, el premio de la Asociación Mundial de Amigos de la Infancia (AMADE) por la obra de teatro *Manzanita colorada*. En la convocatoria del Premio Lazarillo 1980 obtuvo el accésit por su relato *Abuelita Opalina* (Ediciones SM, 1981); y un año más tarde también logró un accésit en el Premio Barco de Vapor por *Un duende a rayas* (Ediciones SM, 1982). Su libro *Barquichuelo de papel* (Editorial Bruño, 1996) figuró en la Lista de Honor de la Comisión Católica Española de la Infancia (CCEI) en 1997. Ediciones SM ha publicado *El prado del tío Pedro* (1983) y *Un hatillo de cerezas* (1984). También las editoriales Altea y Bruño han editado obras de Puncel para niños. [1] María Puncel falleció en noviembre de 2020.

[1] Ayuso Pérez, Antonio: “Lo maravilloso y lo extraño en los cuentos de María Puncel”. Centro Virtual Cervantes. Rinconete. 29 de mayo de 2017.

https://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/mayo_17/29052017_01.htm

Libros de María Puncel.

https://www.casadellibro.com/libros-ebooks/maria-puncel/72000?srltid=AfmBOoro1ZROM8H_gMqop5QkzUNvuelvi2Jj9LzWp0Zl8zZHhx_5D7bQ

“Los niños que leen poesía se aficionan a la belleza del lenguaje y seguirán leyendo poesía toda su vida. Los padres y los maestros son los encargados de hacer el milagro: que los niños lean poesía. Una niña leyendo versos es un cuadro perfecto. Un niño con un libro de poesía en las manos nunca tendrá de mayor un arma entre ellas”.

Gloria Fuertes: *Asómate a Altamar*.

Presentación de la serie “Poesía”. Madrid, Editorial Bruño, 1990; pág. 102.



El cuento de María Puncel que presentamos –“Un botón solo”– pertenece al volumen colectivo *Compañero de sueños* (Madrid, Editorial Bruño, 1992. Colección Altamar, núm. 50); un libro que recoge cuentos de quince prestigiosos autores que han cedido gratuitamente sus derechos en beneficio de UNICEF. Este cuento cierra la selección antológica. (Con esta obra, la Editorial Bruño conmemoraba el haber alcanzado el número 50 en la colección Altamar).

“Un breve relato, de expresivo lenguaje y profundo contenido, es la tónica de cada uno de los cuentos. Páginas de auténtica belleza, emoción, sensibilidad, imaginación y humor en plena sintonía con la sencillez de lo cotidiano”.

(escritoras.com).



Un botón solo

Pedro tiene un perro, el perro tiene pulgas y las pulgas tienen hambre porque, por más que pican y pican, apenas consiguen sacar cosa de provecho del can, que está flaquísimo. El muchacho sigue inseguro su camino; no sabe muy bien adónde va ni cómo será recibido cuando llegue. Busca a unos lejanos parientes de su madre de los que espera compañía y afecto, ahora que el abuelo ya no está para dárselos. El perro marcha seguro; a él le da lo mismo una dirección que otra, el buen camino para él es siempre el que elige Pedro, por el que siente una veneración ciega y al que sigue con fidelidad... perruna.

Las pulgas no marchan de ninguna manera, simplemente se dejan llevar; eso sí, siempre están preparadas para dar el salto y posarse sobre un terreno más nutritivo. Al cruzar la plaza del pequeño pueblo, el perro se detiene un momento para rascarse detrás de una oreja. Pedro hace alto para aguardar a su amigo y, entonces, lo ve allí, a sus pies. Es un botón de nácar del tamaño de una moneda mediana, tiene dos agujeros y está tallado en forma de flor de cinco pétalos.

Los chicos, que jugaban en la esquina de la plaza, han visto a Pedro recoger algo del suelo y se acercan a curiosear.

–¿Qué te has encontrado? –pregunta el chico mayor.

Pedro muestra el botón en su palma extendida.

–¡Bah, es sólo un botón! –desprecia el chico pequeño.

–Es un botón bonito –dice la niña pequeña.

–Pero un botón solo. Aunque sea bonito, no sirve para nada –sentencia la niña mayor.

Pedro no dice nada, pero piensa que es cierto, que uno solo...

Alza la mirada y recorre con los ojos las tiendas que se abren bajo los soportales alrededor de la plaza; pronto localiza la que busca.

–Espérame aquí –es la orden que da al perro antes de abrir la puerta.

La mujer mira con bastante recelo a este chico mal trajeado y con cara de no haber comido en muchos días:

–¿Qué quieres?

–¿Vende usted botones como éste?

–Sí, son botones caros, ¿sabes? ¿Cuántos quieres? ¿Tienes dinero para pagarlos?

–No quiero comprar ningún botón, sólo he venido a traer éste –y lo pone sobre el mostrador.

La mujer mira al chico y luego al botón.

–No pensarás que te voy a dar nada por él, ¿verdad? Es un botón usado.

–¡No quiero que me lo pague! He pensado que quien lo ha perdido tendrá que venir a buscar otro igual y entonces usted podrá darle éste, que así volverá a estar con sus compañeros en vez de estar solo y perdido... –explica Pedro.

Y da media vuelta para ir hacia la puerta.

La mujer se ha quedado un momento silenciosa, pero reacciona enseguida:

–Oye, chico, espera –el tono es ahora menos agrio, incluso se diría que empieza a vibrar en su voz un matiz casi cordial–. ¿Dónde vives?

–Todavía no vivo en ninguna parte. Voy camino hacia allá –es la vaga respuesta.

–¿Te queda mucho para llegar?

–Creo que bastante.

–No llevas mucho equipaje –opina la mujer señalando el morralillo que el chico lleva a la espalda.

–No, no mucho –admite Pedro.

Y se hace un silencio, que al cabo rompe la mujer.

–¿Te gustaría que te diera algo de comer?

–¡Ya lo creo!

–Aguarda.

La mujer entra en la trastienda y se la oye abrir armarios y cajones. Al poco rato vuelve con un envoltorio bastante voluminoso.

–Toma. Y buen viaje.

–Gracias.

–Y si vuelves a pasar por aquí, entra a verme.

–Gracias. Adiós.

Pedro sale de la tienda.

–Ven, compañero, vamos a comer.

El perro ha comprendido, sin duda, la palabra “comer” porque se endereza de un salto y mueve la cola alegremente.

El envoltorio resulta ser un verdadero tesoro alimenticio: pan, chorizo, queso, manzanas y unos pedazos de chocolate. Pedro bebe en el chorro de la fuente, el perro bebe en el pilón. Otro perro, juguetón y lustroso, ha venido también a beber.

–¡Peluso, ven aquí! –le llama su amo, que no quiere que su perro alterne con chuchos desconocidos.

Pedro prosigue su camino, fiel a las recomendaciones del abuelo. Va un poco menos inseguro, un poco menos solo y pedido, porque se siente acompañado por la cara amiga y el gesto generoso de la mujer que deja atrás.

El perro sigue a Pedro, fiel a su devoción perruna por el muchacho. Va igual de seguro que antes, pero mucho más a gusto: se ha dejado atrás las pulgas que, fieles a su instinto de conservación, se han quedado instaladas sobre el lomo nutritivo del perro juguetón y lustroso, donde se sienten mucho más seguras.

Apoyo léxico y notas contextuales.

Perro/can/chucho. Son sinónimos de *perro* los nombres *can* y *chucho*, empleados en los siguientes contextos: “Pedro tiene un *perro*, el *perro* tiene pulgas y las pulgas tienen hambre porque, por más que pican y pican, apenas consiguen sacar cosa de provecho del *can*, que está flaquísimo. [...] “–¡Peluso, ven aquí! –le llama su amo, que no quiere que su *perro* alterne con *chuchos* desconocidos”. En los respectivos contextos en los que figuran, los sinónimos evitan la continua repetición del nombre *perro* –que originaría una cierta monotonía en la expresión– y garantizan la cohesión textual. No obstante, conviene advertir que un vocablo es más culto que otro (*can/perro*), o que puede expresar un grado mayor de afectividad que su sinónimo (*chucho/perro*). *Perro* es palabra de origen desconocido. Se creó en el castellano medieval probablemente a partir de los sonidos “*prrr*” o “*brrr*” con que los pastores incitaban a los perros a mover el ganado. De *perro* derivan, entre

otras, las palabras *perrera*, *perruno*, *emperrarse*, *aperreado*... La palabra de origen latino es *can* (< *canis*). Sobre este lexema se forman las voces *canalla*, *canallada*, *canallesco* y *encanallar*; también *canícula* y, de esta voz, proceden *canicular*, *cánido* y *canino*. *Chucho* proviene de la voz onomatopéyica *chuch*, con la que se llama al *perro*; pertenece al registro coloquial y, según la intencionalidad del hablante puede incorporar connotaciones peyorativas –como ocurre en el texto: el dueño de Peluso, perro juguetón y lustroso, no quiere que alterne con *chuchos* desconocidos– o gratamente positivas (“un simpático *chucho* callejero”). **Dar lo mismo a alguien.** Parecerle sin importancia una o más cosas que no deberían ser indiferentes. (Esta locución verbal coloquial tiene el mismo significado que *dar igual a alguien* *ocho que ochenta*). **Veneración.** Adoración, cariño profundo. **Fidelidad.** Lealtad, amor que muestran hacia sus dueños algunos animales, como el perro. **Bah.** Interjección que se usa para mostrar indiferencia o desdén. **Soportal.** Estructura con cubierta soportada por columnas y arcadas a lo largo de una fachada o rodeando una plaza a modo de claustro. **Recelo.** Desconfianza hacia una persona por suponer que oculta malas intenciones. **Tono de voz agrio/cordial.** Estos dos adjetivos califican, sucesivamente, el tono de la voz de la dueña de la tienda de botones y sus peculiares matices. El adjetivo *agrio/agria* puede emplearse para referirse a palabras *ásperas* –desapacibles al oído, carentes de afabilidad– y *desabridas* –desagradables–, por lo que metafóricamente se puede atribuir al tono de voz. En cuanto al adjetivo *cordial*, con el significado de *afectuoso*, se aplicable a la voz *cariñosa*. Ambos adjetivos –*agrio* y *cordial*– están usados con toda propiedad, y ayudan a subrayar el cambio de actitud de la dueña de la tienda de botones –de inicial mirada recelosa hacia Pedro, una mirada que muestra desconfianza– cuando comprueba las verdaderas intenciones del muchacho al entrar en su tienda para darle un botón que se ha encontrado en el suelo de la plaza, por si puede devolvérselo a quien lo haya extraviado para que así, esté de nuevo con sus “compañeros”: unos botones de nácar del tamaño de una moneda mediana, con dos agujeros y tallados en forma de flor de cinco pétalos. **Morralillo.** Pequeña bolsa que se lleva por lo común colgada a la espalda y que usan los viandantes para llevar provisiones y alguna ropa. **Al cabo.** Al fin, por último. **Al poco rato.** Poco después, al poco tiempo. **Enderezarse.** Dejar de estar tendido, poniéndose derecho. **Pilón.** Receptáculo de piedra que se construye en las fuentes para que, cayendo el agua en él, sirva –en este caso– de abrevadero. **Lustroso.** Que tiene un aspecto sano por su brillo, robustez y tersura o color. **Recomendación.** Consejo, sugerencia. **Instinto de conservación.** Fuerza interna innata para preservar la vida.

Comentario

La línea argumental del cuento se sigue con facilidad: Pedro, acompañado de su perro, va de camino en busca de unos lejanos parientes de su madre, de los que espera recibir compañía y afecto. Al llegar a la plaza de un pequeño pueblo encuentra casualmente un botón nacarado y lo lleva a una

tienda de botones que hay en la propia plaza, por si lo pudiera recuperar la persona que lo ha perdido. La dueña de la tienda le proporciona comida, porque comprueba que está hambriento. Pedro continúa su camino con la sensación de soledad algo atenuada, ya que se siente reconfortado por las atenciones de esa mujer.

Como puede comprobarse, el botón, que es la causa desencadenante que pone en marcha la narración, está descrito con gran brevedad y mucha precisión: la materia de que está hecho (es un botón *“de nácar”*), el tamaño que tiene –a través de un símil implícito– (es *“del tamaño de una moneda mediana”*), alguna característica distintiva (*“tiene dos agujeros”*), así como su forma (*“está tallado en forma de flor de cinco pétalos”*).

Esta breve historia está bien ambientada: la escritora ha distribuido, siguiendo la trama argumental, los diferentes ámbitos en los que transcurre. La primera “escena” tiene lugar en *“la plaza del pequeño pueblo”*, en donde Pedro encuentra en el suelo un botón de nácar. La segunda se sitúa en una *tienda en la que se venden botones*, una de esas *“tiendas que se abren bajo los soportales alrededor de la plaza”*. Y la tercera se ubica en la *fuelle*, junto a la que Pedro y su perro van a comer las viandas generosamente regaladas por la dueña de la tienda de botones: *“Pedro bebe en el chorro de la fuente, el perro bebe en el pilón”*. Tras de lo cual, muchacho y perro prosiguen su camino.

El título del relato –“Un botón solo”– anticipa, en alguna forma, el tema que le sirve de trasfondo –y ayuda a caracterizar psicológicamente a su protagonista–: *la soledad*. Pedro camina *inseguro* –por la vida–. Se ha quedado *solo* y pretende buscar refugio en unos parientes lejanos de su madre –porque hay que sobrentender que el abuelo ha fallecido–, aunque en realidad ignora cómo será recibido por ellos. Cuando se encuentra un botón en el suelo repara, precisamente, en que está solo –como él, que como único compañero tiene a su inseparable perro–, y por eso pretende encontrar en una tienda de botones otros iguales y, de esta manera, dicho botón *“volverá a estar con sus compañeros en vez de estar solo y perdido...”*. En definitiva, la actitud de Pedro es muy distinta a la de los niños que juegan en la plaza, al reflexionar en silencio sobre la situación de soledad en la que se encuentra el botón, sin otros “compañeros de su especie”; una reflexión motivada, sin duda, por su propia experiencia personal.

Porque, en efecto, los niños que juegan en una esquina de la plaza se acercan a Pedro para saber qué se ha encontrado en el suelo; y cada uno de ellos opina acerca del del botón. Y no deja de ser curioso que la opinión está de acuerdo con la edad y el sexo: *el mayor de ellos* se limita a preguntar, simplemente, por la naturaleza del hallazgo (*“Qué te has encontrado?”*), pregunta respondida por Pedro no con palabras, sino mostrando el botón en la palma de su mano; *el chico pequeño* siente un cierto desdén (*“¡Bah, es solo un borón!”*); *la niña pequeña* pondera su belleza, porque es grato a la vista (*“Es un botón bonito”*); y *la niña mayor*, aun reconociendo su belleza, proclama su inutilidad (*“no sirve para nada”*). Y frente a estas

actitudes, *“Pedro no dice nada”*, y se plantea algo implícito en lo tajante de la afirmación sentenciosa de la niña mayor: que el botón está solo, y que por ello resulta inútil (*“Pedro piensa que es cierto, que uno solo...”*). Y, de esta manera, la reacción de Pedro –tratando de evitar la inutilidad de un botón que deriva de su carácter solitario, por lo que lo lleva a una tienda de botones para que vuelva a estar con sus compañeros, *“en vez de estar solo y perdido...”*– enlaza con su propia situación vital: intenta encontrar la compañía –y, por tanto, el afecto– de unos familiares de su madre.

La dueña de la tienda de botones a la que acude queda gratamente sorprendida por la actitud del muchacho y le proporciona alimentos. La cordialidad de su trato le hace a Pedro recuperar algo más de *seguridad* en sí mismo, precisamente porque el camino que le queda por recorrer hasta encontrar a sus parientes lo va a hacer *“un poco menos solo y perdido”*: ahora se sentirá acompañado por *“la cara amiga y el gesto generoso”* de esa mujer que espera su visita cuando vuelva a pasar por la plaza del pueblo. Sin duda, el título del relato tiene un marcado carácter alegórico: “Un botón solo”. El adjetivo “solo” –sin tilde–, entre otros significados, tiene el de “que está sin otra cosa” –como es el caso–; pero, aplicado a personas, significa –además de “sin compañía”–, “que no tiene quien le ampare, socorra o consuele en sus necesidades y aflicciones”. El paralelismo entre la “situación” del botón y la de Pedro es incuestionable, por lo que el botón se humaniza para anticipar, con gran acierto expresivo, el auténtico tema del texto.

Puncel actúa como narradora omnisciente, emplea la tercera persona verbal e introduce breves diálogos en presente de indicativo. Precisamente el rápido y expresivo diálogo que mantienen, en la tienda de botones, su dueña y Pedro permite reflejar en parte la psicología de ambos personajes: cuando Pedro entra en la tienda, la dueña se fija en su aspecto –mal vestido y con cara de hambriento–, que le produce una mala impresión inicial, y por eso lo mira *“con bastante recelo”*. Pero tras un breve diálogo comprueba que el muchacho no quiere ni comprar botones ni vender el botón usado que se ha encontrado, sino facilitar su devolución a quien lo haya perdido –porque antes o después acudirá a la tienda en busca de otro igual–. Y es la explicación que Pedro da a su comportamiento lo que hace que la mujer deponga su recelosa primera actitud: *“Entonces usted podrá darle este botón, que volverá a estar con sus compañeros en vez de estar solo y perdido...”*. A partir de este momento, el tono de voz agrio de la mujer cambia y se torna más *cordial*; y cuando comprueba que el muchacho tiene hambre, le ofrece, en *“un envoltorio bastante voluminoso”*, *“un verdadero tesoro alimenticio”* –pan, chorizo, queso, manzanas y unos pedazos de chocolate–, que Pedro agradece educadamente. Y una vez saciada el hambre de ambos, dueño y perro retoman su camino: Pedro se siente ahora más acompañado, porque lleva en el recuerdo la imagen de la desprendida dueña de la tienda de botones; y su inseparable perro marcha más contento, porque no le pican

las pulgas, que se ceban en Peluso, otro perro junto al que ha bebido agua en el pilón de la fuente, y que tiene un dueño muy engreído.

Y con gran penetración psicológica efectúa Puncel la descripción del perro de Pedro, al que no le ha asignado nombre: “tiene pulgas” (es pulgoso) –y por eso se rasca detrás de una oreja–, y “está flaquísimo” (tiene pocas carnes porque está famélico, muy delgado, con aspecto de pasar hambre –y por ello las pulgas “siempre están preparadas para dar el salto y posarse sobre un terreno más nutritivo”–); “siente una veneración ciega por Pedro, al que sigue con fidelidad... perruna” (le es leal y además es enormemente respetuoso con él); cumple al pie de la letra las órdenes que le da su amo (es obediente); cuando sabe que va a comer “se endereza de un salto y mueve la cola alegremente” (es inteligente, está lo suficientemente ágil como para dar saltos, y se pone muy contento); y siempre camina protegido por su amo, junto al que se siente seguro y confiado. Obsérvese que la descripción del perro la hemos realizado empleando adjetivos lo suficientemente caracterizadores, a partir de la información suministrada literalmente por el texto.

Consideremos ahora ciertos aspectos léxico-ortográficos del texto de Puncel, referido al adjetivo *solo*. Dicho adjetivo, cuenta, entre los significados referidos a persona, con estos dos: “sin compañía” y “que no tiene quien le ampare, socorra o consuele en sus necesidades o aflicciones”. Metafóricamente hablando, el adjetivo *solo* significa “en soledad”, “sin compañía”, en estas oraciones: “–Pero un botón solo. Aunque sea bonito, no sirve para nada –sentencia la niña mayor.”; igual que en estas otras, a juzgar por la situación personal de Pedro y su conducta hacia el botón encontrado: “Pedro no dice nada, pero piensa que es cierto, que uno solo...”. Por otra parte, la sensación de soledad que aflige a Pedro explica su conducta y sus sentimientos: Pedro, que inicia *inseguro* su camino con el perro a su vera, quiere que el botón que se encuentra casualmente vuelva a estar con sus compañeros, “en vez de estar *solo y perdido*”, y por eso lo entrega a la dueña de una tienda de botones; y después de la charla con dicha mujer, que se porta generosamente con él al darle abundante comida para saciar su hambre, prosigue su camino, “un poco menos *inseguro*, un poco menos *solo y perdido*”, sabiendo que deja atrás una amiga que se ha preocupado por él. El adjetivo *solo* es, pues, una palabra que vertebra lingüísticamente el relato; y de ahí que precisamente su título “Un botón solo” recoja ya a la perfección el espíritu que lo anima de arriba abajo, y que la autora ha sabido condensar en ese adjetivo que, por su contexto, es todo un hallazgo expresivo: el adjetivo *solo*. [2]

Y ya que vinculamos la morfosemántica con la ortografía, quisiéramos reparar en el magistral empleo que Puncel hace de los puntos suspensivos las tres veces que aparecen en el texto: “y al que sigue [a Pedro] con fidelidad... perruna.” (la intención es meramente enfática, por lo que no implican omisión); “Pedro no dice nada, pero piensa que es cierto, que un [botón] solo...” (la pausa transitoria en el discurso indica en este caso

la expresión de cierto estado de vacilación); “que así [el botón] volverá a estar con sus compañeros en vez de estar solo y perdido...” (como cierre aparente de un diálogo señala un silencio significativo por parte de uno de los interlocutores). [3]

[2] Observaciones de carácter ortográfico. Hemos transcrito el texto manteniendo la tilde en el adverbio *solo*, dada la época en que está escrito:

- ¡Bah, es sólo un botón! –desprecia el chico pequeño.
- Es un botón bonito –dice la niña pequeña.
- Pero un botón solo. Aunque sea bonito, no sirve para nada –sentencia la niña mayor.
- Pedro no dice nada, pero piensa que es cierto, que uno solo...

