

**ÍNDICE**

[Compromís denuncia a Educación por no contratar a casi 2.000 profesores como exige una sentencia](#) **EL PAÍS**

[España, con el 55,8%, es el noveno país europeo con mayor tasa de escolarización de 0 a 3 años](#) **EUROPA PRESS**

[Un consultor en educación, contundente con el problema del Bachillerato en España: «Abandonan cosas de por vida»](#) **ABC**

[Educación impulsa la FP a través de una orientación profesional integral](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Departamento y Ministerio de Educación analizan la integración del profesorado PAI en los cuerpos docentes estatales](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Empieza la renovación de los anticuados temarios de las oposiciones a profesor: “En el de Informática no aparece ni internet”](#) **EL PAÍS**

[El TSJ ampara el derecho de un alumno de FP a examinarse en castellano](#) **INFORMACIÓN de Alicante**

[300 alumnos de Vigo estudian la materia de Inteligencia Artificial como paso para el buen uso de Internet](#) **FARO DE VIGO**

[España es el país europeo donde más cae el número de niños y más aumenta la pobreza infantil](#) **EL PAÍS**

[Educación ensaya una nueva plataforma de aprendizaje 'online' alternativa a Google Workplace for Education](#) **DEiA**

[CCAA autorizaron 3 universidades privadas en 2020/2024 con un informe desfavorable del Ministerio: UDIT, UTAMED y TECH](#) **EUROPA PRESS**

[Casi la mitad de los adolescentes dicen sufrir problemas mentales: 9 de cada 10 no piden ayuda](#) **LEVANTE**

[Parking para móviles y fin de las pantallas en colegios: «Pueden ser peligrosas por lo que dejan de producir»](#) **EL DEBATE**

[La investigación de los contratos de la FP que salpica al Gobierno de Ayuso se extiende a otros dos institutos](#) **ELDIARIO.es**

[El alumnado catalán con necesidades especiales en la escuela ordinaria crece el 60% solo en seis años](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Unos 400 profesores de secundaria imparten clases sin tener el máster requerido en Cataluña](#) **EL PAÍS**

[La "gran mayoría" de los centros vascos de Primaria opta por prohibir móviles](#) **DEiA**

[¿Crisis de la educación o crisis cultural?](#) **EL DEBATE**

[La Intervención General de Madrid apunta al Gobierno de Ayuso en las obras a dedo de la FP](#) **ELDIARIO.es**

[La tasa de abandono escolar en España alcanza un mínimo histórico: 13% en 2024, 0,7 puntos menos que el año anterior](#) **EUROPA PRESS**

[España reduce al mínimo histórico el abandono educativo gracias a la FP y los programas de refuerzo](#) **EL PAÍS**

[El abandono escolar temprano desciende al nivel más bajo de la historia gracias a la FP: el 13% de los jóvenes no sigue estudiando más allá de la ESO](#) **EL MUNDO**

[El instituto que ayuda a superar el fracaso escolar y alcanzar el éxito personal](#) **ABC**

[Cuatro escollos para lograr una \(buena\) reforma del profesorado](#) **EL PAÍS**

[Plan pionero de la UAB para alumnos con altas capacidades: podrán entrar en la facultad antes de terminar bachillerato](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[El 77 % de los ciudadanos considera que los medios tradicionales son más fiables que las redes sociales](#) **EL DEBATE**

[Una docena de Grados Superiores de FP en Euskadi tienen una colocación del 100%](#) **DEiA**

[Ayuso fracasa en frenar el fracaso escolar](#) **EL PAÍS**

[Los cambios legislativos y la falta de respeto a su figura, entre las principales dificultades de los profesores](#) **EUROPA PRESS**

[Las seis demandas de las familias al Gobierno de Ayuso en materia educativa](#) **LA VANGUARDIA**

[Tercera huelga del curso para reclamar mejoras en la enseñanza pública de Navarra](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[El círculo virtuoso de la FP](#) **EL PAÍS**

[La importancia de la puntuación en la expresión escrita](#) **THE CONVERSATION**

[La inteligencia artificial irrumpe en Educación bajo el reto de aplicarla con ética](#) **MAGISTERIO**

[Liderazgo y propósito en la educación del futuro](#) **MAGISTERIO**

[El programa de competencia digital docente de Canarias inspira a otras comunidades](#) **MAGISTERIO**

[Cuatro claves del liderazgo escolar para dar el salto que Iberoamérica necesita](#) **MAGISTERIO**

[Día Internacional de la Educación 2025: La UNESCO dedica el día a la inteligencia artificial](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La OEI apuesta en el Día Internacional de la Educación por el liderazgo distribuido como clave para transformar las escuelas iberoamericanas](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Claves para un liderazgo transformador](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El conocimiento importa](#) **EDUCACIONAL EVIDENCE**

[¿Es absurdo poner deberes en la época de ChatGPT?](#) **EDUCACIONAL EVIDENCE**

[Más evidencias sobre la segregación escolar en España: nuevo Informe de CCOO y Observatorio de la Segregación Escolar](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Crece la escolarización 0-3 sin atender a la calidad](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Ahora, el profesorado](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confeción: José Antonio Martínez

EL PAIS

Compromís denuncia a Educación por no contratar a casi 2.000 profesores como exige una sentencia

La cartera dirigida por José Antonio Rovira, del PP, no presupuestó la ampliación en 2024 y ahora se escudan en que no hay presupuesto para llevarla a cabo

ANDRÉS HERRERO GUTIÉRREZ/MARÍA PITARCH. Valencia / Castellón - 23 ENE 2025

Compromís ha denunciado ante la Fiscalía a la Consejería de Educación, dirigida por José Antonio Rovira, del PP, por prevaricación y desobediencia ante su incumplimiento de la sentencia firme del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana (TSJCV) sobre los acuerdos de aumento en la contratación de profesorado. El anterior gobierno autonómico, del Botànic, pactó con los sindicatos la contratación de 1.898 profesores no universitarios para el curso 2024-25, en el llamado Acuerdo de Plantillas.

La sentencia firme del TSJCV estableció en septiembre que los acuerdos para ampliar la plantilla fija de profesores alcanzados por el Botànic estaban vigentes. El acuerdo firmado por la entonces titular de Educación, Raquel Tamarit, de Compromís, con los sindicatos suponía la contratación de 5.000 docentes en dos cursos, 2023-2024 y 2024-2025. Con el cambio de gobierno, el consejero de Educación del PP, Rovira, denunció que esos acuerdos eran ilegales pues cuando se firmaron en 2023 el Botànic estaba en funciones. El TSJCV desestimó esta denuncia.

“Han pasado demasiados meses sin que la consejería haya movido un dedo para ejecutar la sentencia”, ha criticado Gerard Fullana, portavoz de Educación de Compromís en las Cortes Valencianas, que ha presentado la denuncia. “El actual gobierno es capaz de cometer ilegalidades para recortar profesorado”, ha añadido Fullana.

El consejero Rovira ha señalado este jueves en un acto en Castellón que “el Botánico firmó el acuerdo sin ninguna dotación ni memoria económica. Lo cumplimos el primer año porque consistía en mejorar. Pero esta segunda parte no es mayor dotación para el alumnado sino que se encamina a la codocencia [varios docentes por clase] o la reducción de horarios en equipos directivos, con lo que no estamos de acuerdo”.

No hay presupuesto

El consejero ha participado este jueves junto al ministro Ernest Urtsun en la cesión de la nueva sede del Archivo Histórico de Castellón por parte del Ministerio de Cultura. Rovira ha admitido ante los periodistas que



no hay presupuesto para cumplir con esa ratio. “Respetamos la decisión judicial pero cumpliremos el acuerdo en función de las cuestiones presupuestarias”, ha señalado.

Representantes de STEPV-Intersindical Valenciana y la Plataforma per l'Ensenyament han pedido la dimisión del consejero —y la del presidente Carlos Mazón— en una protesta durante el acto en Castellón y han reivindicado la enseñanza en valenciano, ante la inminente consulta sobre la lengua base en los centros que impulsará el Consell, y una apuesta por la escuela pública al grito de '*Més inversió, més qualitat, més valencià, més dignitat*' y '*Volem plantilles a les escoles*'.

Marc Candela, del Stepv, sindicato mayoritario en el profesorado de la educación pública valenciana, apoya la iniciativa de Compromís. “Es muy grave que la ampliación de plantilla no estuviera en los presupuestos de 2024”, denuncia. El curso académico comienza en septiembre y el día 18 de ese mes la sala de lo contencioso-administrativo del TSJCV dictó la sentencia firme. La decisión se saldó con la dimisión de los responsables de personal docente de consejería.

Educación denunció el acuerdo del Botànic en mayo de 2024. “Meses después de publicar los presupuestos”, explica Candela. “Nuestro sindicato, el Stepv, prepara un escrito para informar de la situación al tribunal e instarle a que actúe”, asegura.

En junio de 2024, Rovira dijo que en el curso 2024-2025 habría 1.000 profesores más, al rebajar los acuerdos del Botànic. Según el sindicalista Candela, solo se ha contratado a 18 personas de las 2.000 acordadas con el Botànic.

“Alrededor de 1.000 profesores esperan ser adjudicados. Normalmente, no siempre, son plazas que necesitan los centros para reforzar especialidades, como música, por ejemplo. En secundaria, bachillerato y FP hace falta adjudicar horas para tutorías, desdoblamiento de aulas, refuerzo...Es importante para mejorar la atención del alumnado más necesitado”, sentencia Candela.

Compromís remarca en su denuncia que el incumplimiento de la resolución del tribunal durante cuatro meses ha tenido “efectos irreparables en docenas de miles de alumnos”. La educación pública no universitaria en la Comunidad Valenciana engloba a unos 68.000 docentes y 802.000 estudiantes.

Los profesores que no han sido contratados todavía lo verán reflejado en su cotización. La Generalitat no les pagará las vacaciones de verano ya que habrían sido estabilizados a partir del 31 de diciembre.

“La decisión de denunciar los acuerdos la tomó la Consejería de Educación como respuesta a la huelga educativa del 23 de mayo”, ha acusado Fullana este jueves. “Los delitos denunciados se agravan porque hay consecuencias sociales para los afectados y económicas para la Administración”, ha explicado. El responsable de Educación de los valencianistas ha asegurado que el TSJCV emitió un auto la semana pasada “donde se advierte de forma contundente al consejero de Educación y le obliga a determinar, con nombres y apellidos, a los responsables del incumplimiento de la sentencia”, ha resaltado.

Rovira ha asegurado que la denuncia de Compromís por prevaricación y desobediencia va ligada a la consulta del idioma base en las escuelas. “Compromís, desde la dana, está jugando un papel descabezado y creo que todo es consecuencia de que el próximo mes los padres van a elegir en los colegios de toda la Comunidad Valenciana la lengua base para sus hijos; va a ser un sistema equilibrado y en aquellas zonas castellanohablantes se va a acabar la imposición de asignaturas en valenciano. Ese es el problema real”, ha dicho. “No sé por qué Compromís no quiere que los padres elijan por sus hijos. Los niños no son de ningún partido político”, ha dicho.

europapress.es Día Mundial de la Educación

España, con el 55,8%, es el noveno país europeo con mayor tasa de escolarización de 0 a 3 años

MADRID, 24 (EUROPA PRESS) España, con el 55,8%, es el noveno país europeo con mayor tasa de escolarización de 0 a 3 años, casi 20 puntos más que hace una década, cuando se situaba en el 35,9%.

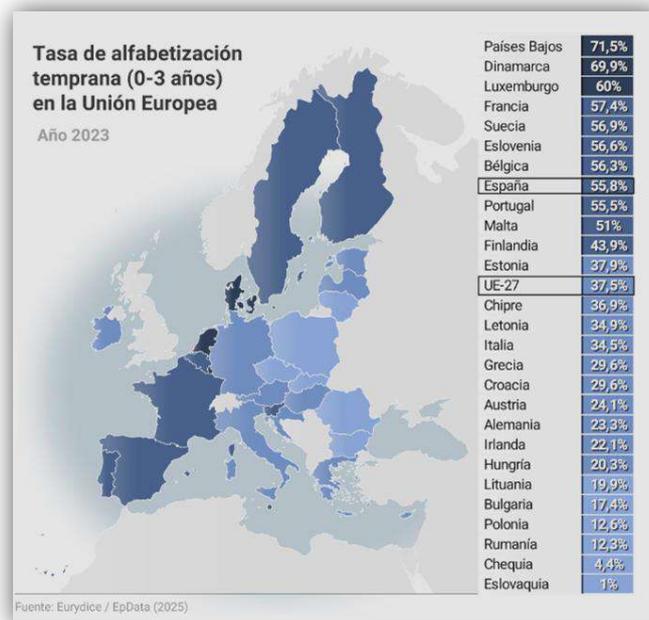
Así lo refleja el informe 'Educación y atención a la primera infancia' publicado ese viernes por la red Eurydice, perteneciente a la Comisión Europea. España supera así el objetivo comunitario del 45% de tasa de escolarización de 0 a 3 años marcado para 2030 y por encima de la media de los 27, que se sitúa en el 37,5%.

El estudio, en el que se analizan los sistemas educativos de 34 países, destaca que la mayoría de países europeos han aumentado su gasto en esta etapa educativa. España, con un gasto del 0,66% de su PIB, está en la media de la UE junto a países como Francia, Bélgica y República Checa, entre otros.

El informe señala que la inversión en esta etapa educativa en España "ha hecho que siga aumentando la oferta de plazas públicas mediante los programas de cooperación territorial con las comunidades autónomas, en línea con los objetivos de la nueva ley educativa". Así, se han creado más de 60.000 plazas desde la realización del informe hasta 2025, lo que ha supuesto un aumento de 3,9 puntos porcentuales en las tasas de participación de menores de 3 años durante el curso 2022- 2023 en comparación con el curso anterior. El impulso a la escolarización de 0 a 3 años es una de las prioridades del Gobierno y, por ello, ha sido una de las principales inversiones dentro del Plan de Recuperación.

El documento también recoge el porcentaje de participación de niños a partir de 3 años en adelante en el segundo ciclo de Educación Infantil. Así, España se sitúa entre los nueve países de la Unión Europea con una tasa por encima del 96% junto a naciones como Dinamarca, Suecia, Noruega, Islandia y Francia.

Respecto a las competencias digitales, el estudio menciona a España como uno de los países con las directivas "más completas" en cuanto a la variedad de competencias digitales, así como al aumento de la gama de competencias que se produce a medida que los alumnos crecen. De hecho, se señala cómo el Real Decreto sobre la enseñanza en Educación Infantil se ajusta a las recomendaciones europeas sobre competencias digitales al destacar la importancia de desarrollar progresivamente las habilidades de pensamiento computacional de los niños a partir de los 3 años.



Un consultor en educación, contundente con el problema del Bachillerato en España: «Abandonan cosas de por vida»

El experto ha hablado sobre cómo influye en la vida de los estudiantes los dos cursos de esta enseñanza postobligatoria

PATRICIA MARCOS. 24/01/2025

En España, la educación obligatoria finaliza a los 16 años, con el cuarto curso de la ESO. A continuación, el alumno que opta por continuar con sus estudios debe realizar dos años de Bachillerato, enseñanza postobligatoria que da paso después a los estudios universitarios o de Ciclos Formativos de Grado Superior.

Durante los dos años de Bachillerato, el estudiante debe impartir una serie de materias más especializadas y orientadas a los estudios superiores que emprenderá después. El nivel de estos dos cursos suele ser notablemente superior, en comparación con los cuatro anteriores que conforman la

La enorme dificultad del Bachillerato en España hace que muchos estudiantes paralicen su vida durante dos años con el objetivo de centrarse en alcanzar la mayor nota posible en las distintas materias.

En este sentido, Oliver Rodríguez, consultor de educación, ha hablado en 'El limonero podcast' junto a Carolina Jiménez, del British Council, sobre el principal problema que, según él, tiene el Bachillerato en España.

El problema del Bachillerato en España

En un vídeo, publicado en TikTok, de la charla que mantuvieron ambos trabajadores del sector educativo, Oliver señala que el Bachillerato en España «requiere de muchísimo esfuerzo». Esto provoca que muchos estudiantes aparquen sus aficiones o las actividades que realizan en su tiempo libre durante estos dos años.

«Nos dicen 'Oye, mira, yo es que he dejado el fútbol o he dejado el baloncesto o de salir con los amigos o de hacer no sé qué porque tengo que estudiar. Y llega el fin de semana y 'Mamá, no puedo ir a comer a casa de la abuela porque tengo que estudiar'», señala el consultor de educación.

Carolina se mostró de acuerdo con las palabras de Oliver y dio su opinión también sobre esta cuestión. «Eso me da mucha pena, que los chicos en Bachillerato abandonen sus aficiones porque las abandonan ya de por vida, ya no vuelven a ellas», sostiene.



El hecho de que los estudiantes de Bachillerato dejen de lado durante un tiempo sus aficiones es doblemente perjudicial para ellos. Y es que, según el consultor, se trata del «momento en el que más cosas tienen que hacer» para decidir hacia donde quieren orientar su futuro profesional.

«Es lo que les lleva a estar un poco más perdidos sobre '¿Y qué hago?' porque como no han experimentado, no son capaces de saber lo que les gusta, lo que no les gusta y de decir: 'Ah, pues yo quiero hacer esto con mi vida'», asegura Oliver.

Discrepancia entre las reacciones al vídeo

El vídeo acumula más de 1,7 millones de visualizaciones en TikTok y ha generado una gran oleada de reacciones. Algunos usuarios han compartido su experiencia, confirmando las palabras del consultor.: «Yo dejé el voleibol en 2º y no he vuelto desde entonces, es una de las cosas de las que más me arrepiento en mi vida», «Cuando empecé segundo, dejé de hacer deporte y era lo que más me apasionaba», son algunos de los comentarios.

No obstante, también hay personas que opinan que es cuestión de saberse organizar. «Yo no abandoné nada, me organicé, aprobé justillo, la vida no se acaba si dejas cualquier cosa, ya volverás», «Yo en bachiller jugaba al fútbol, salía de fiesta, hacía de todo y tengo el título así que excusas nada».

La Voz de Galicia

Educación impulsa la FP a través de una orientación profesional integral

Presentó un plan con 60 medidas para evitar que los adolescentes abandonen la ESO y fomentar el regreso a las aulas de los adultos jóvenes así como la formación permanente o recualificación de cualquier trabajador

REDACCIÓN / LA VOZ. 24 ene 2025.

La Xunta de Galicia presentó este viernes el Plan de Orientación Profesional Integral de Galicia, un proyecto que tiene como objetivo eliminar el abandono escolar temprano, es decir, que haya gallegos que solo tengan (o ni siquiera alcancen) la educación obligatoria, la ESO. Se hará a través de la FP, de ahí que se llame FPGal360, un número que implica, como explicó la directora xeral de FP, Eugenia Pérez, «a totalidade da sociedade».

El plan, que incluye unas 60 medidas, pivota sobre tres ejes: la vocación profesional, para evitar el abandono escolar temprano, para lo que se reforzará la FP de grado básico y se dará a conocer más entre el alumnado con el fin de que nadie abandone el sistema educativo sin suficiente formación; la vocación integral, pensada para ofrecer al conjunto de la población un itinerario personalizado; y finalmente, una tercera línea pensando en quien ya no está en el sistema educativo para potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida o permitir formarse a quien no lo hizo en su juventud.

10.000 menores fuera de las aulas

De todo esto habló el conselleiro de FP, Román Rodríguez, quien explicó que el objetivo de su departamento es que «ningún galego estea na rúa sen uns coñecementos que lle permitan abrirse paso na vida». En la actualidad, explicó hay entre 10.000 y 12.000 menores de edad (de 16 a 18 años) que no se están formando, y por supuesto no tienen más título que el obligatorio (ESO), en el mejor de los casos. Frente a esta realidad, Educación quiere que la escolarización se extienda para todos «ata o 18 anos, pero dun xeito flexible e adaptado ás peculiaridades destas personas». Román Rodríguez insistía en que «ser útiles a cada un dos alumnos de xeito individual e ser útiles aos nosos sectores produtivos supón serlo á sociedade galega».

La esperanza, de la que hizo gala el conselleiro, pasa por la FP, una etapa que en Galicia es «dinámica, conectada co mundo laboral, que dá resposta ás necesidades da sociedade e que ten ademais dunha vocación formativa e social altísima». La sociedad de hoy, añadió Rodríguez, es muy variada y la FP es el lugar perfecto para darle a cada uno lo que necesita: «Vexo persoas inmigrantes que se forman en FP, e que é a forma na que se integran na nosa economía; ou persoas maiores, que teñen certa ideade, que buscan unha segunda oportunidade ou un cambio vital e volven á FP para integrarse na vida laboral onde son fantásticos profesionais nas empresas nas que se insertan».

La presentación contó con la participación de profesionales de los centros y de las empresas. Como Enrique Pazo, director do CIFP Ferrolterra (Ferrol), quien cree que es interesante que los institutos y centros de secundaria acojan a profesionales de FP para que den a conocer la oferta académica, tanto con la visita de los técnicos al instituto como al revés, con paseos de alumnos por los centros de formación profesional. Y es que, como explicaba Pazo «vender FP é moi fácil: hai 100 prazas vacantes na comarca ferrolá porque faltan traballadores». Sobre cómo ha cambiado la importancia de adaptarse a cada caso, Pazo da un solo dato: «O de Orientación é noso primeiro despacho do centro». Por su parte, María Isabel Fontano, responsable de

empleo y formación de Stellantis, apuesta por acompañar al alumno de la FP dual como garantía de éxito: «Antes de empezar, hay definir un itinerario formativo; una vez dentro, que tenga relación con las partes técnicas de la empresa; hay que hacer un acompañamiento del alumno con el tutor para que progrese hacia su autonomía; y finalmente poner a su disposición todas las innovaciones tecnológicas de la empresa».

Noticias de Navarra

Departamento y Ministerio de Educación analizan la integración del profesorado PAI en los cuerpos docentes estatales

El consejero Carlos Gimeno se ha reunido este viernes en Madrid con el secretario de Estado Abelardo de la Rosa

DIARIO DE NOTICIAS. Pamplona/Iruña. 24-01-25

El consejero de Educación, Carlos Gimeno, se ha reunido este viernes en la sede del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, en Madrid, con el secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, quien ha analizado con una representación del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra y otros responsables ministeriales la integración del personal funcionario navarro con perfil de lengua extranjera en los cuerpos docentes estatales.

La Ley Foral 11/2022, de 4 de mayo estableció la creación de puestos de trabajo docentes en la plantilla de la Administración de la Comunidad Foral de Navarra y reguló su ingreso y provisión exigiendo la acreditación del conocimiento de un determinado nivel de lenguas extranjeras para desempeñar funciones en los centros educativos de Navarra en los que se imparten programas para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En su disposición adicional segunda, punto 2, esa ley exige al Gobierno de Navarra realizar los trámites precisos para lograr la integración del personal funcionario seleccionado conforme a lo previsto en la propia ley en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La implantación de los programas para el aprendizaje de lenguas extranjeras requiere que el profesorado que imparte un área o materia en una lengua extranjera acredite el nivel de conocimiento de dicha lengua establecido por la Administración educativa correspondiente.

Para lograr la estabilización de las plazas con contrato administrativo temporal de los programas para el aprendizaje de lenguas extranjeras y cubrirlos con personal funcionario de nuevo ingreso, cumpliendo así con el mandato de reducción de la temporalidad en las Administraciones Públicas contenido en la Ley 20/2021, de 28 de diciembre y el Acuerdo de Programa de legislatura 2019/2023, resultaba necesario ejercer las competencias en materia de educación y de función pública que ostenta Navarra, de acuerdo con los artículos 47 y 49.1 b) de la Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto, de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra, y el artículo 98 del Decreto Foral Legislativo 251/1993, de 30 de agosto, por el que se aprueba el Texto Refundido del Estatuto del Personal al servicio de las Administraciones Públicas de Navarra, al no prever la normativa estatal de ingreso en los cuerpos docentes la exigencia de este requisito.

EL PAIS

Empieza la renovación de los anticuados temarios de las oposiciones a profesor: “En el de Informática no aparece ni internet”

El Gobierno actualizará los temas, que se remontan a los años noventa, y modernizará el formato de las pruebas

Ignacio Zafra. Madrid - 24 ENE 2025

Cuando Juan Luis García aprobó las oposiciones para ser profesor de Informática en secundaria, en 2002, el temario de la especialidad, publicado en 1996, estaba un poco desfasado. Desde entonces ha llovido mucho, los temas siguen siendo los mismos, y se ha llegado a un punto más bien absurdo. “Se da la situación de que al profesor no se le está preguntando, en el examen teórico de la oposición, nada o casi nada de lo que luego tiene que impartir en clase. No recoge la mayoría de lo contenidos que se ven en secundaria ni en los ciclos formativos. Los temas no mencionan ni internet”, dice García, que dirige un instituto público en Albacete, ha sido preparador de aspirantes a docente de Informática, y miembro de tribunales de oposición.

El Ministerio de Educación ha empezado a negociar con los sindicatos de enseñanza una profunda reforma del profesorado en múltiples terrenos, que incluirá, según la previsión del Gobierno, la muchas veces postergada modernización de las oposiciones docentes. Los trabajos para actualizar los temarios comenzarán, en principio, este mismo año. Y la revisión del formato de los exámenes, para, sin dejar de valorar el conocimiento de la



disciplina, hacerlos más prácticos, competenciales y orientados a evaluar cómo se desenvolvería el aspirante a profesor en un aula se producirá, probablemente, en 2026.

La obsolescencia de los temarios de las especialidades docentes, publicados en el *Boletín Oficial del Estado* entre 1993 y 1996 en buena parte de los casos, afecta en cierta medida a casi todas las especialidades. Pero resulta especialmente evidente en las que tienen carácter tecnológico o en las que están muy orientadas al mundo laboral, como las de FP.

El de Informática, paradigma del problema, contiene epígrafes anticuados, como el tema 33 (de un total de 74) referido a la “programación en lenguaje ensamblador”, un sistema de programación que ha caído en desuso y no se enseña en los institutos. Y, al mismo tiempo, no dice ni una palabra de internet, las redes sociales, la inteligencia artificial, la robótica, las redes inalámbricas o lenguajes de desarrollo web como HTML, Python, CSS o JavaScript, básicas hoy en distintas asignaturas de la especialidad, señala Paqui Barrera, profesora de instituto en Valencia, y que también ha participado en tribunales de oposición.

“Hablar de disquetes”

En el examen que aprobó en 2021, Álvaro Real, profesor funcionario de Informática en Castilla-La Mancha, de 33 años, se vio enfrentado a uno de esos anacronismos. “Me salió un tema sobre memorias, y no sabía cómo me iban a evaluar. Podía ser innovador o hablar sobre las memorias que se utilizaban en los años noventa. Hablar de disquetes o hablar de lo de ahora”. Real hizo lo mismo que casi todos los opositores que se topan con temas desfasados: descartarlo, gracias a que en el examen teórico se extraen una serie de bolas (en su caso, cinco) de las que tiene que elegir uno.

Los videojuegos, el *big data* y el desarrollo de aplicaciones web, que constituyen el núcleo de titulaciones actuales de Formación Profesional, tampoco se mencionan en los temarios, dice García. El director del instituto Leonardo da Vinci de Albacete destaca, sin embargo, que aunque los temarios se hayan quedado obsoletos, estos consisten solamente el epígrafe del asunto que debe explicar el opositor. Es decir, que no hay unos contenidos oficiales sobre dicho tema que deba responder. “Y lo normal es que, una vez elegido el tema, tanto el examinador como el opositor tengan claro que va a adaptar ese enunciado antiguo a las nuevas tecnologías”.

Ejercicios no desfasados

La oposición, además, subraya García, no se limita al examen teórico, sino que tiene otras pruebas que no están desfasadas y sí responden a lo que se ve en clase. Se trata del ejercicio práctico; de la presentación de la programación didáctica —en la que el examinado defiende la planificación, sesión por sesión, que ha elaborado para un curso concreto de la asignatura—, y de la unidad didáctica —en la que explica cómo enseñará en el aula uno de los temas—. A lo que hay que añadir la fase de concurso, en la que se valoran los méritos del candidato, entre los que pesa especialmente su experiencia previa como docente.

En una especialidad como la suya, admite García, es hasta cierto punto inevitable que los temarios se queden regularmente obsoletos. “Nos pasa lo mismo con el contenido de los ciclos de FP. En las enseñanzas que ofrecemos *online*, por ejemplo, los contenidos desarrollados por el ministerio y las comunidades autónomas se nos quedan obsoletos a los tres años. Son los docentes los que salvan la situación adaptando ellos mismos los contenidos. De otra forma, estarías impartiendo contenidos obsoletos. En Informática, como te quedas parado te cambia completamente el panorama”.

Para afrontar de forma sostenible el problema, Miguel Soler, que ha ocupado diversos cargos educativos en el Gobierno y la Generalitat valenciana, cree que sería útil poner en marcha el nuevo organismo previsto en el artículo 6 de la Lomloe, la Ley de Educación, cuya finalidad, según la norma, sería precisamente “la actualización permanente de los currículos”. Esto es, los contenidos y la forma de evaluar cada asignatura. Soler cree que dicho organismo —que en la Lomloe se menciona como “unidad” y durante la tramitación de la ley se pensó que podría llamarse Instituto de Desarrollo Curricular— debería ocuparse también de la actualización periódica de los temarios de oposición. “Se trata de reflexionar sobre el currículo y lo que se le pide a una persona para ejercer como profesor. Una de las cosas que se les pide para ser funcionarios de carrera es que aprueben un temario. Y por tanto ese temario tiene que estar ligado al currículo escolar”.

Inteligencia artificial

La actualización, prosigue Soler, es necesaria en los temarios de todas las especialidades, y debe abarcar no solo cuestiones puramente académicas, sino otras que hoy se consideran muy importantes. Por ejemplo, cómo llevar a la práctica del aula la educación inclusiva. O la competencia para saber buscar, seleccionar y analizar información. O la inteligencia artificial, no solo en cuanto a tema teórico para los aspirantes a docentes de Informática, sino para que los opositores de todas las especialidades planteen qué implicaciones tendrá en la enseñanza “y cómo se puede utilizar y trabajar con ella”.

El responsable del gabinete de estudios de CC OO y profesor de secundaria en Cantabria, Alonso Gutiérrez, añade que la reforma de las oposiciones debe encaminarse también a que, además de un conocimiento sólido del contenido de la especialidad —que es imprescindible exigir, entre otras cosas, porque la ley no impide que

alguien que haya estudiado Filología Inglesa se presente a las pruebas para ser profesor de Física y Química o a la inversa—, se evalúen otras competencias que alguien que quiere ser docente debería tener. “Tener empatía, saber transmitir, saber gestionar grupos complejos, enfrentarse a contextos con una gran diversidad cultural... Nada de eso está ahora en los sistemas de acceso, pero es el día a día de los centros. Y también se necesita, sobre todo en secundaria, una mayor inmersión en los centros educativos de los futuros docentes. Para que conozcan los institutos, tomen contacto con el alumnado, y se formen una idea sobre si quieren y pueden ser docentes”.

INFORMACIÓN

El TSJ ampara el derecho de un alumno de FP a examinarse en castellano

La sala de lo Contencioso señala que los estudiantes están habilitados para realizar las pruebas en las dos lenguas cooficiales

Alicante. J. A. Martínez. 24 ENE 2025

La Sección Cuarta de la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana (TSJCV) ha reconocido en una sentencia el derecho de los alumnos a examinarse en cualquiera de las dos lenguas cooficiales (valenciano y castellano) en el territorio autonómico.