Pero hoy –a partir de la *Ortografía* de 2010–, el criterio de la RAE es otro: “La palabra *solo*, tanto cuando es adverbio (*Solo trabaja de lunes a viernes*) como cuando es adjetivo (*Está solo en casa todo el día*) es voz que no debe llevar tilde según las reglas generales de la acentuación, por ser bisílaba llana terminada en vocal”. Y continúa diciendo la RAE, con carácter normativo: “Las reglas ortográficas venían prescribiendo el uso diacrítico de la tilde en el adverbio *solo* para distinguirlo del adjetivo *solo* cuando en un mismo enunciado eran posibles ambas interpretaciones y podrían producirse casos de ambigüedad. [...] / Sin embargo, puesto que ese empleo tradicional de la tilde diacrítica no opone en este caso una forma tónica a otra átona formalmente idéntica (requisito prosódico que justifica el empleo de la tilde crítica), ya que tanto el adjetivo *solo* como el adverbio *solo* son palabras tónicas, a partir de ahora se podrá prescindir de la tilde en estas formas incluso en casos de doble interpretación. / Las posibles ambigüedades son resultados casi siempre por el propio contexto comunicativo (lingüístico o extralingüístico), en función del cual *solo* suele ser admisible una de las dos opciones interpretativas. Los casos reales en los que se produce una ambigüedad que el contexto comunicativo no es capaz de despejar son raros y rebuscados, y siempre pueden resolverse por otros medios, como el empleo de sinónimos (*solamente* o *únicamente*, en el caso del adverbio *solo*), una puntuación adecuada, la inclusión de algún elemento que impida el doble sentido o un cambio en el orden de las palabras que fuerce una sola de las dos interpretaciones.” (cf. RAE/Asociación de Academias de la lengua española: *Ortografía de la lengua española*. Madrid, Espasa libros, 2010, primera parte, capítulo II, 3.4.3.3, págs. 269-270).

[3] Cf. RAE/Asociación de Academias de la lengua española: *Ortografía de la lengua española*, op. cit., primera parte, capítulo III, 3.4.10.1, b), a), d), respectivamente, pág. 396.





II. Juan Farias

Breve nota biobibliográfica

Juan Farias Díaz-Noriega (Senantes -Ferrol-, 1935/Villaviviosa de Odón -Madrid-, 2011) hizo de la Literatura su profesión, aunque estudió Náutica. Es autor de guiones para radio y televisión. Ha publicado más de una treintena de libros. Entre otras distinciones cuenta con el Premio Nacional de Literatura Infantil -1980- por su obra *Algunos niños, tres perros y más cosas* (Madrid, Espasa Libros, 1981); fue incluido, en 1984, en la Lista de Honor de la Comisión Católica Española para el libro Infantil (CCEI) y, asimismo, en la Lista de Honor de la Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY); en 1987 figura en la lista de Honor *Pablo Vergerio* de la Universidad de Padua; *Mirlo Blanco* 1988 en el White Rabbit de la Biblioteca Internacional de Munich; etc., etc. Farias ha publicado -citamos las primeras ediciones-, entre otros muchos libros, los siguientes: *Carmela* (Madrid, SM, 1982); *Un tiesto lleno de lápices* (Madrid, Espasa Libros, 1982); *El niño que vino con el viento* (Valladolid, Miñón, 1986); *El estanque de las libélulas* (Madrid, Susaeta, 1987); *Los apuros de un dibujante de historietas* (Madrid, Bruño, 1988); *Los mercaderes del diablo* (Madrid, SM, 1989); *La espada de Liuva* (Madrid, SM, 1990); *Cuarenta niños y un perro* (Madrid, Espasa Libros, 1992); *El hombre, el árbol y el camino* (Madrid, SM, 1994); *La infancia de Martín Piñeiro* (Madrid, Bruño, 1994); *Los caminos de la luna* (Madrid, Anaya, 1997); *La posada del séptimo día* (León, Everest, 1998); *El paso de los días* (Madrid, Alfaguara, 2000), etc., etc.



Juan Farias es, ante todo, un escritor de libros para niños (aunque también ha escrito para adultos; por ejemplo, el título *Los buscadores de agua* -obra editada por Alfaguara-, fue finalista del Premio Nadal en 1966); libros -más bien breves- que también saben apreciar los lectores adultos, y en los que personajes tan reales como verdaderos protagonizan historias que ponen al descubierto las pasiones temporales del alma humana, con todas sus grandezas y miserias. No es de extrañar, además, que cualquier lector se deje arrastrar por la inmensa capacidad evocadora de la prosa con que tales historias están contadas. [4]

[4] CVC. Juan Farias.

https://www.cervantesvirtual.com/portales/juan_farias/

Libros de Juan Farias.

<https://www.casadellibro.com/libros-ebooks/juan-farias/4748?srsId=AfmBOoqd5UcwMRbkUXNhKhZHLOaLQ4jrZW7eO0ddGIJaXYXgX4jbAr2o>



“La prosa de Juan tiene la grandeza de lo pequeño, de los textos ausentes de pretensión, porque él no escribía lo que quería, se peleaba con cada una de las palabras que componían sus relatos hasta que sonaban con la cadencia y el ritmo de la música, por ello en sus composiciones los silencios son tan importantes”.

(Antonio Ventura).

De Juan Farias recogemos el cuento titulado “Una cinta azul de dos palmos y pico”. Juan Farias: *Algunos niños, tres perros y más cosas*. Edición actual: Barcelona, Editorial Planeta, 2011. Colección Cometa. [A juicio de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, esta es una de las cien mejores obras del siglo XX español en el ámbito de la literatura infantil y juvenil].

Una cinta azul de dos palmos y pico

En aquel pueblo, como en todos los pueblos, había niños ricos y pobres.

Uno de los niños ricos cumplió años y le regalaron muchas cosas: un caballo de madera, seis pares de calcetines blancos, una caja de lápices y tres horas diarias para hacer lo que quisiera.

Durante los diez primeros minutos el niño rico miró todo con indiferencia.

Empleó otros diez minutos en hacer rayas por las paredes.

Otros diez en arrancarle una oreja al caballo.

Y otros diez en dejar sin minutos las tres horas libres. Esta última maldad fue haciéndola minuto a minuto, despacio, aburrido, por hacer algo sin hacer nada.

Al deshacer los paquetes, más aburrido que impaciente, había tirado por la ventana la cinta azul con que venía amarrada la caja de lápices, una cinta como de dos palmos, de un dedo de ancha, de un azul fiesta, brillante.

La cinta fue a dar a la calle, a los pies de Juan Lanas, un niño despierto, de ojos asombrados, pies descalzos y hambre suficiente para cuatro.

Juan Lanas pensó que aquello era un regalo maravilloso, pensó que era lo más maravilloso que le había ocurrido en la última semana y en la que estaba pasando y seguramente en la que iba a empezar.

Pensó que era la cinta con la que se amarran las botellas de champaña a la hora de bautizar los maravillosos barcos que dan la vuelta al mundo.

Pensó que era la alfombra que usaron los liliputienses el día que se bautizó al hijo del Rey.

Pensó que sería un bonito lazo para el pelo de su madre si su madre viviese.

Pensó que haría muy bonito en el cuello de su hermana si tuviera una hermana.

Pensó que le gustaría usarla para pasear a su perro si era capaz de encontrar a ese golfo de Cisco, sin rabo y tan viejo. Pensó que no estaría mal para sujetar por el cuello a la tortuga que quería tener.

Pensó, al fin, que bien podía ser un fajín de general.

Y pensándolo empezó a desfilarse al frente de sus soldados, todos con plumero, todos con espada.

Los que lo vieron pasar pensaron que era un niño seguido de nadie. Y al poco rato un niño seguido de un perro sin rabo.

Pero Juan Lanas sabía que el perro era su mascota, que los soldados pasaban de siete, que era todo lo que Juan Lanas podía contar sin equivocarse.

Y mientras Juan Lanas desfilaba, el niño rico se aburría.

Apoyo léxico.

Indiferencia. Estado de ánimo en que no se siente inclinación ni repugnancia hacia nada o nadie. **Como** [“una cinta como de dos palmos”]. Aproximadamente. **Palmo.** Medida de longitud de unos 20 cm, que es aproximadamente la distancia entre el extremo del pulgar y el del meñique, con la mano abierta. **Liliputiense.** Personaje de Liliput, creación del novelista J. Swift (1667-1745) en Viajes de Gulliver. Se dice de una persona extremadamente pequeña o endeble. **Fajín.** Ceñidor de seda de determinados colores y distintivos que pueden usar los generales o los jefes de administración y otros funcionarios como insignia de sus altos cargos.

Comentario

La intención de Juan Farias al poner en pie esta historia es clara: destacar la pobreza espiritual de un niño rico, instalado en un mundo de caprichos que termina por hastiarle; a la vez que contrapone la alegría vital de Juan Lanas, cuya fantasía y espíritu bondadoso le permite sobrevivir en el mundo de pobreza en que se desenvuelve. En efecto, para Juan Lanas, que carece de juguetes, el más sencillo de los objetos puede convertirse en el más preciado de los regalos; y de ahí que su portentosa imaginación haga que una cinta azul de dos palmos y pico pueda utilizarse para cosas tan dispares como: amarrar las botellas de champaña con que se bautizan los barcos; servir a los liliputienses como alfombra en ceremonias reales; decorar, como lazo, el pelo de su madre, o, como bufanda, el cuello de su hermana; convertida en cadena o en cuerda, servir para pasear al perro o para sujetar por el cuello a una tortuga; y, sobre todo, para ser usada como el fajín que, ceñido a su cintura, lo eleva al rango de valiente general que desfila al frente de la tropa que tienen a su mando. En cambio, para el niño rico que dispone de cuantos juguetes pudiera ambicionar, la cinta azul para adornar el envoltorio de una caja de lápices no tiene el menor valor, y la arroja a la calle tirándola por la ventana. La oración con la que se cierra el cuento (“Y mientras Juan Lanas desfilaba [con el fajín de general, al frente de sus soldados], el niño rico se aburría.”) subraya el hecho de que, aunque una vida cómoda pueda depender de las riquezas, la auténtica felicidad nace de valores tales como la bondad, la generosidad, el espíritu caritativo, el buen humor, la alegría vital, la imaginación despierta..., valores que encarna Juan Lanas (“un niño despierto, de ojos asombrados, pies descalzos y hambre suficiente para cuatro.”), y no ese niño rico –al que el autor no pone nombre–, que no siente anímicamente ni inclinación ni repugnancia ante los múltiples regalos que recibe por su cumpleaños (“miró todo con indiferencia”); y cuyo estado de permanente aburrimiento le lleva a cometer maldades (rayar las paredes, arrancar una oreja a un caballo de cartón y, sobre todo “dejar sin minutos tres horas libres”, precisamente “por hacer algo sin hacer nada”, ocurrencia con la que Farias recalca la enorme dosis de hastío en que vive sumido).

Es esta una breve historia con una trama perfectamente urdida y desarrollada sin sobresaltos, que permite a cualquier lector –grande o chico– seguir el hilo argumental hacia un desenlace inesperado y resuelto con altas dosis de creatividad; con dos personajes –el niño rico y el niño pobre– que destacan por su verosimilitud, y cuya caracterización la obtiene el lector a través de lo que hacen; una historia, en definitiva, escrita en una prosa casi poética, breve y concisa, que no necesita de los grandes alardes retóricos para atrapar al lector, subyugado por la dimensión profundamente humana que subyace en su trasfondo.

[El texto de Juan Farias posee una gran sencillez sintáctica, detrás de la cual se esconde un profundo conocimiento gramatical. Sirvan estos simples ejemplos para corroborarlo: la *posición catafórica* del pronombre personal átono de tercera persona, en número singular, que figura adherido en posición enclítica al verbo en infinitivo *arrancar* le sirve para anticipar el significado del nombre al que se refiere, y que se emite después, con lo que la oración presenta un doble complemento indirecto: “[...] *arrancarle* la oreja *al* caballo”; el empleo del subjuntivo –modo de la irrealidad– en dos proposiciones condicionales (“[...] *si su madre viviese*.”, “[...] *si tuviera una hermana*.”) las convierte en condicionales irreales: al no poderse cumplir la condición (la madre de Juan Lanas no vive y, además, Juan Lanas no tiene una hermana), no puede cumplirse lo condicionado (y, por lo tanto, ni la madre puede lucir en el pelo la cinta azul, ni la hermana en el cuello); o el adecuado empleo de los signos de puntuación: así, el empleo de los dos puntos antes de anunciar una enumeración, y de la coma para separar cada uno de sus miembros, salvo el que viene precedido por la conjunción y (“[...] *le regalaron muchas cosas: un caballo de madera, seis pares de calcetines blancos, una caja de lápices y tres horas diarias para hacer lo que quisiera*.”), o el uso del punto y aparte para separar unos de otros los brevísimos párrafos, que desarrollan, dentro de la unidad del texto, contenidos diferentes. Los ejemplos del dominio gramatical de Farias podrían multiplicarse, pero ello nos alejaría de centrarnos en esa ausencia de barroquismo y de alardes retóricos que confieren a su prosa una difícil naturalidad, basada en una lograda economía de medios expresivos].

Quisiéramos ahora efectuar la comparación del texto de Farias con otro de Rabindranat Tagore (Calcuta, 1861-1941), Premio Nobel de Literatura en 1913. La lectura de ambos textos, además de servirnos para apreciar la calidad estética de la prosa con que están escritos, permitiría, en cuanto a su contenido, que nos formuláramos preguntas que pueden ser objeto de un sincero debate; preguntas del tipo: ¿necesita un chiquillo disponer de juguetes caros para ser feliz?; ¿puede ser más feliz que el niño que juega con un palito el adulto que ambiciona “*juguetes caros, pedazos de oro y plata*”?; ¿es posible la felicidad para quienes han olvidado, en su modo de obrar, los juegos infantiles en los que no se buscaba ganancia ni beneficio, esclavizados por la ambición de ganar horros y riquezas?...

Juguetes

¡Qué feliz eres, chiquillo, tirado ahí en el polvo, jugando hora tras hora con ese palito! No puedo menos de reírme viéndote jugar y jugar toda la mañana con ese pedacito de palo. Yo sumo y sumo, hora tras hora también, preocupado con mis cuentas. Y quizá tú mirándome piensas: “¡Vaya un juego tonto! ¡Que ganas de perder la mañana!”.

¡Ay, chiquillo! ¡Yo he olvidado ya el arte de distraerme con palitos y con tortas de barro! ¡No quiero más que juguetes caros, reunir pedazos de oro y plata! Tú, con cualquier cosilla que encuentras juegas contento. Yo malgasto tiempo y fuerzas en cosas que nunca podré tener.

¡Pretendo atravesar el mar de la ambición con mi frágil barquilla, y me olvido de que yo también estoy jugando. [5]

[5] Rabindranat Tagore: *La Luna nueva*. Traducción de Zenobia Camprubí y Juan Ramón Jiménez. Madrid, Alianza Editorial, 2016. Colección El libro de bolsillo. Literatura, 5147. (El volumen incluye también *El jardinero y Ofrenda lírica*).



III. Fernando Alonso

Breve nota biobibliográfica

Fernando Alonso nació en Burgos, en 1941. Es autor de varias docenas de libros infantiles y juveniles, muchos de los cuales han gozado -y gozan- de la aceptación mayoritaria de unos lectores que saben paladear la originalidad de sus historias, así como el aliento poético de la prosa con que están escritas.

Títulos destacados de su bibliografía son (citamos las últimas ediciones disponibles en el mercado, y hacemos referencia también al año de su publicación inicial): *El secreto de la flauta de piedra* (1989; Madrid, Fundación Santa María/Ediciones SM, 1993), *El duende y el robot* (1980; Valladolid, Editorial Miñón, 1987), *Feral y las cigüeñas* (1971; Barcelona, Editorial Planeta, 2010), *Sopaboba* (1984; Barcelona, Editorial Planeta, 2010), *El faro del viento* (1980; Madrid, Anaya Educación, 2010), *El bosque de piedra* (1985; Madrid, Anaya Educación 2014), *El misterio de la ciudad perdida* (2005; León, Editorial Everest, 2009. [Es obra de teatro]), *El árbol de los sueños* (1993; Pontevedra, Editorial Kalandraka, 2028), *A bordo de La Gaviota* (1987; Madrid, Anaya Educación 2018), *El hombrecillo de papel* (1978; Madrid, Susaeta Ediciones, 1990), *El hombrecillo vestido de gris y otros cuentos* (1978; Pontevedra, Editorial Kalandraka, 2014), *El misterioso influjo de la barquillera* (1985; Madrid, Anaya Educación, 2015), *El sueño del lobo* (1980; Madrid, Edelvives, 1998), etc., etc. En todas estas obras se aprecia la perfección formal con que están redactadas y el halo poético que sabe imprimir a sus historias Alonso. [6]

[6] CVC. Fernando Alonso.

https://www.cervantesvirtual.com/portales/fernando_alonso/

Vázquez Vargas, Magdalena: *La obra narrativa de Juan Farias*. (Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, 2001). "Juan Farias y su obra narrativa: panorama introductorio". Revista Comunicación (de la Universidad de Costa Rica), volumen 12. año 24, núms. 1 y 2, enero-diciembre 2003, págs. 33-44.

<http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/697/Juan%20Farias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sánchez García, Sandra, y Yubero Jiménez, Santiago: *La literatura de Fernando Alonso. Fantástica realidad*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2013. Colección Arcadia, núm. 24.

Libros de Fernando Alonso.

https://www.casadellibro.com/libros-ebooks/maria-puncel/72000?srsid=AfmBOoro1ZROM8H_gMqop5QkzUNvueli2Jj9LzWp0Zl8zZHhx_5D7bQ



Fernando Alonso: *El hombrecillo vestido de gris y otros cuentos*. Madrid, Ediciones Alfaguara, 1978. (Esta cubierta corresponde a la 42.^a edición). Alonso obtuvo con esta obra el Premio Lazarillo 1977; una obra de gran sobriedad expresiva, que revela el profundo humanismo de su autor, y en la que exhibe una prosa de gran calidad literaria.

De Fernando Alonso seleccionamos el cuento titulado "El guardián de la torre".

El guardián de la torre

Había una vez un barrio, que destacaba entre todos los de la ciudad. Las gentes celebraban la belleza de sus calles, de sus jardines, de los tejados puntiagudos de sus casas. Y los vecinos estaban muy orgullosos de aquel barrio que habían construido con sus propias manos.

Un día, para comprobar su obra, decidieron levantar una torre alta en el centro del barrio. Todos colaboraron en la construcción. Todos ayudaron a traer maderas, ladrillos, piedras. Y la torre se elevó muy por encima del edificio más alto que había en la ciudad. Cubrieron su tejado con las pizarras que habían usado en la escuela; sacaron brillo con los viejos guardapolvos y cuando las pizarras brillaron al sol, se reunieron en la plaza para contemplar su obra. Y todos sonreían, porque el resultado de su trabajo era hermoso. Pasó el tiempo y la torre era motivo de orgullo para todos. Desde arriba, podían admirar su hermoso barrio. Y,

cuando se encontraban en un punto extremo de la ciudad, podían decir: -¡Veis aquella torre alta que brilla al sol...?

Allí está mi barrio.

Una mañana, se abrió el balcón más alto de la torre y un extraño personaje se asomó a la plaza. La elevación del balcón y el gesto de su barbilla le hacían parecer grande, poderoso. Todos los vecinos del barrio se sorprendieron al verlo; pero, después de muchas discusiones, aceptaron que aquel hombre ocupara la torre y viviera en ella. De esta forma, pensaban, podría encargarse de su conservación.

Cada mañana, a partir de entonces, el guardián de la torre se asomaba al balcón más elevado y saludaba a los vecinos con una profunda inclinación de cabeza. Todos correspondían a su saludo con el mismo gesto. Y el extraño personaje sonreía mirando a las gentes que pasaban frente a la torre. Más tarde cambió su saludo por un gesto leve de la mano. Y todos, por la fuerza de la costumbre, siguieron inclinando la cabeza. La sonrisa del guardián de la torre se hizo entonces más amplia.

Pronto comenzaron a contarse leyendas, que él mismo inventaba y hacía circular, sobre los poderes mágicos del guardián de la torre. Por eso, todos vivían atemorizados y le rendían pleitesía; por eso, pagaban tributos para su mantenimiento; por eso, todos, en el fondo de sus almas, lamentaban haber construido la torre.

Al cabo de algún tiempo, la situación se hizo insostenible. De una manera burda y ofensiva, quiso trasladar a su persona aquello que todos sentían hacia la torre: como la torre dominaba todo el barrio, él miraba a los vecinos con gesto dominante; como la torre estaba coronada por un tejado negro, él cubría su cabeza con un sombrero negro en forma de pirámide; su chaqueta roja recordaba los ladrillos de la torre y el pantalón verde era una clara referencia al césped que la bordeaba. Y, vestido así, paseaba por las calles exigiendo el saludo de todos y haciéndose llamar “Señor del Barrio y de la Torre”.

Esta fue la gota que desbordó todas las paciencias. La torre y su inquilino se convirtieron en una molesta sombra que era preciso destruir. ¡Y ellos sabían cómo hacerlo! Todos se olvidaron de la torre y de los sueños que habían puesto en ella. Por eso, el edificio comenzó a envejecer: Las pizarras del tejado dejaron de brillar, como si los sueños infantiles se hubieran ahogado en un mar de fango; el blanco de las ventanas se descascarilló, como una nevada sucia; los ladrillos se desmoronaron y el césped cuidado que bordeaba la torre se llenó de hierbas que ahogaron hasta sus cimientos. De esta forma, la torre alta se convirtió en un montón de escombros. Y cuando el dintel de la última puerta se vino abajo, el guardián traspasó aquella cortina de polvo con su traje hecho jirones, con la ruina que había sembrado bordada en la piel, en toda su figura. El destructor de los sueños de todo el barrio se perdió a lo lejos. Y todos los vecinos contemplaron su marcha, como la de una nube que hubiera empañado el sol de verano.

Aquella misma mañana comenzó la obra de reconstrucción. Todos se pusieron a la faena con el mismo impulso, con la

misma ilusión de la vez anterior; pero ahora con más prudencia. Y no fue una torre lo que construyeron, sino un edificio de una sola planta. De esta forma, ninguna persona podría mirar desde arriba a nadie. Un edificio de una sola planta, lleno de ventanas, en donde el sol entrara para todos al mismo tiempo, con el mismo calor. Una sola planta, amplia, en donde todos pudieran sentarse para conversar, para plantear y resolver juntos todos los problemas que el barrio debía resolver.

Y, cuando colocaron el tejado... Las viejas pizarras escolares, sin necesidad de frotar, sin necesidad de limpiarlas, se echaron a brillar y lucieron al sol con más brillo que nunca. Y, desde el punto más extremo de la ciudad, se veía el reflejo de aquella luz; mucho más intenso que antes, con la alta estatura de la torre.

Apoyo léxico.

Pizarra. Roca metamórfica de color negro azulado y de grano muy fino, que se exfolia con facilidad. Un trozo de esta roca, debidamente pulimentado y cortado en forma rectangular, se usa para escribir en él con tiza. También se emplea para tejar. **Guardapolvo(s).** Protección de tela que se pone encima de algo para preservarlo del polvo u otro tipo de suciedad. **Pleitesía.** Muestra reverente de cortesía. **Tributo.** Cantidad de dinero o de bienes que el vasallo debía entregar a su señor como reconocimiento de obediencia o sometimiento. **Al cabo de.** Después de. **Burda.** Tosca, basta, grosera. **Coronada.** Situada [una cosa] en la parte superior o más alta -en este caso de una torre-. **Ser algo la gota que desborda la paciencia.** Ser lo que viene a colmar el sufrimiento. **Descascarillar.** Hacer que salte algún pequeño trozo de yeso, esmalte, pintura, etc. que cubre una superficie, como -en este caso- la de una ventana. **Desmoronarse.** Arruinarse poco a poco los edificios. **Escombros.** Cascotes que quedan de un edificio arruinado o derribado. **Dintel.** Pieza horizontal superior de las puertas, apoyada en sus extremos sobre las jambas [cada una de las dos piezas dispuestas en sus dos lados verticalmente] y destinada a soportar cargas. **Jirón.** Pedazo desgarrado del vestido. **Empañar.** Quitar el brillo o diafanidad a algo.

Comentario

La intención que persigue el autor con la creación de este texto es doble: por una parte, denunciar el ejercicio del poder dictatorial, concentrado en el “Señor del Barrio y de la Torre”, un poder impuesto por la fuerza que atemoriza a los ciudadanos, les niega las libertades individuales y les reprime sus derechos fundamentales como personas (“*todos vivían atemorizados y le rendían pleitesía*” [al guardián de la torre]), por lo que la torre es una alegoría del régimen político dictatorial en el que un tirano -el guardián de la torre- se ha hecho con el poder contra Derecho y lo desempeña sin justicia y a medida de su voluntad; y, por otra parte, ensalzar la democracia, que simboliza el edificio de una sola

planta. Alonso no puede ser más claro a la hora de afirmar las bondades de este sistema de gobierno en el que todos los ciudadanos tienen los mismos derechos y deberes, y son iguales ante la ley: depuesto el dictador y derribada la torre, los vecinos, con más prudencia que antes, construyen un edificio de una sola planta *“en donde todos pudieran sentarse para conversar, para plantear y resolver juntos todos los problemas que el barrio debía resolver”*, en clara alusión al funcionamiento de instituciones democráticas.

En efecto, la torre fue edificada por los vecinos de un barrio para poder contemplar, desde su altura, la hermosura de aquel, construido por ellos mismos. Sin embargo, de ser un motivo de orgullo para ellos, terminó por convertirse en un símbolo de opresión ciudadana, cuando se instaló en ella un extraño personaje que, en lugar de encargarse de su conservación, se las ingenió para atemorizar a todo el vecindario, que debía rendirle pleitesía y al que gravaba con impuestos. La situación amenazaba con perpetuarse *“por la fuerza de la costumbre”*, a la vez que *“todos, en el fondo de sus almas, lamentaban haber construido la torre”*; hasta que un día, el clamor popular reaccionó contra la torre y su inquilino: la torre, abandonada de todos, inició un rápido deterioro que culminó con su destrucción –convertida en *“un montón de escombros”*–, al tiempo que quien se hacía llamar *“Señor del Barrio y de la Torre”* la abandonaba y se alejaba del barrio arrastrando su propia ruina moral.

Pero aunque el guardián de la torre había destruido los sueños de todo el barrio, los vecinos, con el mismo esfuerzo y la misma ilusión con que habían levantado la torre, construyeron un edificio de una sola planta, guiados por la prudencia, y con la lección aprendida de sus anteriores desdichas. Y este nuevo edificio se convierte en el símbolo de la participación democrática de todos los vecinos en el funcionamiento del barrio, y por eso está lleno de ventanas, para que el sol entre *“para todos al mismo tiempo, con el mismo calor”*; y por eso tiene una única y amplia planta, en donde *“todos pudieran sentarse para conversar”* y *“resolver todos juntos”* los problemas del barrio.

La alta torre y el edificio de una sola planta representan, pues, dos formas distintas del ejercicio del poder: el dictatorial y el democrático; el basado en la represión y el miedo, y el que se sustenta en la participación ciudadana libre y responsable.

Partiendo de la información ofrecida literalmente en el texto, podemos rastrear los rasgos más característicos del guardián de la torre. El *“Señor del barrio y de la Torre”*, según se hacía llamar, es un personaje extravagante –*“extraño”*, excesivamente peculiar–; altivo –orgulloso y soberbio, y así lo manifiesta su barbilla erguida (*“La elevación del balcón [más alto de la torre, desde el que se asomaba a la plaza] y el gesto de su barbilla le hacían parecer grande, poderoso”*)–; hipócrita –finge cualidades y sentimientos que no posee, ya que nunca ha entrado en sus planes el encargarse de la conservación de la torre, como ingenuamente pensaban



los vecinos, sino servirse de ella para someterlos, y por eso empezó saludándolos *“con una profunda inclinación de cabeza”* y se limitaba a sonreírles, después *“cambió su saludo por un gesto leve de la mano”* y, finalmente, su sonrisa *“se hizo más amplia”*, cuando ya era consciente de que los tenía atemorizados–; mendaz y manipulador –distorsiona la verdad al servicio de sus intereses personales, inventando leyendas que él mismo hace circular sobre *“los poderes mágicos del guardián de la torre”*, con objeto de amedrentar a los vecinos, que *“le rendían pleitesía y pagaban tributos para su mantenimiento”*–. Y para que lo identificaran con *“el poder de la torre”*, había trasladado a su persona algunas de las características externas de la alta torre: por eso *“miraba a los vecinos con gesto dominante”* –la torre destacaba por su altura entre todos los edificios de la ciudad–, *“cubría su cabeza con un sombrero negro en forma de pirámide”* –el tejado de la torre era de pizarra negra–, *“su chaqueta era roja”* –porque rojos eran los ladrillos que se habían empleado en la construcción de la torre–, y *“el pantalón verde”* –como el césped del entorno en que se erigía la torre–. Tras este breve retrato en que se mezclan admirablemente prosopografía y etopeya, queda un último rasgo que corona la descripción del protagonista: era dictatorial e imponía su autoridad coactivamente: *“Y vestido así, paseaba por las calles exigiendo el saludo de todos y haciéndose llamar Señor del Barrio y de la Torre”*.

El texto permite al lector considerar alternativas a los comportamientos de los personajes –los vecinos del barrio y el guardián de la torre– para evitar conflictos sociales. El guardián de la torre sorprendió la buena fe de los vecinos, que le dejaron vivir en ella –*“después de muchas discusiones”*– porque pensaban que iba a encargarse de su conservación. Y solo cuando los vecinos lograron superar sus actitudes acomodadizas –que se avienen fácilmente a todo– acabaron con el dominio de la torre y de su inquilino, que les había anulado como ciudadanos libres. Tal vez si el guardián de la torre se hubiera limitado a vivir en ella, atendiendo a su conservación, no habría sido necesaria la

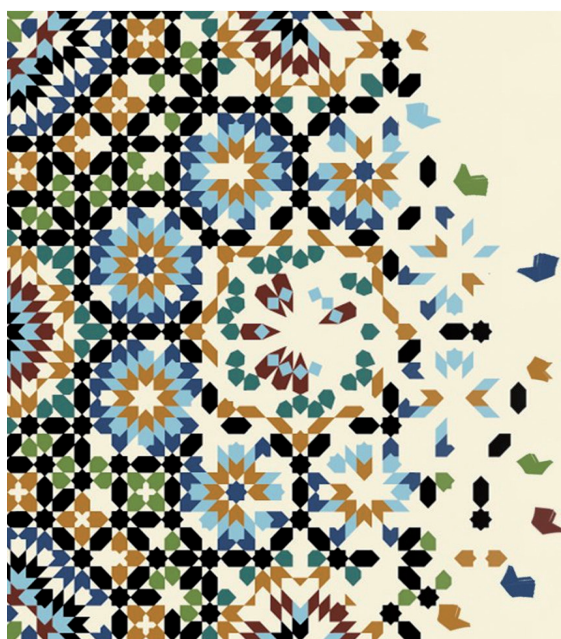
reacción del vecindario para verse libre de la opresión; tal vez si los vecinos hubieran manifestado una mayor resolución a la hora de frenar los primeros desmanes del guardián de la torre –y no se hubieran dejado llevar “*por la fuerza de la costumbre*”– no habrían dado ocasión a la instauración de un poder dictatorial. Pero hubo que esperar a que la animadversión exhibida hacia el vecindario por quien se hacía llamar “*Señor del Barrio y de la Torre*” llegara a límites insufribles –el guardián de la torre se había convertido en “*el destructor de los sueños de todo el barrio*”– para que una revuelta popular –alegóricamente reflejada en el texto– le devolviera su libertad; y, por eso, el tejado hecho de viejas pizarras escolares reflejaba la luz solar con una intensidad desconocida, metáfora que condensa el valor de la democracia como sistema de gobierno.

Alonso se ha valido de diferentes símiles –de tres, en concreto– para señalar expresivamente el ambiente de represión en que han vivido los vecinos del pueblo: “*Las pizarras del tejado dejaron de brillar, como si los sueños infantiles se hubieran ahogado en un mar de fango;*” (cubrir de fango los sueños infantiles hasta el extremo de ahogarlos recoge con gran fuerza dramática la transformación de unos tejados que han perdido el brillo y se han vuelto mates); “*El blanco de las ventanas se descascarilló, como una nevada sucia;*” (igualmente expresivo resulta que los desconchones de la blanca pintura de las ventanas de la torre se asemejen a la nieve acumulada en el suelo que ha perdido su natural blancura, a causa de la suciedad acumulada); “*Todos los vecinos contemplaron la marcha [del guardián de la torre], como la de una nube que hubiera empañado el sol de verano.*” (lo que es tanto como decir que, con la desaparición del guardián

de la torre, el sol volvería a brillar intensamente y a traer de nuevo la alegría al entorno).

Fernando Alonso, como narrador omnisciente, ha empleado la tercera persona y el tiempo pasado –combinando el pretérito perfecto simple con el pretérito imperfecto– para urdir una historia con unos personajes perfectamente definidos (el guardián de la torre, extraño personaje que se hace llamar “*Señor del Barrio y de la Torre*”; y los vecinos, orgullosos del barrio que han construido), y en la que los hechos acontecen en una secuencia temporal de carácter lineal (desde la construcción inicial de la torre, hasta su sustitución por un edificio de una sola planta, tras pasar por un periodo de desdichas en el que el guardián de la torre tiene sojuzgado al vecindario, y lograr recuperar, destruida la torre y depuesto el tirano, un funcionamiento cívico justo y solidario basado en la participación colectiva para resolver los problemas del barrio); una trama argumental en la que quedan de manifiesto las estrategias para hacerse con el control de los atemorizados vecinos por parte del guardián de la torre, así como las reacciones de estos, que les llevan a promover la destrucción de la torre, paralela a la ruina personal de su inquilino, y a recuperar las ilusiones colectivas. Puncel. ■

Puncel
Farias
Alonso



“Una vez que aprendas a leer, serás libre para siempre”

Frederick Douglass

23 abril
DÍA MUNDIAL DEL LIBRO Y DEL DERECHO DE AUTOR

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

¡Descubre Club CDL Madrid!

Por formar parte del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid tienes acceso exclusivo a la mejor plataforma de descuentos y promociones.

Donde podrás encontrar descuentos y reembolsos en categorías como:



www.cdlmadrid.contigomas.com

¡Entra y empieza a ahorrar!



¡Te presentamos un nuevo espacio exclusivo!

el Club de Descuentos CDL Madrid,

en el que puedes acceder como colegiado a una plataforma de descuentos directos y reembolsos.

Además podrás invitar a dos personas para que también puedan disfrutar de estos beneficios en diversos sectores: vacaciones, tecnología, ocio, formación, moda, restaurantes, gasolina...

Más información:

www.cdlmadrid.org

Tel.: 914 471 400



COLEGIO OFICIAL DE DOCTORES Y LICENCIADOS
EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS
DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Colegio Oficial de Docentes



ACTUALIDAD DE LA FUNDÉU

La FUNDÉU nos proporciona una valiosa información para "tener al día" nuestra corrección idiomática.

Ya lo decía Pedro Salinas: «No habrá ser humano completo, es decir, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua. Porque el individuo se posee a sí mismo, se conoce, expresando lo que lleva dentro, y esa expresión sólo se cumple por medio del lenguaje».

Dudas de tipo gramatical.

<https://www.fundeu.es/dudas/tipo-de-duda/gramatica-III/>

Dudas relacionadas con el mundo de la ciencia y la tecnología.

<https://www.fundeu.es/dudas/tema/ciencia-y-tecnologia/>

Dudas relativas al arte, la cultura y los espectáculos.

<https://www.fundeu.es/dudas/tema/arte-cultura-y-espectaculos/>

Dudas referidas a salud y asuntos sociales.

<https://www.fundeu.es/dudas/tema/salud-y-asuntos-sociales/>

Dudas relacionadas con extranjerismos.

<https://www.fundeu.es/dudas/tipo-de-duda/extranjerismos/>

Dudas relacionadas con topónimos y gentilicios.

<https://www.fundeu.es/dudas/tema/toponimos-y-gentilicios/>

Dudas relacionadas con la ortografía.

<https://www.fundeu.es/dudas/tipo-de-duda/ortografia-2/>

Dudas relativas al medioambiente y la climatología.

<https://www.fundeu.es/dudas/tema/medio-ambiente-y-meteorologia/>



Recomendación de la FUNDÉU

Punto y coma: claves de uso

12-02-1016

El signo del punto y coma (;) suele generar dudas a la hora de utilizarlo, pues es el de aplicación más subjetiva, por lo que a continuación se ofrecen unas orientaciones sobre su uso adecuado.

- 1. Plural de punto y coma.** El nombre de este signo de puntuación es punto y coma, cuyo plural es **puntos y coma**, aunque también es posible mantener la denominación invariable (los **punto y coma**), según el *Diccionario panhispánico de dudas*.
- 2. En enumeraciones complejas.** El punto y coma se emplea para separar los miembros de enumeraciones que presentan de por sí comas. Así pues, mientras que en la enumeración «Habló con el presidente, la vicepresidenta y varios ministros» se usa coma porque los elementos son sencillos, en el siguiente caso se utiliza punto y coma: «Habló con el presidente, que volvía de una reunión; la vicepresidenta, que tenía muchos compromisos, y varios ministros, a los que fue viendo a lo largo del día». Se mantienen los puntos y coma aunque solo presente puntuación interna uno de los miembros: «Habló con el presidente, que volvía de una reunión; la vicepresidenta, y varios ministros».

Ante el último miembro de la enumeración (el que se introduce con y), puede usarse un punto y coma también, pero se recomienda una coma en su lugar.

- 3. En enumeraciones en lista.** También separa los miembros de enumeraciones dispuestas en forma de lista cuando los miembros tienen cierta complejidad, pero no funcionan como enunciados autónomos con pleno sentido. Cada miembro se escribe en minúscula y el último se cierra con punto:

Las opciones son variadas:

- irnos ya a la playa;
- llamar para ver si van a acompañarnos;
- preguntar si alguien sabe algo.

- 4. Con pero, mas y aunque.** Ante las conjunciones *pero*, *mas* y *aunque* se recurre al punto y coma cuando la oración que sigue no es ni demasiado corta (se usa la coma) ni demasiado larga (se utiliza el punto): «La próxima actividad será la pintura; pero, de momento, hay que esperar pacientemente aquí hasta el siguiente turno».

- 5. En oraciones yuxtapuestas.** El punto y coma puede vincular dos oraciones o segmentos que mantienen una relación de sentido. Dicha relación no es ni muy fuerte (aparecería en su lugar una coma) ni muy débil (se recurriría al punto): «Volvió y no dijo nada; probablemente, tuvo un mal día».

Sobre las posibles ganancias patrimoniales en la venta de inmuebles: la fijación de los valores de adquisición y las mejoras invertidas antes de la venta.

Cada vez son más frecuentes en el despacho preguntas de este tipo:

- Heredamos un piso que vamos a vender. ¿Qué valor se pone en escritura de herencia?
- ¿Qué valor hacemos figurar en la escritura de compra-venta del inmueble que adquirimos?
- Al comprar el piso que ahora vendemos hicimos una serie de gastos de distinta naturaleza. ¿Cuáles son los que me sirven para pagar menos a la Agencia Tributaria cuando haga la declaración de la renta?

La realidad es que la cada vez más alta fiscalidad a la hora de la adquisición o venta de un inmueble, que bien se compró o heredó, obliga al contribuyente a estar cada día mejor asesorado en estas materias por su importante trascendencia económica.

En el presente artículo nos centraremos en las denominadas ganancias patrimoniales en IRPF por la enajenación (donación o venta) de inmuebles adquiridos bien por compra, bien por herencia.

Esto implica que dejamos de lado, aunque nunca hay que olvidarse, del cada vez más significativo impuesto sobre el incremento del valor de los terrenos de naturaleza urbana, antigua plusvalía municipal, y trataremos muy someramente la tributación en el impuesto sobre sucesiones y donaciones.

Llegados a este punto, procede comentar muy brevemente que en el momento de la venta del inmueble es cuando se produce el devengo del impuesto que implica incluir la posible ganancia patrimonial (o pérdida, que también es posible) en la declaración del IRPF que se presenta en el año siguiente referido al ejercicio fiscal del año inmediatamente anterior.

Se entiende básicamente la ganancia patrimonial como la diferencia entre el valor de venta o transmisión del inmueble y su valor de compra o de adquisición testamentaria.