Los magistrados han estimado así, parcialmente, el recurso interpuesto por un estudiante que cursa un módulo de Formación Profesional de técnico en emergencias sanitarias en un instituto de Valencia y que había pedido usar tanto oralmente como por escrito el castellano en unas pruebas de evaluación.

El estudiante había reclamado a la Conselleria de Educación realizar el examen en lengua castellana, solicitud que fue denegada por el secretario autonómico de dicha cartera. El estudiante reclamaba utilizar libre y oralmente, así como el castellano en las actividades académicas, tanto en las clases como en la evaluación. Una petición que fue denegada y por la que el estudiante acabó presentando una demanda ante los tribunales. El fallo anula la resolución por la que el ejecutivo autonómico denegaba la solicitud.

El estudiante alegaba que la imposición del valenciano violaba el principio de igualdad de trato de las lenguas cooficiales determinando el destierro del uso de una de ellas. El alumno aseguraba que se pueden usar las lenguas oficiales que prefieran en su actividad académica.

Por su parte, la Abogacía de la Generalitat sostenía que es la ley la que establece que una determinada lengua como herramienta vehicular pueda imponerse en el desarrollo de los currículos educativos, rechazando que existiera una situación de monolingüismo valenciano.

En su resolución, fechada el 20 de enero y facilitada este viernes por el TSJ, la Sala aplica a este caso concreto la doctrina establecida por el Tribunal Constitucional en diferentes sentencias en materia de cooficialidad lingüística y su traslación al ámbito educativo, y anula por tanto la resolución dictada por la Dirección General de Innovación Educativa y Ordenación de la Conselleria de Educación el 25 de mayo de 2022.

"El recurrente goza de la posibilidad de utilizar el castellano en los exámenes de evaluación, en virtud de la cooficialidad que rige en nuestro Estatuto (de Autonomía)", dictamina el Tribunal en su argumentación.

"Libre, neutra y bidireccional"

"Es más, cabe afirmar que igual se habría reconocido si en lugar del castellano se hubiera elegido la lengua valenciana, la opción como tal seguiría siendo libre, neutra y bidireccional", añade a continuación.

La sentencia --que no es firme y puede ser recurrida en casación ante el Tribunal Supremo-- destaca además que en el caso analizado la evaluación en castellano se refería a dos materias no lingüísticas, como dotación sanitaria y asistencia y esas pruebas "pueden tener efectos externos al centro donde se cursan, así como futuros", por lo que es lógico que "deban ser efectuadas en la lengua con la que mayor comodidad tenga al objeto de expresar sus conocimientos".

El fallo cita una sentencia del Tribunal Constitucional por un conflicto similar planteado en Cataluña. «La posibilidad de realización de la prueba final de educación primaria en aquella lengua que pueda resultar más favorable al alumno, no pasa de ser sino el trasunto lógico del derecho que asiste a los interesados, en este caso alumnos, a utilizar cualquiera de las lenguas que son oficiales en el territorio autonómico.

FARO DE VIGO

300 alumnos de Vigo estudian la materia de Inteligencia Artificial como paso para el buen uso de Internet

Los docentes: "Deben conocer su origen para conocer sus riesgos"

Elena Villanueva. 25 ENE 2025

La Inteligencia Artificial ha llegado a las aulas para quedarse. Como en su momento *Wikipedia* o portales como El rincón del vago, pueden dar con la mera solución a muchas tareas o pueden ser una herramienta para aprender. "Queremos que entiendan las aplicaciones de IA como un motor de aprendizaje y no sustituir a su emprendimiento; que les pidan los pasos previos para llegar a una solución y no la solución directamente", cuenta la profesora Raquel Mejuto, del CPR Padre Míguez-Calasancias.

Siete institutos

Este centro es, junto a otros siete colegios e institutos de Vigo, uno de los que imparte la materia de Inteligencia Artificial para a Sociedade en 4º de la ESO que sumado a Tecnologías Inteligentes en 1º de Bachillerato, son las dos asignaturas que este curso potencia la Consellería de Educación para reforzar el conocimiento de los escolares —casi 300 en la ciudad— en el proceso imparable de la digitalización y las TIC.

Protección de datos

Otro de los objetivos que persigue esta docencia es el buen uso de las redes sociales en particular e internet en general, ya que muchos estudiantes no conocen los riesgos y acceden a dar sus datos sin ningún tipo de reparo. "Se trata de un primer paso para el buen uso de las tecnologías; si entienden y conocen su origen pueden conocer también sus riesgos", añade la profesora. "Queremos que sepan cómo son las IA, sus riesgos y cómo usarlas. Son cómodas sí, pero tienen que entender que no todo lo que dicen es verdad, que al final son ellos mismos los que la alimentan", amplía Mejuto.

Más que Chat GPT

En el IES Alexandre Bóveda también dan esta materia. Daniel Rodríguez es su profesor. "Al principio los alumnos se pensaban que era trabajar con Chat GPT, pero nada que ver. Aquí trabajamos sobre el impacto económico, ambiental, ético... de las IA. Porque realmente los alumnos tienen muy poquito conocimiento de computación o programación por eso es importante también que conozcan aspectos de las IAs adaptados a sus conocimientos y a que, al final, hablamos de niños de 4º de la ESO", precisa Rodríguez.

Materia transversal

Los dos profesores coinciden en que se trata de una materia transversal, válida para cualquier rama formativa porque, al igual que lo fue en su momento Internet, debe comprenderse como una herramienta más de aprendizaje. Desde el CPR Niño Jesús de Praga explican que se trata de una materia "abierta al futuro" y, en su opinión, más bien orientada a futuros estudiantes de Formación Profesional. "Es muy motivante para ellos y pueden orientarlos laboralmente", explica Isabel.

Por el momento, el recorrido docente de estas materias es más bien escaso —se trata de su 2º año— por lo que sus contenidos aún están asentándose. "Lo que se plasma en la programación es lo que es pero intentamos generar debates; que vean qué profesiones se pueden ganar y cuáles perder con la IA, la responsabilidad en su uso o los dilemas éticos que mueve", concluye Mejuto.

EL PAIS

España es el país europeo donde más cae el número de niños y más aumenta la pobreza infantil

El sistema educativo español es uno de los que más ha desarrollado la etapa del 0-6, pero también cuenta con una de las mayores ratios de alumnos, según un informe de la UE sobre los cambios de la última década.

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 25 ENE 2025

España ha experimentado en una década grandes cambios en el segmento de sus ciudadanos más pequeños, los niños menores de seis años. Es el país de la Unión Europea donde más ha disminuido su número y donde más ha aumentado el porcentaje de los que viven en el filo de la pobreza. Al mismo tiempo, es uno de los Estados que más se ha desarrollado la educación infantil, que según los expertos es una de las mejores vías para compensar a medio y largo plazo la desigualdad social. Una mejora que se ha producido, entre otros motivos, gracias a que, pese a haber menos niños, ha aumentado la inversión pública en la etapa. Todo ello figura en un informe de la oficina de estadística escolar de la UE (Euryduce) publicado este viernes.

El estudio refleja que el número de niños menores de seis años se redujo en España en 717.000 entre 2013 y 2023, pasando de 2.920.000 a 2.203.000. Es el país, de los 35 Estados europeos analizados por Eurydice —cuyos estudios van con frecuencia más allá de las fronteras de la Unión—, que más porcentaje ha perdido, un 25%. A continuación se situaron otros dos Estados del sur de Europa, Grecia —que fue, junto a España, uno de los lugares donde más estragos provocó la larga crisis económica iniciada en 2008—, con una caída del 24%, e Italia, del 21%. La caída en el conjunto del continente fue tres veces menor, del 8% que en España, pasando de 27.150.255 millones a 24.938.129. El número de niños solo aumentó en ocho países, casi todos del centro y el norte de Europa. Los mayores incrementos se registraron en Austria (10%), Malta (11%), Luxemburgo (un 13%) y Alemania (18%).

España es el tercer país de la Unión Europea con más niños y niñas menores de seis años en riesgo de pobreza o exclusión social. El porcentaje alcanzó en 2023 el 34,1%, cuando en 2015 representaban el 28,5%. Es decir, uno de cada tres se encuentra en dicha situación. Solo dos países de la UE presentan datos, y por muy poco, peores: Bulgaria y Rumanía. Ambos países venían de situaciones mucho más graves y han experimentado mejoras significativas respecto a 2015. En Bulgaria ha pasado del 44,7% al 34,2%, y en Rumanía, del 49,7 al 35,3%. Además de en España, solo en otros cuatro países de la Unión ha subido la tasa de pobreza infantil, Dinamarca (hasta el 17%), Suecia (22,6%), Alemania (24%), y Francia (26,3%). En el conjunto de los Veintisiete países miembros de la UE se ha reducido pasando del 24,8% al 23,5%.

Expansión de la etapa

En el lado positivo de los indicadores, España se ha convertido en el octavo país de la UE con mayor porcentaje de alumnado menor de tres años que asiste a la escuela, con un 55,8% (en 2023), después de haber experimentado un aumento de casi 20 puntos porcentuales desde 2013. El promedio en los Veintisiete es del 37,5%. Por delante de España figuran Bélgica, Suecia, Eslovenia, Francia, Luxemburgo, y, sobre todo, Dinamarca (69,9%) y Holanda (71,5%).

Los expertos en Educación Infantil consideran las tasas elevadas de matriculación en el primer ciclo de educación infantil (el 0-3) un indicador ambivalente. Por un lado suponen un signo de desarrollo, sobre todo si implica la escolarización de los niños socialmente más desfavorecidos. Por otro, pueden reflejar carencias en los permisos por nacimiento y otra clase de ayudas a la infancia y la familia. En octubre, en una entrevista publicada en este periódico, el psicólogo y experto en educación infantil Vicenç Arnaiz, consideraba positivo que los niños fueran a la escuela a partir de los dos años, si bien matizaba que ello dependía en gran medida de las condiciones socioeconómicas y culturales de la familia; si estas no son óptimas, es mejor que vayan antes a la escuela.

Diversos estudios apuntan a que la escolarización temprana resulta especialmente beneficiosa para quienes viven en hogares desfavorecidos. El informe no ofrece datos sobre matriculación según el nivel de renta, pero un estudio publicado en 2019 por Save the Children reflejó que solo el 26,3% de los niños españoles más pobres estaban matriculados en el 0-3 frente al 62,5% de los de familias más ricas. De ahí que, según los especialistas, antes sufragar al 100% las plazas de la etapa ya existentes, como están haciendo sobre todo comunidades autónomas gobernadas por el PP, resulte más urgente crear plazas públicas y gratuitas destinadas a ese tercio de los críos que se encuentran en riesgo de pobreza.

Ratio elevada

Pese al avance del 0-3 experimentado por España en los últimos años, gracias sobre todo a la inversión del Ministerio de Educación, que desde 2021 ha destinado 670 millones de euros a la creación de nuevas plazas escolares, otros signos sitúan al país en un nivel relativamente poco desarrollado de la etapa. Uno de ellos es la ratio de niños por cada educador (generalmente, de hecho, educadora). En España se sitúa en 20 —con diferencias según las comunidades autónomas—, una cifra muy alta que solo se alcanza en otros tres países, Rumanía, Bulgaria y Portugal. Lo más frecuente es que el número oscile entre seis y 10, y en Dinamarca y Noruega son solo 3. No se puede hacer, sin embargo, una comparación con la media de la UE, ya que en el caso de cinco países, incluidos Alemania e Italia, Eurydice no aporta datos sobre el número máximo de alumnos por aula o señala que tal límite no existe. En la clase de cuatro años, el número de estudiantes por educador principal (tutor) en España se eleva a 25, también en la franja alta de las ratios europeas.

Los países nórdicos, referentes mundiales en cuanto al desarrollo del Estado del Bienestar no solo tienen grupos muy reducidos de niños por educador. Dinamarca, Finlandia, Suecia y Noruega, junto con Alemania, Estonia y Eslovenia, son los únicos Estados que garantizan plazas a todos los niños de 0 a 6 años cuyas familias quieran matricularlos. España forma parte de un segundo nivel, formado por otros siete países que garantizan dicha universalidad, y además financiada con fondos públicos, para la segunda etapa de infantil, que abarca de los 3 a los 6 años.

A pesar de haberse reducido el número de niños en edad de ir a la escuela infantil, España aumentó entre 2014 y 2021 del 0,62% al 0,66% el gasto en relación al PIB destinado a la etapa. Un aumento que no sirvió, sin embargo, para reducir terreno respecto al promedio de la UE, que en dicho periodo incrementó el porcentaje del 0,67% al 0,71%. Ocho países destinan más del 1% de su PIB a la educación del 0-6. Se trata de Alemania, Estonia, Letonia, Lituania, Finlandia, Noruega, Suecia e Islandia. Estos dos últimos son los que más proporción

invierten, con un 1,63% y un 1,82% respectivamente. En el otro extremo de la clasificación figuran Grecia (0,27%) e Irlanda (0,14%).



Educación ensaya una nueva plataforma de aprendizaje 'online' alternativa a Google Workplace for Education

Seis centros educativos públicos prueban IRADI, una herramienta de software libre cuyos programas y datos se alojarán en servidores del Gobierno vasco

Idoia Alonso / NTM. Bilbao. 26-01-25

El Departamento de Educación está testeando en seis centros educativos públicos IRADI, una plataforma de aprendizaje online basada en software libre alternativa al omnipresente Google Workplace for Education. El IES Elorrio (Elorrio), el CEIP Mendia (Balmaseda), el CEIP Txomin Aresti (Leioa), el CEIP Aitxuri (Zegama), el IES Koldo Mitxelena (Gasteiz) y Urola Ikastola (Azpeitia) son los seis centros que desde el curso pasado están probando IRADI que "se plantea ofrecer a toda la comunidad educativa para su uso una vez que ha sido testada".

Así lo revela la consejera Begoña Pedrosa en respuesta a una pregunta parlamentaria formulada por EH Bildu, a raíz del apercibimiento recibido por parte de la Autoridad Vasca de Protección de Datos (AVPD) porque el uso de Google Workspace for Education (GWS) vulnera la protección de datos de la comunidad educativa vasca. Se trata de un colectivo cercano a las 400.000 personas, entre docentes y estudiantes, en su mayoría menores de edad. IRADI ofrece a los centros aplicaciones básicas para la actividad educativa basado en software libre.

Dispone de un aula virtual (Moodle), correo electrónico del Departamento de Educación y un espacio colaborativo (Nextcloud), con un almacén digital, aplicaciones ofimáticas (Collabora/Libre Office) y calendario. Todos estos programas y datos se alojarán en servidores del Gobierno vasco. Además, es en euskera. El Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI) será el encargado de realizar el seguimiento del ensayo de esta experiencia.

Digitalización ética

Los objetivos del proyecto son avanzar en la alfabetización digital integral de los centros y, según la consejera, "apostar por una digitalización ética y responsable", tal y como recoge la Ley Vasca de Educación. No en vano, cuando se traba en red es fundamental que tener cuidado de dónde, para qué, cómo guardamos y usamos algunos datos. El uso de herramientas tecnológicas en colegios e institutos es habitual, pero desde hace unos meses también forma parte del debate público por las dudas que han surgido alrededor de la privacidad y el uso que las grandes tecnológicas hacen de los datos. Más aún cuando afecta a una población vulnerable, como son los menores de 14 años.

Algunos grupos de familias están siendo especialmente activas en la denuncia de posibles abusos y concienciando a los padres y madres en los colegios e ikastolas sobre el uso responsable de las tecnologías, como Gure aukera, guk 16 o Altxa Burua. Ya se han producido pequeños cambios porque los vascos han comenzado a retrasar la entrega del primer móvil a sus hijos e hijas. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), el 65% de los menores de entre 10 y 15 años tiene un smartphone, cuando en 2020 la tasa era de 75%. Pero no se trata simplemente de una cuestión de activismo social. En julio de 2022, Dinamarca levantó la libre en el continente al prohibir los productos de Google en las escuelas (Google Workspace y los ordenadores Chromebook) porque el uso que el gigante estadounidense hace de los datos de los estudiantes viola la ley europea sobre privacidad. El regulador danés (Datatilsynet) dictaminó que Google no tiene base legal para usar "para sus propios fines" los datos de los alumnos.

Tratamiento de los datos

Básicamente Google Workplace for Education es un paquete de herramientas de uso educativo como Classroom, Meet, Google Docs, Formularios y Google Chat. Para todo esto cada usuario debe crearse una cuenta. La escuela proporciona a Google cierta información personal sobre sus estudiantes y educadores que incluye el nombre del usuario, la dirección de correo electrónico y la contraseña. Los centros también pueden optar por compartir cosas como la dirección de correo electrónico secundaria, el número de teléfono y la dirección de un usuario. Y los usuarios, además, pueden agregar información a su cuenta, como un número de teléfono adicional y una foto de perfil. En su información sobre el servicio, Google dice que "Google Workspace for Education no recopila datos de alumnos con fines publicitarios". Sin embargo, no dice nada sobre otros fines.

La Agencia Española de Protección de Datos (AEPD), el organismo oficial encargado de velar por la privacidad y la protección de los datos de la ciudadanía ha dado recomendaciones muy claras sobre Google Workspace for Education. El 19 de febrero de 2024 se pronunció en el mismo sentido que el regulador danés y emitió un informe desfavorable al uso de Google Workspace. El Ministerio de Educación actuó en consecuencia y rechazó firmar el convenio con Google para implantar esta plataforma en Ceuta y Melilla –donde tiene competencia– y optó por otras herramientas digitales “que garantizan la privacidad de alumnos y profesores y el control de los datos”. En paralelo, el Ministerio envió el informe de la AEPD a las comunidades autónomas para que valoraran la situación y actuaran como considerasen.

Apercibimiento a Educación

El 9 de marzo de 2024, la Autoridad Vasca de Protección de Datos (AVPD) apercibió al Departamento de Educación porque el uso de Google Workspace for Education (GWS) vulnera la protección de datos de la comunidad educativa vasca. La AVPD constata tres infracciones. En primer lugar, Educación debía haber realizado una evaluación de impacto relativa a la protección de datos antes suscribir el 22 de febrero de 2022 el convenio con Google Cloud Emea Limited para usar los servicios Google Workspace en los centros educativos de Euskadi.

Entre los hechos probados, Protección de Datos advierte de que los datos personales de los usuarios (docentes y alumnado) pueden ser tratados por Google para el uso de servicios adicionales que no son objeto del convenio. Asimismo, censura que en los registros de actividades de tratamiento dependientes de Educación publicados en la página web del Gobierno vasco no consta información en la que se prevea el tratamiento de datos personales que supone la ejecución de la citada plataforma educativa.

En su respuesta parlamentaria, la consejera Pedrosa asegura en reiteradas ocasiones que los datos “no son usados para intereses comerciales” ni para fines “publicitarios”. No obstante, la consejera señala que su Departamento está trabajando con la Agencia Vasca de Protección de Datos para enmendar los aspectos denunciados en su resolución de marzo de 2024, “tanto en lo relativo a la evaluación de impacto como a la revisión de los registros de actividades de tratamiento”. En este sentido, la titular de la cartera de Educación añade que en base al resultado de dicha evaluación de impacto, “el Departamento tomará las medidas que tenga que tomar”. Mientras tanto, los centros podrán seguir eligiendo la plataforma GWS o la plataforma IRADI cuando esté lista, sin que su uso sea “limitativo”. Es decir, que no será obligatorio.

Respuesta de Google

¿Qué dice Google tras los sucesivos dictámenes que ponen en duda o censuran el uso que hace de los datos de los usuarios de Workspace for Education? En el caso de Euskadi, Google afirma que “está profundamente comprometida con el apoyo a la educación a través de nuestros servicios Google Workspace for Education. Nos asociamos con autoridades educativas de todo el mundo, incluido el Departamento de Educación del País Vasco, para proporcionar herramientas de aprendizaje digital seguras y eficaces”. Según explican, “nuestro convenio con el Departamento de Educación del País Vasco, revisado favorablemente por la Autoridad Vasca de Protección de Datos en 2021 antes de su firma –siguiendo los procedimientos habituales– refleja este compromiso”.

Aseguran que son “conocedores de la reciente resolución emitida por la Autoridad Vasca de Protección de Datos”. No obstante, dicen, “la resolución se centraba en las responsabilidades y obligaciones que los responsables del tratamiento tienen en virtud de las legislación en materia de protección de datos”. En este sentido, desde la compañía aclaran que un aspecto fundamental “de nuestro compromiso es proporcionar recursos exhaustivos y asistencia a nuestros socios educativos para ayudarles a comprender y asumir sus responsabilidades como responsables del tratamiento de datos. Ponemos a su disposición una multitud de recursos en este sentido. También ponemos a disposición recursos para padres y tutores, como *Guía para padres o tutores sobre privacidad y seguridad* o el folleto *Proteger la privacidad de tu hijo o hija* en Google Workspace for Education. Creemos que la transparencia y la educación son cruciales para generar confianza y garantizar un uso responsable de los datos”

Los centros educativos, los responsables

Respecto a la negativa del Ministerio a implantar la plataforma, Google explica que sus clientes –los centros educativos– y no la compañía tecnológica “son los que poseen y son responsables de los datos”. “Esto significa que nuestros clientes son los principales responsables de decidir cómo se utilizan y comparten los datos de los clientes. Por lo tanto, son quienes controlan el uso de los contenidos y el acceso a los diferentes servicios”, subraya. En este sentido, Google sostiene que no muestra “ningún anuncio” en los servicios de Google Workspace for Education; no utiliza “los datos de los clientes para crear perfiles orientados a la publicidad”; no supervisa ni rastrea “su comportamiento en los servicios; y no comparte los datos de los clientes con servicios de Google como YouTube, Búsqueda o Ads, “para fines comerciales propios”. “No combinamos su cuenta del centro educativo con su cuenta personal de Google, en caso de tener una. No usamos los datos de los clientes para entrenar modelos de inteligencia artificial. No vendemos los datos de los clientes a terceros ni los compartimos con agencias de marketing”, ha apostillado.

Asimismo, ha detallado que dado que los administradores de los centros “pueden determinar qué servicios están disponibles y sus políticas”, el uso que cada centro educativo haga de Google Workspace for Education



será “diferente”. “Creemos que los centros son los más indicados para personalizar la información que comparten con los padres basándose en el uso real que hacen de los servicios de Google”, ha destacado, para después añadir que la compañía “no controla ni está en posición de evaluar la información o el lenguaje utilizado por los centros para informar sobre los servicios”.

europapress.es

CCAA autorizaron 3 universidades privadas en 2020/2024 con un informe desfavorable del Ministerio: UDIT, UTAMED y TECH

MADRID, 26 Ene. (EUROPA PRESS) - La Comunidad de Madrid, Canarias y Andalucía autorizaron en el periodo 2020-2024 la creación de tres universidades privadas a pesar de contar con un informe desfavorable de la Conferencia General de Política Universitaria, presidida por el titular del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (actualmente Diana Morant).

En concreto, las universidades autorizadas por estas comunidades autónomas a pesar del informe desfavorable fueron la Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología (UDIT) en Madrid, la Universidad Tecnológica Atlántico Mediterráneo en Málaga (UTAMED) y la Universidad Tecnológica de Canarias (TECH), según ha podido saber Europa Press.

En una respuesta parlamentaria registrada en el Congreso de los Diputados, el Gobierno detalla que las comunidades autónomas han autorizado nueve universidades privadas en los últimos cuatro años (2020-2024): Cuatro en Andalucía, dos en la Comunidad de Madrid, una en Galicia, una en el País Vasco y una en Canarias.

No obstante, precisa que, de las nueve universidades privadas autorizadas en el periodo 2020-2024, la Conferencia General de Política Universitaria ha emitido un informe desfavorable para tres de ellas. Las nueve universidades privadas autorizadas en los últimos cuatro años por las comunidades autónomas fueron la Universidad Internacional de la Empresa, la Universidad Intercontinental de la Empresa, la Universidad Euneiz, UDIT, la Universidad CEU Fernando III, la Universidad Tecnológica Atlántico-Mediterráneo, la Universidad Tecnológica de Canarias, la Universidad Alfonso X el Sabio Mare Nostrum y la Universidad Europea de Andalucía. En cuanto a la modalidad (presencial, semipresencial, online), el Gobierno asegura que, salvo la Universidad Tecnológica de Canarias, que es online, el resto son presenciales.

Entre los objetivos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades está el de revisar y endurecer los criterios para la creación de nuevas universidades. En este sentido, el Gobierno exigirá, entre otras cosas, a las nuevas universidades privadas que se implanten que cuenten con una residencia estudiantil propia desde el momento de su creación.



Casi la mitad de los adolescentes dicen sufrir problemas mentales: 9 de cada 10 no piden ayuda

Según un estudio de Unicef, sufren en silencio las dolencias emocionales porque no saben a quién acudir, no consideran que el problema sea importante o desean mantenerlo en secreto

Patricia Martín. Madrid 26 ENE 2025

"Tenemos presiones para obtener buenas calificaciones, que generan mucho estrés, y también hay presiones sociales, que nos generan miedo a no encajar en una sociedad con prejuicios: todo ello nos puede dañar la salud mental". Esta es la conclusión de Alae, una joven de 16 años de Fuenlabrada que ha participado este martes en la presentación de un estudio de Unicef que concluye que el 41% de los adolescentes manifiesta haber tenido un problema de salud mental –o cree haberlo tenido– en el último año, aunque casi el 90% no ha pedido ayuda. En concreto, el 51,4% admite que no ha buscado ayuda y el 36,9% que no se lo ha contado a nadie.

Según este último informe, sufren en silencio su dolencia emocional porque no saben a quién acudir, no consideran que el problema sea importante o desean mantener en secreto su problema. Dos de cada tres adolescentes, además, no quieren que sus familias o sus tutores se enteren de lo que les pasa.

Cercano a este porcentaje, un 56,2% piensan que es mejor dejar que pase el tiempo y un 55,9% confiesan que no confían en el personal del centro educativo porque creen que no pueden ayudarles, no van a guardar el secreto o tienen otras tareas que atender y no disponen de tiempo.

Falta de recursos

A este respecto, José Ángel, un joven de Úbeda y asesor de Unicef que también ha participado en la presentación del estudio, ha explicado que "hay orientadores en los centros educativos, pero no suelen estar disponibles para los alumnos porque tienen una gran ratio de alumnos que atender y un montón de gestiones administrativas". Además, los alumnos "no quieren que les vean entrar en los despachos de los orientadores".

Otro problema, según ha comentado José María Vera, director de Unicef España, es la escasa e incorrecta implantación de los coordinadores de bienestar que puso en marcha la ley de protección infantil. Se trata de figuras de nueva creación que tienen entre sus misiones velar por el bien emocional del alumnado y evitar el 'bullying', pero o no cuentan con la formación que marca la norma, o bien tienen que atender a múltiples tareas y no disponen de tiempo suficiente para los estudiantes.

El barómetro, ha sido elaborado con las opiniones de 4.740 jóvenes, de entre 13 y 18 años, de 168 centros educativos. El trabajo de campo se ha realizado durante el curso 2023-2024. Pese al alto porcentaje de adolescentes con problemas de salud mental que destapa, la encuesta ha dejado también "sorpresas positivas", según ha explicado una de las coautoras, la investigadora de la Universidad de Sevilla Pilar Ramos.

Prejuicios

Entre ellas destaca que casi 8 de cada 10 encuestados asegura que mantendría la amistad con alguien de su edad que esté en tratamiento por problemas de salud mental, por lo que "tienen menos prejuicios de lo que esperábamos o detectábamos entre los adultos". A juicio de Ramos, estos datos indican que los jóvenes están "normalizando" tener problemas emocionales o dolencias más graves y diagnosticadas.

Otra de las sorpresas hace referencia a que usan las redes sociales "como un activo para su salud mental". Es decir, como un instrumento en busca de ayuda. Así, un 47% considera útil leer noticias en las redes para informarse sobre salud mental y 1 de cada 3 asegura haber encontrado recursos útiles. Además, el 68% manifiesta no haber sentido la necesidad de mostrar en el mundo 'online' que tienen una vida perfecta.

Aun así, más del doble de chicas (34,3%) que de chicos (13,3%) se comparan con personas que muestran vidas perfectas y sienten presión por tener un físico determinado. En concreto, el 73,5% admite que esto les afecta mucho o muchísimo, frente al 50,8% de los chicos.

▣ EL DEBATE

Parking para móviles y fin de las pantallas en colegios: «Pueden ser peligrosas por lo que dejan de producir»

La Unesco explica que si a finales de 2023 el número de sistemas educativos que aplicaban estas restricciones al uso de los teléfonos era de 60, a comienzos de enero de 2025 la cifra ascendía ya a 79 países

Sandra Ordóñez. 27/01/2025

El número de países que prohíben el uso de móviles en las escuelas está aumentando rápidamente y, de acuerdo con los resultados de estudios realizados en Bélgica, España y el Reino Unido, esa medida está dando buenos resultados.

La Unesco, que presentó los resultados este viernes con motivo del Día Internacional de la Educación, explica que si a finales de 2023 el número de sistemas educativos que aplicaban estas restricciones al uso de los teléfonos era de 60, a comienzos de enero de 2025 la cifra ascendía ya a 79 países.

Los datos aparecen en una actualización especial del Informe GEM (Global Education Monitoring Report o Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo) que elabora la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) para controlar el progreso en relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

«Los estudiantes -destaca la organización- tienen que aprender los riesgos y oportunidades que conlleva la tecnología y no estar totalmente protegidos de ellos. Pero los países tienen que orientar mejor sobre qué tecnología está permitida en la escuela y cuál no, y sobre su uso responsable», resalta en un comunicado. «Sólo debe permitirse en la escuela la tecnología que tenga una función clara de apoyo al aprendizaje», agrega.

Consejos de los expertos

Establecer espacios libres de tecnología como la habitación o fabricar un pequeño 'parking de móviles' en la entrada de casa. Son algunos de los consejos que proponen los expertos para organizar el acceso a las pantallas de los más pequeños. Este es uno de los grandes debates de la comunidad educativa en todo el mundo y, también, una de las principales preocupaciones de los padres. Según indican los especialistas, «los niños deben reencontrarse con el aburrimiento», pero «no hay que demonizar la tecnología» porque ha llegado para quedarse.

Así lo explica Rocío Fernández-Durán, coordinadora de Orientación de la red Colegios RC España, que cuenta con siete centros en todo el territorio nacional. Durante su intervención en una jornada especial de Highlands

School Sevilla, la especialista dio algunas claves a los padres sobre cómo controlar el acceso a las pantallas. Sobre todo teniendo en cuenta que hasta la Organización Mundial de la Salud ha modificado sus recomendaciones recientemente.

Hasta 2024, la AEP recomendaba cero pantallas en menores de 2 años, no más de una hora entre 2 y 5 años, y no más de dos horas entre 5 y 17. Ahora, se recomienda cero pantallas entre 2 y 6 años y no más de una hora de 6 a 12 años. Por ello, según Fernández-Durán, hay que trabajar a través del diálogo y explicando a los más pequeños el por qué hay límites y cuáles son.

Durante su intervención, la coordinadora indicó que es importante que los padres sean «un ejemplo para sus hijos cuando utilicen el móvil». Además, puso de relieve el concepto de «empatía digital», entendiendo la curiosidad de los jóvenes y el momento que se vive en la actualidad y «hablando sobre si lo que se está viendo es adecuado o no». Por ello, es importante «no rechazar las pantallas porque puede generar obsesión en nuestros hijos».

Entre los muchos consejos dados por la experta está el simple hecho de establecer zonas libres de tecnología en casa, como puede ser el cuarto de dormir, el baño o el salón. También crear un plan digital familiar, junto con el resto de miembros del hogar, para consensuar el horario, el tiempo y el contenido en el que se podrán usar.