La diferencia, insisto básicamente, va a la siguiente escala en la declaración:

- Hasta 6000 €: 19 %
- De 6000 € a 50.000 €: 21 %
- De 50.000 € a 200.000 €: 23 %
- De 200.000 € a 300.000 €: 27 %
- Más de 300.000 €: 28 %

Eso sí, hacemos especial mención a la venta de la vivienda habitual por los contribuyentes mayores de 65 años cuya ganancia patrimonial está exenta; incluso aunque tengan otros inmuebles a su disposición.

Las ganancias patrimoniales vienen reguladas en los artículos 33 y siguientes de la Ley 35/2006 del impuesto sobre la renta de las personas físicas, además de en el reglamento que la desarrolla.

El **VALOR DE ADQUISICIÓN** estará formado por la **suma** de:

- 1.º a.** En el caso de inmueble *adquirido en una compra*, por el importe real por el que se hubiese realizado la adquisición.
- 1.º b.** En el caso de *adquisiciones por herencias, legados o donaciones*, por el importe declarado o comprobado administrativamente a efectos del Impuesto sobre Sucesiones y Donaciones (ISD), sin que pueda exceder del mercado.

A estos efectos, téngase en cuenta lo siguiente:

- Para estas adquisiciones efectuadas con anterioridad al 1 de enero de 2022, se tomará por importe real de los respectivos valores de adquisición y transmisión aquellos que resulten de la aplicación de las normas del ISD, sin que puedan exceder del valor de mercado.
- Para estas adquisiciones que tuvieron lugar a partir del 1 de enero de 2022, en la medida en que las normas del ISD establecen el valor de referencia de los inmuebles como base imponible (salvo que el valor declarado sea superior en cuyo caso se tomará este), será este valor de referencia el que deba tenerse en cuenta como importe



real por el que la adquisición o transmisión se ha efectuado al calcular la ganancia o pérdida patrimonial en el IRPF, sin que puedan exceder del valor de mercado. La Agencia Tributaria puede, por ello, regularizar la ganancia patrimonial declarada en el IRPF teniendo en cuenta el valor de referencia del inmueble si el contribuyente declaró valores inferiores.

2.º. El coste de las inversiones y mejoras efectuadas en los bienes adquiridos, sin que se computen, a estos efectos, los gastos de conservación y reparación.

Y aquí debemos detenernos en qué se entienden como inversiones o mejoras que sí suponen mayor valor de la adquisición, y que implican pagar menos impuestos cuando se vende.

Según Hacienda, solo las obras que se ajustan a la normativa del Plan General de Contabilidad, o aquellas que se consideran rehabilitación según la Ley del IVA, podrán reducir la ganancia patrimonial. Esto incluye:

- Obras que representen más del 50 % del coste total en consolidación estructural, fachadas o cubiertas.
- Reformas cuyo valor supere el 25 % del precio de adquisición o del valor de mercado antes de la rehabilitación.
- Obras que mejoren la estabilidad estructural, amplíen la superficie construida o impliquen reconstrucción de fachadas.
- Adecuaciones energéticas, como mejoras en la climatización, cerramientos y sistemas eléctricos.

Y para demostrar que se han hecho, aunque se adquiriesen los inmuebles hace mucho tiempo, se deberán guardar los presupuestos y facturas en su día recibidos e incluso los justificantes de pago, a ser posible. Es crucial que los propietarios documenten detalladamente las reformas realizadas, desde los presupuestos hasta las facturas, para poder justificar que se trata de una mejora y no de una mera reparación. Se recomienda evitar conceptos generales en las facturas y proporcionar pruebas visuales que muestren claramente el estado antes y después de las obras. Esta documentación será clave si Hacienda inicia un procedimiento de comprobación.

3.º. Los gastos (comisiones de mediadores, notarios, registros) **y tributos inherentes a la adquisición** (Transmisiones Patrimoniales y Actos Jurídicos Documentados, IVA o ISD si la adquisición se realizó a título gratuito), excluidos los intereses que hubieran sido satisfechos por el adquirente.

Igualmente se han de guardar los justificantes de estos gastos que se originaron al adquirir el inmueble, para luego poder “desgravarlos” cuando se vendan.

4.º. De la suma correspondiente a las anteriores cantidades se restará el importe de las amortizaciones fiscalmente deducibles, computándose en todo caso **la amortización mínima**, con independencia de su efectiva consideración como gasto.

Con la operación aritmética anterior se determinará el sustraendo para calcular la ganancia patrimonial.

Vamos con el minuendo, con el **VALOR DE TRANSMISIÓN**:

Viene determinado por el importe real por el que la enajenación se hubiese efectuado o el valor declarado o, en su caso, el comprobado administrativamente a efectos del ISD cuando la transmisión se hubiese realizado a título lucrativo o gratuito, sin que este pueda exceder del valor de mercado.

Por importe real del valor de enajenación se tomará el efectivamente satisfecho, siempre que no resulte inferior al valor normal de mercado, en cuyo caso prevalecerá este.

Y de la cantidad anterior podrán deducirse los gastos y tributos inherentes a la transmisión, excluidos los intereses, en cuanto hubieren resultado satisfechos por el transmitente.

Y, ya a modo de conclusiones, citamos:

- En caso de adquisición de inmuebles por herencia, debe pensarse muy bien el valor que se va a hacer figurar en escritura y a poder ser saber qué es lo que se va a hacer con el inmueble adquirido y si se va a vender o no en un corto plazo.
- No todos los gastos en los que se incurre cuando se adquiere un inmueble son deducibles cuando se venda. A modo de ejemplo citamos pintar o acuchillar.
- Han de guardarse muy bien y conservarse junto a la escritura de adquisición todos aquellos gastos inherentes a la compra de inmobiliarias, notarios, registros, obras de mejora, etc. Se deben guardar las facturas correspondientes.

Una pausa para aprender

MARIA ANTONIA CASANOVA. Directora del Instituto Superior de Promoción Educativa

Ya hace diez años (¡cómo pasa el tiempo!), escribí sobre la importancia de la "lentitud" promovida por Carl Honoré en su movimiento "Slow", sobre el tiempo tranquilo en los planteamientos básicos de una educación de calidad, de buena calidad. Honoré comenzó su propuesta en el ámbito de la empresa, para que, al menos en las horas de comer, desapareciera la aceleración, la prisa, la competitividad. Pero poco a poco este movimiento se extendió a otros campos y, como es lógico, mi reflexión se refería a la necesidad de esa calma, de ese ritmo bien acompasado, en los procesos educativos.

Y cuando hablamos de educación con buena calidad nos estamos refiriendo a la que genera aprendizajes reales, asumidos, los que no se olvidan y quedan para siempre en nuestra personalidad, en nuestro quehacer habitual, aunque no seamos capaces de memorizar todo lo que nos exigieron los programas oficiales.

Para conseguirla, no obstante, hay corrientes y sectores que pretenden una velocidad en la memorización de conceptos, en la realización permanente de pruebas, en

actividades diversas sin descanso...; es decir, en el mantenimiento de una aceleración continua que se supone es la base para acumular conocimientos y que permitirá alcanzar un rendimiento máximo de cada persona.

Como empecé este texto, ya hace diez años que apostábamos por ralentizar ese ritmo al que nos somete, en muchas ocasiones, la sociedad actual, con la colaboración inestimable de la tecnología digital y la adhesión a las redes sociales, que no permiten aislarse ni un momento, por miedo a todo lo que se perderá por la desconexión de unos minutos.

Pero ya en su momento, tanto por parte de muchos y buenos educadores como de otros profesionales, se defendía la idea de disponer de tiempos "muertos", de tiempos de "aburrimiento" para poder generar nuevas ideas, para dar oportunidades de creatividad a la mente. Anupama Kundoo (arquitecta) afirmaba: "Me encanta no hacer nada. Es entonces cuando las buenas ideas surgen". Ciertamente, durante el ajetreo diario de actividad continua no hay tiempo para generar nuevos proyectos, para que aparezcan oportunidades de



actuación diversa, distinta a las rutinas habituales de cada día.

Pasado el tiempo, cuando los avances de la neurociencia van siendo asquibles, se van generalizando y van llegando a la educación —aunque todavía no con la incidencia que deberían—, estas intuiciones sobre las que se asentaban actuaciones positivas, y cobran relevancia porque se está confirmando científicamente que eran acertadas, que los tiempos de pausa no son tiempos perdidos, sino que resultan altamente productivos, altamente creativos.

Es imprescindible rehacer los conceptos manejados hasta ahora, poner en marcha una mirada renovada (la nuestra) para recrear lo ya sabido, entendiendo que puede ser importante tanto lo que hacemos como lo que no hacemos. ¿Por qué? Porque el cerebro dispone de la denominada Red Neuronal por Defecto (RND) que se activa al máximo cuando estamos en pausa, cuando descansamos, cuando aparentemente "no hacemos nada". Una paradoja real que responde a la definición, siempre irónica, que hace Rodrigo Cortés, en su *Verbolario*, de paradójico: "coherente por sorpresa". En nuestro caso, sin sorpresa, sino perfectamente comprobado tras los conocimientos del funcionamiento cerebral.





Si dejamos de mirar al exterior, la RND se extiende y activa el córtex prefrontal, el córtex cingulado posterior, la corteza parietal inferior..., de forma perfectamente coordinada. Así, durante estos tiempos, se favorece la consolidación de la memoria, se integran experiencias habidas, se proyectan futuros, se procesan emociones y, por fin, se genera creatividad, se hace posible la aparición de ideas brillantes; es decir, que se resuelven, incluso, situaciones problemáticas que parecían insolubles. Se generan, además, otras posibilidades que ahora no abordamos, pero que son igualmente de gran interés, tanto para el desarrollo personal como para las adecuadas decisiones en educación.

Son necesarios, por tanto, espacios de calma, de reflexión, de silencio, de vacío generador de posibilidades, que favorecerán el pensamiento divergente, crítico, creativo, la autonomía en las decisiones..., en definitiva, que promuevan aprendizajes asentados en estructuras mentales sólidas y coherentes, los que de verdad van a conformar la personalidad equilibrada que se precisa, más que nunca, en una sociedad acelerada y, en consecuencia, trivial y con grandes dosis de mediocridad.

Si trasladamos esta realidad a la docencia directa en las aulas, habrá que sopesar los tiempos que se dediquen a las diferentes situaciones de aprendizaje que se propongan, considerando que las actividades por desarrollar permitan esos espacios para la reflexión que venimos apuntando. Las metodologías activas que ahora se trabajan favorecen planteamientos respetuosos para contemplar alterna-



tivas adaptadas a los conocimientos que aporta la neurociencia, tanto en el aspecto que ahora tratamos, como en otros muchos, tales como la adecuación de las actividades a los estilos de aprendizaje, esencial para atender a la diversidad propia del modelo de educación inclusiva vigente en nuestro sistema. Cada persona es diferente y es necesario conocerla en profundidad

para ofrecer respuestas válidas que garanticen los avances de toda la población escolar, sean cuales fueren sus características: ritmo y estilo de aprendizaje, contexto social y territorial, nivel de capacidad, sexo/género, dificultades específicas, circunstancias anómalas temporales, etc.

En cualquier caso, resultará fundamental planificar un modelo pedagógico que considere tiempos "sin actividad" obligatoria ni específica, en los que se descanse, se deje libertad para el ocio preferido en "rincones" apropiados.

Es obligada una última reflexión sobre el papel que puede jugar la Inteligencia Artificial (IA) en este proceso que debemos considerar. Habrá de ser un apoyo excelente para el profesorado, pues le descargará de tareas relacionadas con la burocracia o con la búsqueda de materiales para su trabajo diario..., múltiples actividades que ahora ocupan un tiempo importante y que quedará reducido considerablemente. Esto le permitirá "pensar" en los nuevos modos de organizar el quehacer del aula e, igualmente, disminuir actividades prescindibles para disponer de ese valioso tiempo imprescindible que permita reposar lo aprendido, promover la creatividad y, al fin, generar ideas renovadas para avanzar en el propio crecimiento personal sin dejar atrás ninguno de los factores humanos esenciales. ■





Figura 1. Presentación de resultados de los estudios del Programa SI! en la Semana de la Ciencia 2025.

Programa SI!

de Salud Integral

para promover hábitos cardiosaludables en la infancia y la adolescencia:

15 años de historia

Gloria Santos-Beneit^{1,2}, Patricia Bodega^{1,2}, Mercedes de Miguel^{1,2}, Amaya de Cos-Gandoy^{1,2}, Carla Rodríguez¹, Xavier Örrit¹, Carles Peyra¹, Domènec Haro¹, Isabel Carvajal¹.

¹ Fundación SHE (Science, Health and Education), Barcelona.

² Centro Nacional de Investigaciones Cardiovasculares, Madrid.

La enfermedad cardiovascular

Las enfermedades cardiovasculares siguen siendo la principal causa de muerte en el mundo. Según el informe *Global Burden of Disease 2023*, su impacto continúa aumentando desde 1990, debido al envejecimiento poblacional, el crecimiento demográfico y la mayor exposición a factores de riesgo. En 2023 se estimaron 19,2 millones de muertes por enfermedad cardiovascular, frente a 13,1 millones en 1990. Cerca

del 80 % de los casos de enfermedad cardiovascular se atribuyen a factores modificables como hipertensión, dieta poco saludable, colesterol LDL elevado y contaminación, junto con el aumento global de obesidad, hiperglucemia e inactividad física. Estos datos subrayan la necesidad de reforzar la prevención y la promoción de la salud cardiovascular mediante estrategias sanitarias y de salud pública más efectivas. Los hábitos de vida saludables son esenciales para prevenir la enfermedad

cardiovascular. Muchos factores de riesgo dependen de los estilos de vida, y los programas de promoción de salud pueden adaptarse a todas las edades, con efectos multiplicadores en hogares, centros educativos, entornos laborales y comunidades. La Fundación SHE (*Science, Health and Education*), presidida por el Dr. Valentín Fuster, desarrolla intervenciones educativas basadas en evidencia científica en múltiples contextos y etapas de la vida. Existe amplia evidencia que vincula la salud cardiovascular infantil con la salud adulta. La etapa escolar es determinante para el riesgo futuro de obesidad. Un estudio publicado en *The New England Journal of Medicine* (2018) siguió a 51.505 niños y niñas y observó que casi el 90 % de los que padecían obesidad a los 3 años mantenían sobrepeso u obesidad en la adolescencia. Dado que los jóvenes pasan gran parte de su tiempo en los centros educativos, estos entornos ofrecen una oportunidad clave para promover conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan una vida saludable. La Agenda 2030 de las Naciones Unidas y la ley educativa actual en España reconocen la educación

como motor de salud infantil, impulsando la integración de la actividad física, la nutrición, el manejo del estrés y la higiene del sueño en la vida escolar.

Promoción de salud cardiovascular en el entorno escolar: El Programa SI!

En los últimos 15 años, el Programa SI! (Salud Integral) se ha implementado en centros educativos para promover la salud cardiovascular desde la primera infancia. El Programa se centra en prevenir y manejar los factores de riesgo cardiovascular modificables con un enfoque multidimensional. Basado en una visión global de promoción de la salud, el contenido educativo del Programa SI! se articula entre cuatro componentes relacionados estrechamente con la salud cardiovascular: alimentación, actividad física, funcionamiento del cuerpo y del corazón, y gestión de las emociones.

Estrategia pedagógica

El Programa SI! adapta sus objetivos a los distintos niveles educativos, abarcando desde Infantil hasta Secundaria. La intervención emplea actividades multidisciplinarias y de aprendizaje experiencial como manualidades, dramatizaciones, asambleas, juegos, y audiovisuales, integradas en diversas asignaturas. Las actividades siguen un formato estructurado que comienza con una reflexión y discusión guiada, continúa con una parte de aprendizaje práctico y experiencial, y finaliza con una actividad de síntesis y conclusión. Los contenidos aumentan en complejidad a lo largo de las etapas educativas:

■ **Alimentación saludable:** Se comienza con la identificación de alimentos de consumo habitual y esporádico en Infantil, hasta incorporar en Primaria conceptos como la dieta mediterránea o la importancia del desayuno, y en Secundaria temas como comidas equilibradas, control de porciones, alternativas a bebidas azucaradas, etiquetado nutricional y alimentación emocional.

■ **Actividad física:** Se avanza desde el desarrollo de habilidades motoras y

el ejercicio lúdico hasta la organización de jornadas deportivas, entrenamientos y rutas activas. En los cursos superiores se añaden cuñas motrices y se aborda la inclusión de la actividad física en las tareas cotidianas y los hábitos de ocio saludable.

■ **Gestión de las emociones:** Se inicia con el reconocimiento emocional y sus efectos fisiológicos, sus causas y algunas estrategias básicas de regulación, evolucionando hacia la autoconciencia, la autoestima, la asertividad y el manejo de la ansiedad y el estrés. En Secundaria se incorporan factores de protección frente al tabaquismo, el consumo de sustancias y el uso excesivo de pantallas mediante el fortalecimiento de la toma de decisiones.

En todas las unidades se integran conceptos sobre el funcionamiento del cuerpo y el corazón, destacando la importancia de un descanso adecuado. El profesorado es esencial para el éxito de las intervenciones escolares. La relación de confianza con el alumnado facilita que el mensaje sea mejor recibido que si procediera de personal externo. Por ello, el Programa SI! ofrece formación certificada para dotar a al profesorado de las habilidades necesarias para promover hábitos saludables. Esta formación profundiza en los materiales del Programa, la importancia de los hábitos desde la infancia, su enfoque didáctico y el concepto de salud integral. Además, todo el profesorado tiene acceso a guías con objetivos, consejos y recursos para implementar las actividades.

Las familias también tienen acceso a los materiales educativos del Programa SI!, ya que el enfoque familiar es igualmente clave. El estudio *Cardiovascular Risk in Young Finns*, con un seguimiento de 40 años, mostró que la exposición al tabaquismo parental en la infancia se asociaba con mayor riesgo de sobrepeso/obesidad a lo largo de la vida. En el Programa SI!, las intervenciones se basan en la Teoría Social Cognitiva, que destaca la influencia del entorno en el aprendizaje y la adopción de conductas saludables. Por ello, las actividades escolares

se complementan con recursos para el hogar que involucran a toda la familia y refuerzan el proceso educativo.

Evaluación del efecto del Programa SI!

El efecto del Programa SI! ha sido evaluado a través de múltiples estudios aleatorizados en Colombia, España y Estados Unidos, con más de 7000 niños y niñas de 3 a 16 años.

El desarrollo de cada etapa del Programa SI! sigue un proceso sistemático: definición de la estrategia en base a la literatura científica y elaboración de materiales con un equipo multidisciplinar, que incluye la colaboración con profesorado en activo, y una fase piloto en colegios o institutos para afinar los recursos educativos y las herramientas de evaluación según la edad de los participantes y el contexto cultural y geográfico. Finalizada la fase piloto, se procede a la evaluación del efecto mediante un ensayo aleatorizado y controlado. Los centros educativos son invitados a participar, y aleatoriamente se asignan al grupo intervención, que implementa las actividades del Programa SI!, o al grupo control, que mantiene su actividad habitual. En todas las etapas se aplican cuestionarios sobre aspectos relacionados con la salud cardiovascular y se llevan a cabo mediciones de una serie de parámetros como la presión arterial, el perímetro de la cintura, la talla y el peso que progresivamente han sido más complejos siguiendo las recomendaciones más recientes de la Asociación Americana del Corazón, incorporando perfil lipídico y glucosa. Estas mediciones se aplican en el alumnado de ambos grupos, antes y después de la intervención, para evaluar las diferencias entre los dos grupos en el cambio en diversos indicadores de salud. Este diseño aleatorizado y controlado proporciona la robustez necesaria para determinar con fiabilidad que los cambios observados se deben al Programa SI! y no a otros factores externos.

Este proceso de desarrollo, adaptación y evaluación ha permitido generar conocimiento relevante en el

ámbito de la promoción de la salud cardiovascular en la infancia. Los resultados obtenidos, se han publicado en revistas de alto impacto y se han presentado en la última edición de la Semana de la Ciencia y la Innovación (Figura 1), aportando evidencia científica sobre los efectos del Programa SI! tanto a corto como a medio y largo plazo.

Programa SI! de Infantil

Entre 2011 y 2014, se realizó un estudio aleatorizado con la colaboración del Centro Nacional de Investigaciones Cardiovasculares en Educación Infantil en 24 colegios de Madrid, con la participación de 2062 niños y niñas de 3 a 5 años de edad. Este estudio tuvo un diseño con 12 colegios implementando el Programa SI! y 12 colegios como grupo control. Los cuestionarios se adaptaron con imágenes sencillas y se realizaban de manera individual con el apoyo de psicólogas (Figura 2). Los resultados mostraron que el grupo que aplicó el Programa SI! presentó mejoras superiores en comparación con el grupo control en conocimientos, actitudes y hábitos saludables, y fue la actividad física el componente que mostró mayores diferencias entre los grupos a los 3, 4 y 5 años.

Además de los cuestionarios, se realizaron mediciones antropométricas simples, incluyendo peso, estatura y algunos indicadores de adiposidad, como perímetro de cintura y pliegues cutáneos (tríceps y subescapular)

Figura 2. Cuestionarios y mediciones del Programa SI! de Infantil.

lar) (Figura 2). Se observaron diferencias favorables en estos marcadores de grasa corporal en el grupo que había implementado el Programa SI!. Estos resultados demuestran un efecto beneficioso del Programa SI! en conocimientos, actitudes y hábitos de salud, así como en parámetros de obesidad tras su aplicación en la etapa de Educación Infantil.

Adicionalmente, en este estudio se encontraron asociaciones tempranas entre exceso de peso y tensión arterial, lo que supuso un hallazgo relevante dado que la información sobre estos indicadores en edades tan tempranas es muy escasa. El artículo donde se recogió este hallazgo fue reconocido con el premio a la mejor publicación de riesgo cardiovascular de su año por la Sociedad Española de Cardiología.

Programa SI! de Primaria

Entre 2014 y 2020 se llevó a cabo el estudio en Educación Primaria en el área territorial de Madrid Sur, con un diseño más complejo que el de la etapa Infantil. Participaron 48 colegios, divididos en cuatro grupos de 12, con el objetivo de evaluar los efectos del Programa SI! implementado durante seis años completos (de 1.º a 6.º), durante tres años iniciales (de 1.º a 3.º) o durante tres años finales (de 4.º a 6.º). Un cuarto

grupo funcionó como control. En total participaron 1770 niños y niñas.

Se aplicaron cuestionarios utilizando un formato de cómic. En 1.º de Primaria, los cuestionarios se administraron de manera individual con un equipo de psicólogas; a partir de 3.º, los estudiantes respondieron directamente en ordenadores en pequeños grupos. Esta estrategia facilitó la continuidad del estudio incluso durante la última medición, que coincidió con el periodo de confinamiento por la pandemia de COVID-19. Las encuestas se realizaron a través de sesiones grupales por videollamada con el apoyo de colegios y familias, mediante instrucciones detalladas para completar los cuestionarios y realizar las mediciones (Figura 3).

Los resultados mostraron que los grupos que iniciaron el Programa SI! desde 1.º presentaron indicadores de adiposidad más favorables al final del estudio

Figura 3. Cuestionarios y mediciones del Programa SI! de Primaria.



en comparación con el grupo control. Estos indicadores fueron el Índice de Masa Corporal (relación entre peso y estatura), el perímetro de cintura y el índice cintura-talla, reconocido como un buen indicador de salud cardiovascular. Estos hallazgos resultaron muy positivos, ya que aunque los cuestionarios no reflejaron tendencias claras en conocimientos o actitudes, sí se observaron mejoras en los citados indicadores de adiposidad, que son parámetros relacionados con la obesidad y, por tanto, muy relevantes para la salud cardiovascular.

Programa SI! de Secundaria

El estudio en la etapa de Educación Secundaria se realizó en Madrid y Barcelona, en colaboración con la Universidad de Barcelona y el Centro Nacional de Investigaciones Cardiovasculares, y contó con la participación de 1326 adolescentes de entre 12 y 16 años. Se implementaron diferentes versiones del Programa SI!: un grupo recibió el Programa completo de 1.º a 4.º, otro grupo implementó una versión intensiva y condensada durante 1.º y 2.º, y un tercer grupo funcionó como control. En esta etapa se incorporaron los parámetros sanguíneos mencionados previamente, se recogió información objetiva sobre actividad física y sueño con un acelerómetro, y se analizaron polifenoles en orina.

Aunque la implementación y las mediciones se vieron afectadas por la COVID-19, se logró completar la recogida de datos de forma presencial. A los dos años, se observó un efecto positivo del Programa SI! en el grupo que implementó la versión extendida, con mejoras en los parámetros de salud cardiovascular estudiados. Sin embargo, la hibridación de actividades presenciales y *online*, necesaria durante la pandemia, pudo influir en los resultados finales, y no se encontraron diferencias entre grupos al final del estudio.

En general, se pudo constatar que la adolescencia es una etapa en la que los hábitos se van haciendo menos saludables y la salud cardiovascular general empeora. En el estudio se encontró que a los 12 años, solo 1 de cada 10 adolescentes presentaba una salud



Figura 4. Cumplimiento de las recomendaciones establecidas por la Asociación Americana del Corazón en los adolescentes del Programa SI! de Secundaria.

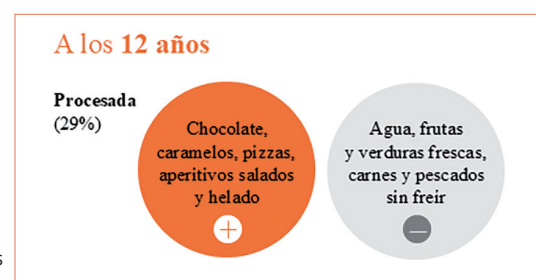
cardiovascular ideal según los criterios de la Sociedad Americana del Corazón; aproximadamente 1 de cada 10 había probado el tabaco, y solo 1 de cada 100 seguía una dieta saludable (Figura 4). La proporción de adolescentes con salud cardiovascular ideal disminuyó con la edad: alrededor del 50 % en chicos y 55 % en chicas a los 12 años, descendiendo a 32 % y 41 % respectivamente a los 16 años. Los hábitos de sueño y dieta empeoraron más en chicos que en chicas, mientras que el consumo de tabaco aumentó principalmente entre las chicas.

Al analizar con mayor detalle los datos de dieta, al inicio del estudio se identificaron tres patrones dietéticos: una dieta procesada en la que predominan alimentos no saludables, como el chocolate, los aperitivos salados y la comida rápida en detrimento de alimentos frescos; una dieta típica de la población infantojuvenil en España, rica en carnes, embutidos, pasta y leche azucarada; y una dieta saludable caracterizada por una alta ingesta de frutas, verduras y lácteos y cereales no azucarados (Figura 5). Contrariamente a lo esperado, se observó que los adolescentes que seguían una dieta menos saludable, es decir, basada en alimentos procesados, presentaban mejores indicadores de salud cardiovascular. Este hallazgo,

documentado también en la literatura científica, podría explicarse porque los adolescentes con exceso de peso tienden a adoptar hábitos alimentarios más cuidadosos que aquellos con peso adecuado, quienes podrían prestar menor atención a su alimentación. No obstante, al analizar la dieta a lo largo de los cuatro años de seguimiento, se constató que la calidad de la dieta disminuye a medida que los adolescentes crecen. Asimismo, seguir una dieta no saludable desde el inicio de la adolescencia se asoció con un aumento de la obesidad central a los 16 años.

Además, mediante el análisis de muestras de orina, se estudió la ingesta de polifenoles, sustancias presentes de forma natural en frutas, verduras, aceite de oliva y semillas, que además de permitir la validación de un método de cuantificación, se constató que un mayor consumo de polifenoles se relaciona con un mejor perfil de salud cardiovascular. Estos estudios también han permitido identificar cier-

Figura 5. Patrones de dieta de los adolescentes del Programa SI! de Secundaria.



tos polifenoles como posibles biomarcadores de dietas antiinflamatorias. También se analizó la relación entre la satisfacción con la imagen corporal, la dieta y la gestión emocional durante la adolescencia. Los resultados mostraron que tanto la calidad de la dieta como la regulación emocional (incluyendo autoestima y alimentación emocional) están influenciadas por el grado de satisfacción con la propia imagen corporal. En particular, los adolescentes que deseaban ganar peso tendieron a seguir dietas menos saludables, mientras que aquellos satisfechos con su imagen corporal mostraron una mejor gestión emocional. Estos hallazgos subrayan la importancia de incorporar la perspectiva de género y los aspectos relacionados con la imagen corporal en las intervenciones dirigidas a adolescentes. Asimismo, en el estudio del Programa SI! de Secundaria se observó una asociación entre el uso excesivo de pantallas (más de 4h/día) y la falta de sueño (menos de 8h/día) con distintos marcadores de adiposidad. Cuanto mayor era el tiempo frente a pantallas o menor la duración del sueño, mayor era la probabilidad de presentar exceso de peso o un índice cintura-talla elevado, especialmente cuando ambas condiciones se combinaban. La falta de sueño también se relacionó con marcadores cardíacos adversos y con un incremento de la grasa hepática, según los resultados del proyecto EnIGMA (*Early ImaGing Markers of unhealthy lifestyles in Adolescents*) en el que se realizó una resonancia magnética a una submuestra de adolescentes del Programa SI! de Secundaria, lo que además permitió derivar valores de referencia cardíacos que se han incorporado a guías clínicas.

Determinantes sociodemográficos y salud cardiovascular

Numerosas investigaciones han demostrado que el contexto sociodemográfico influye tanto en la salud cardiovascular como en la efectividad de los programas de promoción de la salud. En los estudios del Programa SI! realizados en Bogotá, Madrid y el barrio neoyorquino de Harlem se observaron patrones similares: los niños de familias con menor nivel educativo y económico presentaron más exceso de peso y menores mejoras tras la intervención que aquellos de entornos más favorecidos. En estos estudios también se ha confirmado la influencia del entorno familiar, al encontrarse una asociación entre la salud cardiovascular infantil y los hábitos de los progenitores. Esto resalta el papel central de la familia. Por ello, los factores socioeconómicos deben tenerse en cuenta al diseñar estrategias de salud para evitar ampliar brechas sociales y deben incluir acciones dirigidas a mejorar los hábitos familiares, como ya hace el Programa SI! tanto en el diseño de materiales y estrategias educativas como en la elaboración de cuestionarios. En la nueva versión del Programa SI! que está ahora en estudio seguimos aplicando los aprendizajes adquiridos en relación a la importancia del entorno escolar y familiar con nuevas estrategias y recursos para la toma de conciencia y la puesta en marcha de acciones reales.

Conclusión

La necesidad de promover la salud desde los centros educativos es hoy más urgente que nunca. A lo largo de los últimos 15 años, el Programa SI! ha aportado evidencias sólidas sobre

cómo una intervención educativa, integral y adaptada a cada etapa, puede influir en los hábitos de miles de niños y adolescentes. Los estudios aleatorizados realizados en Colombia, España y Estados Unidos han permitido evaluar el impacto del Programa SI! en más de 7000 participantes de entre 3 y 16 años. Los resultados ponen de manifiesto que cada etapa educativa presenta sus propios retos, y que mantener los beneficios en el tiempo requiere estrategias específicas, como fomentar la implicación activa de toda la comunidad escolar, incluidas las familias. ■

Referencias

Santos-Beneit G, Fernández-Jiménez R, de Cos-Gandoy A, Rodríguez C, Carral V, Bodega P, de Miguel M, Orrit X, Haro D, Peñalvo JL, Fernández-Alvira JM, Peyra C, Céspedes JA, Turco A, Hunn M, Jaslow R, Baxter J, Carvajal I, Fuster V. Lessons Learned From 10 Years of Preschool Intervention for Health Promotion: JACC State-of-the-Art Review. J Am Coll Cardiol. 2022 Jan 25;79(3):283-298. doi: 10.1016/j.jacc.2021.10.046. PMID: 35057915.

Santos-Beneit G, Bodega P, de Cos-Gandoy A, de Miguel M, Rodríguez C, Orrit X, Carral V, Haro D, Carvajal I, Peyra C, Martínez-Gómez J, Fernández-Alvira JM, Fernández-Jiménez R, Fuster V. Effect of Time-Varying Exposure to School-Based Health Promotion on Adiposity in Childhood. J Am Coll Cardiol. 2024 Aug 6;84(6):499-508. doi: 10.1016/j.jacc.2024.04.065. PMID: 39084824.

Santos-Beneit G, Fernández-Alvira JM, Tresserra-Rimbau A, Bodega P, de Cos-Gandoy A, de Miguel M, Ramírez-Garza SL, Laveriano-Santos EP, Arancibia-Riveros C, Carral V, Orrit X, Rodríguez C, Carvajal I, Haro D, Peyra C, Martínez-Gómez J, Álvarez-Benavides A, Estruch R, Lamuela-Raventós RM, Fernández-Jiménez R, Fuster V. School-Based Cardiovascular Health Promotion in Adolescents: A Cluster Randomized Clinical Trial. JAMA Cardiol. 2023 Sep 1;8(9):816-824. doi: 10.1001/jamacardio.2023.2231. PMID: 37531100; PMCID: PMC10398546.

de Cos-Gandoy A, Santos-Beneit G, Bodega P, Baxter J, Diaz-Munoz R, Hill CA, Carvajal I, Peyra C, Fernandez-Jimenez R, Fuster V. Impact of Socioeconomic Background on Cardiovascular Health Promotion in Early Childhood. J Am Coll Cardiol. 2023 Sep 26;82(13):1377-1379. doi: 10.1016/j.jacc.2023.07.014. PMID: 37730295.



A golpe de clic

CARLA MARGALEF

PASAN A DOMINIO PÚBLICO

las obras de los autores fallecidos antes de 1945

El CDL-Madrid destaca el valor educativo de los autores que pasan a dominio público en 2026

Con el inicio del presente año, las obras de los autores fallecidos en 1945 han pasado oficialmente a dominio público. Este hito legal, que ocurre al cumplirse los 80 años del fallecimiento de los creadores (según la legislación española para autores fallecidos antes de 1987), supone que su legado intelectual y artístico puede ya ser editado, digitalizado y difundido libremente.

Desde el Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid (CDL), queremos poner de relieve este «material valioso» para la comunidad docente, ya que permite a profesores y centros educativos acceder a textos y obras originales sin las restricciones de los derechos de propiedad intelectual, fomentando así la innovación pedagógica.

Fuentes de referencia para el profesorado

Para facilitar la labor de búsqueda y consulta de estos nuevos recursos, el Colegio recomienda el uso de dos fuentes institucionales de referencia:

- **Biblioteca Nacional de España (BNE):** La institución ha identificado a los autores españoles cuya obra queda libre de derechos este año, entre los que destacan figuras como los pintores José Gutiérrez Solana e Ignacio Zuloaga, o el científico Blas Cabrera. El listado completo y el portal de consulta están disponibles en: bne.es/es/autores.
- **Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes:** A través de sus canales de difusión y su blog oficial, ofrece análisis sobre el impacto de la entrada en dominio público de los grandes autores de nuestra lengua, facilitando su estudio y difusión: blog.cervantesvirtual.com.

Un recurso estratégico para el aula

La liberación de estas obras convierte el legado de estos creadores en un bien común. El CDL-Madrid anima a los colegiados a utilizar este material para la creación de ediciones escolares personalizadas, proyectos de digitalización en las bibliotecas de los centros y adaptaciones que enriquezcan el aprendizaje de los alumnos.

Como bien se ha señalado en este inicio de año, la cultura libre de derechos es «una puerta abierta» al conocimiento y una herramienta fundamental para seguir viviendo la educación como una forma de cercanía y descubrimiento.



BVMC

Autores que pasan a dominio público en 2026

La Biblioteca Nacional de España ha digitalizado y puesto a disposición de los usuarios a través de su plataforma BNE Digital más de 600 obras de 154 autores y autoras españoles fallecidos en 1945 cuya obra pasa a ser de dominio público en 2026.

Además, se han incorporado diez semblanzas de autores fallecidos en 1945 al portal Autores en la BNE.

Año tras año, la BNE realiza un trabajo de estudio para identificar, dar visibilidad y hacer accesible a la ciudadanía todas estas obras de creación literaria, artística y científica que nuestra legislación nos permite acercar al público sin restricciones. Al cumplirse 80 años de la muerte de sus autores, las obras ya pueden ser editadas, reproducidas o difundidas públicamente.

En el listado de autores que pasan a dominio público 2026, que se puede consultar en esta página de la web de la BNE, figuran 154 nombres, entre los que se encuentran científicos, médicos, pintores, músicos, maestras, novelistas, actrices, bailarinas, historiadoras, editores, periodistas, poetas, docentes y religiosas.

Identificamos autores nacidos en Argentina, Cuba, Inglaterra y Francia, aunque la gran mayoría son españoles, con representación de cada una de las Comunidades Autónomas. Por lugar de procedencia, tenemos 10 de Andalucía, 14 de Aragón, 11 de Asturias, 5 de Baleares, 2 de Canarias, 1 de Cantabria, 11 de Castilla y León, 6 de Castilla-La Mancha, 24 de Cataluña, 16 de la Comunidad de Madrid, 13 de la Comunidad Valenciana, 2 de Extremadura, 9 de Galicia, 1 de La Rioja, 3 de Navarra, 6 del País Vasco y 3 de Murcia.

Además, elaboramos un mapa que permite ver de manera sencilla la distribución geográfica de sus orígenes, identificando por nombre de autor, por provincia o por ocupación principal.

Fuente: Biblioteca Nacional de España.



LECTURAS VERDES

para un futuro sostenible:

el papel de RECIDA en la escuela

Hablar de la **Red de Centros de Información y Documentación Ambiental (RECIDA)** es hablar de un proyecto colectivo que, con paciencia y esfuerzo continuado, ha ido tejiendo vínculos entre bibliotecas, centros de documentación, administraciones públicas, entidades privadas y organizaciones no gubernamentales que comparten una misma vocación: acercar el conocimiento ambiental a la sociedad. En un tiempo en que el acceso a la información parecía estar fragmentado y disperso, RECIDA supo articularse como un espacio de cooperación. Desde su gestación, en el 2004, la red ha ido ampliando horizontes hasta consolidarse como un punto de encuentro imprescindible para quienes trabajan en la gestión de información y documentación sobre medio ambiente y espacios naturales protegidos en España.



Origen de la red

RECIDA se fraguó en el marco de los **Seminarios de Centros de Documentación Ambiental y Espacios Naturales Protegidos**, celebrados por primera vez en 2002 en el **Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM)**, en Valsaín (Segovia). Aquellas reuniones anuales, nacidas con la intención de compartir inquietudes y experiencias entre profesionales del sector, fueron poco a poco consolidando un espíritu de colaboración que terminó cristalizando en la creación de la red.

Desde sus inicios, RECIDA se concibió como una **red abierta**. En ella tienen cabida todo tipo de organizaciones que trabajan en ámbitos relacionados con la información y la documentación ambiental: bibliotecas, centros de documentación especializados, museos de ciencias naturales y entidades vinculadas a la gestión de espacios naturales protegidos.

Actualmente, RECIDA cuenta con más de **180 miembros**, distribuidos en las 17 comunidades autónomas del Estado español y la ciudad autónoma de Ceuta. Esta diversidad geográfica y de per-

files profesionales y la procedencia de organismos nacionales, autonómicos, locales, universidades, asociaciones y organizaciones sin ánimo de lucro enriquece enormemente el intercambio de recursos y experiencias, además de permitir una visión más amplia de lo que se hace a nivel nacional.

Principales líneas de trabajo

La red se ha consolidado en torno a varias **líneas estratégicas de acción** que han orientado su crecimiento:

- ▶ **Asesoría para la gestión de bibliotecas y centros de documentación.**
- ▶ **Recopilación, sistematización y difusión de información y documentación ambiental.** Recursos fiables y actualizados.
- ▶ **Apoyo a la investigación ambiental,** facilitando documentación para la realización de estudios académicos y proyectos científicos.
- ▶ **Soporte a la comunidad educativa,** conectando la documentación ambiental con la práctica pedagógica y fomentando la educación para la sostenibilidad.
- ▶ **Advocacy.** Impulso a los profesionales y centros para empoderar la importante labor que están realizando en la sociedad.

Gracias a la **colaboración y coordinación** de los miembros de RECIDA, se consigue mejorar los servicios que se ofrecen tanto a la ciudadanía como a instituciones.

Entre los logros conseguidos en estos más de veinte años de trayectoria podemos destacar:

- ▶ **La formación de profesionales** en los Seminarios anuales en áreas clave: desde la gestión de la información hasta el *marketing* de servicios, pasando por la calidad, los recursos digitales o las nuevas herramientas de colaboración en línea.



Grupo de RECIDA en el XXIII Seminario de Centros de Documentación Ambiental y Espacios Naturales Protegidos (Granadilla, Cáceres, 26-28 de junio de 2024).

- La creación de una **lista de distribución en la RedIRIS** del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, que ha permitido mantener un contacto constante entre los miembros de la red, compartir noticias, convocatorias, recursos y proyectos.
- La consolidación de una **página web (www.recida.net)** que ha hecho más visible el trabajo de los centros y facilitan recursos de calidad.
- Proyectos compartidos como las **guías temáticas**.
- Premios por la trayectoria, como el de finalistas al mejor proyecto mundial de bibliotecas verdes de la Sección de Medio Ambiente, Sostenibilidad y Bibliotecas de la Federación Internacional de Bibliotecas e Información (ENSULIB-IFLA) y el premio nacional a la Innovación y Calidad Carmen Rodríguez Guerrero de la Sociedad Española de Documentación e Información Científica (SEDIC).