Es importante trabajar en un uso correcto de este tipo de dispositivos. Entre los inconvenientes que puede generar un uso desmesurado está el sedentarismo, el aislamiento social, problemas de sueño o la impulsividad. Sin embargo, su buen empleo sirve para acceder más fácilmente a información de interés, el aprendizaje o la mejora de conexiones familiares a través de videollamadas o conversaciones con aquellos que están más lejos.

«Las pantallas pueden ser peligrosas no tanto por lo que producen, sino por lo que dejan de producir cuando no están, generando alteración del neurodesarrollo en la primera infancia», afirmó Fernández-Durán. Es por eso que pidió luchar contra mitos de que ayudan a que se tranquilicen, que se duermen antes o que

**C. de MADRID**

La investigación de los contratos de la FP que salpica al Gobierno de Ayuso se extiende a otros dos institutos

La Fiscalía remitió en diciembre al juzgado que investiga el escándalo más casos de obras a dedo, irregulares o fraccionadas por posible prevaricación. Ya son una decena los centros que hicieron obras irregulares cuando la Consejería de Educación estaba dirigida por Enrique Ossorio, hoy presidente de la Asamblea, y Rocío Albert, actual consejera de Hacienda de Ayuso

Raquel Ejerique. 27/01/2025

La Consejería de Educación del Gobierno de Ayuso, en la etapa en la que estaba dirigida por Enrique Ossorio (hoy presidente de la Asamblea de Madrid) y Rocío Albert (hoy consejera de Hacienda), llevó a cabo obras en institutos y centros educativos fuera de la ley. Básicamente, en lugar de sacar a concurso las reformas que fueran de envergadura y tuvieran un coste mayor de 50.000 euros (como obliga la Ley de Contratos del Sector Público), se optó por utilizar dinero corriente que se ingresaba desde la propia Consejería a los institutos de secundaria (la mayoría de FP) y utilizando la figura del contrato menor, que tiene muy pocos controles financieros y tampoco son abiertos a la competencia. Por ejemplo, una obra integral como la del centro de FP a distancia Ignacio Ellacuría, un proyecto estrella de Ayuso que debía haberse licitado por medio millón de euros, se planteó como una suma de contratos menores: se trocearon las obras (por una parte las ventanas, por otra la pintura o los tabiques...) y así se eludieron los controles técnicos y se adjudicó a dedo a varias empresas. Lo mismo sucedió con la obra de un hospital de prácticas de FP en Ciudad Escolar, presupuestada en 2,5 millones de euros, que se fue pagando también con este sistema irregular.

El caso –que investiga el juzgado de instrucción número 36 de Madrid después de una denuncia interpuesta por Podemos tras la publicación del escándalo en elDiario.es– está enmarcado en una posible prevaricación, un delito penado según su gravedad con multa, prisión e inhabilitación. La presunta corrupción se produce porque, en lugar de licitar públicamente la obra y que las ofertas sean valoradas con criterios objetivos por una mesa de expertos independientes y se dé entrada a distintas empresas para que pugnen con el mejor proyecto, lo cual es más ventajoso para los contribuyentes que la pagan, se entregaban a dedo a constructoras sin que hubiera competencia entre constructoras y se esquivaban los controles de la Intervención de la Comunidad. Para pagarlo fuera del radar se concertaba a varios centros y se les ingresaba el dinero por separado en algunos casos, de modo que no levantaba sospechas porque se iban dividiendo los importes.

Educación señaló en su primer informe a los directores de instituto, que son profesores con cargo –y a los que ha expedientado pese a que no tienen capacidad de contratación ni de decidir qué inversiones paga o no la Consejería– y a un subdirector de FP, Alfonso Mateos, a quien cesó fulminantemente tras saltar el primer caso. Fuentes conocedoras del proceso explican que es imposible que, más arriba de Mateos, no se supiera cómo se estaba construyendo. El motivo de esta sospecha es que las obras eran complejas, el dinero para pagarlas tenía que salir por orden de la Consejería y que los institutos bajo sospecha están en todas las direcciones territoriales en las que se divide Madrid, excepto la zona norte. Además, una de las obras se produjo en un centro que no dependía siquiera de Mateos y todos los expedientes bajo sospecha se enmarcan entre los años 2021 y 2023. Las mismas fuentes señalan que hay demasiadas coincidencias como para que fuera una cuestión entre directores que hicieron lo mismo en la misma época por pura casualidad.

Hasta ahora se conocían ocho casos de institutos y centros que habían usado este sistema irregular para ampliar aulas o hacer mejoras. Sin embargo, el caso ha ido a más, según ha podido confirmar elDiario.es. La Fiscalía remitió al juzgado a finales de 2024 el caso de otros dos centros bajo sospecha. Se trata del IES Ciudad de los Poetas, en el distrito de Moncloa, y Tetuán de las Victorias, en Tetuán. La Consejería de Educación, que optó por elevar el primer caso conocido a la Fiscalía ante la denuncia pública de un empresario que no había cobrado las obras realizadas, ha estado encargando auditorías y, en el caso de estos dos nuevos centros, se ha llegado a la conclusión de que “se han producido irregularidades con posible trascendencia penal”, según el informe de la Intervención General de la Comunidad de Madrid, al que ha tenido acceso este medio.

Acredita que se ha hecho un uso irregular de los contratos menores, incluso sin pedir presupuestos a tres empresas diferentes, como es preceptivo para que haya una mínima competencia que evite sobrepagos. En el caso de Tetuán, de unos 600 alumnos y casi todos de Grado Superior, el análisis revela que hay contratos menores recurrentes año tras año (se reiteran con la misma empresa en lugar de sacar a concurso), por ejemplo en el caso de la electricidad, la seguridad o la prevención de incendios. También ha habido reformas en aulas o baños que superaban el importe permitido para una obra menor sin que se haya sacado a concurso o suministros que tampoco se han licitado.

En el caso del IES Ciudad de los Poetas, el informe oficial refleja fallos en la contratación también, como que no se han publicado ni se han pedido tres presupuestos en algunas ocasiones. Además, destaca que se encargan obras a la empresa de mantenimiento sin que haya informes de necesidad preceptivos.

Fuentes del entorno de las direcciones de instituto señalan que, por la falta de formación financiero-jurídica de muchos de los directores (pueden ser químicos, físicos o tener estudios de la rama sanitaria), se han ido gestionando las cuentas siguiendo los usos y costumbres, leyendo instrucciones enviadas desde la Consejería o, directamente, por orden directa de la Consejería, que es la entidad que ha ido ingresando cantidades para pagar obras, suministros y para los gastos de los centros. De hecho, era la propia Consejería la encargada de sacar a concurso todas esas reformas mayores de 50.000 euros, cosa que no hizo. Preguntada por estos dos nuevos posibles casos, la Consejería de Educación no ha contestado a elDiario.es.

¿Cómo se conoció el caso?

Fue el propio empresario que construyó el centro sanitario de Ciudad Escolar el que dio la voz la alarma al ver que no le pagaban. Empezó a enviar burofaxes a la Dirección General, al departamento del consejero de Educación (entonces ya Emilio Viciano, que había sustituido a Ossorio) e incluso se reunió con un asesor de la presidenta. Al comprobar que no existía ese contrato de manera oficial en ningún departamento, Educación abrió una investigación –que afecta al anterior equipo, Ossorio como consejero y Rocío Albert como viceconsejera– y un inspector recomendó que el caso se pusiera en manos de la justicia, en vista de la gravedad de los hechos y la posibilidad de que se hubieran cometido delitos.

Educación mantuvo el caso oculto hasta que elDiario.es lo publicó y ha ido desvelando más casos de obras a dedo en las mismas fechas y con un modus operandi parecido, casos que se han ido incorporando a la investigación. Más Madrid y el PSOE pidieron personarse cuando estaba investigando la Fiscalía, pero una denuncia de Podemos por el mismo caso ante un juzgado ha hecho que se abra una investigación y que se haya centralizado todo en ese juzgado de instrucción, que tendrá que decidir si envía el caso a juicio, quiénes son los responsables, si alguien se benefició, si fue a sabiendas, si hay más irregularidades o si le da carpetazo.

el Periódico de Catalunya

El alumnado catalán con necesidades especiales en la escuela ordinaria crece el 60% solo en seis años

Los escolares que tienen diagnosticada alguna necesidad física, psíquica o cognitiva han pasado de 23.857 en el curso 2017-2018 a 38.027 en el 2023-2024. La mitad de este colectivo abandona los estudios tras la ESO



Helena López. 27 ENE 2025

El alumnado con necesidades educativas especiales matriculado en la escuela ordinaria ha pasado de 23.857 en el curso 2017-2018 a 38.027 en el 2023-2024, un incremento del 60%, según las cifras recogidas en el informe 'L'educació inclusiva a Catalunya' elaborado por la Sindicatura de Greuges en el marco del Pacte contra la segregació escolar, presentado este lunes por la Síndica, Esther Giménez-Salinas. Un estudio que señala que actualmente un 86,4% del alumnado con necesidades está escolarizado en la escuela ordinaria – algo por lo que se ha felicitado, subrayando que es "el camino a seguir"–, pero que no ha hecho disminuir la matrícula en las escuelas de educación especial, que incluso ha aumentado un 20,3% (el curso 2023-2024 había 8.226 alumnos en estos centros).

Giménez-Salinas subraya que este hecho se debe, en gran parte, a las escasas oportunidades que la escuela ordinaria brinda al alumnado con necesidades educativas en la etapa postobligatoria. No encuentran alternativas y se matriculan en la escuela de educación especial. Los datos son claros: mientras que en la ESO el 3,7% de alumnos tienen necesidades educativas, en el bachillerato solo existe un 0,7%. Según estima el equipo de la Síndica, la mitad del alumnado con necesidades educativas no sigue estudiando tras la ESO. En ese sentido, una de las 260 medidas recogidas en el Pla de Govern 2024-2027 pasa por revisar el decreto 150/2017 de la educación inclusiva "para extender la aplicación al primer ciclo de educación infantil, al bachillerato y a los ciclos formativos".

Acompañamiento

Una de las ideas en las que más ha insistido la Síndica es en la necesidad de un "cambio de cultura". "Hay que hacer un acompañamiento muy importante a las familias para que vean que están suficientemente bien atendidas en los centros ordinarios; si no, sentirán que sus hijos están mejor en la escuela especial", incide Giménez-Salinas, quien apunta también a que, pese a que se han doblado los recursos a la escuela inclusiva, estos siguen siendo insuficientes.

Un ejemplo de las carencias son las dificultades para participar en salidas, colonias y viajes de fin de curso. "Falta un desarrollo normativo para las extraescolares, personal educador suficientemente formado y una adaptación de las actividades", enumera el estudio, que apunta también a una falta de política sólida para garantizar la provisión de personal para los monitores de apoyo. La convocatoria para estas contrataciones se ha doblado, de 300.000 a 600.000 euros, pero igualmente no se llega. Con ese dinero, calculan en la Sindicatura, se cubren 1.500 niños y hablamos de más de 38.000.

Volviendo al horario lectivo, otra de las demandas de la Síndica es "mayor presencia de los profesionales de los EAP en las aulas –"estar más en los colegios y menos en los despachos"– y "apostar por un Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) [un modelo educativo que tiene en cuenta la diversidad del alumnado y cuyo objetivo es lograr una inclusión efectiva], que todavía está muy lejos de ser algo generalizado".

Giménez-Salinas ha reiterado que la escuela inclusiva no va solo de poner a más monitores de apoyo para que los niños con necesidades educativas especiales (hoy por hoy el 3,9% del total) no entorpezcan al resto, sino fomentar las codocencias para que todo el alumnado forme parte de una misma clase, cada uno a su ritmo.

Financiación en función de la complejidad

Por último, la Síndica ha alertado de la concentración de alumnado con necesidades educativas especiales en los centros más complejos, "ya acostumbrados a adaptarse a situaciones", y ha apuntado a la necesidad de cambiar la financiación de los centros para que los centros reciban dinero en función de su complejidad, algo que está también recogido en el pacto contra la segregación y en el Pla de Govern.

En concreto, el Pla de Govern habla de "acordar un modelo de financiación equitativo de los centros educativos en función de sus necesidades o complejidad, para fortalecer la igualdad de oportunidades y la equiparación progresiva entre centros del sistema de educación de Catalunya".

EL PAIS

Unos 400 profesores de secundaria imparten clases sin tener el máster requerido en Cataluña

El Govern recurre a la UOC para aumentar las plazas de este postgrado, que llegarán a las 2.654 el próximo curso, 800 más que hace cuatro años

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 27 ENE 2025

Actualmente hay 393 profesores de ESO y bachillerato que están impartiendo clases sin tener el máster de Formación del Profesorado, un requisito obligatorio para ejercer de docente de secundaria, aunque en los últimos años se ha relajado la exigencia por la imposibilidad de encontrar profesores de instituto. La mayoría de

ellos (336) están en activo desde hace menos de tres años, pero 57 dan clases desde hace más de tres años y 12 desde hace más de cinco años, según los datos obtenidos por este diario a través de transparencia.

Los sindicatos hace tiempo que se quejan de la imposibilidad que tienen los nuevos docentes para sacarse el máster, debido a la falta de plazas en las siete universidades públicas que lo ofertan, y los elevados precios en las privadas (de 4.500 a 7.000 en las catalanas, cuando en las públicas y la UOC cuesta unos 1.200 euros). “¿Por qué se convocan tan pocas plazas? Si estamos hablando del acceso a la docencia, es la propia administración la que tiene garantizar el acceso. No todo el mundo se puede pagar siete u ocho mil euros en un máster en una privada”, se queja Xavier Massó, portavoz del sindicato de Profesores de Secundaria.

El Departamento de Universidades asegura que desde el curso 2021-22 se han creado casi 600 plazas nuevas (el 32% más), hasta llegar a las 2.474 actuales en los 12 campus catalanes. El incremento seguirá en septiembre hasta alcanzar las 2.654; no obstante, esta ampliación la ha capitaneado básicamente la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), que ofrece cursos a distancia.

Para poder impartir clases en la ESO, Bachillerato o FP, no existe una carrera universitaria específica, como sí pasa en infantil y primaria, sino que se puede acceder con una titulación de otro ámbito, acorde con la especialización que se vaya a enseñar, pero sí es obligatoria cursar el Máster de Formación del Profesorado. Pero ante los problemas para encontrar docentes de algunas materias, el Departamento de Educación decidió en 2018 flexibilizar los requisitos y permitir a los titulados entrar en la bolsa de interinos, con el compromiso de obtener la titulación antes de tres años, un plazo que actualmente es de dos años.

Durante estos años, unas 6.000 personas se han incorporado a la bolsa sin tener el máster, pero firmando el compromiso de que lo obtendrían en dos años, cosa que no ha sido así en muchos casos y han tenido que ir solicitando una prórroga. Pero el año pasado el Departamento decidió poner orden a esta situación porque consideraba que ya no era válido el argumento de la falta de plazas públicas en el máster, ya que la UOC tenía vacantes. Entonces, envió a una notificación a 2.723 docentes recordándoles que se habían comprometido a tener el máster, o al menos a inscribirse en él, “y no constaba que lo hubieran acreditado”. En dicha comunicación, el Departamento también les instaba a formalizar la preinscripción en el máster durante el curso actual, antes de septiembre de 2024.

Aunque por escrito no se mencionaban las consecuencias de desobedecer esta advertencia, los sindicatos coinciden en que planeaba la amenaza de expulsarlos de la bolsa. “Se dio un ultimátum y ello implicaba sacarlos de la bolsa, pero no puedes echar indiscriminadamente a profesores cuando te falta personal”, se queja Iolanda Segura, portavoz del sindicato Ustec.

No obstante, de momento el nuevo equipo del Departamento de Educación, que todavía no ha tratado este tema con los sindicatos, no parece dispuesto a llegar a este extremo y asegura que “prioriza paliar la falta de docentes y no tomar decisiones que puedan perjudicar el alumnado, especialmente afectado en ciertas especialidades”.

Desde CC OO consideran que esta moratoria no es la solución. “Todo el mundo tiene que cumplir los requisitos, pero tenemos falta de personal, y el problema se soluciona mejorando las condiciones de trabajo para atraer más profesores, no rebajando los requisitos de acceso”, defiende Marga Romartínez, responsable de docentes de educación pública de CC OO.

Desde las universidades se muestran más contundentes y censuran la permisividad de Educación de permitir impartir clases a profesores sin la acreditación adecuada. Ramon Palau, coordinador de dicho máster en la Universitat Rovira i Virgili, pone como símil el hecho de que se dejara trabajar a médicos sin tener el título universitario. “¿Por qué lo aceptamos para los profesores de secundaria?”, cuestiona.

Más plazas semipresenciales

Anna Marbà, coordinadora del máster de Formación de Profesorado de la UAB, considera que ha habido “un error de planificación” por parte del Govern. “El sistema público no está dando respuesta. Pero podemos ampliar plazas, tenemos capacidad de espacios y de docentes”, apunta.

Susana Aránega, encargada de coordinar el Máster del Profesorado de todas las universidades catalanas, explica que cada universidad decide las plazas que oferta, teniendo en cuenta “las necesidades del sistema”. “Hay especialidades en que hay mucha demanda y se han aumentado las plazas, pero en otras hay muchos docentes con el máster que no trabajan. Además, no podemos ampliar centenares de plazas de golpe, porque en algunos campus no hay profesores ni espacios suficientes”.

Aránega asegura también que no todos los profesores apuestan por la formación virtual de la UOC y cree que una solución sería que los campus públicos ofertaran el máster en la modalidad semipresencial. De momento, ya han solicitado al Ministerio de Universidades una modificación de la normativa para llevarlo a cabo. “Poder optar a esta modalidad facilitaría a las universidades presenciales ajustar los estudios a las necesidades de los estudiantes y así incrementar la oferta de plazas”, añade.

Desde las universidades también apuntan que es posible que a ciertos profesores les cueste acceder al máster porque recuerdan que se tiene en cuenta la nota del expediente. “Así que, en época de mucha demanda, un profesor se puede encontrar que siempre le pasan por delante personas con mejor nota”, abunda Marbà. Ustec

admite que hay "un porcentaje mínimo" de docentes que no tienen la intención de sacarse el máster "porque a lo mejor vienen de la privada y se ponen a hacer de profesores un tiempo para probar".

Desde CC OO proponen que a la hora de acceder al máster tengan prioridad los profesores que han firmado el compromiso de cursarlo y por el motivo que sea no han logrado inscribirse. "Si no, continuarán arrastrando este incumplimiento de los requisitos", remata Romartínez.



La "gran mayoría" de los centros vascos de Primaria opta por prohibir móviles

La consejera ha explicado que se ha hecho "una reflexión crítica en todos los centros educativos" sobre el uso de este tipo de tecnologías que comenzó en marzo de 2024 y que ha culminado a finales de diciembre, y en el que cada centro "ha tenido que desarrollar su propia normativa con las directrices y con el acompañamiento y la formación"

NTM / EP. 27.01.25

La consejera de Educación del Gobierno vasco, Begoña Pedrosa, ha avanzado este lunes que "la gran mayoría" de los centros de Educación Primaria ha decidido prohibir los dispositivos móviles y "en un porcentaje muy pequeñito" limitarlos a uso pedagógico "determinado y consensuado" con las familias.

En una entrevista concedida a Radio Euskadi, recogida por Europa Press, la consejera ha explicado que se ha hecho "una reflexión crítica en todos los centros educativos" sobre el uso de este tipo de tecnologías que comenzó en marzo de 2024 y que ha culminado a finales de diciembre, y en el que cada centro "ha tenido que desarrollar su propia normativa con las directrices y con el acompañamiento y la formación" que se le ha dado desde el Departamento.

Primaria

"Nuestra intención es llevar a la comunidad educativa a una reflexión crítica, muy importante. Tecnología sí, pero ¿cuándo, dónde y cómo? Y es un ejercicio de corresponsabilidad de las familias y los centros educativos tienen su parte. Y su parte es regular el uso y determinar cuándo utilizamos, cuándo no utilizamos", ha apuntado.

Entre los datos de este proceso, que Educación hará públicos próximamente, Pedrosa ha avanzado que en el caso de los dispositivos móviles en Educación Primaria "la gran mayoría de centros ha decidido limitar su uso, es decir, prohibirlos y, en un porcentaje muy pequeñito, limitarlo solamente a un uso pedagógico determinado y consensuado con las familias".

La consejera ha incidido en el impacto del proceso "a la hora de que haya una corresponsabilidad entre las familias y las direcciones, el profesorado" en el sentido de que "todos sabemos cuáles son las reglas de juego y las vamos a cumplir".

Así, ha destacado que, en este proceso llevado a cabo, "se habla, se reflexiona y se determina que nos hemos puesto todos de acuerdo para decir que en este caso, en Primaria, no vamos a utilizar los dispositivos móviles, pero sí en algunos casos con fines pedagógicos y sabemos cuándo y cómo. Y todo el profesorado a una y las familias también".

La consejera ha advertido de que "el ámbito de la tecnología requiere de una continua reflexión" y, así, este mismo viernes se va a celebrar una jornada en Vitoria con la comunidad educativa en la que intervendrán diversos expertos.

Segregación

Por otro lado, Pedrosa ha advertido de que, para combatir la segregación escolar, "no se puede pensar que va a haber un cambio estructural o un cambio radical solamente con una serie de medidas en las matriculaciones".

"Eso es un apartado. Tenemos que tener esa ambición de abrir un debate social y nuestra idea es, a finales de febrero, comenzar con esa mesa del pacto, que ya llevamos diseñando tiempo, donde nos tenemos que mirar todos a la cara y donde tenemos que hablar de cómo va a ser la Euskadi del futuro", ha explicado.

La consejera ha considerado que "es un reto que requiere de muchísima conversación, de muchísimo acuerdo" y, en este sentido, ha asegurado que "este gobierno escucha". "Escucha a la comunidad educativa, escucha a las familias. Aquí hay implicadas muchas representaciones y buscar el punto de acuerdo es importante. Y desde ahí, por ejemplo, tenemos que pensar en nuevas normativas, en nuevos programas para abordar las necesidades del alumnado inmigrante", ha apuntado.

Pedrosa ha señalado, asimismo, que a finales de marzo se va a presentar en el Parlamento Vasco el primer Plan Estratégico para la Escuela Pública Vasca, un "hito" que supondrá que la escuela pública tenga "una

estrategia compartida, donde se ha trabajado con toda la comunidad educativa y también ha participado el alumnado".

Según ha indicado, se han recogido "muchísimas propuestas que hay que ordenar". "Y estamos en ello y tienen que marcar unos ejes para el futuro, y de esos ejes van a surgir los compromisos donde nos vamos a situar como sistema", ha concluido.

EL DEBATE OPINIÓN

¿Crisis de la educación o crisis cultural?

El principal problema de la educación española es antropológico o, al menos, de principios más filosóficos que estrictamente pedagógicos

Felipe J. de Vicente 28/01/2025

Nadie duda que la educación está en crisis. Hace unos meses, los catastróficos resultados de las pruebas PISA mostraban el estado de suma postración de nuestro sistema educativo. En las semanas siguientes no faltaron los gritos de alarma, artículos de prensa, comentarios en radio y televisión... Todo el mundo ponía el grito en el cielo. Hasta algunos (pocos) políticos manifestaron que habría que poner remedio urgente a la situación. Pero, ¿se ha hecho algo? Ni el gobierno central (en manos del PSOE), ni los autonómicos (mayoritariamente en manos del PP) han tomado medidas para corregir la situación. En algunos casos se han nombrado comisiones de supuestos expertos para que propusieran medidas, que, al final, consistían en el lampedusiano consejo de cambiar alguna cosilla para que todo siguiera igual.

La educación no deja de ser un reflejo de la sociedad en que vivimos, o, dicho de otro modo, el contexto social influye en el educativo. En la búsqueda de culpables de la crisis del sistema educativo se ha puesto en el banquillo al confusamente llamado neoliberalismo. Excusa simplista como pocas para consumo interno de izquierdistas devotos. Los países asiáticos con modelos de capitalismo menos regulado que el europeo (Corea del Sur, Singapur, Japón, p.e.) tienen unos sistemas educativos mucho más sólidos y exigentes que el nuestro. Y obtienen buenos resultados PISA.

El principal problema de la educación española es antropológico o, al menos, de principios más filosóficos que estrictamente pedagógicos. Alasdair MacIntyre en su reivindicación de la ética aristotélica («Tras la virtud») afirma que esta es teleológica: tiene que ver con el fin del hombre, de cada hombre. La Ilustración, según este ensayista, prescindió de este enfoque abriendo una ética más subjetivista, emotivista incluso, llegando hasta el vaciamiento moral postmoderno.

¿Cuál es el fin de la educación? ¿Qué queremos hacer con nuestros alumnos en nuestras aulas? No lo sabemos, o la sociedad española, a través de sus políticos, no sabe responder a estas preguntas. Desde la Paideia griega, pasando por el trívium y quadrivium medieval, las escuelas de gramática o los institutos nacidos de las reformas educativas del siglo XIX, enseñar era transmitir conocimientos, basados en el uso de la razón y la búsqueda de la verdad. Pero la postmodernidad ha sustituido la razón por un cientificismo beato (eso cuando aún se confía algo en la razón), la Ética en moralina progre llena de eslóganes de plastilina. Basta un somero repaso del currículum español para darse cuenta de todo esto: la perspectiva de género o el medioambientalismo acrítico (irracional en el fondo) impregnan el «telos» curricular español. Todo bien aliñado en escepticismo metódico y relativismo axiológico. Y eso de buscar la verdad es cosa de tiempos pasados. ¿Se puede enseñar a buscar la verdad en tiempos de pensamiento líquido?

La Historia ha sido un elemento vertebrador de los sistemas educativos. Todos los países han dado mucha importancia a la Historia y también a la lengua propia como factores fundamentales para la formación de los futuros adultos y para crear la conciencia de su identidad como sociedad. Pero Europa, y España en concreto, abominan de su Historia. La identidad europea (tan reivindicada por los fundadores de la hoy Unión Europea) está hecha trizas. El continente europeo ya no es la cuna del pensamiento racional, del derecho, de la Ciencia, de la síntesis cristiana que dio lugar a las universidades y a un arte que puebla el continente entero, del mismo Estado de derecho. Ningún continente alberga tantas obras de arte, una literatura tan rica, una música más elevada. Philippe Nemo lo ha resumido muy bien en «Qué es Occidente». Todo eso hay que «resignificarlo» (relativizarlo) o pedir perdón. Lo que cuenta es una Europa colonizadora y despiadada, obviando, por ejemplo, que las primeras universidades americanas fueron creadas por españoles, o la primera declaración explícita de derechos humanos (en defensa de los indios americanos) fue obra de los grandes maestros de la Escuela de Salamanca.

Entonces, ¿qué vamos a enseñar? Deconstruido un currículum sólido basado en conocimientos y el uso de una razón abierta ¿qué queda? Ese invento de las llamadas «competencias». Ya que no vamos a formar verdaderos ciudadanos con una buena cultura, hagamos unos seres «competentes». Es posible que ese «telos» produzca individuos útiles, que dominan los dispositivos informáticos, que se pasan las horas lectivas haciendo «proyectos», debatiendo sobre lugares comunes o, en muchos casos, sobre las desgracias de las minorías *woke*.



¿Y qué valores vamos a inculcar si hemos deconstruido el humanismo alumbrado desde el pensamiento griego hasta la Ilustración? Decía Michel Foucault («Las palabras y las cosas») que el hombre es un invento y, por lo tanto, había que rechazar el viejo humanismo cristiano, base del europeo. La autoridad ha sido aniquilada. Ahora todo es participación, democratización, hasta para decidir el más mínimo detalle. En España un niño de 12 años tiene derecho a formar parte del consejo escolar de su centro y decidir sobre su funcionamiento, su organización pedagógica, su presupuesto... ¿Realmente tiene la madurez suficiente para esta responsabilidad? Cada vez que se ha intentado limitar la participación de alumnos en los consejos escolares a los de más edad, han salido los corifeos del buenismo talibán rasgándose las vestiduras por ser algo antidemocrático. Al final, convertimos la democracia en una caricatura.

Los alumnos tienen derecho a reclamar por todo, por haber suspendido justamente, a hacer una huelga cuando les plazca, a pasar de curso aunque no sepan nada. El esfuerzo ha quedado reducido al mínimo para mover las teclas de un ordenador o un móvil. ¿Pensar? ¿Para qué? Ya lo hacen los *influencers*. Cuando un mediocre agitador de las redes sociales obtiene tres eurodiputados es que hay miles de jóvenes (mayoría de sus electores) que han abdicado del pensamiento racional. ¿Qué personas queremos formar con estas premisas?

En el pensamiento anglosajón se ha acuñado el concepto de «educación liberal». En este caso «liberal» no tiene nada que ver con el liberalismo político. La educación liberal es aquella en que el conocimiento tiene un valor por sí mismo y no por su utilidad y es aquella que da una formación capaz de hacer hombres libres, difícilmente manipulables. Viene de la tradición de las artes liberales medievales que subsiste también en las facultades y *colleges* de Artes liberales. Es una educación en que las humanidades y la ciencia constituyen la base del currículum. La educación liberal no forma para una profesión específica. Esa puede venir después, o no. Quien ha tenido una educación liberal será alguien que tendrá gusto por la lectura, estará informado, sensible, apreciará el arte, entenderá el mundo, su historia y sus problemas. Podrá darse una vuelta por el Museo del Prado sin preguntarse qué hacen tantos cuadros con una señora, un señor y un recién nacido en una cueva. Sabrá de Aristóteles, Shakespeare, Cervantes, Galileo, Copérnico, Mendel o Einstein; el Lazarillo de Tormes no será un quinqui y Bach un roquero. Será capaz de dialogar, razonar sus argumentos y dispondrá de recursos dialécticos y capacidad para escribir sin faltas de ortografía. Esa sí es una persona competente, esa sí es una educación competencial: la que permite ser libre y no dejarse llevar por cuatro eslóganes del *influencer* de guardia.

Decía Valle Inclán que España era una deformación grotesca de la civilización europea. Probablemente exageraba. Pero lo que sí es cierto es que el sistema educativo español es una deformación grotesca de los sistemas basados en la *comprehensive school* anglosajona, que era parte de la ingeniería social de los partidos socialistas del norte de Europa en los años 60 del siglo pasado. Después, al grito de ¡Pedagogos de todos los países uníos! el modelo se extendió hasta ser copiado como cándidos papanatas por los autores de la LOGSE, la ley que eliminó cualquier posibilidad de educación liberal en España. Para luego echar las culpas al neoliberalismo, la OCDE, la OTAN y hasta la NASA si hace falta. Y desde entonces nadie ha hecho nada por enmendar el desajustado. Y, para corregir el rumbo, hace falta una reacción de la propia sociedad.

Si abominamos de nuestra identidad, nuestra cultura, rechazamos los valores que han hecho grandes las sociedades occidentales, la educación sólo recibirá parches. Hoy se observan en Europa síntomas de recuperación. Quizás la reapertura de Notre Dame sea un símbolo. Una ceremonia en la que se ensambló el viejo laicismo francés con su pasado cristiano. Los discursos de Macron se mezclaron con la maravillosa música coral acompañada con el órgano y la lectura de textos bíblicos. La Biblia es un referente de la cultura occidental, reivindicada en el marco de un símbolo del arte que ha hecho grande Europa. Allí estaban los dignatarios de la Europa cuna de lo que llamamos cultura occidental. Faltaba representación española. El ministro de Cultura estaba en el circo. ¿No decía Valle Inclán que España era una deformación grotesca de la civilización europea? En este caso, tendría razón.

Felipe J. de Vicente es catedrático emérito de instituto, miembro de Consejo Escolar del Estado por el grupo de personalidades de reconocido prestigio (2012-2024)

eldiario.es

La Intervención General de Madrid apunta al Gobierno de Ayuso en las obras a dedo de la FP

La auditoría interna señala que la anterior Consejería de Educación “no tramitó expedientes pese a ser conocedora de las actuaciones” en el escándalo de los contratos troceados para edificios de Formación Profesional. Un juzgado de Madrid investiga presuntos delitos de prevaricación

Raquel Ejerique. 28/01/2025

En 2023, el actual consejero de Educación de Madrid, Emilio Viciano, y muchos de sus cargos de confianza empezaron a recibir correos de quejas de un empresario al que el departamento le debía más de un millón de euros. Al principio no lo tomaron muy en serio. Pero cuando empezaron a recibir burofaxes, en septiembre de ese año, y avisos serios de demandas, se inició una investigación en el Gobierno de la Comunidad y se constató que la Consejería había construido en 2021 un hospital de prácticas de FP en el macrocomplejo educativo de Ciudad Escolar sin que hubiera ningún expediente al respecto en los archivos ni contrato válido.

Era una obra fantasma de 2,5 millones de euros que no se había sacado a concurso y no había pasado los más elementales procesos de fiscalización. Entonces, los responsables del departamento eran Enrique Ossorio –hoy presidente de la Asamblea de Madrid– y Rocío Albert –actual consejera de Hacienda y entonces viceconsejera y mujer fuerte de las políticas educativas de Ayuso–. Como desveló elDiario.es, la del hospital fantasma es una de las diez obras bajo sospecha construidas con contratos fraccionados, contraviniendo la ley y que han acabado en un juzgado de instrucción que investiga delitos de prevaricación. También se construyó sin concurso la Escuela de Arte Alcalá o el centro de referencia de FP a Distancia Ignacio Ellacuría. El ilícito que se investiga consiste en dividir una obra en contratos fingiendo que son menores de 50.000 euros e independientes entre sí (en un edificio se adjudican por una parte las ventanas, por otra el suelo, por otra la electricidad) y así se puede elegir al constructor, se acortan los plazos y se evita una mesa independiente de contratación y la fiscalización posterior. La fórmula también ahorra la concurrencia competitiva y es el atajo perfecto para elegir empresas a dedo.

El consejero Viciano, a la luz de la dimensión del problema, encargó una investigación interna, que dio como resultado que había indicios de responsabilidad penal, por lo que trasladó el caso a la Fiscalía en marzo de 2024, que pasó el asunto a Anticorrupción. Ahora ha recibido íntegra esa investigación el juzgado de instrucción 36 de Madrid, después de que Podemos pusiera una denuncia.

Desde el primer momento, la actual cúpula de la Consejería circunscribió los posibles delitos a los directores de instituto que pagaron las obras desde las cuentas de sus centros, como si ellos pudieran poner en marcha semejantes obras por su cuenta, sin que nadie estuviera al tanto en el Gobierno. Además, Educación les abrió expediente como funcionarios y se les tomó declaración. Junto a ellos, la Consejería señaló como ideólogo del sistema a Alfonso Mateos, subdirector de FP y lo cesó de manera fulminante. Mateos ha rechazado hablar con elDiario.es en varias ocasiones, aunque en una de las comunicaciones dijo sobre su responsabilidad que “no era así”, emplazando a un encuentro que nunca se ha producido.

Ahora, es un informe oficial del servicio de Intervención General de la Comunidad de Madrid la que sitúa la responsabilidad más arriba, en el propio Gobierno, tras analizar los procedimientos de los centros bajo sospecha. La auditoría pone de manifiesto que los directores, como confirman a este medio numerosas fuentes, no tienen capacidad para decidir cómo se pagan las obras ni pueden aprobarlas o financiarlas unilateralmente: es Educación la que tiene que dar el visto bueno a semejante gasto e ingresar el dinero, además de decidir las prioridades en las reformas.

La auditoría, hecha por el cuerpo de funcionarios de la Intervención General de la Comunidad de Madrid – dependiente precisamente de Rocío Albert, al ser consejera de Hacienda– destaca que en el caso del IES Tetuán de las Victorias, en el barrio de Tetuán de Madrid, hubo obras que se fraccionaron para que pasaran por contratos menores.

Educación “era conocedora”

Para las mejoras en sostenibilidad del edificio, financiadas además por fondos europeos FSE+ y que, por tanto, están sujetas a estrictos controles, se instalaron placas fotovoltaicas, leds o puntos de recargas eléctricos, entre otras infraestructuras. “Desde la Consejería se ingresan elevados importes –47.500 euros en 2022 y 61.000 euros en 2023– cuando los centros tienen competencia solo para realizar reparaciones, no inversiones nuevas, y gastos de cuantía limitada, siempre a través de contratos menores. No se ha tramitado por parte de la Consejería ningún expediente de contratación, pese a ser conocedora de dichas actuaciones”. Es decir, fue la propia Consejería de Educación, dirigida entonces por Ossorio, hoy presidente de la Asamblea, la que transfirió a ese IES una cantidad que era propia de una obra que necesita ser licitada sin haberla licitado. Ni investigó por qué no se había licitado, ni la licitó como es su obligación (no es competencia de los centros sino del departamento de Infraestructuras de la Consejería), ni redujo la cantidad de dinero a ingresar para que correspondiera verdaderamente a un contrato menor, por lo que se deduce que podría haber validado ese proceso irregular.

Varias fuentes conocedoras de los procesos apuntan en la misma dirección: es imposible que haya sido una idea o concierto entre directores de instituto de varios puntos de Madrid sin el conocimiento de la estructura, porque en todas las obras la dirección de los centros gestionan el dinero que les llega desde Educación, que es quien establece las prioridades en las obras y transfiere los fondos.

De esta manera, la auditoría revela también que para poder pagar se imputaban los gastos como “corrientes”, pese a que eran obras o mejoras que debían estar en el capítulo de “inversiones”. Algo similar a lo que sucedió en Ciudad Escolar o la escuela de Alcalá. En ese caso, dado que eran obras millonarias, Mateos tuvo que organizar que se pagara desde varios institutos. ¿Es Mateos el último responsable? Al menos en el caso de Alcalá, un director general estaba al tanto de las obras sin contrato, las supervisó y pidió mejoras, tal y como



muestra un correo publicado por elDiario.es. Además, una de las obras conocidas afecta a un centro de formación de profesores, que nada tiene que ver con FP o las competencias del cesado Mateos.

En el informe de la Intervención General sobre el Tetuán se insiste también en que “el centro carece de competencia para autorizar esos gastos, que correspondería a la Consejería”. Además, los ingresos que recibe un centro de secundaria vienen también mayoritariamente de Educación, “siendo la gestión de su libramiento” cosa de la Dirección de Área Territorial (DAT), es decir, una unidad con rango de dirección general dentro de la Consejería.

Cientos de millones para la FP

El motivo por el que se utilizó el método de fraccionar contratos no está todavía despejado, aunque los directores que prestaron declaración ante la Fiscalía aseguraron (como también queda reflejado en algunos mails a los que ha tenido acceso este medio) que siempre hicieron lo que se les mandó y que era Mateos quien ordenaba los pagos y el modo de hacerlos, concertando a veces gastos desde tres instituciones públicas distintas, como en el caso de Alcalá. Tampoco está claro qué ganaba el subdirector cesado con este sistema, que coincide con la llegada de cientos de millones de inversiones en Formación Profesional desde el Gobierno de España y de la Unión Europea en su apuesta global por desarrollar estos estudios: a Madrid llegaron por esta vía 552 millones entre 2020 y 2023, según datos del Ministerio de Educación.

En esa línea se pronuncia Mateos en un correo de 2021 al que ha tenido acceso elDiario.es. En él, responde a una directiva de Ciudad Escolar que le plantea una crítica por la construcción opaca y a toda prisa del hospital de prácticas de 2,5 millones hoy en investigación. Mateos le explica que la FP está creciendo a ritmo de “dos dígitos” y “hacen falta, necesariamente, espacios en los centros que imparten estas enseñanzas. Y, como sabes, no es fácil conseguir ese espacio”. El entonces subdirector cita Ciudad Escolar y el Hotel Escuela como ejemplo de centros que se han puesto “manos a la obra para incrementar sus aulas”, dejando ver que la construcción ágil de espacios –los concursos y licitaciones tardan meses– es una modalidad avalada. La Consejería de Educación no ha contestado a las preguntas de elDiario.es.

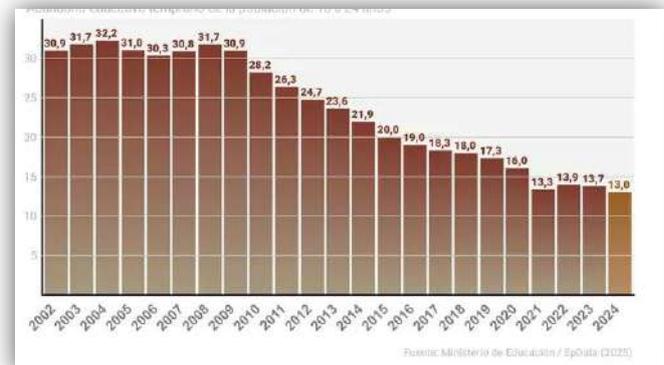
europapress.es

La tasa de abandono escolar en España alcanza un mínimo histórico: 13% en 2024, 0,7 puntos menos que el año anterior

MADRID, 28 Ene. (EUROPA PRESS) - La tasa de abandono educativo temprano ha alcanzado un mínimo histórico, al descender hasta el 13% en 2024, lo que supone 0,7 puntos menos que el año anterior. Así lo reejan los datos elaborados por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes a partir de la Encuesta de Población Activa publicada por el Instituto Nacional de Estadística.

"Mínimo histórico del abandono educativo temprano: 13% en 2024. Desde 2018 hemos reducido esta tasa en 5 puntos y, lo que es más importante, hemos dado oportunidades de formación a los jóvenes de nuestro país para mejorar sus vidas y su futuro. ¡Seguimos!", ha celebrado la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría, en una publicación en sus redes sociales.

No obstante, la tasa de abandono escolar en España continúa siendo una de las más altas de la Unión Europea, que para el año 2030 ha establecido el objetivo de bajar esta cifra en el 9%. El abandono educativo temprano descendió el pasado año al 13%, es decir, 0,7 puntos menos que en 2023, marcando la tasa más baja de la historia. Desde 2018, este indicador ha descendido cinco puntos. El abandono temprano de la educación-formación es el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa (FP de Grado Medio, Básica o

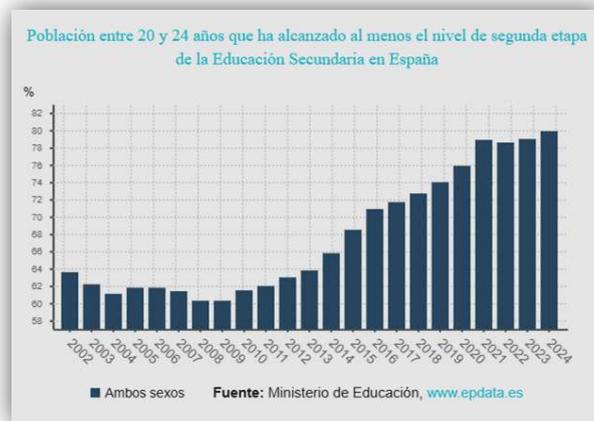
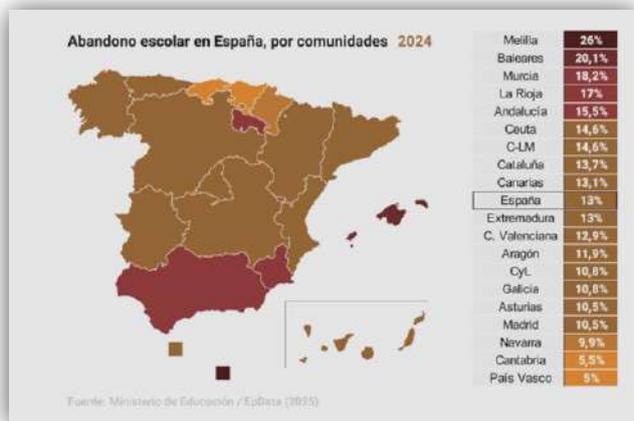


Bachillerato) y que no seguía ningún tipo de formación en las cuatro semanas anteriores

Comparado con una década antes, el porcentaje de abandono ha bajado 8,9 puntos (un 40,7%), pasando del 21,9% en 2014 al 13% actual. La distancia con la media de la Unión Europea también se ha reducido, pasando de los 10,8 puntos de hace diez años a los 3,5 puntos de 2024. La población entre 20 y 24 años que ha

alcanzado al menos el nivel de segunda etapa de la Educación Secundaria alcanza en 2024 el 79,9%, lo que supone 14,1 puntos más que el dato de 2014 (65,8%) y 0,9 puntos más que en 2023.

Además, el porcentaje de población de entre 25 y 34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Superior sube 0,6 puntos hasta situarse en el 52,6%, superando el objetivo de conclusión de la enseñanza superior jado para 2030, que es de al menos el 45%. Por sexos, en 2024 el abandono entre los hombres se ha reducido ligeramente respecto al año anterior (disminuye 0,3 puntos porcentuales), situándose en el 15,8%. El de las mujeres desciende claramente, 1,3 puntos porcentuales, hasta alcanzar una tasa del 10%.



EL PAIS

España reduce al mínimo histórico el abandono educativo gracias a la FP y los programas de refuerzo

El país mejora, con una tasa del 13%, el nivel alcanzado durante la pandemia, cuando las restricciones sanitarias paralizaron la hostelería, llevando a muchos jóvenes de 18 a 24 años a volver a estudiar

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 28 ENE 2025

España ha reducido a su mínimo histórico la tasa de abandono escolar temprano, esto es, el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que ha abandonado los estudios sin haber obtenido al menos un título de Bachillerato o de FP. La tasa se situó en 2024 en el 13%, según ha informado el Ministerio de Educación con datos del Instituto Nacional de Estadística. El indicador mejora siete décimas respecto al año anterior y supera la frontera del 13,3% fijada en 2021, en plena pandemia del coronavirus, cuando las restricciones sanitarias impuestas en sectores económicos que suelen contratar a jóvenes poco cualificados, como la hostelería, impidieron a muchos de ellos trabajar y, en un efecto no previsto de la covid, les impulsaron a volver a estudiar.

El dato confirma, de un lado, la extraordinaria transformación que ha experimentado España, tanto a nivel formativo como económico, en las últimas dos décadas. Hace 20 años uno de cada tres jóvenes españoles de dicha franja de edad había dejado los estudios teniendo, como mucho, el título de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La reducción del abandono tiene, además, el mérito de coincidir con un buen momento del empleo; durante mucho tiempo, la tasa mejoraba en periodos de crisis y volvía a subir cuando la economía se reactivaba. “Desde 2018 hemos reducido la tasa en cinco puntos y, lo que es más importante, hemos dado oportunidades de formación a los jóvenes de nuestro país para mejorar sus vidas y su futuro”, ha escrito en X la ministra de Educación, Pilar Alegría.

El abandono presenta grandes diferencias por género; en las mujeres es del 10%, mientras en hombres alcanza el 15,8%. Y también por territorios: País Vasco y Cantabria tienen tasas del 5% y el 5,5% respectivamente, mientras al otro extremo se sitúan Murcia, con el 18,2%, y Baleares, 20,1%. Entre ellos se encuentran Navarra (9,9%), Asturias y Madrid (10,5%), Castilla y León y Galicia (10,8%), Aragón (11,9%), Comunidad Valenciana (12,9%), Extremadura (13%), Canarias (13,1%), Cataluña (13,7%), Castilla-La Mancha (14,6%), Andalucía (15,5%), y La Rioja (17%).

Al mismo tiempo, el dato plantea cuestiones menos optimistas. Pese a su gran mejora, España sigue siendo el segundo país de la UE con más abandono solo por detrás de Rumanía. Y está lejos no solo de miembros de la Unión históricamente más desarrollados, como Países Bajos (6,2%), sino de otros más parecidos, como Portugal (8%). La evolución de la tasa de abandono española en los años recientes muestra, además, lo difícil que resulta, llegado un punto, continuar reduciéndola con rapidez. A medida que se van realizando mejoras educativas de, digamos, alcance general, el porcentaje de los adolescentes que siguen abandonando sin tener una titulación que les permita afrontar con un mínimo de garantías el mundo del trabajo, se va concentrando en perfiles sobre los que resulta más complejo actuar por pertenecer, por ejemplo, a entornos próximos a la exclusión social o presentar otras dificultades específica. “Los jóvenes procedentes de hogares con bajos



niveles de estudio prácticamente cuadruplican la media del abandono educativo prematuro en España”, afirma el sociólogo Miguel Ángel Alegre, jefe de proyectos de la Fundació Bofill. Atender a los colectivos más desfavorecidos exige políticas de refuerzo educativo que, en muchos casos, deben ir acompañadas de otras medidas de carácter social.

La mayor dificultad para reducir el abandono a partir de cierto punto se observa también en la evolución del conjunto de la Unión Europea. En 2014, España tenía una tasa de abandono del 21,9%, y la ha reducido desde entonces en un 40%. En el mismo periodo, la UE, que partía de una situación mucho mejor (11,1%), la ha reducido un 14,4% (hasta el 9,5%, si bien el dato corresponde a 2023 porque el de 2024 todavía no se ha publicado). La disparidad entre los países europeos es, por otra parte, elevada, y ofrece algunos resultados inesperados. La menor tasa de abandono en la UE se da, por ejemplo, en Croacia (2%, seguida de Irlanda, con el 4%). Mientras que la locomotora económica europea, Alemania, presenta un nivel mucho peor, del 12,8%, que ha aumentado un 35% entre 2014 y 2023.

Miguel Recio, que ha sido director de instituto y ha ocupado diversos puestos educativos, entre ellos el de responsable del gabinete de estudios de la federación de enseñanza de CC OO, señala que el hecho de que los chavales sigan estudiando y no abandonen depende en gran medida de una serie de condiciones educativas, como tener el título de la ESO, que haya plazas gratuitas de FP y Bachillerato, o programas para el alumnado extranjero de incorporación tardía. “Y estos factores presentan en España resultados en clara mejora: menos repetidores y más graduados con ESO, más plazas públicas de FP, más programas de apoyo y refuerzo para estudiantes en desventaja... lo que ayuda a bajar esta tasa y a compensar el crecimiento del alumnado extranjero, que entre el curso 2018-2019 y el 2023-2024 fue del 52,6% en la ESO”.

Recio se refiere al hecho de que el abandono educativo de los chavales extranjeros casi triplica, con datos de 2023, el de los autóctonos —debido, en buena medida, al solapamiento que a menudo se produce entre alumnado extranjero y estudiantes de hogares socioeconómica y culturalmente desfavorecidos, así como de la dificultad derivada del idioma—. De los 127.813 estudiantes que la ESO ha ganado en los últimos cinco cursos (lo que representa una subida del 6,5%), 92.077 (el 72%) tenían nacionalidades distintas a la española. Recio cree que el éxito de que pese a ello haya una proporción cada vez mayor de adolescentes y jóvenes que siguen estudiando está relacionado con las políticas del Ministerio de Educación, financiadas en buena medida con fondos de la UE, que han aumentado el número de plazas de FP y han puesto en marcha programas de refuerzo como el PROA+.

Un mercado laboral más exigente

Junto a dichas mejoras educativas, entre las que Ainara Zubillaga menciona también el hecho de que los docentes gestionen cada vez mejor la diversidad de las aulas y los centros educativos aborden de forma cada vez más colectiva el desafío de su alumnado en riesgo de fracaso escolar, la directora de Educación de la Fundación Cotec considera clave el cambio productivo experimentado por España en los últimos 20 años. “La realidad del mercado laboral que llevó en 2004 a tasas tan elevadas de abandono educativo temprano, como la burbuja inmobiliaria, ya no está. Ahora tenemos un mercado laboral que, teniendo muchos defectos, está mucho más orientado al conocimiento, tiene un alto componente de digitalización, y plantea una mayor exigencia formativa. Ya no es tan sencillo esto de: ‘abandono el sistema educativo y encuentro algo en lo que trabajar”.

España, prosigue Zubillaga, está transformando su tradicional estructura formativa en forma de reloj de arena —con un porcentaje importante de población con educación superior y otro igualmente destacado de personas sin apenas estudio— gracias al desarrollo de la parte media, que es la vinculada a la cualificación profesional. “Creo que la diversificación que ofrece la Formación Profesional, desde la Básica —pensada para que los chavales que van mal terminen la ESO— hasta los ciclos formativos medios y la superior, es una de las claves que están cambiando el escenario”.

EL MUNDO

El abandono escolar temprano desciende al nivel más bajo de la historia gracias a la FP: el 13% de los jóvenes no sigue estudiando más allá de la ESO

En Baleares la tasa es cuatro veces superior a la de Cantabria y el País Vasco. El objetivo de la UE es llegar al 9% en 2020

Olga R. Sanmartín. Madrid. Martes, 28 enero 2025

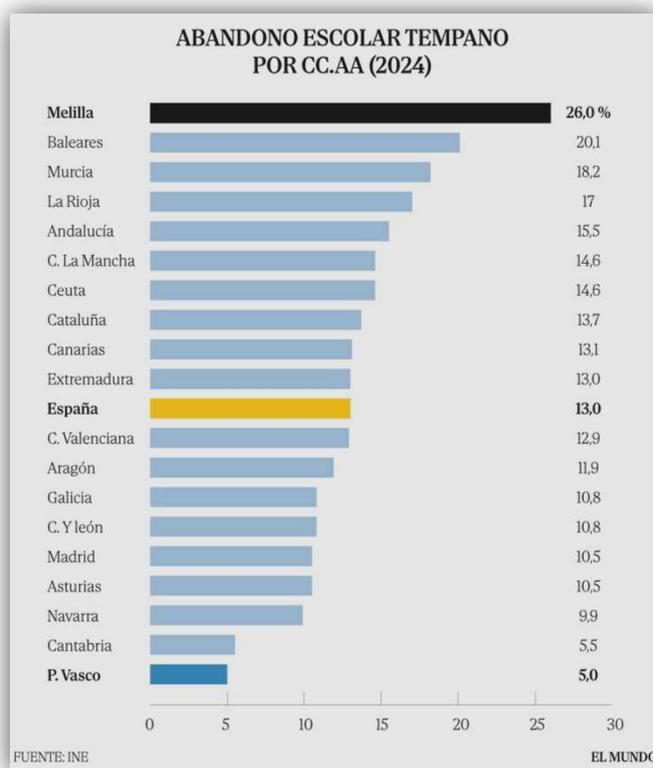
El abandono escolar temprano ha llegado al mínimo de toda su historia. El 13% de los jóvenes de 18 a 24 años no sigue estudiando más allá de la ESO, según los datos que ha elaborado este martes el Ministerio de Educación a partir de la Encuesta de Población Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística (INE), según

ha podido saber EL MUNDO. Atrás quedan los años de la *burbuja* inmobiliaria, donde uno de cada tres jóvenes dejaba los estudios para marcharse a trabajar en la construcción o en la hostelería. La tendencia positiva que consolidó la pandemia de Covid y el impulso que ha tomado en los últimos años la Formación Profesional explican estas buenas cifras que, sin embargo, nos siguen manteniendo a la cola de Europa y con poca posibilidad de cumplir el objetivo marcado por la UE para 2030.

Por territorios se mantienen diferencias significativas. País Vasco (5%) y Cantabria (5,5%) son las que tienen valores más bajos, seguidas a bastante distancia de Navarra (9,9%), Asturias (10,5%) y Comunidad de Madrid (10,5%). Los valores más altos están en Melilla (26%), Baleares (20,1%), Murcia (18,2%), La Rioja (17%) y Andalucía (15,5%).

El abandono es uno de los problemas más graves que tiene la escuela española. Los jóvenes que no tienen más allá de un título de la ESO presentan tasas más altas de paro, exclusión, problemas de salud y menor satisfacción con la vida, lo que tiene un efecto negativo en términos sociales y económicos. El dato, correspondiente a todo 2024, supone una bajada de siete décimas en relación al 13,7% registrado en 2023. Ya en 2021 España logró batir el récord y llegar al mínimo de la historia, un 13,3%, debido principalmente a que la pandemia retuvo a más alumnos más tiempo en las aulas.

En 2022 aumentó hasta el 13,9%, recogiendo a todos aquellos jóvenes -sobre todo las chicas- que habían postergado su decisión de dejar los estudios durante el confinamiento. Esa bolsa de abandono concentrado se normalizó meses después, volviendo a bajar hasta el 13,7% en 2023. Y ahora ha seguido descendiendo la tendencia que se había puesto de manifiesto en 2021 y que alcanza el tope más bajo desde que, en los años 70, comenzó a medirse este indicador de desempeño del sistema educativo.



¿Por qué ha bajado? "Cada vez las madres y los padres tienen más nivel educativo y eso influye en el nivel educativo que alcanzan sus hijos. La probabilidad de que un joven abandone sus estudios es 14 veces mayor cuando su madre solo ha completado la Primaria en comparación con aquellos cuya madre tiene estudios superiores", responde Ismael Sanz, profesor de Economía Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos e investigador en Funcas. "Otra de las razones es que la Formación Profesional está funcionando bastante bien: hay mayor oferta de plazas, más flexibilidad y muchos más jóvenes que, al terminar 4º de la ESO, están escogiendo esta vía en vez de abandonar los estudios", añade.

AUGE DEL GRADO MEDIO

El Gobierno también saca pecho de su Ley de FP, de 2022. Sanz considera que "todavía es muy pronto para ver los efectos de esta norma", pero considera que "va en el buen sentido en términos generales". "En FP de Grado Superior ya estábamos bastante bien, pero hasta hace poco no había llegado el éxito a la FP de Grado Medio, que ha hecho un buen trabajo en los últimos años. Los jóvenes ven que hay una buena inserción laboral y que merece la pena estudiarla".

El analista destaca, además, el desarrollo que ha tenido en estos años la FP Dual, que permite combinar la teoría con prácticas en empresas, un primer contacto con el mundo laboral que "motiva mucho a los jóvenes". Buena cuenta de ello es son los alumnos del Grado Medio de Informática de Ángel L. González, el profesor de un centro público de Puertollano (Ciudad Real) que ahora es uno de los 50 candidatos del Premio Nobel de la Educación.

Como en todo, hay cosas que mejorar. "La parte negativa es que vamos a seguir siendo el segundo país de la UE con la tasa de abandono temprano más elevada, por detrás de Rumanía, y a mucha distancia del primero, Alemania", apunta Sanz, que augura, que, "a este ritmo, no vamos a llegar al objetivo del 9% que se ha marcado la UE para 2030".

"Si vamos bajando medio punto al año, de aquí a 2030 llegaremos al 10% como mucho, pero no al 9%. Además, cuanto más alta es la tasa más cuesta bajarla. La convergencia con la media europea se ha ralentizado en los últimos años. Llevamos tiempo en un rango del 13%-14%, lo que indica que hay un

obstáculo. Hay que intentar pasar esa barrera del 13% y para ello hay que tomar medidas de choque para reducir el abandono", interpreta.

El Gobierno lo ha fiado todo a su Ley de FP, pero los expertos en política educativa consideran que tiene que hacer una verdadera apuesta por los planes de refuerzo en horario extraescolar para los alumnos rezagados, que no disponen de suficiente inversión (360 millones de euros se han destinado a PROA+, pero hace falta por lo menos 500 millones). Sanz recuerda que los alumnos varones y los jóvenes de origen inmigrante presentan tasas de abandono más elevadas, pero no hay programas específicos para ellos. En este sentido, en otros países ha funcionado la incorporación de docentes que compartían antecedentes culturales o sociales similares a los de estudiantes, pues les han servido de referente, una medida que propone este investigador.

El informe publicado este martes por el Ministerio muestra que en 2024 la diferencia entre el dato de abandono de los hombres (15,8%) y el de las mujeres (10%) sigue siendo "muy significativa", 5,7 puntos porcentuales, aunque recuerda que se ha reducido desde los 7,5 puntos porcentuales de diferencia existentes en 2014. "Pero, consideradas las proporciones entre ambos sexos, el porcentaje de abandono de los hombres supera al de las mujeres en un 57% en 2024 y en 2014 lo hacía en un 41,8%", añade a renglón seguido. "También se ha de destacar el distinto comportamiento que ha tenido este indicador en 2024 para los hombres, descendiendo ligeramente, -0,3 puntos porcentuales-, mientras que para las mujeres ha disminuido claramente -1,3 puntos porcentuales-", apunta.

Funcas aboga también por mejorar los incentivos económicos y profesionales para atraer y retener a docentes experimentados en centros educativos de zonas desfavorecidas porque "estudios recientes han demostrado que estas medidas pueden reducir desigualdades educativas significativas". También recomienda ampliar la oferta de plazas y disminuir el número de estudiantes por clase, especialmente en las etapas educativas iniciales, para "garantizar una atención más individualizada y mejorar el aprendizaje".



El instituto que ayuda a superar el fracaso escolar y alcanzar el éxito personal

Las escuelas de segunda oportunidad son el lugar para los estudiantes que no encajan en el sistema tradicional

ANA I. MARTÍNEZ. MADRID. 28/01/2025

En el Centro Norte Joven de Fuencarral (Madrid) se respira un ambiente único. No se trata del tradicional instituto al uso. En él, los adolescentes han encontrado la motivación que necesitan para seguir formándose, tienen ganas de acudir a clase y hacer pellas ya no entra en sus quehaceres diarios. Se trata de un lugar especial en el que las etiquetas que han marcado la vida de estos chavales durante la infancia y adolescencia, etapas de desarrollo claves, desaparecen. Aquí no se juzga ni se ponen etiquetas. Tampoco tiene cabida la frase 'no vales para estudiar'. Aquí tienden la mano y ofrecen una segunda oportunidad que casi nadie rechaza.

«Se preocupan de nosotros más de la cuenta y eso es de agradecer», asegura a ABC Jorge, de 23 años. Este joven, residente del popular barrio madrileño de Moratalaz, abandonó sus estudios tras pasar al instituto. «Tenía la cabeza un poco desordenada -reconoce-. Era un niño. En el colegio fui aprobando, aunque siempre me decían que podía hacer más. Al empezar la ESO, juntarme con otra gente, fumar, beber, salir de fiesta y tal... lo dejé».

En su familia, la decisión no fue bienvenida. Pero se matriculó en un grado medio de electricidad. «Los profesores también me incitaron un poco porque veían que no quería estudiar, que faltaba mucho al instituto, que no prestaba atención... Me dijeron que buscara una FP», recuerda, «que también dejé pocos meses después». Entonces, sus progenitores dejaron de darle dinero y su padre, fontanero de profesión, le obligó a ir a trabajar con él los sábados. «Busqué un empleo de jardinero entre semana», añade.

Una formación diferente

Durante casi tres años, su vida giró en torno a la jardinería y la fontanería. «Pero llegó un día en el que me noté estancado, muy cómodo, y cuando te sientes así, significa que no avanzas. Es lo que he aprendido en este tiempo», asegura. «He ido madurando, alejándome de ciertas amistades y sobre todo me planteé dónde quería estar dentro de 10 años. No tenía ni la ESO. Me dije a mí mismo que tenía que evolucionar».

Un amigo le habló de Norte Joven. «Ni lo conocía. Vine a hacer la entrevista y me dijeron que tenía que estar dos años para sacarme la ESO y, al mismo tiempo, carpintería, el primer año, y fontanería el segundo. Me lo pensé mucho, la verdad, porque tenía que renunciar a un salario y a una vida cómoda por mi futuro bien».

Si no pasa nada, Jorge finalizará este curso con sus objetivos conseguidos: su título de secundaria más dos oficios, carpintería y fontanería. «De hecho, el verano pasado quiso contratarme la empresa de carpintería en la que hice las prácticas pero dije que no. No había cumplido mis metas y no podía quedarme de nuevo a medio camino».