Clubes de Lectura Verdes: la dimensión cultural de RECIDA

Uno de los proyectos más innovadores de los últimos años es el de los **Clubes de Lectura Verdes**, impulsados en 2021. Esta iniciativa se centra en el poder transformador de la lectura para generar conciencia ambiental.

Los clubes funcionan de forma muy sencilla: los lotes de libros son apor-



Cubiertas de las Guías temáticas.

tados por diferentes centros de la red y custodiados en el CENEAM, que se encarga de su envío a las entidades solicitantes. Aunque al principio se pensó para los centros RECIDA, este servicio está abierto a cualquier entidad pública o privada: bibliotecas, centros educativos, asociaciones culturales o colectivos que deseen organizar un club de lectura verde. El préstamo de los lotes no tiene coste para la entidad solicitante, salvo la devolución de los ejemplares, ya que los gastos de envío

son asumidos por el CENEAM. Se ha realizado un mapeado de los Clubes de esta temática en España.

El proyecto se enmarca dentro del Plan de Acción de Educación Ambiental para la Sostenibilidad (PAEAS) del CENEAM y está logrando tender puentes entre la cultura, la educación y el medio ambiente.

Encuentros de Clubes de Lectura Verdes

Como complemento a esta actividad, se han organizado encuentros específicos que han permitido conocer de primera mano las iniciativas en marcha y poner en contacto a dinamizadores de diferentes regiones:

- El **I Encuentro de Clubes de Lectura Verdes**, celebrado en junio de 2024 de forma virtual,
- El **II Encuentro**, realizado de forma presencial y *online* el 17 y 18 de julio de 2025 en Valsaín (Segovia).

Estos encuentros ofrecen la oportunidad de compartir experiencias, dar visibilidad a buenas prácticas y crear comunidad entre profesionales de la educación ambiental, bibliotecas y el sector editorial.

Un proyecto colectivo con mirada al futuro

La fuerza de RECIDA reside en su capacidad para **tejer redes humanas**. Más allá de las herramientas digi-



Cubiertas de los títulos de los lotes verdes. Código QR de la publicación *La lectura como herramienta de cambio: selección de narrativa ambiental desde RECIDA, la red de bibliotecas verdes*.

tales, de los seminarios o de los recursos compartidos, lo que define a la red es la implicación personal de quienes la integran, encontrando en RECIDA un espacio donde aprender y compartir.

En un momento histórico marcado por la emergencia climática y la necesidad de replantear nuestros modelos de vida, la labor de RECIDA se vuelve aún más relevante. La información ambiental ya no es un lujo ni un nicho especializado: es una necesidad social urgente. Difundirla, organizarla y hacerla accesible es un compromiso colectivo que RECIDA ha asumido con determinación.

Los **Clubes de Lectura Verdes** son un ejemplo claro de cómo se puede **combinar cultura y sostenibilidad**, creando espacios de reflexión que trascienden las paredes de las bibliotecas, construyendo ciudadanía crítica, consciente y comprometida con el futuro del planeta.

Cultivando conciencia ambiental: el papel de las bibliotecas verdes de RECIDA en las escuelas

Las bibliotecas verdes de la **Red de Centros de Información y Documentación Ambiental (RECIDA)** han colaborado estrechamente desde sus inicios con la comunidad educativa. La convicción que guía esta labor es simple pero poderosa: la educación ambiental no puede limitarse a teorías aisladas o actividades puntuales; debe formar parte de la vida cotidiana. Y no hay mejor lugar para sembrarla que en **colegios e institutos**, espacios donde se construyen los hábitos, valores y conocimientos que definirán la ciudadanía del mañana.



Asistentes al II Encuentro de Clubes de Lectura Verdes (Valsain, Segovia, junio 2025).

Desafíos de las bibliotecas escolares

A pesar de su enorme potencial, las bibliotecas escolares se enfrentan a limitaciones importantes. En muchos centros faltan profesionales especializados en gestión de la información, los presupuestos son escasos y los fondos bibliográficos a menudo no permiten cubrir todas las necesidades educativas. Frente a este escenario, la colaboración con las bibliotecas verdes se vuelve esencial: aportan recursos, experiencias y proyectos que multiplican las oportunidades de aprendizaje.

Las lecturas verdes se presentan como semillas de conciencia y sostenibilidad. Son materiales que no solo enseñan conceptos ecológicos, sino que ayudan a desarrollar hábitos, curiosidad científica y responsabilidad ambiental desde edades tempranas. Además, estas iniciativas se alinean con la Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, ejes fundamentales del Plan Estratégico de RECIDA, garantizando que la educación ambiental no se quede en un mero complemento, sino que forme parte de la educación integral.

Iniciativas para sembrar conciencia

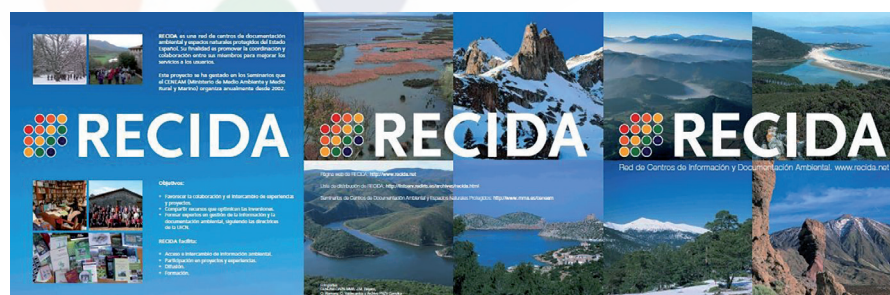
Las bibliotecas verdes de RECIDA han desplegado un amplio abanico de acciones y recursos con el fin de acercar la educación ambiental a docentes, familias y alumnado:

- ▶ **Préstamos de lotes verdes:** Colecciones de cuentos, cómics, novelas y materiales de experimentación que se envían a centros educativos por semanas, meses o durante todo el curso. Por ejemplo, desde el CDA-MAZ de Zaragoza, el CENEAM o las Maletas viajeras del CEIDA (Galicia).
- ▶ **Bibliotecas móviles en el Centro de Documentación del Parque Natural de la Zona Volcánica de la Garrotxa (Girona):** lotes temáticos sobre volcanes, fauna, flora o efemérides científicas, combinando libros, mapas, maquetas y materiales didácticos.
- ▶ **Cajones didácticos del CEDREAC (Cantabria):** con juegos de gran formato sobre agua y residuos, diseñados para acercar conceptos complejos de manera lúdica.
- ▶ **Maletas pedagógicas del Servicio de Documentación de Educación Ambiental de Barcelona:** recursos inclusivos que permiten trabajar

Experiencias que florecen

Existen ejemplos concretos donde estas colaboraciones han dado frutos visibles:

- **Proyecto BibliODS**, que conecta la biblioteca del CENEAM con la comunidad educativa de su entorno más cercano.
- En **Ceuta**, el **CEIP Ortega y Gasset** ha desarrollado el proyecto Jardín de las Hespérides, donde los audiocuentos permiten a los niños disfrutar de la lectura incluso si presentan discapacidades auditivas, gracias a versiones traducidas a lengua de signos.
- En Cataluña, la **Escola Collserola de Sant Cugat del Vallès** mantiene una sección exclusiva dedicada a la **educación ambiental**, integrando de manera sistemática la literatura y el conocimiento científico en la práctica diaria de la escuela.



la emergencia climática, la alimentación sostenible y otros temas clave desde Infantil hasta Secundaria.

A estas propuestas se suman **guías temáticas participativas** como *Verde que te leo verde* guía de literatura infantil, medio ambiente y ODS, y actividades de **cuentacuentos ambientales** en aulas, huertos y bibliotecas, como los que se realizan en el **CENEAM**. En algunos casos, estas actividades se integran con proyectos de **aprendizaje-servicio**, como los desarrollados en el **Jardí de les Olors** de la Escola Collserola, donde la naturaleza se convierte en aliada de la lectura y el aprendizaje práctico.

Innovación educativa en clave verde

Los centros RECIDA no solo distribuyen recursos; también desarrollan herramientas educativas innovadoras:

- ▶ **Escape rooms** sobre cambio climático y Objetivos de Desarrollo Sostenible, que combinan juego, teatro y aprendizaje práctico como el desarrollado en el CEDREAC de Cantabria. También de especies invasivas y espacios naturales realizado en el CENEAM.
- ▶ **Videos divulgativos**, como *Ratones de Bibliotecas Verdes* del CENEAM, pensados para acercar conceptos ambientales de manera lúdica y comprensible.
- ▶ **Recursos meteorológicos educativos**, como el programa *Meteoeduca* de AEMET, que introduce nociones de climatología y tiempo a través del juego y la experimentación.
- ▶ **Programas de ambientalización curricular y voluntariado**, como *Provo* en Cantabria, que integran activi-

dades fuera del aula para reconectar al alumnado con la naturaleza.

- ▶ **Minibibliotecas itinerantes en la Garrotxa**, vinculadas a itinerarios naturales, que transforman paseos y excursiones en oportunidades de aprendizaje y descubrimiento.
- ▶ **Bibliotecas de semillas**, como la de la **Biblioteca de la Escuela Politécnica Superior de Huesca**, de la Universidad de Zaragoza o la del Centro de Documentación del Agua y del Medio Ambiente de Zaragoza (**CDAMAZ**) que ofrecen la oportunidad de conocer el cultivo de las plantas y la alimentación saludable.

Cada una de estas iniciativas busca que toda la comunidad educativa entienda **que los libros y los centros de documentación no son solo espacios de información, sino también puertas de acceso al conocimiento, la acción y la transformación ambiental**.

Hacia un futuro más verde

El compromiso de RECIDA con la educación ambiental es inequívoco. A través de la colaboración con las bibliotecas escolares, la red ofrece **asesoramiento, recursos y apoyo constante** para que los centros puedan formar a generaciones críticas, responsables y conscientes de la urgencia de cuidar el planeta.

Aunque las bibliotecas escolares a menudo cuentan con recursos limitados, el trabajo conjunto con las bibliotecas verdes demuestra que es posible **sembrar conciencia y hábitos sostenibles**, construir empatía con el medio natural y formar ciudadanos activos. ■

Rosario Toril Moreno (Documentalista en Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM) y **Marta García Rodríguez** (Ayudante Biblioteca Elena Fortún, y miembro de RECIDA)



CEIDA-Galicia



Servei de Documentació d'Educació Ambiental. Ajuntament de Barcelona



Diputació de Barcelona
Parques y Bibliotecas
Materiales inclusivos



PN Zona Volcánica Garrotxa



Recursos ofrecidos a la comunidad educativa por diferentes centros RECIDA.



Cuentacuentos ambientales en el CENEAM (Valsaín, Segovia).



La importancia del ahorro

Un momento propicio para comenzar a hablar con los niños sobre el dinero y su utilidad lo encontramos en torno a los 5 ó 6 años, cuando se van dando cuenta de que el dinero permite obtener cosas que desean. Una forma habitual de mostrarles la importancia del ahorrar es regalar, ocasionalmente, alguna moneda procedente de las vueltas de las compras en comercios o restaurantes... con el fin de que entiendan que, cuando acumulen unas cuantas, se pueden comprar algo. Las monedas se contarán despacito y ellos mismos decidirán en qué se pueden emplear, sin prisa... dejando la puerta abierta a que si esperan un poco más, si ahorran un poco más, podrán obtener algo mejor.

¿Qué quiere decir “convertirnos en ahorradores”?

- Enseñar a valorar el dinero a largo plazo (hucha, paga periódica...).
- Tomar conciencia de que el dinero se termina y no es ilimitado.
- Ser capaces de dar valor a lo que tienen y la existencia de límites en los gastos.
- Aprender el significado del dinero y la responsabilidad de manejarlo mediante actividades cotidianas.
- Conocer el coste de cada cosa, no solamente de juguetes sino también de las cuentas del consumo de luz, agua, gas, alimentación...
- Enseñarles a diferenciar un capricho de una necesidad real.

Dos maneras de comenzar a ahorrar:

LA HUCHA

Mucho antes de que existieran las cuentas de ahorro en los bancos, y con la idea de guardar monedas para utilizarlas posteriormente, los niños y los no tan niños utilizaban una vasija cerrada tradicionalmente de barro, con una sola hendidura en la parte superior por donde se echaban monedas; estamos refiriéndonos a la hucha o alcancía, que

generalmente tenía forma de cerdito y que sigue siendo la imagen del ahorro para los niños.

Estas huchas o alcancías pueden ser hoy en día de diferentes materiales (metal, plástico, porcelana...) y tener formas muy diversas, (casitas, simples botes, animales), e incluso hay algunas con un simpático mecanismo que intro-

duce la moneda en su fondo simulando de forma graciosa, por ejemplo, que un hipopótamo se come la moneda o que un trenecito se la lleva al fondo de un túnel. En estos casos no suele ser necesario romperlas para sacar el dinero ahorrado, incluso las más sencillas huchas de plástico y otros materiales hoy en día incorporan una ruedita o casqui-



llo que se puede quitar para extraer las monedas. Sin embargo la idea que subyace es la misma, esto es, el concepto de ahorro para un disfrute o inversión o gasto futuro; existen curiosísimas colecciones de huchas que reflejan la gran imaginación que desarrollan algunas personas y que ayuda a hacer más atractiva la idea del ahorro.

Una curiosidad: “La hucha clásica del cerdito” El motivo de esta costumbre es que el cerdo es un símbolo de abundancia y prosperidad, debido a que se puede aprovechar en su totalidad. Hace bastante tiempo las familias más pobres de Europa reservaban un cerdo para venderlo si padecían necesidad. Este hecho equivalía a “ahorrar”; de ahí que las primeras huchas cobrasen la forma de este animal como símbolo de ahorro.

LA PAGA

Dar una pequeña paga a los niños puede ser una herramienta útil para el aprendizaje de manejar el dinero, la cantidad deberá ser determinada de acuerdo a los gastos que los padres estimen que tendrá el niño. La paga podrá darse vinculándola a alguna tarea especial que realice en el hogar (debe tenerse en cuenta que hay tareas en las que puede colaborar como miembro de la familia).

La paga puede orientarse de diversas formas. Una parte para su caprichos, otra para las aportaciones en las que el niño participe (un regalito para la abuela o para el primo cuando llegue su cumpleaños), y la última parte para ahorrar y conseguir aquel juguete que tanto desea. Pueden utilizar sobrecitos para repartirla.

En muchas ocasiones los amigos del niño ejercerán presión para que él sienta deseos de tener determinados juguetes, a veces los padres podrán comprárselos, otras veces no. La escasez de dinero, el hecho de ser un juguete poco recomendable, la necesidad de marcar límites... sea cual sea la razón, siempre el niño debe conocer los motivos reales de la negación de su compra. En caso de tratarse de falta de dinero es conveniente que sepa que se necesita ese dinero para otras cosas (para comprar comida, pagar los

“Vivimos en la era de la velocidad. El mundo se mueve con más rapidez que nunca. Nos esforzamos por hacer las cosas más deprisa para ser más eficientes, pero pagamos un precio muy alto por someternos a un ritmo de vida vertiginoso y descontrolado...”

Carl Honoré (2017)



recibos...). No obstante puede satisfacer su deseo con esfuerzo y responsabilidad, y para ello los papás le sugerirán ahorrar, dándole la oportunidad de hacer tareas sencillas extras para incrementar sus ahorros, prestándole una parte del dinero...

► Enseñarles un extracto de cuenta donde aparezca algún gasto realizado con ellos y explicarles que aquello que se pagó con la tarjeta (que parece algo gratis) ahora apa-

Apuntes para aprender a ahorrar

- Explicarles que tanto el agua y la luz cuestan dinero, y que no gastando más de lo necesario, se ahorra para tener dinero para otras cosas. Ahorrar no consiste solo agrupar monedas, sino también gastar menos, incidiremos en la necesidad de cerrar el grifo cuando nos lavamos los dientes (para ahorrar agua) o de cerrar el interruptor de la luz cuando salimos de la habitación (para ahorrar en la factura de la luz).
- Contarles que tienen abierta una libreta de ahorro en la que cada mes se ingresa una pequeña cantidad para que cuando sean mayores puedan hacer un curso en el extranjero, por ejemplo.



rece apuntado en el papel del banco y es un dinero que ya no está. Puede referirse a un pago por una comida en un restaurante, o en alguna juguetería, o en el parque de atracciones... algo que recuerden fácilmente.

¿Qué actividades podemos plantear para fomentar el ahorro?

- ▶ Juegos de mesa, como el "Monopoly" o el "Trivial".
- ▶ Dialogar con los niños sobre la diferencia entre el valor (lo importante que es el objeto, para lo que sirve) y el precio (monedas que hay que pagar), entre la necesidad (carencia) y el gasto superficial (existencia de gastos útiles e inútiles).
- ▶ Comentar con los niños la importancia del esfuerzo como un instrumento necesario en cada proceso: hacer la cama, guardar la ropa, recoger los juguetes, hacer los trabajos del colegio... son tareas que implican responsabilidad y que irán asumiendo a medida que crecen. Y, si en casa realizan alguna tarea extra, tales como bajar la basura, ayudar a guardar la compra del supermercado, pasar la aspiradora en el interior del coche, o tender la ropa quizá reciban una pequeña cantidad de dinero para ahorrarla en su hucha.

Juegos para salir de compras con los niños

- ▶ *Consejos de Padres a padres.* Tom McMahon Ed. Martínez Roca.

- ▶ ¡Nos vamos al supermercado!

Cuando vayamos de compras al supermercado, los niños se encargarán de elegir todo lo que necesitamos guiados por una lista y un presupuesto aproximado que previamente habremos preparado. Ellos buscarán todo y se darán cuenta de lo que cuestan las cosas, los papás solamente pagarán la cuenta y les resolverán dudas que ellos tengan, como las relacionadas con productos que deben o no incluir para no salirse del presupuesto.

- ▶ Matemáticas en el supermercado.

Los niños llevarán un cuaderno pequeñito, un lápiz y una calculadora. Se repartirán las



"Si utilizamos un recurso como puede ser el dinero para un fin determinado como por ejemplo comprar un automóvil, ¿no lo podemos utilizar para adquirir otra cosa! A eso se le llama costo de oportunidad"

María Jesús Soto (2017)

tareas: uno de ellos calculará el peso de cada producto decidiendo cuál merece la pena comprar, otro llevará la cuenta de lo que vamos comprando y el tercero se asegurará de que cogemos todo lo que está anotado en la lista. Unas veces utilizaremos cantidades exactas, otras redondearemos. Al terminar, calculamos el total y comprobamos si coincide con el de la cuenta.



- ▶ Nuestro libro del "ahorro".

Podemos ayudarles a realizar reflexiones sobre el trabajo del día a día: "Nuestro Libro-Diario del Ahorro" recogerá todos los datos que necesitamos para llevar a cabo nuestras investigaciones día a día, recogerá nuestras curiosidades, el interés por las formas de ahorrar

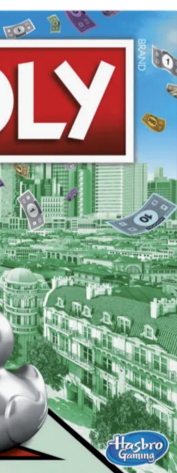
dinero, el coste de las cosas, cómo iniciarse en su gestión... ■

ANA ROA

Pedagoga y coordinadora de la Sección de Pedagogía y Psicopedagogía en el Colegio Oficial de Docentes.

Un apunte:

Si ahora "renuncian" a disfrutar inmediatamente de aquello que su dinero puede reportarles en un futuro podrán tener algo mucho mejor que desean. Para ellos, ese "sacrificio" de hoy tendrá una recompensa en el futuro, pero eso sí, tendrán que tener muy clara su decisión puesto que tendrán que romper el cerdito para sacar las monedas y utilizarlas para el fin que han decidido.



Aprender a cuidarse

Los objetivos de esta sección son fomentar estilos de vida saludables y sostenibles a través de una divulgación científica de calidad, en relación a la salud. El grupo de investigación EPINUT está formado por profesionales vinculados con la salud pública, de diversos perfiles (biología, medicina, enfermería, dietética y nutrición, ciencias del deporte, antropología, sociología y psicología).

¿Deben evitarse los ultraprocesados?