La asociación Norte Joven es una entidad sin ánimo de lucro que nació en 1985 de la mano de personas voluntarias sensibilizadas con la problemática de jóvenes de Fuencarral-El Pardo que habían abandonado los estudios y contaban con pocas alternativas de futuro. Entonces, se plantearon ofrecer a los jóvenes el aprendizaje de un oficio, completar la escolarización básica y sesiones para la adquisición de habilidades sociolaborales. «Es lo que hoy llamamos competencias personales», puntualiza Mercedes Negueruela Lucena, directora general.

Los voluntarios son pieza fundamental en todo un engranaje cuyo objetivo final es promover el desarrollo personal y la integración sociolaboral de personas en situación de desventaja social, en especial jóvenes. Hoy cuentan con tres centros de enseñanza en la Comunidad de Madrid (Norte Joven Fuencarral, Norte Joven Villa de Vallecas y Norte Joven Alcobendas) y más del 70% de los alumnos finalizan su formación con éxito.

Valía personal

«Nos alientan de otra manera -asegura Jorge-. Y lo más importante: no nos cuestionan, nos entienden más. Si haces algo mal en clase, el profesor, evidentemente, te regaña. Pero nos tratan de otra forma. Aquí no somos un rebaño».

Negueruela subraya que no sólo ofrecen formación: «También un acompañamiento integral: apoyamos en el refuerzo de la autoestima. Profesores, educadores y voluntarios tienen una gran capacidad de escucha. Son jóvenes con muchas dificultades y no queremos que las mismas les penalicen o se les juzgue por ellas. Le dejamos claro que han de esforzarse, que pueden y que tienen toda nuestra ayuda y apoyo». Así, cuando los chavales tienen determinadas necesidades económicas, de vivienda o incluso necesitan apoyo psicológico o legal, se les ayuda. «Somos una escuela de segunda oportunidad y no queremos que un alumno se caiga por esas dificultades tan importantes», subraya la directora general.

María L. Martínez Calvo, directora pedagógica del centro de Fuencarral, explica que «cuando trabajas con experiencias de fracaso escolar, o mejor dicho, con personas que no han alcanzado éxito en la escuela, necesitas ver los motivos por los cuales eso no ha sido posible. No podemos olvidar que todos estos alumnos quieren el éxito, sacarse su secundaria, tener sus estudios e incluso ir a la universidad. Tienen sus propios sueños aunque, ahora mismo, no se ajusten a esa realidad».

La clave, relata, está en ofrecer «un modelo educativo diferente en el que no puedes reproducir el mismo sistema del instituto porque los chavales lo han rechazado y no han sido capaces. Ellos son responsables de que las cosas les hayan ido mal. También la escuela de no haber respondido adecuadamente para que el éxito se diera».

Enfoque educativo

Está claro que soluciones hay. Sólo que hay que enfocarlas de otra manera. «Cuando trabajas con personas en situaciones de vulnerabilidad, es vital que ellos empiecen a quitarse todas las losas que llevan encima, toda esa mochila de fracaso, de 'yo no valgo', de 'no soy capaz'». Y, eso, en Norte Joven saben hacerlo. «Estableciendo una relación personal diferente y ofreciendo de otra manera la oferta académica -cuenta Martínez-. Nos acercamos a los chavales de otra manera, les damos otras herramientas, las clases son más pequeñas, cuentan con los apoyos que necesitan, atendemos las dificultades que vamos detectando... Si, además, lo haces con cercanía, respeto, con una mirada de 'vas a ser capaz', los jóvenes se empoderan».

Empoderadas se sienten hoy también Bárbara (nombre ficticio) y Sofía. Ambas tienen 18 años y, aunque sus vidas personales son muy diferentes, hoy sonríen, aseguran que están contentas y sienten que al fin encajan.

«Repetí 1º de la ESO. Pasé a 2º y también repetí», dice Bárbara. «No lo pasé bien con el divorcio de mis padres, me mudé, me cambié de instituto y sufrí acoso escolar... Caí en depresión y me dieron un año de tregua para recuperarme», rememora mientras las lágrimas recorren sus mejillas al recordar una etapa que ha marcado ya su vida. «De hecho, me autolesionaba. Ahora llevo un año que ya no lo hago», dice orgullosa.

Aunque reconoce que no le entusiasmaba la idea de volver a tener que cursar 2º de la ESO en Norte Joven, «me aseguraron que entenderían mi situación y que me ayudarían igualmente». Al mismo tiempo, estudia cocina. «Y estoy muy contenta», dice con una amplia sonrisa. «Mi tutor es una persona de confianza para mí -prosigue-. Me cuesta muchísimo confiar y él ha tenido mucha paciencia conmigo. Aquí, todos me entienden sin la necesidad de tener que decirles nada. Son como mi familia. Incluso saben que me autolesionaba pero nunca me lo han preguntado. Me han respetado y jamás han intentado sonsacarme nada».

Sofía, que también estudia cocina y está terminado la ESO, destaca el trato humano de todo el equipo profesional de la Fundación. «Te apoyan en todo y te ayudan. Al fin he encontrado un sitio en el que siento que encajo y en el que las etiquetas ya no me acompañan». Su caso es como el de muchos jóvenes de hoy. «Repetí 2 de Primaria, cuando me diagnosticaron déficit de atención, y 2º ESO. Llegó un momento en el que dejé de creer en mí misma, perdí la ilusión y no me gustaba lo que estudiaba», recuerda. «De hecho, llegué a pensar que no valía para estudiar y no sabía que iba a ser de mi vida».



Ahora, reconoce estar contenta y motivada. «Es mi primer año de cocina y estoy encantada. Me queda todavía otro año más pero no me importa. Estoy haciendo algo que me entusiasma sin que nadie me juzgue por mi pasado. Desde que empecé las clases en septiembre, no ha habido ni un solo día en el que haya faltado. ¡Hasta he llorado porque llegaba tarde a clase! ¡Nunca me había pasado algo así!».

Gracias a ello, Sofía sabe hacia dónde quiere encaminar su futuro: «Me gustaría ser maîtresse en un restaurante. Sé que tengo que estudiar mucho pero voy a ir a por ello. Al fin me he dado cuenta de que sí puedo».

EL PAIS

Cuatro escollos para lograr una (buena) reforma del profesorado

Pese a ser la dimensión más relevante, es la gran ignorada de la política educativa en lo que va de siglo
LUCAS GORTAZAR. 29 ENE 2025

Desde hace unas semanas, hemos sabido que el gobierno ha comenzado una serie de conversaciones con los principales sindicatos para una reforma de la profesión docente. A pesar de ser la dimensión más relevante, se trata de la gran ignorada de la política educativa en lo que va de siglo, una pasividad que nos está saliendo muy cara. Sin embargo, lograr un acuerdo sustancial y ambicioso para la profesión docente va a resultar una tarea muy difícil. Veamos por qué.

Hay muchísimo por hacer. Las notas medias de admisión del Grado de Infantil y Primaria han subido estos años, pero siguen estando lejos de las de otras ramas más en auge; en Secundaria, en cambio, la selección por nota ignora competencias pedagógicas o la vocación. Sigue sin haber un periodo de formación práctica profesionalizante (tipo MIR) antes de comenzar la carrera donde los docentes aprenden de verdad a serlo. Se ha disparado la inestabilidad y rotación del profesorado interino y joven en centros públicos, concentrándose además en centros que atienden al alumnado más vulnerable. Las oposiciones son las mismas: actúan como vallas disuasorias para muchos jóvenes que prefieren ir a otros sectores y no seleccionan de manera eficaz al profesorado que necesitamos. Y la carrera sigue siendo esencialmente plana: el punto de llegada es el punto de partida, tanto en la escuela pública como en la concertada.

La ley educativa, aprobada a finales de diciembre de 2020, obligaba al Ministerio de Educación a realizar una propuesta en el plazo de un año. La propuesta llegó en enero de 2022, y aun recogiendo buena parte de los temas relevantes, estaba algo descafeinada. Podría argumentarse que era una propuesta posibilista, pero el hecho de que tres años después nadie haya hablado de ella explica bien por qué estamos ante la gran patata caliente de la política educativa en España. La realidad es que los incentivos de casi todos los actores para acordar cambios relevantes son bajos o están demasiado contrapuestos para que nadie se atreva con ella. Aquí van cuatro escollos que habrá que sortear para lograr una buena reforma docente.

1. *El profesorado parte de un contexto de agravio laboral y creciente malestar.* En España, las condiciones laborales del profesorado han empeorado en la última década y media. El poder adquisitivo ha caído cerca de un 10%, las horas lectivas en la escuela pública aumentaron durante la crisis, pero en muchas comunidades autónomas no han vuelto a bajar y la edad de jubilación ha subido de los 60 a los 67: darle la vuelta a esta situación podría costar casi medio punto del PIB. Y más importante, la vulnerabilidad socioeconómica del alumnado, su capacidad de atención y su bienestar socioemocional están empeorando. También ha aumentado la carga burocrática: seguimos apostando por una forma de hacer política educativa procedimental, no orientada a la responsabilidad y los resultados. Pedimos más a los docentes con unas aulas más complejas, pero con menos recursos, menos tiempo y más presión burocrática. No es sorprendente que ese desajuste entre expectativas y recursos esté provocando un malestar que va más allá de lo material, dando auge a sindicatos corporativos y de corte populista en detrimento de los sindicatos de clase, lo que vuelve más compleja la unidad de acción a ese lado de la mesa de negociación.

2. *La educación no será una prioridad presupuestaria en las cuentas públicas futuras.* A muchos nos gustaría que la educación fuera la prioridad absoluta del gobierno, que invirtiera un 7% del PIB como algunos propusieron hace no tanto. La situación política y demográfica explican que la prioridad del gobierno son las pensiones y que las necesidades de inversión en sanidad acapararán los esfuerzos de las CCAA. No es una opinión, es la realidad revelada de que, en educación, nos quedaremos, con suerte, donde estamos: esto es, entre el 4,3% (AIREF) y el 4,6% (Gobierno de España y Comisión Europea) de inversión en educación sobre el PIB y que el presupuesto crezca lo que sea capaz de crecer la economía. Es con estos mimbres con los que se debe satisfacer una mejora de las condiciones laborales del profesorado.

3. *Es más fácil llevar a cabo una reforma para los futuros docentes (“outsiders”) que para los actuales (“insiders”).* Es ilusorio pensar que los docentes en activo aceptarán cambios de calado que afecten a su día a día, como por ejemplo un nuevo modelo de evaluación y desarrollo profesional, sobre todo si el margen

presupuestario no permitirá grandes piruetas. Bajar la ratio alumno-profesor gracias a la caída demográfica sería un guiño bienvenido por la profesión, pero como muestra la evidencia reciente también un uso ineficiente de los recursos en buena parte de los centros educativos. Eso delimita el perímetro de acción viable y sustancial a políticas de selección y formación inicial. Aquí van tres ideas. Primero, establecer una prueba de acceso a los grados de infantil y Primaria o al Máster de secundaria o modernizar y cambiar los currículos de grados y masters hacia una orientación más práctica. Segundo, implantar un MIR educativo de 2 años, que podría costar hasta 1.000 millones, según estimaciones varias. Y tercero, reformar las oposiciones priorizando méritos académicos, pedagógicos o vocación social, pero esto es bastante más complicado, porque el colectivo de interinos esperando a la cola desde hace años es demasiado grande.

4. *No todos los actores relevantes están sentados en la mesa.* Si las políticas de selección y formación inicial parecen ser el espacio de acuerdo, queda por sentar en la mesa a las otras partes implicadas: universidades públicas por un lado y comunidades autónomas, que son quienes las financian (salvo la UNED), por otro. Las primeras están sobredimensionadas teniendo en cuenta la caída demográfica y el profesorado necesario que se viene, por lo que son perdedoras netas en términos presupuestarios; en la legislatura pasada, propusieron una prueba de acceso a Magisterio, pero el Ministerio de universidades se opuso. En caso de que esto sea ahora viable, ¿será posible ir más allá? Por su parte, las comunidades autónomas ya están, en algunos casos, aunque tímidamente, implantando algunas de las medidas relacionadas con selección y formación inicial, por lo que coordinar un modelo de mínimos con el resto requerirá de mucha flexibilidad, quizás demasiada.

Las buenas palabras que piden devolver el prestigio a la profesión pueden ayudar, pero los hechos marcan la diferencia. Y los hechos son que una reforma del profesorado es una buena reforma si conlleva a un buen equilibrio entre reconocimiento y exigencia a la profesión. Puesto que está descartada aumentar la exigencia sin reconocimiento a los docentes (mejorando sus condiciones laborales), quedan dos opciones. La primera es una reforma donde se mejoran las condiciones laborales del profesorado a cambio de, por ejemplo, reducir las ratios en todas las escuelas por igual y algún cambio menor relativo a la selección. La segunda requiere transitar un camino más complejo, alinear los disgregados intereses sindicales, pero también los de las Universidades y comunidades autónomas. Todo ello en un contexto de mayoría parlamentaria débil, creciente polarización y sin presupuestos a la vista.

Así pues, solo queda desear que los buenos propósitos de todos no ignoren la enorme complejidad de la tarea.

Lucas Gortazar es Director de Educación de EsadeEcPol.

el Periódico de Catalunya

Plan pionero de la UAB para alumnos con altas capacidades: podrán entrar en la facultad antes de terminar bachillerato

El proyecto permitirá a los estudiantes terminar el grado en dos años e incorporarse prematuramente a grupos de investigación

Olga Pereda. Madrid 29 ENE 2025

La facultad de Ciencias de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) pondrá en marcha, a partir del próximo curso, un programa especial para alumnado con altas capacidades, jóvenes que tienen un nivel de aptitud sobresaliente, una capacidad excepcional para razonar y aprender y cuya competencia en varias áreas está muy por encima de la media. Las altas capacidades, que tienen que ser detectadas y diagnosticadas oficialmente durante la vida escolar, pueden convertir a los jóvenes en adultos excepcionalmente talentosos siempre y cuando la alta capacidad sea atendida, desarrollada y explotada. El proyecto de la facultad de Ciencias, que tendrá tutores especializados e incluirá formación extracurricular, permitirá que los alumnos y alumnas se puedan incorporar a algún grupo de investigación antes de que termine el grado. También será posible comenzar los estudios universitarios antes, incluso, de terminar bachillerato. Se trata de una iniciativa pionera y, en caso de resultar exitosa, la UAB se plantea extenderla al resto de sus campus.

La facultad de Ciencias ha decidido emprender este programa tras detectar casos de alumnos que ya conocen los contenidos de las asignaturas del grado y disfrutan de un talento excepcional. Al igual que ocurre en primaria y secundaria, si estos estudiantes no son diagnosticados y carecen de estímulos adicionales, pueden sufrir desmotivación en el aula. De hecho, el infradiagnóstico es un problema de colegios e institutos. Oficialmente, según las estadísticas ministeriales, están diagnosticados unos 40.900 escolares con alta capacidad en toda España. Los artículos científicos citados por Javier Tourón, catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y uno de los mayores expertos en altas capacidades, cifran entre el 10% y el 15% el porcentaje de menores altamente capaces, lo cual ofrece un panorama desolador: un infradiagnóstico que oscila entre el 80% y el 90%. La invisibilidad de la alta capacidad hace que estos chavales no acudan a programas específicos, una ayuda profesional extra que está disponible en los servicios públicos autonómicos. La saturación hace que las familias solo tengan dos vías: apuntarse a listas de espera o, si se lo pueden permitir, pedir plaza en un centro privado.



El grado, en dos años

El programa de la UAB, que la junta de la facultad ha aprobado esta semana, establece un acompañamiento personalizado encaminado a que los chavales y chavalas "aprovechen al máximo su potencial". Por un lado, habrá una tutela específica. Un miembro del cuerpo docente de la facultad hará un seguimiento del estudiante y atenderá sus necesidades concretas. También informará al resto de profesores, evaluará el recorrido del estudiante y determinará su continuidad en el programa. Por otro lado, facilitará la aceleración del progreso académico del estudiante, al que, excepcionalmente, se le permitirá cursar hasta 120 créditos por curso (convencionalmente, un curso equivale a 60 créditos), de forma que podría completar los estudios de grado en dos años en lugar de cuatro. Se prevé también la posibilidad de que los alumnos puedan iniciar una parte de los estudios de posgrado durante el último año de grado.

Estancias en el extranjero

En cuanto a las actividades extracurriculares, se harán sesiones o seminarios sobre aspectos avanzados que complementen los contenidos de las asignaturas del grado. Además, se incentivará la internacionalización del alumnado ofreciéndole facilidades para hacer estancias a universidades extranjeras a través de los programas de intercambio de la UAB. También está contemplada la posibilidad de que el estudiante, si su tutor o tutora lo considera oportuno, entre en contacto con grupos de investigación.

El proyecto plantea la incorporación de estudiantes preuniversitarios. La facultad facilitará que puedan cursar determinadas asignaturas de acuerdo con la normativa de la Generalitat que establece "medidas excepcionales" para que se pueda cursar determinados contenidos de estudios universitarios, que tendrán su reconocimiento a la hora de evaluar la materia que corresponda de bachillerato.

Las solicitudes tendrán que dirigirse al decanato de Ciencias y las evaluará una comisión formada por tres docentes, que analizarán la trayectoria del candidato y la documentación aportada. Le convocarán a una entrevista y, si procede, le someterán también a una prueba escrita. Los alumnos aceptados tendrán que presentar, al final de cada cuatrimestre, una compilación de las actividades llevadas a cabo para que lo evalúe el tutor.

Los alumnos podrán ser excluidos del programa en caso de que el tutor realice un informe negativo o porque la posible sobrecarga de trabajo baje el rendimiento académico o no apruebe alguna asignatura.

▣ EL DEBATE

El 77 % de los ciudadanos considera que los medios tradicionales son más fiables que las redes sociales

La radio y la prensa escrita son los medios con mayor credibilidad. En contraste, las plataformas digitales como TikTok y Facebook figuran entre las menos confiables en términos informativos

El Debate. 29/01/2025

Un 77 % de la población confía más en los medios de comunicación tradicionales que en las redes sociales, según el informe 'Jaque a la verdad', que analiza el impacto de ambos canales en la percepción de la credibilidad informativa.

El estudio, elaborado por Evercom y Smartme Analytics, se basa en una muestra representativa de 10.000 personas entre 16 y 65 años. Para su desarrollo, se empleó una metodología mixta que combinó observación pasiva y técnicas declarativas, con el objetivo de examinar el consumo real de información en redes sociales y medios convencionales.

A través de tecnología pasiva, se identificaron los usuarios de cada plataforma, mientras que una encuesta *online* estructurada (CAWI) permitió profundizar en los valores, percepciones y niveles de confianza asignados a las distintas fuentes de información.

Los resultados destacan que la radio (69 %) y la prensa escrita (61 %) son los medios con mayor credibilidad. En contraste, las plataformas digitales como TikTok (28 %) y Facebook (31 %) figuran entre las menos confiables en términos informativos.

Por otro lado, el informe señala que seis de cada diez encuestados consideran que las redes sociales presentan las noticias de forma más atractiva, percepción que aumenta entre los jóvenes de 16 a 24 años, con un 75 % que así lo afirma. No obstante, el 64 % de los participantes reconoce que los medios tradicionales ofrecen una cobertura más profunda y con mayor contexto.

Además, la investigación refleja diferencias generacionales en el acceso a la información. Mientras que el 55 % de los jóvenes de 16 a 24 años se informa principalmente a través de redes sociales, solo el 35 % de los mayores de 45 años recurre a estas plataformas como fuente principal.

Estos datos ponen de manifiesto la persistente confianza en los medios tradicionales, a pesar del auge de las redes sociales como fuente de información rápida y visualmente atractiva.



Una docena de Grados Superiores de FP en Euskadi tienen una colocación del 100%

Inteligencia Artificial y Big Data, Robótica, Instalaciones electrotécnicas y mecánicas o Cocina y Gastronomía son algunos de los ciclos Top para el mercado vasco

Idoia Alonso / NTM. Bilbao | 29-01-25

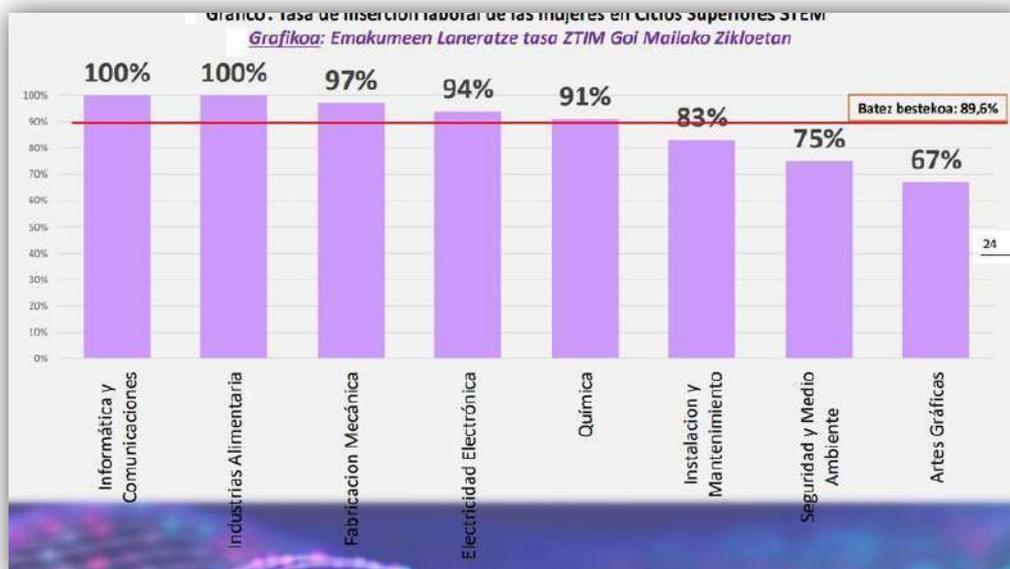
Salir con 'curro' asegurado 100% tras las prácticas es el sueño de cualquier persona. Pero es una realidad tangible para quienes han optado por estudiar en Euskadi una FP en Inteligencia Artificial y Big Data, Robótica Colaborativa, Instalaciones electrotécnicas y mecánicas, Cocina y Gastronomía, Impresión Gráfica, Instalaciones Frigoríficas y de Climatización... Así hasta una docena de ciclos formativos que tienen una inserción laboral similar a la de cualquier profesional sanitario a los que, como todo el mundo sabe, se los rifan dentro y fuera de la muga. Al margen de este top laboral, estudiar un Grado Superior Dual Intensiva o un curso de especialización garantiza una colocación del 85% y el 91% respectivamente.

Así se desprende del informe anual de empleabilidad "Situación laboral en los ciclos formativos de los centros Hetel 2023-2024", basado en más de 2.600 consultas al alumnado los centros de FP concertados de Euskadi que han presentado hoy el presidente de Hetel, Julen Elgeta, y Oihane Aldaiturraga, responsable de empleo y emprendimiento de BBK. Según Elgeta, un año más "se verifica que a mayor cualificación se logra mayor tasa de inserción laboral". El Grado Superior es el que ofrece una mayor tasa de empleo, con un 82,9%, y si además el alumnado ha elegido la vía dual intensiva, el índice de empleabilidad en grado superior asciende a un 85,1%, y en el caso de mujeres, un 89,6%. En este sentido, destacaron "la influencia positiva del sistema dual intensivo en la inserción laboral es indudable. Un dato que se irá incrementando, ya que durante este curso están realizando los y las 30.000 estudiantes de primer curso de la FP vasca, 9.000 de Hetel".

"Los ciclos superiores presentan un magnífico resultado laboral; de los 15 ciclos con mayor tasa de inserción laboral 10 son ciclos superiores", aseguró Elgeta. En este sentido, la inserción laboral de las mujeres de los ciclos industriales o tecnológicos (STEM) se sitúa en un 89,6%, mejorando en 4 puntos la tasa de inserción laboral correspondiente en ciclos formativos. Teniendo en cuenta además que en Hetel más del 52% del alumnado está en Ciclos de Grado Superior, este dato de inserción es el que más se aproxima a la realidad laboral de los y las jóvenes que cursan sus estudios en los centros concertados.

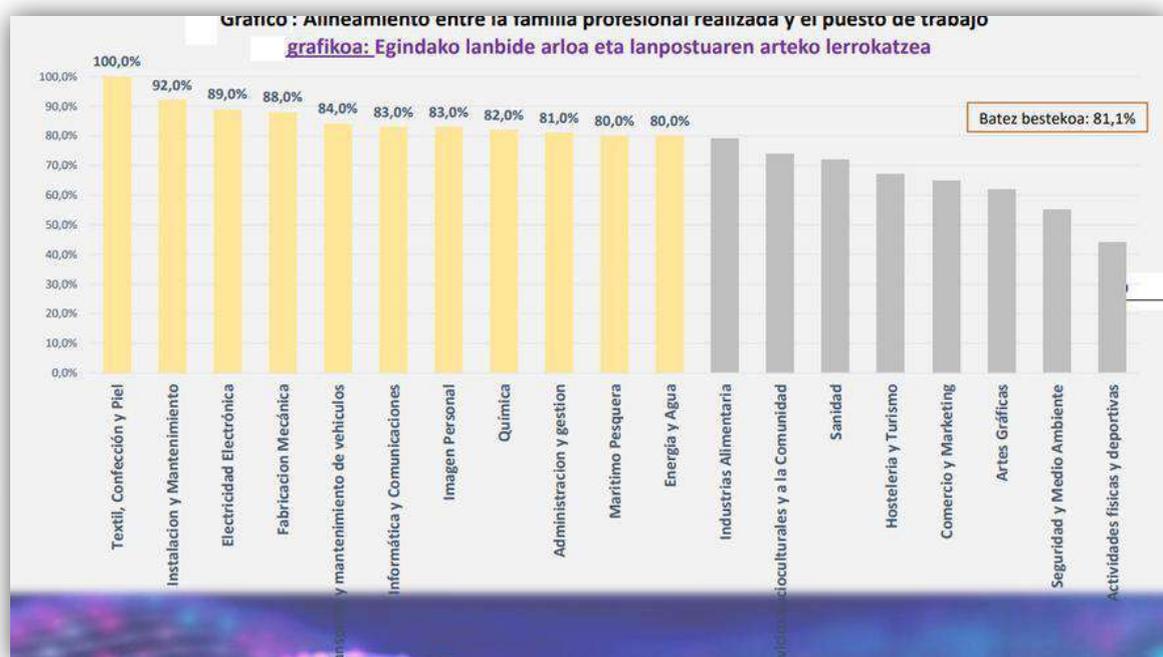
Pocas chicas

No obstante, el informe pone de manifiesto que la apuesta de las mujeres en la FP, hoy en día, se centra fundamentalmente en las familias profesionales no STEM, sobre todo en Sanidad, Servicios Socioculturales y en Administración y Gestión. Las familias profesiones STEM apenas presentan mujeres en sus aulas. Según señalaron, "es evidente que aún queda trabajo pendiente en el ámbito de la orientación, para mejorar la información que reciben las personas jóvenes, y sobre y todo, las mujeres, acerca de los puestos de trabajo más vinculados con la industria y que en su mayoría presentan condiciones laborales muy satisfactorias".



Las familias profesionales en las que se puede considerar que hay un cierto equilibrio de género son Industrias Alimentarias, Administración y Gestión, Artes Gráficas, Química, Comercio y Marketing, Hostelería y Turismo. Además, desde 2022 se puede apreciar que se va incrementando el número de hombres matriculados en Familias profesionales hasta ahora muy feminizadas, de forma que familias como Administración y Gestión o Química, están evolucionando hacia un mayor equilibrio de género. Incluso familias como Actividades Físicas e Informática y Comunicaciones se están masculinizando.

No obstante, añade el informe, “no se aprecia el efecto contrario, esto es, chicas que opten por familias muy masculinizadas, manteniéndose un gran desequilibrio”. Así, la presencia de mujeres en los ciclos y familias STEM apenas es de un 13,5%, esto es, un 86,5% son hombres. A modo de ejemplo visual, en una clase de un ciclo STEM, de 25 alumnos/as totales, apenas hay 3 chicas y 22 chicos. Aun así, en algunos ciclos industriales todavía es menor la presencia de chicas. “En los ciclos STEM de Hetel contamos con un 9,6% de alumnas, y la apuesta de las mujeres en la FP se sigue centrando en las familias profesionales de servicios, hasta un 63,7%”, aseguró Elgeta. Sanidad no se considera STEM. En cuanto a los cursos de Especialización, a los que se puede acceder al acabar un grado medio o superior, los conocidos como los másters de FP la empleabilidad aumenta a un 91,4%, y un 94,7% en el caso de las chicas.



¿Qué buscan los jóvenes?

Otro aspecto interesante del informe presentado en la Sala BBK de Bilbao es saber qué buscan los chavales y las chavalas después de los estudios, sobre todo tras las quejas de las patronales sobre la falta de mano de obra cualificada. Según la encuesta realizada a 6.800 estudiantes pertenecientes a los tres territorios y a las tres etapas de FP para conocer sus preferencias a la hora de seleccionar un puesto de trabajo, el factor más prioritario es el de las condiciones laborales, seguido de la flexibilidad en los horarios y las condiciones de seguridad y limpieza en el puesto de trabajo. Aunque importantes, la ubicación, la imagen de la empresa o el ambiente de trabajo no tienen tanto peso como el factor económico o la flexibilidad. Esta encuesta tiene la particularidad de que se ha realizado tanto al inicio del curso como al finalizar, es decir, antes de pasar por la empresa y después de realizar las prácticas.

EL PAIS **OPINIÓN**

Ayuso fracasa en frenar el fracaso escolar

El abandono educativo se reduce en Madrid desde que la baronesa es presidenta solo en 1,36 puntos, tres veces menos que la media y es el peor dato de todas las comunidades con un alto nivel de renta en España

ESTEBAN ÁLVAREZ. 29 ENE 2025

La tasa de Abandono Educativo Temprano (AET) es el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años sin un título postobligatorio y que no estudian, tengan o no el título de la ESO y trabajen o no. Se trata del indicador educativo probablemente más importante para el desarrollo personal, social y económico de un país: disponer

de estudios postobligatorios, Bachillerato o Formación Profesional, es fundamental para una comprensión crítica de la sociedad y garantizar el acceso a puestos de trabajo cualificados. Según ha señalado la propia OCDE, en apenas cinco años, el 80% de los puestos de trabajo requerirán una formación de estudios postobligatorios.

Y en los últimos años, en España, los principales indicadores educativos presentan resultados en clara mejora: menos repetidores y más graduados con ESO, más plazas públicas de FP, más programas de apoyo y refuerzo para estudiantes en desventaja, etc. Los programas, financiados con fondos del Ministerio de Educación y de la UE, de refuerzo y apoyo (PROA+, Unidades de Acompañamiento, etc) y la creación de plazas en FP logran atender las necesidades de apoyo y mejorar la situación de este alumnado y, finalmente, reducir este indicador de AET hasta el 13,0% en 2024, la cifra más baja de la serie,..., aunque debe continuar descendiendo.

En la Comunidad de Madrid en 2024 se ha alcanzado el 10,5%, lo que supone que algo más de 55.000 jóvenes de 18 a 24 años no estudian y no tienen título postobligatorio. Esta ha sido la evolución reciente de esta tasa:

Con los gobiernos del Partido Popular, la Comunidad de Madrid ha pasado de tener 8,7 puntos menos que la media nacional de Abandono Educativo Temprano en 2003, a tan solo 2,3 puntos en 2023, es decir, se ha malgastado el diferencial derivado de la buena situación en que se encontraba al poco de asumir las competencias educativas y hoy la educación en Madrid no se encuentra en las condiciones que merecen sus ciudadanos.



Más en concreto, desde que Isabel Díaz Ayuso es presidenta de la Comunidad de Madrid, en 2019, el Abandono Educativo Temprano apenas se ha reducido en 1,39 puntos porcentuales, mientras que en España la reducción ha sido de 4,29 puntos, más del triple. El porcentaje de AET de 2024 (10,5%) todavía es superior al alcanzado en 2020 (9,98%) y en 2021 (9,78%), a diferencia con lo que ocurre en España y en el resto de las comunidades (salvo La Rioja, por ser una muestra pequeña sometida a fuertes oscilaciones en los resultados), es decir, estamos ante un estancamiento de los últimos cinco años que este Gobierno es incapaz de superar.

Además, el Abandono Educativo en Madrid es el doble que en el País Vasco, con un nivel de renta similar al de Madrid, y casi el doble que en Cantabria, con menos renta que Madrid; y el peor de todas las comunidades con alto nivel de renta. Hay cuatro comunidades, la mayoría con menos renta per cápita, con menos tasa de AET: País Vasco, Cantabria, Navarra y Asturias.

El mal comportamiento de este importante indicador tiene que ver con las deficiencias de la política educativa del gobierno de la Comunidad de Madrid:

- tasas de promoción en 6º de Primaria, 4º de la ESO y 2º de Bachillerato por debajo de la media nacional, especialmente en el caso de los centros públicos y tasas de repetición por encima de la media de España en la ESO y Bachillerato (2022/23, últimos datos); ambos indicadores señalan la falta de programas y medidas de refuerzo y apoyo al alumnado con dificultades, es decir, la equidad y una educación inclusiva no son una prioridad en el gasto público educativo madrileño,
- última comunidad en gasto por alumno en centros sostenidos con fondos públicos y solo en centros públicos,
- escasez de plazas públicas y solicitudes no atendidas en FP de G Superior y en Bachillerato modalidad de Artes,
- mantiene políticas de segregación escolar en la admisión del alumnado y no ofrece plazas públicas suficientes en las enseñanzas postobligatorias, sustituyéndolas por una ineficiente e inequitativa política de becas-copago en bachillerato y FP, que solo benefician al alumnado de centros privados, incluido el de rentas altas.

Por todo ello, el Gobierno de la Comunidad de Madrid debe verse interpelado por el porcentaje de Abandono Educativo Temprano en 2024 y llevar a cabo programas con medidas educativas que garanticen refuerzos y apoyos a todo el alumnado, especialmente los estudiantes de familias en situación de desventaja socioeducativa, los extranjeros de incorporación tardía, que no dominan la lengua de instrucción o que no han cursado la totalidad de la enseñanza obligatoria en nuestro sistema educativos o el alumnado con necesidades educativas especiales. En resumen, mejorar en equidad e inclusión.

Esteban Álvarez es portavoz de Educación del Grupo Socialista en la Asamblea de Madrid. Profesor de Geografía e Historia y expresidente de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad).

europapress.es

Los cambios legislativos y la falta de respeto a su figura, entre las principales dificultades de los profesores

Casi el 60% de los docentes españoles se muestra a favor de la nueva Prueba de Acceso a la Universidad (PAU)

MADRID, 30 Ene. (EUROPA PRESS) - Los continuos cambios legislativos, la falta de respeto a su figura, la ausencia de autoridad que sufren y el escaso respaldo de las familias, son las principales dificultades a las que se enfrentan los profesores.

Así se desprende del 'VIII Informe Young Business Talents: La visión del profesor' sobre la situación de la educación en España, desarrollado por ABANCA, ESIC University, Herbalife y Praxis MMT. El trabajo de campo ha sido realizado entre los meses de septiembre y noviembre de 2024 a un total de 615 profesores de 4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato y ciclos básico, medio y superior de formación profesional, cuyos alumnos participan en el programa educativo de formación empresarial Young Business Talents.

La principal traba que se encuentran los profesores españoles a la hora de llevar a cabo su labor docente son los continuos cambios en la normativa en materia de educación. "La falta de consenso político respecto a una Ley de Educación que aborde realmente los problemas de fracaso escolar y alta polarización en cuanto a rendimiento y resultados de los alumnos, hace que los continuos cambios legislativos generen en el profesorado una sensación de falta de objetivos claros a medio y largo plazo, lo que dificulta enormemente las tareas de planificación, programación y evaluación", analiza el profesor de Economía y de Empresa y modelos de negocio en el Instituto Antoni Martí Franqués de Tarragona, Jose Manuel Vila Córcoles.

Los cambios legislativos son un problema para el profesorado "que ven cómo todos los esfuerzos que realizan para adaptarse, al cabo de un tiempo se vuelven inservibles". "La aplicación de las distintas normas tarda años en implementarse e incluso hay veces que finalmente no llegan a instaurarse pues vuelve a cambiar la legislación", apunta José Adell, Profesor de Economía y Administración de empresas en Escuelas San José, Valencia.

Respecto al resto de dificultades, los expertos señalan que la pérdida de respeto a los docentes y su autoridad responde a "la manera en la que ha evolucionado la sociedad y puede tener consecuencias en la labor de los docentes". "Si el profesor no está legal y moralmente respaldado, si no tiene un mínimo de autoridad, es mucho más complicado llevar a cabo la tarea de enseñar.

Lo mismo ocurre con la falta de apoyo de los familiares a los profesores. Es una tendencia posiblemente provocada por proteger a los hijos pero que pone palos en la rueda del profesor en su labor de enseñar y educar", señala el director del informe, Nuño Nogués. En este sentido, los profesores valoran que el respaldo por parte de las familias tendría que ser un aspecto fundamental de la labor docente. "El objeto principal de la educación es el crecimiento integral del alumno en el aprendizaje competencial que lo haga apto para la vida adulta y sin el apoyo de la familia es una tarea muy complicada. Familia y escuela han de ir de la mano en la educación", manifiesta el profesor Jose Manuel Vila Córcoles. "También tiene cada vez más que ver el hecho de que las familias sobreprotegen a sus hijos y ponen en duda la profesionalidad y autoridad del profesorado. Si no remamos en la misma dirección, no desarrollaremos las capacidades de nuestro alumnado", explica el profesor José Adell.

Para hacer frente a estos problemas, los docentes españoles han expresado que los cambios que aplicarían en el sistema educativo español serían: bajar las ratios (24%), estabilidad en la Ley de Educación (22%), mayor formación práctica (18%) y una enseñanza más personalizada (14%). De igual modo, si tuvieran que hacer una petición directamente a su centro docente, el 56,9% pediría reducir el número de alumnos por aula, seguido de mejorar instalaciones y herramientas educativas (25%) y mejorar las condiciones laborales (14,5%).

PROPUESTAS DE LOS PROFESORES PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN

Entre las medidas que los profesores españoles proponen para mejorar la educación, el 96% considera que la formación financiera debería ser obligatoria como parte del currículo educativo. Además, la gran mayoría de los

profesores (92,4%) harían obligatoria la formación en emprendimiento en los estudios orientados a profesiones liberales; el 97,9% considera importante la formación práctica en las aulas sobre el mundo de las empresas para complementar la parte teórica; y el 96,1% apuesta por el uso de simuladores empresariales para ayudarles a preparar mejor a sus alumnos.

Para los expertos, estas mejoras resultan imprescindibles para que los estudiantes puedan gestionar en un futuro su propio hogar y en ocasiones llevar a cabo una actividad profesional.

Ante la nueva prueba de acceso a la Universidad que entrará en vigor este año, el 58,4% de los profesores se muestra a favor, dato sensiblemente superior frente a los que no están de acuerdo. "Creo que los cambios introducidos son mínimos respecto a la prueba anterior. Se reduce la opcionalidad y se tendrán en cuenta las faltas de ortografía en la calificación de los diferentes exámenes, en este sentido creo que es un avance, pero la reforma se ha quedado corta. La PAU continúa siendo diferente según la CC. AA., con niveles de dificultad y exigencia que varían considerablemente entre ellas", opina Jose Manuel Vila Córcoles, profesor en el Instituto Antoni Martí Franqués de Tarragona.

Para los profesores españoles los dos factores más importantes en el aprendizaje del alumnado son la motivación e interés de los alumnos por aprender (41,7%) y la figura del profesor (30,5%).

APLICACIÓN DE LA TECNOLOGÍA EN EL AULA

Aunque la mayoría de los profesores considera beneficiosa la introducción de la tecnología en el aula, cuatro de cada diez docentes piensa que se está aplicando en exceso. "El uso de las nuevas tecnologías dentro del aula es un problema.

Muchas veces ha sido el fin, no el medio, dándosele una importancia que realmente no tenía. No es suficiente subir el temario a una plataforma y luego exigirles que sepan unos conocimientos que no les hemos transmitido directamente. Necesitan la guía del profesorado, ese componente humano es muy valioso", señala el profesor de Escuelas San José de Valencia.

A pesar de los problemas a los que se enfrentan, el 94% de los docentes españoles ha manifestado que si tuviera que volver a elegir una carrera profesional seguirían optando por ser profesores.

Preguntados sobre la calidad de la educación en la actualidad, la mitad de los profesores (49%) considera que la educación ha empeorado en los últimos años, dato que viene aumentando de forma continuada a lo largo de los últimos seis años (en el año 2023 era del 47%, en el año 2022 correspondía con el 43% y en el 2021 del 36%). Además, el 52% de los docentes manifiesta que los jóvenes españoles están peor preparados que los de otros países europeos. Ante esto, entre los profesores predomina la opinión (74,8%) de que los alumnos no están preparados para la vida laboral.

Los resultados del informe apuntan que más de la mitad de los profesores (51,6%) considera que la situación sobre el abandono escolar en las edades entre 15 y 21 años no ha mejorado en los últimos años. Para los docentes la principal causa del abandono escolar en España se debe a la pérdida de la cultura del esfuerzo y la tolerancia antes las frustraciones, seguido de un excesivo uso del móvil, las redes sociales y los juegos online; el bajo interés de los alumnos por los estudios; y la saturación de las aulas, que impide una atención más personalizada. Analizando las causas que inuyen en el abandono escolar, el 70% de los profesores cree que los principales responsables son principalmente los alumnos o sus familias, que no se involucran lo suficiente.

LA VANGUARDIA

Las seis demandas de las familias al Gobierno de Ayuso en materia educativa

Solicitan más información sobre la jornada partida y la conversión de colegios en institutos

Conchi Lafraya. Madrid. 30/01/2025

La Confederación de Ampas, Afas y Fampas de las Comunidad de Madrid (Confapa) mantuvieron una reunión el pasado martes con el consejero de educación, Emilio Viciano, y con el viceconsejero de Política y Organización Educativa, José Carlos Fernández Borreguero. Estos son los temas que pusieron sobre la mesa del Gobierno de Ayuso. Y las peticiones en materia educativa de las familias madrileñas.

Colegios que impartirán secundaria

El Gobierno de Ayuso prepara que el próximo curso unos 25 colegios impartan también primero y segundo de secundaria. Es decir, que se constituyan como Ceipso y cuenten con jornada partida desde su inicio. La normativa está en proceso de elaboración, tras la fase de consulta pública que la Comunidad de Madrid abrió a finales del 2024. Según un informe elaborado por Confapa, el 79,3% de las familias prefieren que los alumnos permanezcan dos años más en el colegio si se les imparte primero y segundo de secundaria. Entre las ventajas



que existen es que muchos colegios disponen de comedor. Y todos los institutos no. Pero hay que dotar a los colegios de profesores, laboratorios y otras infraestructuras para que puedan impartir los dos primeros años de secundaria. Es decir, el alumnado permanecería hasta los 14 años en su colegio. Pero hay dudas, como, ¿luego tendrán plaza en el instituto de zona?

Ampliación de las becas comedor

Las familias piden que se amplie el importe de las becas comedor y el número de alumnos que puedan demandarlas. La consejería aseguró que el problema informático de hace dos años está resuelto y que está previsto adelantar la fase de solicitud de las mismas. Hay ciertos colectivos, con más problemas para conciliar, como las familias monomarentales, que no tienen acceso directo a ellas, como sí sucede con otros colectivos, como los hijos de policías. Se solicita que se amplie el número de adjudicatarios.

Incentivos fiscales para las prácticas de FP

Desde Confapa solicitaron que se amplien el número de plazas públicas en FP, ya que el presente curso casi 48.000 alumnos se quedaron sin plaza, según los sindicatos. Y otro tema que está de actualidad es la falta de empresas que acojan a los alumnos de primero y segundo para que realicen sus 500 horas de prácticas. En este sentido, según Fernando Mardones, vicepresidente y portavoz de Confapa, "faltan un enorme número de empresas que ofrezcan prácticas a los alumnos y alumnas de FP cuyos programas exigen su realización". La patronal ha pedido al Consejero "bonificaciones o exenciones fiscales para las empresas para que éstas puedan abrir el abanico de las prácticas a todo el alumnado".

Más centros públicos e institutos

Los representantes de las familias en materia educativa solicitaron la construcción de más de centros públicos, sobre todo en los núcleos urbanos donde se llevan años reclamando. Es el caso de Los Molinos en Getafe, El Puerto en Coslada o en diferentes barrios de la ciudad. Por ejemplo, en Las Tablas solo hay un instituto público frente a cuatro colegios públicos.

La problemática de los alumnos con necesidades especiales

La organización reclamó al Gobierno de Ayuso que los esfuerzos realizados en las aulas TEA en primaria se pierden con el paso a secundaria porque los centros pierden ese carácter de preferente y no tienen recursos económicos para atender esas necesidades. Según Mardones, "algunas direcciones de institutos no quieren este tipo de alumnado y empujan a las familias a derivarlos a educación especial". A su juicio, "no nos vale que la Consejería nos indique que son las direcciones de estos centros quienes deben solicitar esos recursos, como los hacen en primaria, y que no pueden obligarles. Esto ha de cambiar".

A vueltas con la jornada partida o continua

La Comunidad de Madrid pretende que poco a poco se vaya implantando la jornada partida en la mayoría de los centros. Confapa presentó un informe en el que el 72,9% de las familias prefieren la jornada continua.

Noticias de Navarra

Tercera huelga del curso para reclamar mejoras en la enseñanza pública de Navarra

Miles de docentes secundan la llamada de la mayoría sindical, Steilas, LAB, CCOO y ELA: "No vamos a ceder ni un paso" / Anpe, Afapna y UGT han decidido no secundarla

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA 30-01-25

Miles de docentes de la enseñanza pública de Navarra han acudido nuevamente este jueves a la huelga, convocada por los sindicatos Steilas, ELA, LAB y CCOO, para reclamar mejoras en el sistema público, principalmente una bajada de ratios, para paliar la "sobrecarga laboral", la "pérdida de poder adquisitivo" y la temporalidad.

En el marco de esta jornada de huelga se ha celebrado una manifestación que ha comenzado con una concentración en la sede del Departamento de Educación. Varias columnas, desde distintas partes de

Pamplona y su Comarca, han ido confluyendo en este lugar para luego emprender la marcha por la cuesta de Santo Domingo, precedidos por una pancarta con el lema 'Muévete por la pública'.

La tercera jornada de huelga de la enseñanza pública del presente curso ha comenzado a las 8 horas con piquetes, si bien en algunos centros ha arrancado antes: en el de Mendillorri profesores y algún estudiante han pasado la noche en el interior de las instalaciones como medida de protesta. Por la tarde, a las 17.30 horas, tendrá lugar una concentración en la Plaza del Ayuntamiento.

Ante una persistente lluvia, la movilización ha pasado por la plaza del Ayuntamiento y ha finalizado frente al Palacio de Navarra. A lo largo del recorrido se han coreado consignas como 'Gimeno, si no bajas la ratio, vigila tú el patio', 'Las privilegiadas estamos cabreadas' o 'Más inversión en educación'.

"Ha sido otra jornada exitosa de huelga"

En declaraciones previas a los medios de comunicación, Unai Álava, de CCOO, ha destacado que "ha sido otra jornada exitosa de huelga". Si bien no ha podido aportar datos de seguimiento ha afirmado que "las sensaciones son muy buenas". "Estamos en un día muy lluvioso y llenando una vez más las calles de Iruña porque parece ser que el profesorado sigue creyendo que las medidas que se han aprobado hasta el día de hoy son insuficientes", ha indicado Álava, lo que le ha llevado a pensar que "estamos en la senda correcta, que es la senda de seguir negociando y presionando al Departamento" para "mejorar el sistema público de la educación".

Por su parte, losu Arraiz, de LAB, ha resaltado que "es significativo" que siendo la tercera jornada de huelga convocada en la enseñanza pública "todavía haya miles de docentes que tienen ganas de salir a la calle a protestar". "Es una señal evidente de que estamos ya en enero, llevamos todo un curso escolar en lucha y aquí todavía no se ha conseguido nada, no porque los sindicatos no estemos dispuestos a negociar", ha manifestado Arraiz, que ha reprochado que "los únicos que cerraron la negociación en el mes de noviembre y los únicos que están utilizando el chantaje de un nuevo pacto para obstaculizar las negociaciones es el Departamento de Educación".

Las reivindicaciones

En cuanto a sus reivindicaciones, los sindicatos convocantes reclaman una "bajada lineal de ratios" para todas las etapas educativas. Unai Álava ha criticado que "en el acuerdo que firmaron algunos sindicatos la última vez no viene reflejada una bajada lineal de ratios en todas las etapas" sino que "deja fuera toda la etapa de secundaria y de FP; además viene escrito que los repetidores no cuenten para contabilizar el número de personas que hay en el aula, cosa que nos parece totalmente fuera de lugar".

Por otro lado, protestan por "la sobrecarga laboral" que no permite hacer una "buena coordinación" en los centros educativos. "Todas esas horas de falta de trabajo que se suplen, se suplirían bien con un aumento de la plantilla", ha planteado el representante de CCOO.

Igualmente, los sindicatos convocantes han demandado "la recuperación del poder adquisitivo que se ha ido perdiendo a lo largo de todos estos años, desde el 2010, con los recortes del PP y de Mariano Rajoy en aquella época". También medidas para reducir una tasa de temporalidad "que todavía no se ajusta a lo que la normativa europea demandaba hace un par de años". "Tenemos que seguir haciendo fuerza para que esta inestabilidad que afecta a las plantillas no repercuta negativamente en la calidad de la enseñanza pública. No puede ser que un docente esté cambiando año a año de instituto sin llegar a desarrollar un proyecto pedagógico de centro", ha censurado Unai Álava.

"No vamos a ceder ni un paso"

Al respecto, el representante de LAB, losu Arraiz, ha recalcado que "estas reivindicaciones no son solo exclusivas de los cuatro sindicatos que estamos hoy aquí" sino que "las tenemos acordadas desde el curso escolar pasado, incluso desde hace dos cursos escolares, con todos los demás sindicatos que forman la educación pública y tienen un apoyo mayoritario, yo diría que del 100% del profesorado de la educación pública de Navarra".

Preguntado por los sindicatos que no han respaldado la jornada de huelga de este jueves, Unai Álava les ha abierto la puerta a que se sumen a "las siguientes convocatorias si las hay; si el departamento no sigue avanzando". "Lo que tenemos previsto es no ceder ni un paso en este camino hasta conseguir sentarnos a negociar sobre nuestras reivindicaciones con el Departamento de Educación y para eso haremos lo que haga falta", ha resaltado.

Por su parte, Arraiz ha indicado que "no tenemos un calendario de negociación para hablar sobre nuestras reivindicaciones. Lo único que tenemos es un calendario de aquí al 14 de abril para negociar un nuevo pacto".

"Velar por la educación"

La portavoz del Gobierno de Navarra, Amparo López, ha afirmado este miércoles que "desde Educación sigue abierta la vía de la negociación". Amparo López ha señalado, a preguntas de los periodistas en la rueda prensa posterior a la sesión de Gobierno, que "se está trabajando con los sindicatos en los compromisos que hemos ido adquiriendo" y ha afirmado que "medidas como la reducción de ratios o reducción de carga burocrática son entre otros los puntos que tienen encima de la mesa, con una disposición al diálogo y al acuerdo".



La portavoz del Ejecutivo ha señalado que el martes hubo una reunión con el comité de huelga "con total normalidad, lo solicitaron los sindicatos y se habló incluso de los servicios mínimos". Indicó que "lo importante es velar por la educación de Navarra y, sobre todo, por el alumnado, para que no se produzca ningún daño ante este proceso de negociación".

Amparo López ha indicado que "está abierta la vía de diálogo y están negociando en esos términos para ver qué servicios mínimos son los adecuados de acuerdo a la legalidad vigente y, sobre todo, por garantizar la normalidad en los servicios educativos, velando por el alumnado navarro".

La portavoz ha destacado que "lo que queremos dejar encima de la mesa con total claridad es que esta es una demostración de que hay una negociación abierta y una vía de diálogo y no todos los sindicatos van a ir a la huelga". En ese sentido, ha explicado que hay tres organizaciones sindicales que no se suman a esta convocatoria y que "trabajan con Educación para llegar a un acuerdo, a un nuevo pacto por la equidad educativa".

EL PAÍS

El círculo virtuoso de la FP

La importante mejora en la tasa de abandono escolar demuestra la necesidad de apostar aún más por la formación profesional

EL PAÍS. 30 ENE 2025

La tasa de abandono escolar temprano en España está en su mínimo histórico, el 13% en 2024. El porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que dejó los estudios sin haber obtenido al menos un título de Bachillerato o de FP se ha reducido drásticamente un 40% en la última década. Hay motivos claros para el optimismo. Este descenso muestra que el esfuerzo del Gobierno por dignificar la Formación Profesional está dando sus frutos: con una inversión de más de 748 millones desde 2020, se han creado más de 331.000 nuevas plazas que están permitiendo el diseño de nuevos itinerarios académicos adaptados a las diferentes expectativas de los estudiantes, en muchas ocasiones, con un horizonte de acceso al mercado laboral más a corto plazo que la vía universitaria. La FP tiene una alta tasa de empleabilidad, que alcanza el 27,7% entre los menores de 25 años. En el curso 2022-2023 se superó por segunda vez el millón de alumnos, un crecimiento del 32% en un lustro.

Una de las ventajas de esa formación es que puede conducir a una inserción laboral temprana de mayor calidad. Según los últimos datos, la franja de edad en la que más creció el empleo juvenil en 2024 fue el colectivo de 16 a 19 años, donde el número de ocupados aumentó un 16,6%, frente al 7,4% de los que tenían entre 20 y 24. En cuanto a la cualificación de esos empleos, hay un dato alentador: el 51,7% de los nuevos trabajadores del sector industrial fueron jóvenes de 16 a 24 años. Además, el 93% de los contratos para menores de 20 años fueron fijos.

Pero detrás de la felicitación por esta senda virtuosa de menor abandono y más empleo joven todavía hay motivos para la preocupación. España sigue siendo el segundo país de la UE con más abandono escolar, solo por detrás de Rumanía (la media europea se sitúa en el 9,5%), y está lejos no solo de los países más desarrollados, sino de otros parecidos, como Portugal (8%). En algunas autonomías, como Baleares (20,1%), incorporaciones al mercado laboral casi inmediatas, como sucede con el sector servicios, siguen seduciendo a los menores con un perfil socioeconómico más inestable y menor capital cultural en sus hogares. Pese a que los datos de creación de empleo juvenil son positivos —los menores de 25 años ocuparon 104.400 nuevos puestos de trabajo en 2024, un crecimiento del 8,7% con respecto al año anterior—, el sector servicios fue el que más jóvenes contrató. En la hostelería, ligada mayoritariamente a baja cualificación, los jóvenes de 19 a 24 años ocuparon el 25% de los nuevos empleos que se crearon en 2024.

La fórmula está funcionando en un contexto de fuerte avance del PIB y mejora del mercado de trabajo: hay menos repetidores y más graduados con ESO, más plazas públicas de FP, y más programas de apoyo y refuerzo para estudiantes en desventaja, entre otras medidas. Pero no hay que perder vista a los estudiantes más vulnerables. El perfil de adolescente que abandona sin una titulación que le permita afrontar con garantías el mundo del trabajo se concentra en entornos cercanos a la exclusión social en los que es difícil actuar: los alumnos de hogares con bajos niveles de estudio cuadruplican la media de abandono en España. Además, el de los menores extranjeros casi triplica al de los españoles. Celebrar las cifras no puede distraer de la realidad de los muchos que aún abandonan y comprometen su futuro y el del país.

La importancia de la puntuación en la expresión escrita

José Torres Álvarez. Profesor en la Facultad de Educación, UNIR - Universidad Internacional de La Rioja
Susana Rida Rodríguez. Profesora catedrática en el Área de Lengua Española (UAL), Universidad de Almería

Actualmente, comunicarnos con otras personas a través de mensajes escritos es muy frecuente. A menudo los usuarios de las redes sociales no son conscientes de la imagen que proyectan cuando incumplen las normas ortográficas de manera sistemática; es más, se dan casos en que hay individuos que incluso ven gracioso cifrar sus mensajes con una ortografía muy deficiente. Pensemos, por ejemplo, en el siguiente texto: “Ola, muy buenas, como estas, me gustaria conoserse”.

Aunque en el mensaje anterior lo que más nos llame la atención de entrada sean las faltas de ortografía relativas a las letras (*vuenas* u *ola*), lo cierto es que se trata de una equivocación que no genera malentendidos en la comunicación, porque enseguida cualquier lector entiende la intención del hablante: sabemos que ha querido decir “buenas” y “hola”, aunque lo haya escrito mal.

En cambio, es posible que si vemos faltas ortográficas relativas a la puntuación (omisión del punto final, del signo de exclamación de apertura, de comas en los lugares correspondientes...) no les demos la misma importancia (en el ejemplo anterior, al tratarse de tres oraciones distintas, una de ellas interrogativa, la puntuación debería haber sido: “Hola, muy buenas. ¿Cómo estás? Me gustaría conocerte”).

Pero lo cierto es que dónde y cuándo usamos los signos de puntuación es tan importante para la comunicación como colocar tildes donde corresponde o utilizar la b y la v de manera correcta.

La puntuación también es ortografía

La puntuación es una parte de la ortografía que recibe poca atención para la importancia que tiene en la comunicación. Su uso incorrecto puede dar a entender exactamente lo contrario de lo que se quiere comunicar; por ejemplo: “No vamos” y “No, vamos” son dos frases con significado opuesto, pues con una informamos al receptor de que no acudiremos a algún sitio y con la otra se rechaza la idea de que no vamos a acudir y se afirma que, al contrario, iremos.

Y su importancia clarificadora es todavía mayor en una sociedad como la actual, en la que la comunicación por escrito ha adquirido mucha relevancia, ya que, como hemos visto, nos escribimos mensajes continuamente por redes sociales, mensajería instantánea o correo electrónico.

Los mensajes digitales son, si cabe, más susceptibles de provocar malentendidos por el mal uso de la puntuación. No es lo mismo escribir “¡guapa!” que “¿guapa?” (o que “¡¡¡guapa!!!” con muchos signos de exclamación, pues la belleza de la persona aludida se incrementa exponencialmente en función de cuántos incluyamos en nuestro comentario).

Este uso particular de la puntuación en redes sociales demuestra que conforma un elemento clave en la comunicación y puede utilizarse como una estrategia más para enseñar a escribir de forma correcta en las aulas.

La didáctica de la puntuación

Cuando no usamos bien los signos de puntuación, nuestra intención comunicativa puede verse seriamente afectada. Consideremos las diferencias de significado entre escribir “Vamos a comer, niños” (avisamos a los niños de que es hora de comer) y “Vamos a comer niños” (anunciamos que vamos a comernos a los niños); o “María limpia” (informamos de que María está limpiando) y “María, limpia” (ordenamos a María que limpie).

La puntuación es, pues, un componente esencial del aprendizaje lingüístico y comunicativo, porque influye no solo en la cohesión, la claridad y la efectividad del mensaje escrito, sino también en la imagen social de quien la utiliza.

Cómo enseñamos puntuación en la escuela

Una de las razones por las que no otorgamos la importancia necesaria al uso correcto de la puntuación se debe a que en la escuela nos suelen enseñar un conjunto rígido de reglas ejemplificadas con expresiones aisladas.

Sería más eficaz enseñar la puntuación como una estrategia de organización del discurso, y ofrecer explicaciones comprensibles y justificadas de los distintos usos, tanto los obligatorios (normativos) como los opcionales (estilísticos).

Esto ayudaría a los escolares a entender los signos de puntuación como un sistema de organización de ideas que sirven de guía al lector en la interpretación de cualquier texto.

Las dudas más comunes

Desde 1998, la Real Academia, a través del departamento de *Español al día*, ofrece un espacio abierto en su página web y desde 2012 en la plataforma X (mediante la etiqueta #dudaRAE), donde un equipo de especialistas resuelve dudas ortográficas, léxicas y gramaticales comunes que pueden surgir en cualquier hablante de español. De este modo genera la base necesaria para la elaboración de obras de consulta importantes, como el Diccionario Panhispánico de Dudas.



De acuerdo con la lista de dudas más habituales relacionadas con la puntuación, estas se relacionan con el uso correcto de las comillas, el cierre del saludo en el correo electrónico y el uso correcto de los signos de interrogación y de exclamación.

Pero el empleo correcto de la puntuación afecta a muchas más cuestiones. Por ejemplo: ¿debemos escribir con mayúscula inicial después de los dos puntos que dan inicio a una serie enumerativa, como la lista de la compra? La respuesta es no, porque debe escribirse con minúscula (“Productos que debemos comprar: pan, huevos, harina...”).

¿Se puede escribir otro signo de puntuación tras la abreviatura “etc.”? (La respuesta es sí: se coloca una coma si se continúa escribiendo a continuación).

¿Se pueden escribir de forma combinada los signos de interrogación y exclamación, como en “¿Qué me dices!”, “¡Qué me dices?” o “¿¡Qué me dices!?” o “¡¿Qué me dices?!”? Todas son correctas, como nos recuerda la RAE.

De la RAE al aula... y al mundo digital

Al acceder a los enlaces correspondientes a las dudas, la institución ofrece una explicación justificada sobre cuál es la opción adecuada y cuáles deberían evitarse. Desde la perspectiva de los docentes, estas explicaciones se pueden utilizar como estrategias de integración de la puntuación con ejemplos comunicativos reales para que los discentes comprendan el uso de un determinado signo de puntuación mediante la reflexión sobre su contextualización.

Una estrategia interesante puede ser incluir herramientas tecnológicas, como WhatsApp, en la clase de lengua para pedir a los alumnos que escriban una breve conversación entre compañeros sobre algún tema de su interés para analizar cómo escriben y qué aspectos de la puntuación puede mejorarse.

De esta manera, los docentes pueden aprovechar que los estudiantes están hoy muy familiarizados con el uso de la escritura para la comunicación informal y proponerles reflexionar sobre el uso que hacen de la puntuación en ciertos entornos digitales, como en salas de chat, en foros o en WhatsApp.

Algunas de las preguntas que pueden formularles son: ¿es “borde” alguien que pone punto final a sus respuestas?, ¿qué opinas sobre la persona que te está hablando por su forma de puntuar en contextos digitales? o ¿crees que ha reflexionado sobre lo escrito o lo ha hecho rápidamente? Por estas y otras cuestiones, la RAE publicó en 2018 el *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica*, en el cual incluye un capítulo específico sobre “Escritura y comunicación digital”.

MAGISTERIO

La inteligencia artificial irrumpe en Educación bajo el reto de aplicarla con ética

El reto de la irrupción de la inteligencia artificial en educación es aplicarla críticamente y con ética, sin depender en exceso de esta tecnología.

EFE.Viernes, 24 de enero de 2025

La enseñanza en competencias digitales forma parte del actual sistema educativo que, sin embargo, afronta ahora un nuevo reto: la irrupción de la inteligencia artificial (IA) generativa y cómo aplicarla de forma ética y responsable en las escuelas y universidades.