Tu salud en positivo
"Reinventa tu despensa:
del ultraprocesado a lo nutritivo"



El procesamiento de los alimentos consiste en la aplicación de cualquier método que los transforme en comestibles más digeribles, seguros, sabrosos o menos perecederos. Esto no es algo reciente, sino que se remonta a la prehistoria, cuando el uso del fuego permitió cocinar carne o vegetales para hacerlos más palatables y fácilmente comestibles. Después, a lo largo de los siglos, fueron surgiendo diferentes técnicas culinarias como el ahumado, la fermentación, la salazón, la elaboración del queso o el aceite, entre otras. Pero realmente, desde el punto de vista industrial, el procesamiento alimentario cobra importancia a partir del siglo XIX. En este sentido, se pueden citar como

pioneras las contribuciones de Nicolas Appert (1809), confitero francés que inventó el sistema de embotellado y conserva en envases herméticos de vidrio, o el sistema de pasteurización de Louis Pasteur (1864).

Asimismo, hay que señalar que cualquier alimento lavado, cortado, envasado o congelado se considera procesado, desde el mismo momento en que ha sido "manipulado" de alguna forma. La transformación del producto original puede provocar cambios químicos o enzimáticos que alteren la textura, color o valor nutricional del alimento, que puede no variar, disminuir o aumentar. Esto último es lo que sucede en el caso de los alimentos "fortificados", a los que se añaden ciertos nutrientes, como vitaminas o minerales, que no están de forma natural presentes en ellos o bien son escasos, con la finalidad de incrementar su valor nutritivo.

El procesado persigue mejorar la duración o las propiedades organolépticas de los alimentos, pero el grado de manipulación industrial al que estos se someten permite diferenciar diversas categorías. En 2018, Monteiro et al., investigadores de la Universidad de São Paulo, propusieron un sistema de clasificación denominado NOVA que establece cuatro grupos de comestibles, ordenados de menor a mayor nivel de procesado.

En el NOVA 1, se integran los alimentos no procesados o mínimamente procesados, como frutas, verduras, leche, huevos, pescado o carne fresca;

es decir, productos que son totalmente naturales o que simplemente han sido lavados, cortados, envasados o refrigerados. En el grupo 2 se incluyen ingredientes culinarios como los aceites, la mantequilla, la sal o el azúcar, o sea, derivados de alimentos del grupo 1 mediante tratamientos como el prensado, el triturado, la molienda o el refinado. Se trata de productos que no se consumen solos, se utilizan para preparar las comidas y habitualmente se añaden en pequeña cantidad a los alimentos del grupo 1. Al 3 pertenecen las conservas, panes y quesos que se preparan a través de diversos procesos encaminados a incrementar su durabilidad como, por ejemplo la cocción y la fermentación no alcohólica. Finalmente, el NOVA 4 corresponde a los alimentos ultraprocesados, categoría que congrega los platos preparados y precocinados, la bollería industrial, los *snacks* y los refrescos; todos ellos productos que contienen colorantes, conservantes y saborizantes.

La recomendación para el consumidor es comer principalmente alimentos del grupo 1, introducir en la dieta los del grupo 2 en pequeña cantidad y sólo como ingredientes, moderar el consumo de los alimentos del grupo 3 y recurrir ocasionalmente a los del grupo 4, que contienen aditivos, grasas o azúcares añadidos que pueden afectar negativamente a la salud. No obstante, aunque esta es una recomendación general, no hay que demonizar el término "ultraprocesado" hasta el punto de identificar la tecnología de alimentos con un peligro que se deba evitar a toda costa. Hay que explicar que no todos los ultraprocesados contienen los mismos aditivos, ni tienen el mismo valor nutritivo. Por ello, se recomienda leer siempre la etiqueta nutricional para conocer los componentes y decidir en consecuencia, para de este modo obviar aquellos platos que contienen sustancias más cuestionables como exceso de sal, azúcar o potenciadores del sabor.

A este respecto y para quien quiera ampliar sus conocimientos sobre comestibles concretos, se recomienda consultar la página *Open Food Facts* (<https://es.openfoodfacts.org/>). Se trata de una base de datos de acceso abierto, con información



Desmontando mitos



¿Un producto natural es siempre más saludable?

Llamar "natural" no garantiza que un producto sea saludable; así, por ejemplo, algunas setas y hongos silvestres, que no han sido modificados por el ser humano, son claramente venenosos. El término "natural" no tiene una definición legal clara y, en cualquier caso, su uso se centra más en el origen (proveniente de la naturaleza) que en garantizar la salud. Lo que sí es cierto es que esta palabra se utiliza frecuentemente como reclamo comercial en productos alimentarios.

Desde el punto de vista de la salud nutricional, lo importante no es la denominación del producto, sino la composición, su efecto en el organismo y el contexto de consumo. Se sabe que un zumo "natural" tiene un perfil nutritivo menos saludable que la fruta entera, y una barrita con "ingredientes naturales" puede seguir siendo un ultraprocesado con grandes cantidades de azúcares libres, grasas poco saludables, exceso de sal y bajo contenido en fibra y micronutrientes. ■

sobre el etiquetado nutricional, ingredientes y otras características de miles de productos alimenticios de todo el mundo. Dicha base, que incluye además otras cuestiones importantes, como la presencia de alérgenos o el impacto ambiental que genera el procesamiento, es mantenida por un organismo independiente de la industria alimentaria e incorpora la clasificación NOVA. La consulta puede hacerse a través de Internet o descargando una aplicación para el teléfono móvil. ■

Evaluación flash

Clasificación NOVA



Grupo 1:
Alimentos no procesados
o mínimamente procesados

Grupo 2:
Ingredientes culinarios
procesados

Grupo 3:
Alimentos
procesados

Grupo 4:
Alimentos y bebidas
ultraprocesados

Fuente: www.fao.org El estado de la seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2023, Anexo 5.

EPINUT responde

¿El consumo de ultraprocesados aumenta el riesgo de cáncer?

La evidencia científica ha encontrado una asociación claramente positiva entre el consumo habitual y elevado de alimentos procesados y ultraprocesados y el riesgo de desarrollar algunos tipos de cáncer, especialmente el colorrectal, el de mama y el de ovario.

La explicación biológica apunta a que estos productos provocarían mayor acumulación de grasa corporal y alteración del metabolismo de la glucosa. Esta situación, sostenida en el tiempo, generaría un estado de inflamación crónica de bajo grado (denominada subclínica) que podría provocar la proliferación de células, con el correspondiente daño genético. Pero, además, a ello se suman posibles efectos negativos sobre la microbiota intestinal, ya que aumentan algunas cepas de microorganismos con mayor producción de endotoxinas y otros compuestos inflamatorios.

Por otra parte, el consumo de ultraprocesados suele desplazar la ingesta de otros alimentos saludables (fruta, verdura, legumbres, pescado, frutos secos y semillas, etc.) que son ricos en fibra y compuestos bioactivos (protectores de cánceres y problemas cardiovasculares), que tienen efectos antioxidantes y antiinflamatorios. ■



BIBLIOGRAFIA CITADA

Monteiro CA, Cannon G, Moubarac J-C, Levy RB, Louzada MLC, Jaime PC. The UN Decade of Nutrition, the NOVA food classification and the trouble with ultra-processing. Public Health Nutrition. 2018;21(1):5-17. doi:10.1017/S1368980017000234

La información proporcionada en esta sección de salud pretende fomentar estilos de vida saludables. Para cualquier diagnóstico o tratamiento debe consultar con profesionales especialistas en la salud.

Grupo de investigación EPINUT (<https://epinut-ucm.es/>)
Marisa González-Montero de Espinosa, M.ª Dolores Marrodán,
Andrea Calderón, Noemí López-Ejeda y Ángel Herráez (infografía).

COLEGIADOS DE HONOR: un proyecto compartido que sigue creciendo



Parte del grupo en la visita que hicimos a Las Bardenas Reales de Navarra, Parque Natural y Reserva de la Biosfera.

Ilusión y compromiso en esta nueva etapa

Tras un inicio de curso muy gratificante, encaramos el segundo trimestre con la alegría de ver cómo nuestro colectivo se consolida como un espacio de encuentro esencial.

La actividad de nuestro Colegio no se detiene con la jubilación, sino que se transforma en una etapa llena de vitalidad donde el conocimiento y la amistad son los verdaderos protagonistas.

Como sabéis, esta nueva etapa la afrontamos con una junta renovada pero con el mismo cariño de siempre. Recogemos el testigo de nuestra anterior presidenta con mucho respeto y con las ganas de seguir haciendo las cosas igual de bien, aportando nuestro granito de arena para que este colectivo sea cada día más fuerte.

Un primer trimestre para el recuerdo

El curso arrancó con la memorable excursión a la "Trilogía del Ebro", donde disfrutamos de la cultura y, sobre todo, de la convivencia.

Pero más allá de los viajes, el día a día ha sido intenso y muy participativo:

El corazón de nuestra actividad: las clases mensuales.

Si algo define el éxito de este grupo es la creciente asistencia y el entusiasmo en nuestras clases mensuales. Son espacios

donde aprender se convierte en un auténtico placer compartido:

■ **Cultura y Humanidades.** Nuestras citas mensuales con la **Historia**, el **Arte**, el **Cine** y la **Historia de la Música**.

■ **Letras y Ciencia.** Los debates en el **Club de Lectura** y nuestro **Espacio para la Ciencia**, que cada vez cuenta con más seguidores interesados en conocer los secretos del mundo en el que estamos inmersos.

■ Hemos disfrutado de un **paseo por el Barrio de las Letras**, combinando de forma amena la historia y las matemáticas contenidas en sus castizas calles.

■ Celebramos con entusiasmo la **imposición de becas** a los nuevos colegiados, dándoles la bienvenida a esta gran familia.

■ Cerramos el año con nuestra tradicional **comida de Navidad**, un momento de alegría compartida que reafirma nuestra unión.

Próximos pasos

Para este segundo trimestre, ya tenemos preparadas nuevas propuestas:

■ **Visitas culturales:** Viajaremos a **Cogolludo (Guadalajara)**, para descubrir su impresionante patrimonio artístico y a la **"Ruta del agua"** entre **"Trillo y Cifuentes"**.

■ **Conferencias de actualidad:** Contaremos con una charla fundamental sobre **estrategias para reducir enfermedades infecciosas y la resistencia a los antimicrobianos**.

■ **Vida Colegial:** Seguiremos con nuestras clases, mantendremos nuestro calendario de paseos, charlas, visitas a museos, talleres científicos y salidas de un día que combinan historia y ciencia.

Como es habitual, recibiréis la información detallada por correo electrónico y, si no os llegara, podéis pasaros por la Secretaría del Colegio y actualizar vuestros datos. También podréis consultarla en la cristalera del Colegio donde actualizamos la información.

Queremos que este siga siendo un proyecto de todos. La Junta está aquí para coordinar, pero el alma del grupo sois vosotros; por ello, siempre estamos abiertos a vuestras sugerencias. Afrontamos lo que queda de curso con las pilas cargadas y el firme compromiso de seguir sumando valor a nuestro querido Colegio. ■

**La Junta de Gestión
de Colegiados de Honor**

asesoría jurídica y fiscal



García·Pi
ABOGADOS

El Colegio ofrece un servicio de Asesoría Jurídica a través de **García Pi Abogados**, un despacho que cuenta letrados expertos en diferentes especialidades y con asociados colaboradores en todo el territorio nacional. Más de 20 años de experiencia avalan la profesionalidad y trabajo de este despacho, caracterizado por una atención al cliente eficaz y personalizada, con un buen nivel de resultados. Es, en la actualidad, un referente a nivel nacional.

Los colegiados pueden acceder a este servicio* enviando su consulta al correo electrónico asesoriajuridica@cldmadrid.org, de forma telefónica o presencial en la sede del Colegio, previa petición de cita al 91 447 1400 (Elvira Conejo Tenorio).

Para la declaración de IRPF se ofrecen tarifas especiales para colegiados y una atención personalizada.

Para acceder y hacer uso de nuestros servicios de asesoría jurídica, es requisito indispensable encontrarse al corriente de pago.

***Cuatro consultas anuales**



El Pino de la Corona, camino de Fuentepiña.

El adiós a un gigante: cuando el Pino de la Corona se vuelve eterno

La pérdida de un símbolo, la
permanencia de una obra: el Colegio
ante el fin del pino de Fuentepiña.

El pasado 8 de enero, el paisaje de Moguer –y el de nuestro propio imaginario literario– sufrió una herida profunda. El emblemático pino de Fuentepiña, aquel que Juan Ramón Jiménez encumbró como el «Pino de la Corona», ha sido talado.

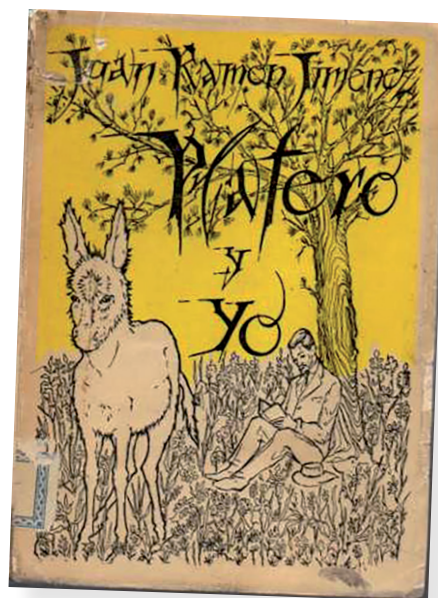
Para Juan Ramón, este árbol no era un simple elemento del paisaje; era su brújula. En *Platero y yo*, lo describía como un «faro rotundo y claro en los mares difíciles de mi sueño». Era su refugio de plenitud verde bajo el cielo azul, ese lugar donde el tiempo no pasaba. El poeta decía con ternura que, mientras él crecía y cambiaba, el pino era lo único que nunca dejaba de ser grande; al contrario, ante sus ojos, se hacía cada vez mayor.

Esa grandeza es la que hemos tenido la suerte de compartir desde nuestro Colegio. A través de la **Universidad de Mayores**, hemos mantenido una relación viva y emocionante con este entorno. No han sido pocas las veces que nos hemos reunido bajo su sombra para realizar actos literarios, sintiendo que, al leer a Juan Ramón bajo aquellas ramas, el reloj se detenía y el mundo se volvía un poco más hermoso.

El pasado curso fue un ejemplo inolvidable de ello. De la mano de «aprendices de especialistas» como **Fernando Carratalá, Bibliotecario de la Junta de Gobierno del Colegio**, nuestros alumnos supieron interpretar que Fuentepiña es mucho más que una casa de recreo; es la cuna de esa «poesía pura» que tanto buscaba Juan Ramón. Allí, entre amigos y lecturas, el pino era uno más de nosotros.

Juan Ramón escribió una vez algo que hoy suena casi profético: *«Cuando le cortaron aquella rama que el huracán le tronchó, me pareció que me habían arrancado un miembro»*. Hoy, esa sensación de pérdida es compartida por todos los que amamos su obra. Sin embargo, nos queda el consuelo de sus palabras: el Pino de la Corona ya está **«transfigurado en no sé qué cuadro de eternidad, se me presenta, más rumoroso y más gigante aún, en la duda, llamándome a descansar a su paz, como el término verdadero y eterno de mi viaje por la vida»**.

La tala del pino es sólo un cambio de estado: ha pasado del paisaje a la memoria. Ya no hace falta mirar hacia el cielo para encontrarlo, porque Juan Ramón se encargó de que su imagen fuera eterna a través de sus versos. Nos queda el placer de redescubrirlo en cada página de *Platero y yo* y el orgullo de haberlo visitado y, sobre todo, compartido grandes momentos como Colegio.



«Donde quiera que
paro, Platero, me
parece que paro bajo el
pino de la Corona.»

Juan Ramón Jiménez

Fallo del Jurado de XII Concurso de Micropoemas **José García Nieto**

Los miembros del Jurado **D.ª María Teresa García-Nieto**, poeta y patrona de la Fundación José García Nieto, **D.ª Doris González**, profesora del Colegio Notre Dame de Caguas –Puerto Rico– en representación de los autores de habla hispana no españoles, **D.ª Cándida Figueira Arias**, profesora de la Universidad CEU San Pablo, **D. Félix Navas López**, profesor de literatura y escritor, **D. Javier Velasco**, director de la revista *todoliteratura.es* y **D. Fernando Carratalá Teruel**, patrono de la Fundación José García Nieto, catedrático, vocal de la Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Docentes y presidente del Jurado, acuerdan conceder los premios

del XII Concurso de Micropoemas José García Nieto a los poemas presentados bajo los siguientes títulos:

Primer Premio:

Campesino del viento, escrito por Marcos Ávalos Vilas, Badalona, Barcelona (España).

Primer Accésit:

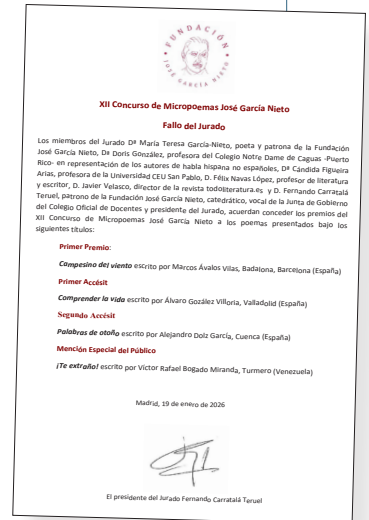
Comprender la vida, escrito por Álvaro Gozález Villoria, Valladolid (España).

Segundo Accésit:

Palabras de otoño, escrito por Alejandro Dolz García, Cuenca (España).

Mención Especial del Público

¡Te extraño!, escrito por Víctor Rafael Bogado Miranda, Turmero (Venezuela).



Celebradas las XII Jornadas de Lengua española y cultura hispánica para alumnos y profesores puertorriqueños

Un año más –y van 12– han tenido lugar las Jornadas educativas que el CDL organiza para alumnos y profesores procedentes fundamentalmente del “Colegio Notre Dame”, de Caguas (Puerto Rico). Han sido 15 días (19-XI/3-XII 2025) de inmersión en nuestra lengua y cultura comunes, con la participación de un total 50 personas (45 alumnos de bachillerato y 5 de sus profesores). Y en esta ocasión los profesores españoles que los han atendido han sido o miembros de la Junta de gobierno del Colegio, o adscritos a la Universidad de Mayores. La colaboración de Iberia, del hotel Travelodge-Torrelaguna, de la Agencia Grecia Vacaciones para la logística, de una veintena de restaurantes, así como de varias instituciones de di-

ferentes comunidades autónomas ha sido fundamental para neutralizar la pérdida de poder adquisitivo del dólar y la subida de la vida en España y, en consecuencia, haber podido ofrecer un programa de gran atractivo asumible por las familias puertorriqueñas. No se trataba de pisar las aulas para recibir

enseñanza teórica, sino de trasladar a nuestros jóvenes visitantes a algunos lugares emblemáticos de nuestra geografía con importantes hitos históricos, literarios y artísticos: Ávila, Salamanca, Toledo, Granada (con pernocta), Segovia... son ciudades en las que se contó para su visita con

El grupo de alumnos y profesores de las XII Jornadas a la espera del embarque para trasladarse a Madrid (19 de noviembre de 2025).



El Colegio impulsa el futuro talento en la Graduación de la Facultad de Geografía e Historia de la UCM

El Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de la Comunidad de Madrid, representado por su decano, D. Amador Sánchez, participó en los Actos de Graduación de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

En la ceremonia, celebrada en el Salón de Actos Carlos Saura de la Facultad de Ciencias de la Información, recibieron los títulos de Grado los estudiantes de las promociones de Arqueología, Historia, Historia del Arte, Musicología, Historia y Filología Clásica, entre otros grados y posgrados.

Reconocimiento a la Excelencia Académica y Bienvenida al Ámbito Profesional

El decano del Colegio, D. Amador Sánchez, estuvo presente en la Mesa Presidencial junto al decano de la Facultad de Geografía e Historia, D. Miguel Luque Talaván. Su intervención se centró en tres mensajes clave dirigidos a los recién titulados: Agradecimiento, Felicitación y Bienvenida. El decano felicitó a los estudiantes por la obtención de su título, destacando que han culminado un «largo esfuerzo que merece reconocimiento» en el marco de una «facultad pública y de excelencia». A



continuación, les dio la bienvenida al mundo profesional desde su futuro Colegio:

«Desde su futuro Colegio Profesional, quiero darles la bienvenida y desearles muchos éxitos en el ámbito profesional, cada vez más cercano. Igual que os han acompañado: Primero vuestros padres, luego vuestros profesores, lo pueden hacer vuestros colegas y el Colegio Profesional.»

Premio a los Mejores Expedientes

Como parte de su compromiso con la excelencia y el apoyo al talento joven, el Colegio Profesional entregó una distinción especial a los dos alumnos con los mejores expedientes de cada promoción.

El Colegio ha regalado un año de colegiación gratuita a los dos alumnos/as que obtuvieron el mejor expediente académico de cada grado en esta promoción. «Esta iniciativa busca facilitar la transición del mundo académico al profesional, y subrayar la importancia del acompañamiento institucional en los inicios de la carrera» –tal y como indicó el decano Amador Sánchez, al terminó su intervención, reiterando su agradecimiento a la Facultad por su esfuerzo en este sentido.