En el Día Mundial de la Educación algunos expertos avisan de que el verdadero desafío es educar no solo en competencias técnicas sino también en conciencia crítica y en enseñar a los alumnos a utilizar la inteligencia artificial para resolver problemas cotidianos y para hacer un uso ético de esta tecnología.

El profesor y director de innovación y analítica del Colegio Europeo de Madrid, Jorge Calvo, señala en su último artículo sobre la necesidad de «preservar la autonomía en la era de la automatización» que «no basta con enseñar conceptos. Necesitamos un enfoque que conecte estas herramientas con su impacto en la sociedad y fomente un uso crítico y ético». De esta forma explica que una generación formada en inteligencia artificial tendrá la capacidad de garantizar «que estas herramientas se utilicen en beneficio del bien común» y recuerda que «la inclusión es fundamental».

Y es que aunque siete de cada diez estudiantes españoles de entre 12 y 17 años cree que las competencias en IA serán importantes en su carrera profesional, el 40 % de estos jóvenes se siente «abrumado» por este avance tecnológico y cree que puede aumentar las desigualdades educativas.

Son datos del informe de la Fundación del Grupo Vodafone elaborado por el instituto de opinión Ipsos que mide la IA en los centros educativos de 7 países europeos (España, Alemania, Grecia, Turquía, Portugal, Reino Unido y Rumanía) y que indica que la mitad de los menores está preocupado porque la IA pueda aumentar las diferencias en el éxito académico.

«Es vital garantizar que ningún estudiante quede atrás, promoviendo una alfabetización digital integral que fomente tanto el análisis como la reflexión ética», reitera Calvo, mientras la directora general de la Fundación Vodafone, Lisa Felton, señala en la presentación de este documento que Europa debe liderar una ley de IA que sea referente. «La implementación efectiva de esta ley será crucial para equilibrar los beneficios de la IA y la protección de los derechos individuales», señala Felton.

Acreditar también las competencias digitales del 80% del profesorado

El informe refleja una mezcla de optimismo y aprensión ante la IA entre los estudiantes españoles: la mitad cree que la inteligencia artificial podría hacer que la calificación sea más justa pero un 46 % teme que pueda derivar en discriminación.

Aumentar la formación continua de los docentes es el otro reto que plantea este análisis tras señalar que el 44 % de los estudiantes cree que sus profesores o profesoras sí son competentes en el uso de la IA.

De momento el Ministerio de Educación se ha marcado como objetivo acreditar las competencias digitales de al menos 560.000 docentes este año, el 80 % del profesorado a través del Programa de Cooperación Territorial para la mejora de la Competencia Digital Educativa #CompDigEdu.

De forma paralela hay otros programas como Campamento Digital que enseña estas competencias a menores y adolescentes en situación de vulnerabilidad o que viven en zonas rurales. La Fundación Cibervoluntarios ha formado en 2024 a más de 70.000 jóvenes de toda España, alrededor del 30 % en zonas rurales.

Lo cierto es que hasta un 70 % cree que la IA funciona bien en su entorno escolar, señala el estudio de Ipsos. Sin embargo cuatro de cada diez tiene la impresión de que necesita mucho conocimiento para poder utilizarla y ve riesgo de depender excesivamente de esta tecnología para determinadas tareas.

Algunos estudios como el realizado por OBS Business School advierten de que la IA generativa está impactando en el proceso de evaluación ya que los docentes deben verificar la autenticidad de los trabajos desarrollados por los estudiantes.

Otras entidades como el Comité Nacional de Inteligencia Artificial de la Federación Española de Centros de Enseñanza de Idiomas (FECEI) insta a que todos estos centros tengan una guía ética y práctica sobre el uso de la IA, con directrices sobre la recopilación y protección de datos, así como recomendaciones sobre el uso ético de la IA en las clases.

Liderazgo y propósito en la educación del futuro

El liderazgo del futuro implica integrar el “propósito” en la educación, entendido este como una vocación ética para afrontar los desafíos del siglo XXI con un enfoque más responsable, inclusivo y sostenible.

FERNANDO MARTÍNEZ LÓPEZ Viernes, 24 de enero de 2025

¿Qué propósito y qué educación para qué liderazgo? Los modelos educativos están evolucionando para adaptarse a los designios de un mundo empresarial cada vez más competitivo, pero también comprometido con la construcción de un futuro más equitativo, inclusivo y sostenible. El sistema educativo está redefiniendo sus metodologías de aprendizaje para formar a futuros profesionales más resilientes, preparados con las competencias técnicas que demanda el mercado, pero también con la capacidad para reflexionar y tener un espíritu crítico.

Formar a los nuevos líderes del futuro implica integrar el “propósito” en la educación, entendido este como una vocación ética para afrontar los desafíos del siglo XXI con un enfoque más responsable, inclusivo y sostenible. El informe de la UNESCO *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato global para la educación* confirma esta necesidad destacando la importancia de avanzar hacia modelos educativos que prioricen el aprendizaje colaborativo y promuevan valores como la equidad, la diversidad y la sostenibilidad para el conjunto de la sociedad.

La misión de la educación adquiere así una nueva dimensión, que es la de formar profesionales con capacidad de liderazgo e impacto, habilitados para sobresalir en la esfera laboral por su conocimiento especializado, pero también por hacerlo para el bienestar social. Estas nuevas generaciones de profesionales creativas, innovadoras, con capacidad de adaptación y conciencia comunitaria deben tener el potencial de impulsar la competitividad de sus negocios, de planificar e implementar estrategias prometedoras y de éxito, al mismo tiempo que construyen comunidades diversas e inclusivas, promoviendo el cambio social y convirtiendo el conocimiento adquirido en acción e inspiración.



Las instituciones educativas deben trabajar para convertirse en motor de esta transformación garantizando que el bien común permanece inmutable. En este contexto, la universidad está progresando en esta dirección, apostando por una formación de calidad que aúne el aprendizaje en valores con un aprendizaje experiencial. Estos modelos fomentan el trabajo de los alumnos en equipos interdisciplinarios, a partir de la experiencia en casos reales con empresas, que les ofrecen la oportunidad de replicar la actividad del mundo profesional con una visión holística y, más importante aún, con un enfoque responsable.

En esta nueva senda de aprendizaje cobran especial relevancia otros factores adicionales. Por un lado, la nueva concepción del aula como un entorno de aprendizaje reflejo de una sociedad igualitaria, en la que se asienten valores como el respeto, la diversidad y la inclusión. Hablamos de espacios de colaboración, flexibles, abiertos a la investigación, la creación, el intercambio y el diálogo con herramientas que promuevan el aprendizaje igualitario de todos los alumnos.

Otros de los elementos clave serían favorecer el aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*), así como potenciar el pensamiento crítico y las habilidades comunicativas, que se han convertido en un complemento poderoso de las habilidades técnicas. Así lo corroboran organismos como el World Economic Forum, que ponen de relieve que el pensamiento analítico sigue siendo la habilidad básica más buscada entre los empleadores, y 7 de cada 10 empresas la consideran esencial en 2025.

Esta evolución de la educación que pone el “propósito” en el centro ayuda a que los futuros líderes profesionales se preparen para aplicar su *expertise* con esta visión y calidad humana en todos los campos de la industria, desde el transporte, la economía y finanzas, la arquitectura, la salud, y, cómo no, la tecnología, un instrumento de gran potencial que está impulsando la innovación en todos los modelos de negocio, y que igualmente debemos aprender a aplicar para conseguir un impacto positivo en la sociedad.

El objetivo final, en definitiva, es formar y preparar a las próximas generaciones no solo para ser capaces de interiorizar el conocimiento teórico y su manejo práctico, sino de ofrecer soluciones a desafíos complejos, de interactuar con solidez, de adaptarse y de anticiparse a las tendencias, y saber aplicar su especialización con responsabilidad. En este camino se encuentra la educación del futuro, que es también la de nuestro presente, la que ofrezca una enseñanza con una visión holística que trascienda las fronteras del aula y contribuya a crear una sociedad más justa, igualitaria e inclusiva.

Fernando Martínez López, Coordinador de Innovación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Alfonso X el Sabio (UAX)

El programa de competencia digital docente de Canarias inspira a otras comunidades

“Pusimos en marcha agentes zonales TIC para que los centros tuvieran a una persona de referencia y fue un acierto”, destaca la directora de Formación del Profesorado, Mónica Ramírez.

LUISA ROSARIO Lunes, 27 de enero de 2025

El pasado curso 37.320 docentes de Canarias, tanto de la enseñanza pública como de la concertada, participaron en alguna de las 2.637 actividades formativas que ofreció la Consejería de Educación. Y especialmente exitoso ha sido el programa de competencia digital docente, que “ha inspirado” a otras comunidades. “Pusimos en marcha agentes zonales TIC para que los centros tuvieran a una persona de referencia y fue un acierto”, destaca la directora general de Personal y Formación del Profesorado, Mónica Ramírez Barbosa.

El Ministerio de Educación y las comunidades acordaron en la conferencia sectorial de marzo de 2022 impulsar la formación en las “competencias que necesita el profesorado del siglo XXI para la integración y uso seguro y eficaz de las tecnologías digitales”. En ese marco en Canarias se creó la figura de agentes zonales TIC. “Fueron quienes pusieron en marcha los planes digitales de los centros educativos. Acompañaron a los equipos directivos y, partiendo de un diagnóstico inicial, les orientaron ayudando a poner en marcha sus espacios y recursos digitales” lo que contribuyó, apunta Ramírez Barbosa, “a que fuera una figura muy bien acogida”.

El éxito se constata en las cifras. En junio de 2025 Canarias debe tener acreditados a 23.622 docentes en este programa. “Ya hemos conseguido el hito porque ya contamos con 26.297 acreditaciones en esta formación”, que incluye competencias profesionales, pedagógicas y para el desarrollo de la competencia digital del alumnado, destaca la directora de Formación del Profesorado. Además, en estos momentos hay siguiendo esta formación otros 2.750 docentes en el nivel B1 y 1.000 en el A2.

“El profesorado en general es gente con vocación”, lo que explica, añade Ramírez Barbosa, “que estén en continua formación” pese a que es “voluntaria”. No obstante, desde el área se impulsan formaciones teniendo en cuenta los intereses del profesorado. “Hicimos una encuesta a la que contestaron más de 5.200 docentes y en base a esas preferencias ponemos en marcha diferentes cursos. Lo que más demandan es formación en

desarrollo curricular y actualización didáctica, además de contenidos canarios, atención a la diversidad, salud mental e igualdad”.

En cuanto a los planes de formación en centros, se encuentran participando 609, y se han iniciado 120 seminarios para “generar redes profesionales que compartan sus prácticas docentes” y 45 grupos de trabajo para la elaboración de recursos materiales curriculares.

Para que el engranaje funcione Mónica Ramírez destaca el acierto de La Consejería de haber unido el área de Personal y la de Formación del Profesorado, que en la pasada legislatura se encontraba en la de Ordenación, Innovación y Calidad. “Se entendió que Formación del Profesorado no podía estar diluida en un área dedicada al alumnado, o a aspectos curriculares, aunque formaba parte del Servicio de Innovación. La formación del profesorado es un mérito del docente, y es más eficiente estar en Personal con su propia entidad”.

Estancias formativas y apoyo a los futuros docentes

También se ha recuperado la convocatoria de estancias formativas en el extranjero con un total de 100 plazas para una permanencia de tres semanas de duración en países como Irlanda, Francia, Alemania o Italia. “Este curso se ampliará a cuatro semanas”, resalta Ramírez Barbosa quien reconoce, además, que este programa “tiene un altísimo grado de satisfacción” por parte del profesorado.

E igualmente exitoso es el Prácticum universitario. “Tenemos convenios con 15 universidades españolas. 4.138 docentes se han dedicado a la tutorización de los futuros docentes. El curso pasado tuvimos 3.644 estudiantes de. Los grados de Primaria e Infantil y 2.170 del Máster del Profesorado. Son más de 5.000 alumnos y alumnas a los que acogemos cada curso para prácticas y los docentes que se implican no reciben nada a cambio”, resalta la directora de Formación del Profesorado.

Todo funciona, añade Mónica Ramírez, “porque se planifica muy bien pese a que el servicio tiene que estar en constante actualización” como cuando se pusieron en marcha hace dos cursos las aulas de 0 a 3 años. “Enseguida pusimos en marcha esa formación específica”. Y es posible, continua, gracias al equipo de doce personas que trabaja en Formación del Profesorado. “Esos cursos hay que justificarlos, pagar a ponentes, organizarlos, preparar el material... En general el personal de la Consejería de Educación tiene claro que somos un servicio público, que estamos para atender a nuestros docentes”, señala.

Cuatro claves del liderazgo escolar para dar el salto que Iberoamérica necesita **OPINIÓN**

Todavía hay sistemas escolares iberoamericanos en que las y los directores destinan parte considerable de su jornada laboral a impartir clases, o, peor aún, que desempeñan otro trabajo adicional.

Lunes, 27 de enero de 2025

La investigación especializada acumula y acumula evidencia respecto de la fuerte incidencia del desempeño de los directivos escolares en la mejora de la calidad educativa. Un metaanálisis publicado en 2021 que analizó los estudios más rigurosos que se han desarrollado recientemente en Estados Unidos sobre el tema, concluyó que, si en un establecimiento determinado se reemplaza a un director o directora perteneciente al cuartil de peor liderazgo educativo por uno del cuartil de mayor liderazgo, ello repercutirá en más de dos meses adicionales de aprendizaje en matemáticas y lenguaje para los estudiantes.

Este efecto positivo no se debe a un carisma indefinible, sino a que dichos directivos cuentan con ciertas competencias claves y desarrollan, de manera constante y minuciosa, un conjunto de prácticas de liderazgo y gestión que permiten que los docentes mejoren su trabajo en el aula, así como su trabajo colectivo dentro del centro escolar.

Las autoridades educativas no pueden esperar pasivamente que este *factor directivo* se active y extienda masivamente por una región estancada, desde hace una década, con magros resultados de aprendizaje. Salvo casos aislados, aquello no ocurrirá de manera espontánea. Las políticas educativas debiesen apostar por desarrollar este estratégico recurso para la mejora escolar. Es difícil que ellas encuentren otro factor que tenga una capacidad de réplica equivalente: si un docente trabaja con un curso, un director/a lo hace con todos los docentes de un centro educativo y, por ello, puede incidir en el conjunto de sus estudiantes.

¿En qué y cómo debiesen intervenir las políticas educativas para impulsar el liderazgo directivo? A nuestro juicio, como ya enseñan algunos embrionarios ejemplos en curso en la región, ellas debieran focalizarse en cuatro ámbitos.

Lo primero es que la normativa defina lo que deben hacer los directivos escolares en una dirección que desate su capacidad transformadora. Se requiere abandonar la tradicional visión de directivos administradores, cuya tarea central es asegurar el cumplimiento de las normas existentes por una definición que enfatice su liderazgo para movilizar a la comunidad escolar hacia su mejoramiento educativo. Instrumentos como los Estándares de Desempeño Directivo o los Marcos de Actuación pueden, siempre que estén adecuadamente contextualizados, ser útiles para orientar esta nueva prioridad transformadora.

Para que esta nueva normativa no sea letra muerta, es necesario que se transfiera a las comunidades escolares y a sus directivos capacidad de articulación y decisión en materias curriculares y pedagógicas, de



desarrollo de capacidades, o de gestión de recursos humanos y materiales que permita cumplir con su proyecto educativo institucional, lo que está lejos de acontecer.

En segundo término, deben ponerse en marcha sistemas de selección y reclutamiento que permitan contar con profesionales idóneos para conducir los centros educativos. Esto implica abandonar una forma asentada de contratación que opera discrecionalmente, en que las autoridades seleccionan a las directivas en base a criterios poco transparentes —que, de paso, pueden anidar el clientelismo—, por sistemas basados en el mérito y la concursabilidad.

Esta profesionalización en el ingreso al cargo directivo debe ir acompañada de fijar requisitos de conocimientos y competencias acordes con las nuevas exigencias de liderazgo y gestión. Esto no es evidente: en muchos sistemas escolares de la región todavía basta con haber ejercido la docencia de aula por períodos prolongados para poder ejercer como directivo. Sin embargo, el desempeño en el aula, incluso cuando es muy destacado, no es equivalente a la conducción de un centro educativo, que requiere relacionarse y empatizar con diferentes actores (docentes, asistentes de la educación, estudiantes, familias), así como actuar como bisagra con las autoridades educativas.

En tercer lugar, se deben ofrecer condiciones laborales que posibiliten que los directores/as puedan efectivamente desempeñar su difícil y especializada tarea de conducción organizacional transformadora. Se debe transitar de una situación en que, muchas veces, se les sigue tratando como docentes que desempeñan una labor adicional, a veces mencionada en la normativa como “función docente-directiva”, a otra en que pueden dedicar a plenitud su energía y talento al desarrollo del centro educativo.

Todavía hay sistemas escolares iberoamericanos en que las y los directores destinan parte considerable de su jornada laboral a impartir clases, o, peor aún, que desempeñan otro trabajo adicional. Junto con disponer de dedicación exclusiva, los directores, al menos los que dirigen centros educativos de elevada matrícula y de alta complejidad social y cultural, debiesen contar con un equipo directivo que les permita atender eficazmente las múltiples demandas existentes en la conducción, compuesto por profesionales especializados en temas pedagógicos, de convivencia y de gestión.

Por último, la compleja labor directiva requiere de una formación de calidad, que posibilite que quienes la desempeñen adquieran los conocimientos y competencias requeridos. Se debe superar la situación actual, en que la mayoría de los sistemas escolares implementan cursos de especialización, de duración y calidad variable, para que quienes ya han asumido la dirección cuenten con información básica sobre legislación y gestión educativa, para avanzar hacia un sistema de formación especializado, oportuno y de calidad.

Este sistema debe disponer de oportunidades formativas que se correspondan a distintos momentos en la trayectoria profesional de los directores y las directoras: el pre-servicio, la inducción, y el desarrollo profesional. Asimismo, se debe resguardar la pertinencia de la formación ofrecida, especialmente de aquella que cuenta con el financiamiento público, de manera que dicha experiencia entregue herramientas y saberes que sirvan a que los directivos puedan atender mejor los problemas reales que enfrentan y hacer una diferencia en la labor que despliegan en el centro escolar.

La educación iberoamericana puede avanzar significativamente si pone fichas en el desarrollo del liderazgo de las y los directores de sus centros escolares. Algunas autoridades educativas parecen comprenderlo así y en ciertos países se están impulsando iniciativas valiosas, pero aún aisladas, en estas cuatro dimensiones mencionadas. Es hora de dar un salto, impulsando en la región una política coherente que permita, en un futuro cercano, contar con líderes que logren forjar y evidenciar la transformación educativa de sus comunidades escolares, en especial en aquellas en mayor desventaja social.

José Weinstein es miembro del Consejo Asesor de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y académico de la Universidad Diego Portales, Chile.

Día Internacional de la Educación 2025: La UNESCO dedica el día a la inteligencia artificial

Ana Verónica García. 24 enero, 2025

Este viernes 24 de enero de 2025, se celebra el Día Internacional de la Educación, un evento que este año se centra en la intersección entre la inteligencia artificial (IA) y la educación, bajo el lema «Preservar la autonomía humana en un mundo de automatización». En este día, que tiene como objetivo reflexionar sobre el papel

crucial que desempeña la educación en la comprensión y el uso responsable de la IA, así como en la promoción de competencias que permitan a los individuos navegar en un entorno cada vez más automatizado, Audrey Azoulay, directora General de la UNESCO, pide a los Estados Miembros de la UNESCO que inviertan en la formación de profesores y estudiantes para hacer un buen uso de esta tecnología en la educación.

La celebración de este día se produce en un contexto global donde la IA está transformando no solo la forma en que se enseña y se aprende, sino también cómo se gestionan las instituciones educativas. Según informes recientes, más de dos tercios de los estudiantes de educación secundaria en países de renta alta utilizan herramientas de IA generativa para automatizar tareas académicas. Esta tendencia plantea importantes preguntas sobre la naturaleza del aprendizaje y la necesidad de mantener un equilibrio entre la tecnología y la intervención humana.

Los profesionales de la educación aún carecen de una orientación clara sobre estas prácticas. Solo el 10 % de las escuelas y universidades supervisan oficialmente el uso de la IA según un estudio realizado por la UNESCO en mayo de 2023 en el que se analizaron 450 centros educativos. En 2022, solo 7 países habían elaborado marcos o programas sobre IA para docentes, y solo 15 habían incluido objetivos de formación sobre IA en sus planes de estudios nacionales. Al mismo tiempo, cada vez son más los Estados que imponen restricciones al uso de las nuevas tecnologías en las aulas. Según los nuevos datos de la UNESCO, casi el 40 % de ellos tienen ahora una ley o política que prohíbe el uso de teléfonos móviles en las escuelas frente al 24 % en julio de 2023.

La UNESCO ha subrayado la importancia de desarrollar marcos de competencias en IA para estudiantes y docentes, que no solo aborden los aspectos técnicos de esta tecnología, sino que también fomenten una conciencia crítica y ética sobre su uso. La educación, en este sentido, se convierte en un pilar fundamental para garantizar que la IA complemente, y no reemplace, los elementos humanos esenciales del aprendizaje, como la construcción de relaciones interpersonales y el desarrollo de la inteligencia emocional.

El Día Internacional de la Educación 2025 se propone examinar las nuevas posibilidades que ofrece la IA en la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y la gestión educativa. A través de diversas actividades y eventos programados en todo el mundo, se busca promover el desarrollo de alfabetizaciones críticas en IA, dotando a educadores y estudiantes de las competencias necesarias para comprender, utilizar e influir en las tecnologías de IA. Este enfoque está alineado con los marcos de competencias de la UNESCO, que enfatizan la necesidad de una educación integral que prepare a los estudiantes para un futuro donde la IA será omnipresente.

Uno de los aspectos más destacados de esta celebración será la discusión sobre cómo la educación puede ayudar a las personas a cuestionar no solo cómo funciona una herramienta de IA, sino también con qué propósito y bajo qué condiciones se está utilizando. La capacidad de los educadores y estudiantes para tomar decisiones informadas sobre la delegación de tareas a la IA es esencial para preservar la autonomía humana en un mundo donde la automatización es cada vez más común.

Además, el evento abordará la transformación que la IA está provocando en el mundo laboral y los requisitos de formación, actualización y reconversión de habilidades. La educación tiene la responsabilidad de preparar a los individuos para un entorno laboral en constante cambio, donde la automatización y el análisis de datos por máquinas son cada vez más relevantes. La investigación en este ámbito es crucial para alinear las decisiones de las máquinas con la intención y los valores humanos, así como para establecer líneas claras de responsabilidad sobre las acciones realizadas por sistemas automatizados.

La celebración del Día Internacional de la Educación 2025 también se enmarca en un contexto más amplio de reflexión sobre los derechos humanos y el progreso hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La educación debe ser un vehículo para promover el respeto por los derechos humanos y garantizar que todos los individuos tengan acceso a las oportunidades que ofrece la IA, sin que esto comprometa su autonomía y dignidad.

En este sentido, se espera que líderes educativos, responsables de políticas, investigadores y estudiantes se reúnan para compartir experiencias, mejores prácticas y estrategias que permitan integrar la IA en la educación de manera ética y responsable. La colaboración entre diferentes sectores será fundamental para abordar los desafíos que plantea la automatización y para garantizar que la educación siga siendo un espacio donde se fomente el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación.

El Día Internacional de la Educación 2025 también servirá como un recordatorio de que, a pesar de los avances tecnológicos, la educación sigue siendo un proceso profundamente humano. La interacción entre educadores y estudiantes, la construcción de comunidades de aprendizaje y el desarrollo de habilidades socioemocionales son elementos que no pueden ser reemplazados por máquinas. La educación debe seguir siendo un espacio donde se cultiven valores, se fomente la empatía y se promueva el respeto por la diversidad.

La OEI apuesta en el Día Internacional de la Educación por el liderazgo distribuido como clave para transformar las escuelas iberoamericanas

Redacción. 24 enero, 2025

El liderazgo educativo ocupa un lugar central en el desarrollo de una educación de calidad. Según la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), es el segundo factor más influyente en los resultados académicos de los estudiantes, después de la enseñanza en las aulas. Por ello, este Día Internacional de la Educación, la OEI subraya la importancia de fortalecer el liderazgo escolar como una herramienta clave para enfrentar los desafíos educativos actuales y futuros.

En el marco de esta conmemoración, la OEI y el Informe GEM de la Unesco presentarán en abril, desde Colombia, un informe regional sobre «liderazgo distribuido». Este modelo promueve la participación activa de toda la comunidad educativa, desde directores hasta familias y estudiantes, destacando que el liderazgo efectivo debe ser colaborativo y horizontal para garantizar la sostenibilidad de los resultados educativos.

“El liderazgo distribuido es una estrategia que permite que los procesos de mejora perduren más allá de una persona en particular, involucrando a todos los actores del sistema educativo”, explica Tamara Díaz Fouz, directora de Educación y ETP de la OEI. Además, destaca cómo las tecnologías, como la inteligencia artificial, pueden apoyar en la identificación temprana de riesgos, priorización de intervenciones y toma de decisiones basadas en datos.

Para el experto chileno y miembro del Consejo Asesor de la OEI, José Weinstein, en la región “hay una crisis educativa”, ya que si bien se ha logrado extender la cobertura, “eso no ha ido a la par de mejorar los resultados de aprendizaje”, lo que viene acompañado de un modelo vertical de liderazgo “ineficaz”. “Cuando hay liderazgo distribuido en los centros escolares se logra una mayor transformación y una mayor sostenibilidad de los resultados, ya que es posible que cuando una persona abandona la dirección escolar, por muy brillante que sea, el resto continúa ese proceso de cambio más allá de esa persona”, ha asegurado. Para comprender el estado de implementación y difusión de este modelo de liderazgo en la región, la OEI presentará en Colombia en el mes de abril el Informe regional sobre el liderazgo distribuido en educación en América Latina, que forma parte del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo que realiza la Unesco (Informe GEM), y que en su edición 2024/2025 tratará sobre liderazgo y educación

La OEI también reafirma su compromiso con la formación de líderes educativos mediante programas y alianzas con instituciones como la Universidad de Alcalá, la Xunta de Galicia y la Universidad Camilo José Cela. Estas iniciativas, junto con estudios como el Informe LIDEI 2022, perfilan un modelo de liderazgo integral y transformador para la región.

El liderazgo educativo, fundamental para la transformación de los sistemas educativos, será el tema principal de este bienio de actividades impulsadas por la OEI. El evento en Colombia contará con la participación de autoridades educativas de toda Iberoamérica, marcando un hito en la promoción del liderazgo distribuido como motor de cambio.

Claves para un liderazgo transformador

Javier Luna. 29 enero 2025

En un mundo en constante cambio, donde la educación enfrenta desafíos cada vez más complejos, el trabajo en equipo y la motivación emergen como pilares fundamentales para transformar los centros educativos en espacios de aprendizaje dinámicos, colaborativos y resilientes. No basta con que cada miembro de la comunidad educativa haga su trabajo de forma aislada; es necesario que exista una sinergia real, un sentido de propósito compartido y estrategias que permitan no solo la eficiencia, sino también la satisfacción profesional y personal.

Creo profundamente en que la clave del éxito en cualquier institución educativa reside en el factor humano. Un equipo docente motivado, un personal de administración comprometido y una comunidad escolar cohesionada pueden marcar la diferencia entre un centro educativo funcional y uno verdaderamente inspirador. La pregunta clave es: ¿cómo construir equipos que trabajen de forma efectiva y que, además, mantengan su entusiasmo y compromiso a lo largo del tiempo?

La respuesta se encuentra en la intersección entre liderazgo, confianza y metodologías innovadoras.

El trabajo en equipo no es simplemente una técnica organizativa; es un motor de cambio. En un entorno donde la educación requiere creatividad, innovación y resiliencia, la capacidad de colaborar eficazmente se convierte en una competencia indispensable.

Pero, ¿qué hace que un equipo educativo funcione bien? Patrick Lencioni identifica cinco aspectos fundamentales: la confianza mutua, la capacidad de gestionar conflictos de manera constructiva, el compromiso con los objetivos comunes, la responsabilidad compartida y la orientación a los resultados.

Estos principios, aplicados a los centros educativos, pueden traducirse en dinámicas de trabajo que potencien tanto la eficiencia como el bienestar de los docentes y el personal de administración y servicios (PAS). Cuando los equipos se sienten parte de un propósito mayor, su rendimiento se incrementa, su comunicación mejora y su capacidad de adaptación ante los retos se fortalece.

Sin embargo, el trabajo en equipo no surge de la nada; necesita un entorno que lo favorezca. La confianza, por ejemplo, es el pilar sobre el que se construyen equipos sólidos. En los centros educativos, esto significa crear espacios seguros donde los docentes y el PAS puedan compartir ideas, expresar preocupaciones y colaborar sin miedo a juicios o represalias. La confianza no solo mejora la comunicación interna, sino que también facilita la resolución de conflictos y la toma de decisiones conjuntas.

Un equipo no puede ser eficiente si sus miembros no están motivados. Daniel Pinkso tiene que la motivación intrínseca se basa en tres elementos esenciales: autonomía, maestría y propósito.

En el contexto educativo, la autonomía se refleja en la capacidad de los docentes y el PAS para tomar decisiones sobre su trabajo diario, innovar en sus prácticas y adaptar metodologías a las necesidades de los estudiantes. La maestría se vincula con la formación continua, el aprendizaje de nuevas estrategias pedagógicas y la superación de desafíos profesionales. Por último, el propósito es la pieza clave: los docentes y el personal educativo deben sentir que su trabajo tiene un impacto real en la vida de los estudiantes y en la comunidad escolar.

La motivación no puede dejarse al azar. Los líderes educativos tienen la responsabilidad de diseñar estrategias que la fomenten, desde el reconocimiento del esfuerzo individual y colectivo hasta la promoción de espacios de desarrollo profesional. La clave es generar una cultura organizativa donde cada miembro del equipo se sienta valorado y conectado con la misión del centro.

El futuro de la educación no se construye en solitario. Los centros educativos necesitan equipos cohesionados, motivados y preparados para afrontar los retos de un mundo en constante evolución. La clave está en combinar estrategias de liderazgo efectivas con metodologías innovadoras que potencien la colaboración y la creatividad.

El trabajo en equipo no solo mejora la eficiencia de las instituciones educativas, sino que también genera un impacto positivo en el bienestar de docentes, PAS y estudiantes. Cuando las personas se sienten parte de un propósito mayor, cuando tienen autonomía para innovar y cuando ven reflejados sus esfuerzos en el éxito del centro, el ambiente escolar se transforma en un espacio de aprendizaje real, no solo para los alumnos, sino para toda la comunidad educativa.

Tenlo claro, los mejores centros educativos no son aquellos que tienen los recursos más avanzados, sino aquellos que han logrado construir equipos motivados, comprometidos y dispuestos a marcar la diferencia. Porque en educación, el verdadero cambio comienza con las personas.

Por Javier Luna Calvera, director general, consultor y coach educativo.

El conocimiento importa

La relevancia del saber en la educación

Antoni Hernández-Fernández. 24 de enero de 2025

He sucumbido al resurgir del saber. Ya no me importa el qué dirán. Con los años me duelen más los huesos pero menos las heridas que el tiempo cura. En lo físico y en lo mental. Por eso he disfrutado tanto este breve compendio “*Developing Curriculum for Deep Thinking. The Knowledge Revival*” (Surma et al., 2025) que firma en cabeza Tim Surma, al que sigue un elenco de autoridades en el mundo educativo: Claudio Vanhees, Michiel Wils, Jasper Nijlunsing, Nuno Crato, John Hattie, Daniel Muijs, Elizabeth Rata, Dylan William y, por último, el gran Paul A. Kirschner. Casi *ná*, que dirían en el sur. Empezamos el año y para acabar el curso nada como insuflarnos energía racional, sobre todo ante los desvaríos que se promueven desde la academia y, peor, por desgracia, desde los políticos responsables de la educación.