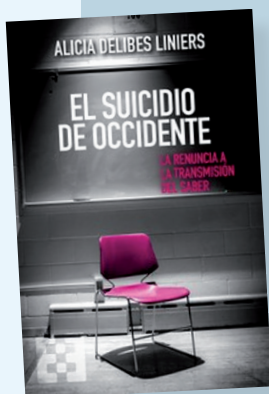
excelentes profesores y guías de turismo certificados. Obviamente, los alumnos estaban fascinados al visitar los lugares teresianos en Ávila, las catedrales de Salamanca y su universidad, los principales monumentos de Toledo –la ciudad de las tres culturas–, la Capilla Real –en Granada–, el Alcázar de Enrique IV –en Segovia–, etc., etc.

Hubo convivencia con centros españoles: uno privado –Gamo Diana, redentorista, como el colegio de procedencia de los alumnos–, y otro público –el IES Diego Velázquez, de Torreloz–; visita a Museos –El Prado, el Reina Sofía, el Nacional de Ciencias, el de Historia de Madrid–; recorridos turístico-culturales por Madrid –Barrio de las Letras, Madrid de los Austrias, Madrid de los Borbones, Jardines del Retiro–; asistencia al teatro; visita a centros comerciales... E incluso la visita a las instalaciones del Santiago Bernabéu colmaron las ilusiones de muchos aficionados madrildistas de allende los mares.

El Colegio ha certificado a cada participante 120 horas de formación, que se han completado con un crédito otorgado por el colegio de Puerto Rico,



de cara a los currículos personales. Un año más el Colegio se ha volcado en cuidar al máximo una actividad que se ha convertido en tradicional y que ha permitido a lo largo de los años el intercambio de experiencias educativas tanto en España como en Puerto Rico. En el momento de redactar estas líneas ya están convocadas para noviembre de este año las XIII Jornadas, y se cuenta con la reserva en firme de 50 pasajes en Iberia. La Madre Patria –que es la forma en que los puertorriqueños se refieren a España– volverá a acoger a alumnos y profesores de centros redentoristas puertorriqueños para desarrollar un programa cultural que quedará grabado en sus vidas; algo que vienen afirmando más de 500 jóvenes que no olvidan sus raíces hispanas y ya pasaron por anteriores Jornadas.

Alicia Delibes Liniers***El suicidio de Occidente. La renuncia a la transmisión del saber.*****Ediciones Encuentro. Madrid, 2024.**

Desde hace unos años, está cada vez más a la vista que nuestros niños salen de las escuelas con graves deficiencias en comprensión lectora, muchos razonan sin discernimiento y pasan de curso sin haber aprobado. Se les nota aburridos y sin rumbo, buscando sentido en un sistema que dice que la educación de las emociones lo es todo. ¿Qué ha pasado para que los sistemas educativos de los países occidentales, y España con ellos, estén inmersos en el creciente desprecio a la transmisión de los conocimientos en las aulas de sus escuelas e institutos? Alicia Delibes, que conoce como pocos la educación desde la práctica y la gestión política con la experiencia acumulada de más de cincuenta años dedicada a la enseñanza, repasa en *El suicidio de Occidente* todos los pensadores y las teorías que, en los últimos 250 años, se han dedicado a la educación en Occidente. Explica cómo y quién controla las «líneas de suministro» de los futuros ciudadanos y cuál es la historia y el presente del plan que pretende neutralizar la base de nuestra civilización. Este libro ofrece una imagen clara de cómo poco a poco sucedió la decadencia de la educación occidental –desde Francia hasta los EE. UU., pasando por España; desde personajes como Rousseau hasta el wokismo y la

Ley Celaá–, con la esperanza de que los padres, profesores y personas interesadas en la educación entiendan de dónde viene esta crisis y la puedan detectar y afrontar lo antes posible. «Quizá sea ya tarde para impedir la consumación del cataclismo en la enseñanza, pero el diagnóstico que nos ofrece Alicia Delibes resulta tan exacto como claramente expuesto. Comprender no equivale a arreglar, pero consuela lo suyo». (Jon Juaristi).

Alicia Delibes Liniers, (Madrid, 1950) licenciada en Ciencias Exactas por la Universidad Complutense, comenzó a dar clases de Matemáticas al terminar la carrera, en 1972, cuando aún no se había implantado totalmente la Ley General de Educación de 1970. Trabajó en colegios privados y en el Instituto Ramiro de Maeztu de Madrid. En el curso 76-77 dio clases a hijos de inmigrantes españoles en la Casa de España de Francfort, y en institutos de San Sebastián, Ávila y Madrid. Fue profesora contratada en la Escuela Europea de Luxemburgo durante siete años (1987-1994). En 2003 fue nombrada directora general de Ordenación Académica en la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y, en 2007, viceconsejera, cargo que mantuvo hasta 2015. En 2017 la destinaron como consejera de Educación en la Delegación de España ante la OCDE y la UNESCO. Desde 2019 y hasta su jubilación fue presidenta del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Ha publicado artículos sobre educación en general y, en particular, sobre la enseñanza de las matemáticas. Es autora del libro *La Gran estafa. El secuestro del sentido común en la educación* (Madrid, Grupo Unison Producciones, 2006; reeditado por la editorial Alegoría; Gelves –Sevilla– 2013). ■

Tomás Rodríguez Sánchez***Memoria de los vientos del oeste*****Universo de Letras, 2025.**

El autor recoge en estos poemas un enfrentamiento radical contra el olvido. A partir de su experiencia vital, los vientos del oeste alientan simbólicamente el encuentro con personas, lugares, objetos y recuerdos vinculados a vivencias, historias y sensaciones personales. En el entorno natural, la mirada se orienta hacia el oeste, que se convierte en motivo lírico y cultural: búsqueda, memoria y discurso.

Se integran en este horizonte la frontera de Portugal, las rutas de la emigración hacia la América hispana, ciertos avatares históricos y la realidad más cercana. Los versos resumen la peripecia sentimental y estética del poeta. Incluyen emociones, afectos, paisaje, tiempo y las conexiones existenciales más queridas: el amor, los valores humanos, la solidaridad, el sufrimiento. La muerte se afronta desde la perspectiva del amor y la belleza, con esperanza y una claridad serena.

Tomás Rodríguez es maestro, licenciado en Filología y doctor por la Universidad Complutense. Ha dedicado toda su vida al estudio y a la enseñanza. Inicialmente trabajó como maes-

tro y, más tarde, en calidad de catedrático, ha enseñado lengua y literatura españolas en Institutos de Educación Secundaria. Como profesor asociado de la Universidad Autónoma de Madrid, ha transmitido su experiencia docente a jóvenes licenciados. Ha venido colaborando como ponente en los cursos de formación organizados por nuestro Colegio, dentro del SEDIP de Lengua Castellana y Literatura. Es autor de libros de texto, de ediciones críticas de clásicos de nuestra literatura, y tiene publicados varios libros de poesía. ■

Joaquín Pérez Azaústre***El querido hermano.*****Galaxia Gutenberg. Barcelona, 2023.**

La mañana del sábado 25 de febrero de 1939, en Burgos, Manuel Machado recibe la noticia de que su hermano Antonio acaba de morir. Al día siguiente, Manuel y su mujer, Eulalia Cáceres, reciben las condolencias de sus amigos en la pensión Filomena, donde viven desde que, al comienzo de la Guerra Civil, el matrimonio quedó atrapado en Burgos. Obligado a permanecer en la capital del franquismo, Manuel se ha adherido al Alzamiento Nacional, pero poco se sabe de las auténticas razones que lo llevaron a hacerlo y del peligro que corrió su vida. Su hermano Antonio representa la otra España, que seguirá a la República al exilio.

M.^a Victoria Reyzábal***Poesía, fuente de vida*****Editorial Visión libros. Madrid, 2025.**

Con más de una veintena de poemarios escritos a lo largo de su vida –que ha transcurrido entre la enseñanza, el ensayo didáctico y la poesía–, se edita ahora, a título póstumo (Reyzábal falleció en 2021), *Poesía, fuente de vida*, en una recopilación efectuada por María Antonia Casanova. Aunque no sea su primer libro, tenemos constancia de su labor poética desde que la editorial Betania (de Madrid), publicó, en 1996, *Me miré y fue el océano*. Entre otros títulos posteriores destacan, por ejemplo, *Plegarias a un dios indiferente* (Madrid, Vitruvio, 2017); y ya en la editorial Visión Libros, de Madrid, poemarios como *Mitopoesía para hablar con los dioses* (2019), *El abismo se hizo paraíso* (2021), *De lo que esconde el arte* (2024); obras todas de fácil acceso para los lectores de poesía. En declaraciones a la periodista Maribel Orgaz (Leer en Madrid).

Reyzábal explicaba qué es para ella “poetizar”: «Es cantar aun sin música, por supuesto aun sin auditorio, por propia necesidad de existir, de verbalizar en la forma más bella que se pueda la realidad del mundo y de la gente que, en los afanes cotidianos, muchas veces pasa desapercibida como el perfume de una brisa o la sal que nos invade cuando estamos apesadumbrados».

M.^a Victoria Reyzábal (1944-2021) fue especialista en Lengua y Literatura y en su Didáctica; Inspectora de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid; y desempeñó el puesto de Subdirectora general de Atención a la Diversidad y Educación permanente de la Comunidad de Madrid desde el año 2000 hasta el 2007. Elaboró, en su momento, el “Diseño Curricular Base de Lengua castellana y Literatura” para el Estado Español. Reyzábal ha publicado también estudios y ensayos relacionados con la docencia. En su ficha de Dialnet hay todo un testimonio de lo que ha sido una vida entregada a la educación. ■ dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=35319

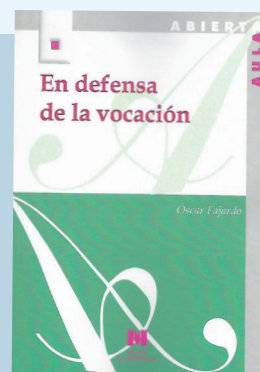
Sin embargo, a pesar del riesgo, Manuel decide acudir, por última vez, al encuentro de su hermano. Con la muerte de Antonio Machado, para Manuel termina un mundo, porque ha perdido a su mayor compañero en la literatura y en la vida. Con un chófer falangista, Raúl, que esconde un secreto relacionado con él, Manuel y Eulalia inician un viaje en coche hasta la tumba del hermano, entre la devastación del paisaje fratricida y sus propios recuerdos junto a Antonio; especialmente, en el París de 1900, con la presencia espectral del último Oscar Wilde, donde ambos encontraron sus identidades poéticas y vivieron historias increíbles. Con un estilo ágil y sugerente, novela con maestría el universo fascinante de Manuel y Antonio Machado. Del Madrid bohemio de su juventud al Burgos de 1939, en *El querido hermano* asistimos al relato de un viaje convertido en revelación moral, con dos hermanos separados por la guerra, pero nunca en el cariño, que encarnan la tragedia de un país, con el fanatismo ideológico frente a las emociones verdaderas.

Óscar Fajardo***En defensa de la vocación*****Madrid, Editorial La Muralla, 2025**

En el mundo de la Inteligencia Artificial, de las redes sociales, de la automatización de casi todo, de los medios masivos de comunicación, ¿tiene sentido considerar la vocación personal a la hora de elegir la dedicación laboral para toda la vida? ¿Quién decide por nosotros a qué vamos a dirigir nuestras actuaciones durante tantos años, durante tantos tiempos?

La obra nos ofrece una amplia reflexión acerca del papel que juega, o debe jugar, la vocación en el momento de organizar la vida, el trabajo, las relaciones... ¿Tendremos una vida plena si no conocemos, si no contamos con nuestra forma de ser y de estar en el mundo? Unos textos realmente esenciales para reflexionar sobre nuestro hacer y quehacer actual en la sociedad que condiciona, que limita, que induce hacia determinados caminos dejando de lado otros, quizá más importantes, pero menos significativos ante nuevos valores –o antivalores– que se oponen a lo que resulta fundamental en la comunicación humana, en la realización y crecimiento del individuo durante toda su vida. Estos son algunos de los temas que se abordan, como ejemplo de lo expuesto: el miedo a la libertad, al aislamiento, traición a uno mismo, nace en la intimidad. Todos sugerentes para comenzar a leer y pensar.

Óscar Fajardo, escritor, ensayista, articulista y conferenciante, su pasión por entender el comportamiento humano y social le ha llevado a explorar distintos ámbitos en la escritura, desde el ensayo al género periodístico, la narrativa y la poesía. En sus escritos comanda la idea de provocar en el lector una mirada diferente de la existencia que amplíe su perspectiva crítica, y le procure el ser y sentirse un poco más libre. Su obra publicada se compone de tres ensayos, *Insatisfacción*, (Oberon), *En Extinción. Los nuevos desprotegidos de los nuevos tiempos* (Rialp) y *Vivir sin arrepentirse*, (Plataforma Editorial). Pendientes de publicación el poemario *Fractales. Poemas de geometría invisible* y la obra filosófica *La distancia invisible*. ■

**Joaquín Pérez Azaústre** (Córdoba, 1976),

es un destacado escritor, poeta y periodista español, con una prolífica carrera en narrativa y lírica. Licenciado en Derecho, ha sido galardonado con premios como el Adonáis de Poesía, el Loewe y el Málaga de Novela. Actualmente, colabora en medios, dirige el podcast de literatura “No eran molinos” en RNE y ha presidido la Sección de Literatura del Ateneo de Madrid. Obras destacadas *La suite de Manolete* (2008), *Los nadadores* (2012), *Atocha 55* (2020), *La larga noche* (2022) y *El querido hermano* (2023, XVI Premio Málaga de Novela); en poesía; *Una interpretación* (Premio Adonáis 2001), *El jersey rojo* (Premio Loewe Joven), *Las Ollerías* (Premio Loewe) y *Vida y leyenda del jinete eléctrico* (Premio Jaime Gil de Biedma). ■



Joaquín Pérez Azaústre
El querido hermano

La Universidad de Mayores impulsa una nueva cita literaria en el Colegio de Doctores y Licenciados



Momentos durante la presentación. De izquierda a derecha en la mesa presidencial: Ángeles López, editora de AlmuzaraLibros; el autor de la obra, Dr. Jerónimo Farré; Manuel Pimentel, director de la editorial AlmuzaraLibros y Luis Puertas, Universidad de Mayores.

El 22 de enero, tal como estaba anunciado, el Colegio de Doctores y Licenciados de la Comunidad de Madrid se convirtió en escenario de una de esas tardes en las que la literatura funciona como punto de encuentro: se presentó la novela *El enigma que brotó del fuego*, del escritor y cardiólogo **Jerónimo Farré**, en un acto que desbordó el formato habitual de “presentación” para transformarse en un diálogo cultural de alto nivel.

La sesión tuvo, además, un aliciente poco frecuente: la obra llega al público de la mano de **Editorial Almuzara**, y su director, **Manuel Pimentel** —empresario, escritor y exministro— formó parte de la mesa, interviniendo con amplitud en el coloquio posterior. Su presencia añadió una capa de lectura especialmente interesante: la de quien conoce por dentro el engranaje editorial y, al mismo tiempo, entiende la cultura como herramienta pública, capaz de tejer conversación en tiempos de posiciones rígidas.

Uno de los puntos más significativos de la jornada fue su origen: la presentación se planteó como una **acción cultural promovida desde la Universidad de Mayores**, impulsada por uno de sus alumnos, **Luis Puertas** que asumió la organización y el contacto con el autor. El gesto —coherente con nuestro lema universitario de **compartir y disfrutar del conocimiento y la convivencia**— no solo

dio sentido al evento, sino que lo dotó de un tono cercano y auténtico. La relación de amistad y cooperación entre el organizador y Farré se dejó notar desde el primer momento, generando un ambiente cálido, atento y participativo.

El **coloquio** confirmó ese clima: lejos de ser una ronda protocolaria, se convirtió en una conversación viva, sostenida por un público diverso, procedente de la Universidad de Mayores y de ámbitos profesionales y culturales, con invitados vinculados a la medicina, a la cultura y a otros colegios profesionales. Las intervenciones —según se destacó al cierre— mantuvieron un nivel notable, tanto por la variedad de enfoques como por la escucha respetuosa, algo que los propios asistentes subrayaron.

En su papel institucional, el Colegio estuvo representado por su **decano**, encargado de dar la bienvenida. Su intervención marcó también un posicionamiento: reivindicó el empeño del Colegio por ser una institución **abierta a la cultura y a la participación ciudadana**, un espacio de convivencia —“una burbuja” en el mejor sentido— en un tiempo en el que el consenso, la búsqueda de acuerdos y la cordialidad entre personas con ideas distintas se vuelven cada vez más difícil. La apelación, más que retórica, sonó a compromiso: que el Colegio siga distinguiéndose, precisamente, por favorecer lo contrario a la polarización, esto es, **el diálogo**.

La tarde concluyó con el reconocimiento a la calidad del encuentro y con un agradecimiento compartido: al autor, por la obra y la conversación; a la editorial, por acompañar el proyecto; y a quienes lo hicieron posible desde dentro, con especial mención al impulso nacido desde la Universidad de Mayores. En suma, una presentación que dejó la impresión de haber sido algo más que un acto literario: una celebración de la palabra como territorio común y, sobre todo, una tarde agradable en la que la cultura cumplió su función más valiosa: reunir. ■

Carla Margalef Soria

Departamento de Comunicación



Vista general de la sala de conferencias del CDL Madrid, que registró una gran afluencia de público. En el atril, el decano del Colegio, Amador Sánchez durante las palabras de bienvenida.



JORNADAS SOBRE INVESTIGACIÓN Y
DIDÁCTICA STEM (CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INGENIERÍA Y MATEMÁTICAS)

14 a 17 de abril de 2026
Facultad de Ciencias Biológicas,
Universidad Complutense de
Madrid (España)

IX Congreso Internacional de Docentes de Ciencia y Tecnología

Información y contacto:

<https://www.epinut.org.es/CDC/>

e-mail: congreso.docentes@gmail.com

Inscripción:

65 € para colegiados, personal y alumnos de la UCM
90 € para no colegiados

Comité organizador:

Dra. Marisa González Montero de Espinosa. *Grupo de Investigación "Epinut" de UCM.*
Dr. Angel Herráez Sánchez. *Universidad de Alcalá.*



IX Congreso Internacional de Docentes de Ciencia y Tecnología

**Cerrado el plazo para la inscripción de ponentes y coautores,
así como para la recepción de resúmenes.**

**Sigue abierto el plazo (hasta el 27 de febrero de 2026), para formalizar
la inscripción y pago de los oyentes (sin firmar comunicación).**



**Empieza a ahorrar
en tus seguros**

Con ofertas
especiales para ti



Mejoramos el precio de tus seguros

**Contrata con las ventajas exclusivas por formar parte del Colegio
Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en
Ciencias de Madrid y llévate hasta 80€* de bienvenida**

Oferta exclusiva para Colegiados y familiares directos.



Coche



Moto



Hogar



Centros

¡Solicita hoy mismo un presupuesto sin compromiso!

Más información y contratación:

91 266 70 52 | colegios@aon.es



*La mejora de precio será de al menos un 5% respecto al precio de renovación presentado a Zurich. Adicionalmente el cliente recibirá un incentivo económico adicional de hasta 80 euros según el producto y modalidad contratada. El pago del incentivo económico adicional se realizará a través de una transferencia bancaria al cliente pasados 90 días desde la contratación. Promoción válida para nuevas contrataciones con fecha de efecto entre el 01 de Enero de 2026 y el 31 de Diciembre de 2026 para pólizas de: Auto, Moto, Hogar y Comercios (Consulta condiciones). Los beneficios mejora de precio e incentivo económico adicional son independientes entre sí, y cada uno de ellos tiene condiciones específicas que se recogen en <https://colectivos.zurich.es/promocion2024>.

Estos productos pertenecen a Zurich Insurance Europe AG, Sucursal en España. El CDL de Madrid actúa como auxiliar de Aon Iberia Correduría de Seguros y Reaseguros, S.A.U., con domicilio social en Madrid, c/Velázquez núm. 86D, C.P. 28006-Madrid, C.I.F. A-28109247. Inscrita en el Registro Mercantil de Madrid al Tomo 15.321, Folio 133, M-19.857. Inscrita en el Registro Especial de Mediadores de Seguros y Corredores de Reaseguros de la Dirección General de Seguros con la clave J0107 (Correduría de Seguros) y RJ0033 (Correduría de Reaseguros). Capacidad financiera y Seguro de Responsabilidad Civil concertado según lo previsto en el Real Decreto-ley 3/2020, de 4 de febrero, de medidas urgentes por el que se incorporan al ordenamiento jurídico español diversas directivas de la Unión Europea en el ámbito de la contratación pública en determinados sectores; de seguros privados; de planes y fondos de pensiones; del ámbito tributario y de litigios fiscales.