El conocimiento es fundamental para la Humanidad, pues permite el desarrollo de un lenguaje y un bagaje común, así como una cooperación social efectiva. Intraculturalmente y entre culturas. Este principio del conocimiento compartido, matizado en los diversos contextos socioculturales del mundo, que podríamos relacionar con *los principios de la cooperación comunicativa de Paul Grice*, ha sido clave desde tiempos ancestrales, cuando las tribus humanas utilizaron el acervo de conocimiento colectivo que poseían para

sobrevivir primero, comunicarse y prosperar. Y así hasta el presente, donde el conocimiento sigue siendo la base de la educación. O debería serlo. Porque la evolución cultural acumulativa, un hecho histórico innegable, nos demuestra cómo las invenciones y los aprendizajes se transmiten y mejoran a través de generaciones, gracias a la enseñanza, la imitación y, también, la conformidad del contrato social. Desde los útiles líticos y las primeras técnicas de caza, hasta las soluciones más avanzadas en el aula actual, que incluyen la digitalización o la inteligencia artificial, la educación siempre ha dependido del intercambio desinteresado de conocimiento entre los maestros y sus discípulos. Porque si yo te enseño algo no pierdo ese conocimiento. Y ganamos todos.

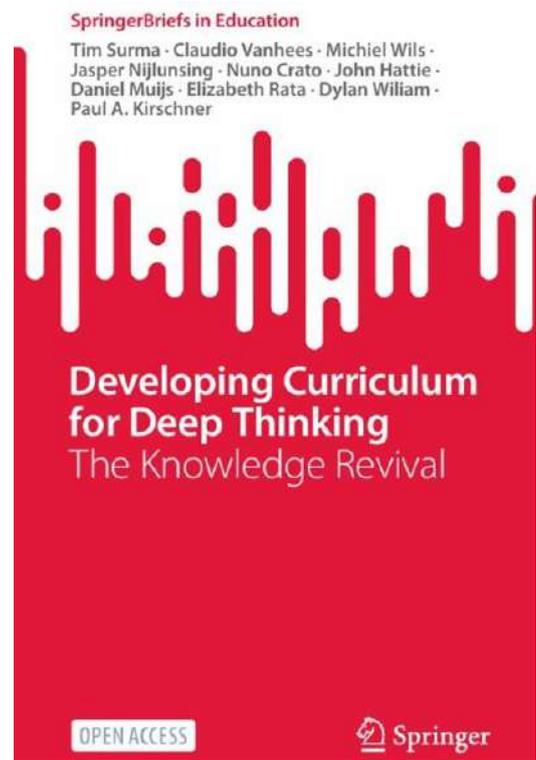
En este contexto, se reconoce y agradece el valor de recursos educativos abiertos y reivindicativos como este libro de Paul Kirschner y sus colaboradores, que perpetúan este legado humano. Se enarbola el conocimiento como elemento esencial en la *transmisión cultural* que se da en el aula, ya que determina nuestra capacidad de percibir, aprender y recordar. Porque una base de conocimientos amplia y sólida facilita la adquisición de nuevos saberes y habilidades, promueve el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la comprensión lectora.

Si desde una perspectiva evolutiva, existe una capacidad innata para adquirir conocimientos primarios, obtenidos de manera instintiva (como el lenguaje o la interacción social), hay un conocimiento secundario, cultural, que debe ser enseñado deliberadamente y que incluye profundizar también en los conocimientos que se logran de forma primaria, para cuya adquisición estamos genéticamente predispuestos. El conocimiento secundario, que abarca desde la alfabetización básica hasta el pensamiento científico o tecnológico, es fundamental para el desarrollo personal en las sociedades modernas y debería constituir el núcleo de la educación.

Como muestran algunos de los principales modelos cognitivos esbozados en el libro, como el de la memoria de trabajo de Willingham (2021), es crucial estructurar el aprendizaje en la enseñanza, para superar las limitaciones inherentes de nuestra capacidad cognitiva. El conocimiento es esencial en la educación: sustenta el aprendizaje, el pensamiento crítico y la comprensión profunda. Una base sólida de conocimientos almacenada en la memoria a largo plazo facilita la adquisición de nuevos saberes y optimiza el uso de la memoria de trabajo durante tareas cognitivas complejas. Denostado el conocimiento en algunas tendencias sociales que confunden la información con el saber, que blanden la bandera del “todo está en internet”, el resurgir del conocimiento es la clave para mejorar el aprendizaje, facilitar el discurso colectivo y promover la equidad.

Reducir contenidos compromete estos beneficios: son necesarios currículos escritos por expertos, centrados en el conocimiento como base para una educación de calidad. Quizá repensando la tecnología (Diéguez, 2024; Bunge, 2019), pero integrándola de forma efectiva en los currículos específicos de cada materia. Porque, en resumen:

1. *El conocimiento es la base de las habilidades cognitivas complejas.* Sin suficiente contenido, los estudiantes carecen del contexto necesario para analizar, evaluar y aplicar ideas de manera significativa. Reducir contenidos en el currículo oficial de las materias limita estadísticamente la capacidad de relacionar nuevos aprendizajes con lo ya conocido, eliminando así los andamiajes para la adquisición de habilidades complejas, y para contrastar la información que reciben diariamente en un entorno cada vez más tecnológico.
2. *La memoria de trabajo requiere una base sólida en la memoria a largo plazo.* La memoria de trabajo tiene una capacidad limitada, pero puede procesar información más eficazmente cuando se apoya en conocimientos previamente almacenados en la memoria a largo plazo. Reducir contenidos debilita esta base, sobrecargando la memoria de trabajo y dificultando el aprendizaje.
3. *Riesgo de desigualdad educativa.* Contrariamente a algunos planteamientos de la posmodernidad, reducir contenidos afecta más a los estudiantes con menos recursos socioeconómicos o culturales en casa. Las escuelas desempeñan un papel crucial en proporcionar a todos los estudiantes aquello que el hogar no les otorga, es decir, un acceso equitativo a conocimientos amplios. Limitar contenidos perpetúa desigualdades y



restringe oportunidades para los más vulnerables, aquellos a los que sus familias, por poner un ejemplo, nunca llevan a un museo o a una actividad cultural.

4. *Impacto en la formación integral de la ciudadanía.* Una educación rica en contenidos prepara a los estudiantes para participar en debates, comprender problemas globales y tomar decisiones informadas. La reducción curricular de contenidos empobrece la formación integral de las personas, limitando la capacidad de los estudiantes para contribuir activamente a la sociedad.

5. *Compromiso con el futuro y el mundo.* En un mundo cada vez más complejo y globalizado, los estudiantes necesitan una educación que los prepare para adaptarse y prosperar, más allá de sus contextos locales. Reducir contenidos compromete su preparación para enfrentar desafíos tecnológicos, científicos y sociales, dejándolos menos equipados para innovar, ser creativos o resolver problemas, o para ser resilientes a retos futuros.

6. *Evidencia empírica contra la reducción.* Numerosos estudios, citados en la obra, muestran que un currículo rico en contenidos mejora el aprendizaje, la retención y el pensamiento crítico. Sociedades con sistemas educativos exitosos, como Finlandia (en su día) o Singapur o Estonia, más recientemente, han priorizado la profundidad y amplitud de contenidos, demostrando que más contenido, bien estructurado, conduce a mejores resultados académicos.

En definitiva, aunque reducir contenidos en el currículo pueda parecer una solución inmediata a problemas como la sobrecarga curricular, o se oigan cantos de sirena que abogan por un recorte curricular drástico (en horas de materias fundamentales y en temario), en aras de un cortoplacismo que maquilla la realidad académica, no nos hagamos trampas al solitario: los costes a largo plazo para el aprendizaje, la equidad social y la preparación de las generaciones futuras son demasiado altos. En lugar de reducir, debemos trabajar en currículos más eficientes, completos, relevantes y bien organizados que brinden oportunidades a todos los estudiantes, para conseguir así un acceso a una educación completa y de calidad.

¿Es absurdo poner deberes en la época de ChatGPT?

OPINIÓN

Al brindarles a cada estudiante una educación de calidad y los materiales que necesitan para clase y para hacer sus deberes, podemos ayudar a estudiantes de todos los orígenes y entornos a aprender y prosperar” (London Breed, ex alcaldesa de San Francisco).

Paco Benítez. 27 de enero de 2025

El título de este artículo está inspirado en una respuesta afirmativa a esta pregunta con la que Antonio Solano Cazorla (profesor y catedrático de lengua y literatura y director de instituto público) nos ha obsequiado recientemente. En la entrevista que le hicieron en un medio de prensa escrita se explaya en diversas afirmaciones categóricas sobre temas muy complejos de educación que bien convendría analizar más detenidamente, sobre todo porque algunas de las que vierte van en contra de lo que dicen las evidencias científicas y empíricas al respecto, e incluso de la realidad actual de las aulas. Por poner algún ejemplo, da por sentado que la repetición es algo muy común en nuestro sistema educativo ya que hasta dos veces en una corta entrevista lo menciona, por ejemplo, al decir “si un estudiante no alcanza una competencia en 1º de ESO no hay que hacerle repetir por defecto porque a lo mejor el resto de competencias sí las tiene”.

Pero la realidad es muy diferente, ya que lo que “por defecto” ocurre es que cada vez un mayor número de estudiantes con diversas competencias sin alcanzar van pasando de curso año tras año debido a una normativa que así lo estipula y a una presión y coacción hacia el profesorado que se resiste a ello por parte de la administración educativa y algunos inspectores de educación hasta plantarse en cursos avanzados de la ESO con serias carencias que rozan el analfabetismo funcional.

Más adelante en la entrevista se hace un atisbo del ya clásico ataque a los contenidos cuando al preguntarle si la ecuación de menos temario y más lectura es una fórmula educativa de éxito y se responde que sí, haciéndose además una crítica a la enseñanza de la morfosintaxis de la lengua, y afirmando que “no les va bien porque necesitan destrezas que no tienen; por ejemplo, expresarse correctamente”. Y la verdad es que aquí las evidencias lo vuelven a contradecir ya que se flirtea con la idea de promover una enseñanza competencial diluyendo los conocimientos y la realidad es que para ser competente en algo hay que saber mucho de ese algo. No puede haber competencia ni destreza sin un dominio amplio y extenso de los conocimientos necesarios para desarrollar esa competencia.

El pensamiento crítico, el razonamiento, la resolución de problemas y la creatividad se potencian a través de la adquisición de contenido factual que se integra en la memoria a largo plazo (Willingham, 2011; Ruiz Martín, 2023), por no hablar de la importancia capital que tiene para la comprensión lectora (Willingham, 2006; Tirado Ramos, 2024). Las evidencias empíricas muestran que reducir los contenidos en el currículo en favor de destrezas generales y competencias es contraproducente para el aprendizaje de los alumnos (OECD, 2019; Priestley & Sinnema, 2014). De hecho, no se debería hacer una contraposición entre menos contenidos y más lectura, ya que más contenidos provocará una mejor lectura; el aprendizaje de vocabulario, estructuras lingüísticas (por lo tanto la crítica al estudio morfosintáctico no tiene cabida), hechos y conceptos y el

conocimiento literario y de razonamiento verbal ayudan a la lectura; tener todos esos conocimientos previos juega un papel esencial en la comprensión lectora (Scarborough *et al.*, 2009; Smith *et al.*, 2021). Por lo tanto, es gracias a los contenidos, al conocimiento, que nuestros alumnos podrán aprender a “expresarse correctamente”.

Ahora bien, volviendo al tema de los deberes, que es el objetivo principal de este artículo, convendría analizar detenida y profundamente un tema que está tan enraizado en la cultura escolar antes de lanzar afirmaciones rotundas al respecto como que “*eso [los deberes] es solo tenerlos entretenidos y cero aprendizaje. Encima, castigas al que no hace los ejercicios. Vaya invento*”. Porque como en todos los aspectos de la vida que son complejos, convendría incluir un “depende” en lugar de ser tan tajante. Para empezar, convendría saber qué nos dicen los estudios rigurosos y las evidencias sobre los aspectos positivos y negativos de que el alumnado tenga deberes, especialmente en relación a su impacto en su aprendizaje.

Lo cierto es que hay muchos estudios al respecto y muchos se contradicen entre sí, y quizás la razón de toda esta ambigüedad está en que es muy difícil aislar los efectos de los deberes de la gran diversidad de factores que pueden llegar a afectar a los logros de los estudiantes (Muijs & Reynolds, 2018). Los principales efectos positivos a corto término de los deberes son una mayor retención de hechos y conocimientos, incremento de la comprensión, mejora de las habilidades de pensamiento crítico y de procesamiento de la información, y la posibilidad de extender el currículum; por su parte, los beneficios a largo término incluyen el desarrollo de mejores hábitos de estudio, el desarrollo de mejores actitudes hacia la escuela y el estudio, y el estímulo de aprender fuera de las horas lectivas. También existen puntos positivos que no son estrictamente académicos, como el desarrollo de una mayor autodirección y autodisciplina, más aprendizaje y más resolución de problemas de manera independiente, mejor organización del tiempo, y más curiosidad.

Por otro lado, los aspectos negativos de los deberes incluyen la hartura debido a que los estudiantes se cansan de estudiar, lo cual puede llevar a una pérdida de motivación e interés por el trabajo académico, hacer trampas y copiarlos o bien de sus compañeros o de alguna otra fuente (aquí entraría de lleno la IA), y pérdida de tiempo para actividades de ocio de fuera de la escuela, además de tensiones y peleas entre los alumnos y sus familias (Cooper *et al.*, 2006).

Eso sí, para que los deberes sean una herramienta positiva de aprendizaje deben seguir una serie de principios (Muijs & Reynolds, 2018), el primero de los cuales es no usarlos como un castigo, ya que si no los estudiantes no los verán como una actividad de aprendizaje y se esforzarán menos. Por el mismo motivo, el profesor siempre debe proporcionar algún tipo de feedback al alumnado sobre sus tareas (además de que es una fuente de información para el docente sobre el progreso de sus pupilos). Además, las tareas escolares son más efectivas si refuerzan las principales ideas curriculares y si son complejas y representan un desafío para el aprendiente, pero a la vez éste puede ser capaz de completarlas de manera exitosa para evitar confundirle o frustrarle. También es deseable conectar lo que han aprendido en el aula con su vida cotidiana para hacerlas más relevantes y ayudar así a que las puedan integrar en su memoria a largo plazo. Así mismo, si los deberes no se han hecho los estudiantes deben tener algún tipo de consecuencia, ya sea hacérselos hacer en algún descanso, darles alguna nota negativa, o retirarles algún tipo de privilegio, para evitar así que dejen de tomárselos en serio, lo cual podría provocar que esa falta de trabajo en casa se convierta en un problema general del grupo-clase.

Finalmente, está el tema de cuánto al tiempo y la cantidad de deberes; la investigación nos dice que para los primeros cuatro cursos de primaria lo ideal serían alrededor de 20 minutos al día, mientras que para los últimos años de la primaria unos 30-40 minutos; y para la secundaria, hasta un máximo de 90 minutos (Trautwein, 2007). Y para que este último punto se pueda controlar bien se ha demostrado muy efectivo establecer una política de deberes común para todo el centro educativo, ya que favorece que todo el alumnado sea tratado del mismo modo debido al hecho que todo el profesorado aplica las mismas normas, y sobre todo porque evita los problemas que pueden surgir cuando diferentes profesores ponen una gran cantidad de deberes para que el alumnado lo complete durante el mismo periodo de tiempo.

Por lo tanto, si las evidencias demuestran claramente el impacto positivo de los deberes en el proceso de aprendizaje del alumnado, especialmente para la etapa de secundaria, ¿debemos resignarnos a no hacer uso de ellos porque existe una tecnología que puede ser utilizada de forma disruptiva? O peor aún, ¿porque hay familias que los consideran “odiosos y tediosos»? Para empezar, cualquier aprendizaje, como cualquier trabajo profesional, pasa por algunos, si no abundantes, momentos aburridos, y ser capaz de comprenderlo y apechugar con ello es parte de la vida. En la escuela, como en la vida, “no tot són flors i violes”, que dicen en mi querida tierra natal catalana.

Partamos de la base de que cuando un docente manda deberes no lo hace para incordiar ni para castigar al alumnado, como este profesor deja entrever en su entrevista, sino que lo hace con un objetivo de aprendizaje relacionado con una planificación pedagógica detrás. Y partamos de la base también de que los docentes intentamos tener en cuenta los buenos principios descritos en el anterior párrafo a la hora de poner deberes, lo que no quiere decir que en alguna ocasión no consigamos afinar todo lo que nos gustaría, ya que somos seres

humanos y nos podemos equivocar. De hecho, los beneficios de los deberes no se circunscriben solamente al ámbito académico; según investigaciones recientes incluso les hacemos un favor a la salud mental de nuestro alumnado, ya que hacer deberes está entre una de las actividades que la mejoran, además de que quita tiempo para otra actividad que la empeora, que es el uso del teléfono móvil y las redes sociales (Twenge *et al.*, 2018).

Hacer los deberes es una de las cinco actividades (junto a hacer deporte y otras formas de ejercicio físico, asistir a servicios religiosos, leer libros y cualquier otro material impreso, y las interacciones sociales en persona) que tienen una relación inversamente proporcional con la depresión.

Por otro lado, otro punto que no es baladí es el relacionado con potenciar la responsabilidad individual del alumnado, en trabajar su autonomía de aprendizaje y autorregulación; los alumnos para completar los deberes tienen que desarrollar habilidades como motivarse a ellos mismos, inhibirse de distracciones, usar estrategias para completar las tareas, gestionar el tiempo, establecerse objetivos, auto reflexionar sobre su desempeño, y tener capacidad de autocontrol para postergar la gratificación, habilidad esta última que está correlacionada positivamente con el éxito académico a lo largo de la vida, además de múltiples beneficios a nivel social y de salud, especialmente en los estudiantes más desfavorecidos (Ruiz Martín, 2019). Por lo tanto, ¿no es hipócrita criticar que el profesor ponga deberes a tus hijos aduciendo que les agobias cuando luego hacen dos o tres extraescolares a la semana? Es más, y teniendo en cuenta que el promedio de uso del móvil en los adolescentes en España es de 4 horas y 15 minutos diarios, ¿no deberían verse los deberes como algo positivo y que, a parte del valor de aprendizaje y de trabajar la responsabilidad individual que llevan consigo, ayudan al menos a que nuestros jóvenes se separen de la tecnología durante un tiempo por las tardes?

Es cierto que actualmente con el desarrollo de herramientas de IA tan potentes como ChatGTP hay ciertas tareas escolares que es mejor no poner a nuestro alumnado debido a lo fácil que les puede resultar hacer trampas y no hacerlo ellos mismos: escribir una redacción sobre un determinado tema, analizar una serie de oraciones morfosintácticamente o resolver algunos problemas matemáticos, por poner algunos ejemplos. Yo soy el primero que este tipo de práctica que ayuda al alumnado a mejorar y ser competente la circunscribo desde hace ya unos años todo cuanto me es posible al aula, donde puedo controlar al 100% que lo hacen mis alumnos y no lo externalizan en la IA, ya que el objetivo es desarrollar la capacidad cognitiva de los aprendientes que esas tareas pretenden. Pero aquí, una vez más, depende del alumno, de su carácter, de la supervisión familiar que tenga en casa, o del nivel académico en el que se encuentre.

Por ejemplo, no es lo mismo un alumno responsable que uno holgazán, el cual seguramente hará un uso incorrecto de la IA para hacer su tarea, aunque eso signifique no haber aprendido nada. Ni tampoco es lo mismo para alumnos de diferentes niveles académicos; yo por ejemplo a mis alumnos de 2º de Bachillerato suelo ponerles de tareas que hagan *writings* y doy por hecho que no hacen trampas porque ellos saben muy bien que se las estarían haciendo a ellos mismos (es una práctica que les hará mejorar el día del examen de selectividad y que desde el primer día de clase les hago didáctica para que interioricen que cuántos más hagan y más aprendan de sus errores, mejor les acabará saliendo). Uno de los beneficios que tienen los deberes es el de poder alargar el tiempo de aprendizaje y completar lo que pudiera no haberse acabado en el aula.

Por otra parte, hay muchos ejemplos de deberes que no tienen por qué ser ni tediosos ni odiosos, además de que el ayudarse con la IA es muy difícil; como mucho se podría utilizar para tener ideas que poder aplicar a la elaboración de la tarea final, y ése sería un uso muy productivo y adecuado de la IA, por cierto. Algunos de estos ejemplos de tareas que suelo poner a mis alumnos son la creación de imágenes metafóricas relacionadas con las causas y las consecuencias de la 1ª GM que posteriormente se deberán explicar a los compañeros en el aula, la elaboración de un vídeo en el que los alumnos explican una invención, o la lectura un capítulo de un libro que se debatirá y trabajará en clase al día siguiente. Podría seguir poniendo multitud de ejemplos de otros compañeros igual o más válidos, pero por el bien del lector no quisiera alargar un artículo en el que ya me estoy extendiendo más de lo que me gustaría.

De hecho, incluso aceptando que cuando en la entrevista se afirma que *“tengo dos hijas y me he tirado tardes enteras haciendo deberes con ellas porque eran incapaces de hacerlos solas”* esos docentes no habían calibrado la idoneidad y el nivel de dificultad de esas tareas para casa, también es verdad que uno de los beneficios que tienen los deberes, siempre y cuando las familias lo interpreten de ese modo, claro está, es que favorece la involucración de los padres en ayudar al aprendizaje de sus hijos. Pero parece ser que este padre de familia ha tenido mucha mala suerte y todos los deberes que sus dos hijas han realizado a lo largo de toda su etapa escolar han sido aburridos, de un nivel no acorde al del aprendiente y sin tener impacto alguno en su proceso de aprendizaje. ¡Qué le vamos a hacer! Pero lo que sí dicen las evidencias es que los padres que muestran interés en los deberes ayudan a que sus hijos adquieran el sentimiento de que los deberes son importantes y valiosos (Hallam, 2004).

Nos encaminamos hacia una realidad social en la que cada vez más las personas delegan sus funciones mentales y cognitivas en la tecnología, y eso tiene un riesgo ya que castra la propia autonomía personal. Las familias, sabiendo los beneficios pedagógicos que tienen los deberes y los peligros que tiene la IA, deberían proteger a sus hijos de ellos y monitorizar que hagan sus tareas escolares sin hacer trampa para así poder desarrollar las capacidades y aprendizajes que esas tareas persiguen. Porque como dice la compañera Ana María Pedraza Moreno, profesora de física y química en Andalucía, en poco tiempo se reproducirá la brecha



del móvil entre los niños que tienen familias “castradoras” y los que no, bien porque son familias que no alcanzan a comprenderlo, bien porque son de las optimistas tecnófilas.

Es mucho más probable que el uso indiscriminado de la IA por parte de los alumnos suponga un menoscabo en la capacidad cognitiva de la mayoría (es como darle una calculadora a un niño de 6 años para que haga las sumas), ya que los niños y adolescentes dejan de ejercitar su capacidad de pensar y elaborar sus propios trabajos, atrofiándose así su capacidad creativa. Es lo que algunos psicólogos han denominado “sedentarismo mental”. Se atisba en el horizonte un movimiento de padres cultos y concienciados que protegerán a sus vástagos del uso prematuro de la IA de la misma manera que los directivos de Silicon Valley protegen a los suyos de la tecnología que venden a las masas.

Y por esta razón, la cuestión no debería ser si deberes sí o deberes no (el “sí” no debería ni plantearse), sino el cómo, y especialmente para el caso del alumnado de entornos socioeconómicos humildes, los cuales partirán en desventaja al no tener una supervisión tan fuerte de sus progenitores. La cantidad de deberes no se relaciona positivamente con los logros del alumnado, sino que son los factores de calidad como gestionar las distracciones, la autoeficacia y la responsabilidad percibida para el aprendizaje, el establecimiento de objetivos, la autorreflexión, la gestión del tiempo, y fijar un lugar para completar los deberes (Ramdass & Zimmerman, 2011). Así que en lugar de capitular y dejar de hacer uso de un recurso que ayuda al proceso de enseñanza-aprendizaje porque existe una dificultad como es el reto que suponen las herramientas de IA, los docentes deberíamos buscar soluciones y practicar en nosotros mismos los consejos que les solemos dar a nuestros alumnos cuando les decimos que deben ser capaces de superar desafíos, enseñarles con nuestro ejemplo (*acta non verba*) en lugar de rendirnos a las primeras de cambio.

Se me ocurren algunas propuestas para conseguirlo, y una de ellas ya ha demostrado tener un impacto positivo con el alumnado de un entorno socioeconómico desfavorecido, como son los llamados “clubes de deberes en la escuela” (Hallam, 2004), en los que los centros educativos ofrecen sus instalaciones y personal de apoyo por las tardes para ayudar al alumnado a realizar los deberes y sobre todo para que tenga un espacio adecuado de tranquilidad y con recursos de todo tipo para facilitarle dicha tarea. Para esto se requiere inversión y recursos, pero si la administración realmente quiere ocuparse de la inclusión no valen las excusas disfrazadas de lenguaje buenista. Por otro lado, habría también que formar al profesorado sobre los tipos de tareas escolares que podrían tener un mayor sentido pedagógico en los tiempos actuales de la IA, y esto querría decir que los cursos sobre bienestar emocional, nueva metodologías y competencia digital deberían dejar de monopolizar la oferta formativa pública al profesorado para dar paso a aspectos más útiles de la práctica pedagógica del día a día de los docentes en las diferentes materias.

Además, también se debería hacer un importante trabajo de didáctica tanto a las familias como al alumnado sobre los peligros para su formación del uso indiscriminado de la IA para completar sus tareas escolares; con las familias realizando reuniones y explicándolo (con la ayuda de algún experto si hiciera falta), y con los alumnos haciéndoles conscientes y seduciéndolos con la idea de que solo aquellos que puedan resistirse a esa facilidad serán los empoderados y escaparan de la inevitable “esclavitud tecnológica” y tendrán autonomía personal y una mayor posibilidad de éxito futuro personal. Puede parecer utópico, pero si no lo intentamos nunca lo comprobaremos, y si algo me ha enseñado mi experiencia docente es que los alumnos te pueden llegar a sorprender mucho, y muchas veces para bien.

Por el simple hecho de que haya alumnado que haga trampa, ¿debemos eliminar un recurso del que muchos otros se podrán beneficiar? Es como si por el hecho de que existen alumnos que copian en los exámenes, decidiéramos eliminarlos (lo que por cierto sería el sueño húmedo de muchos pedagogos modernos). Porque en general los deberes, según multitud de estudios rigurosos, y a pesar de las opiniones y las experiencias personales que cada uno tenga o haya tenido y de toda la demagogia educativa que se pueda hacer al respecto, son un elemento potenciador del aprendizaje, y como tal, un elemento primordial del sistema educativo. Porque ya lo he repetido en otras ocasiones, pero nunca debemos olvidar que el objetivo principal de la escuela es que nuestros alumnos aprendan, aún cuando tengan que hacer cosas que no les guste. De la misma manera que por el hecho de que a la mayoría de niños no les gusta la verdura y la consideran “odiosa” no la eliminamos de su dieta porque sabemos que le hace bien a su organismo, igual los deberes les puede hacer bien a su aprendizaje.

Y lo que no deja de sorprenderme es que todas estas propuestas de los abanderados de la vieja “nueva” educación siempre acaban perjudicando al alumnado procedentes de familias desestructuradas y/o de entornos socioeconómicos desaventajados: eliminar los deberes cuando “los alumnos socioeconómicamente favorecidos y aquellos que asisten a centros que también lo son suelen pasar más tiempo haciendo deberes” y “una mayor cantidad de tiempo destinada a los deberes está relacionada con un mejor rendimiento de los alumnos y los centros” (OECD, 2014), lo cual lleva a que la misma OCDE recomiende que “los centros y los profesores deben buscar formas de animar a los alumnos desfavorecidos y con dificultades para que realicen los deberes”; criticar los contenidos en pos de unas competencias/destrezas generales; promover el

aprendizaje por descubrimiento mediante metodologías como el ABP; o introducir el DUA que está basado en un conjunto de neuromitos.

Parece como si todas estas ideas fueran encaminadas a menoscabar su aprendizaje, siempre, eso sí, bajo una actitud condescendiente y una apariencia y un lenguaje chachipiruli. Suerte que ellos mismos se presentan como los abanderados de la inclusión, si no acabaríamos pensando que ese es su objetivo.

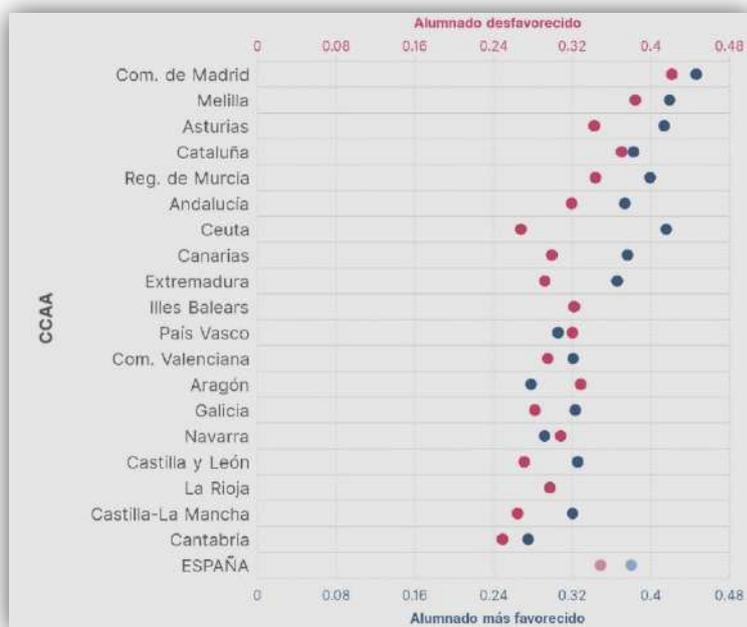
“ EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Más evidencias sobre la segregación escolar en España: nuevo Informe de CCOO y Observatorio de la Segregación Escolar

Cynthia Martínez Garrido. 24 enero 2025

La Federación de Enseñanza de CCOO y el Observatorio de la Segregación Escolar (<https://www.observatoriosegregacionescolar.org/>) acaban de publicar el Informe “Segregación escolar, un problema de justicia social sin resolver: análisis y propuestas”. El Grupo de estudio sobre segregación escolar de CCOO que integra a especialistas e investigadores en educación de todos los niveles demuestran y reflexionan acerca del problema de la segregación escolar en España con un claro objetivo: hacer una propuesta de medidas para combatir la segregación escolar basada en evidencias que no solo ayudarán a reducir los altos índices de segregación escolar, sino también a mejorar la calidad educativa de todas las escuelas.

¿Qué está haciendo el sistema educativo español para luchar contra la desigualdad? Es la pregunta guía del informe a partir de la cual se articulan cinco capítulos que revisan el papel de la segregación en el proyecto educativo y social de las derechas, contextualizan el problema de la segregación escolar para identificar sus principales causas y consecuencias, también proporcionan un diagnóstico actualizado de la situación de la segregación escolar en España, identifican los ejes de la lucha contra la segregación escolar y formulan una serie de propuestas para acabar con ella.



Este informe presenta un diagnóstico de la segregación escolar en España, sus comunidades y ciudades autónomas a partir de análisis de los microdatos de PISA en su edición de 2022. Los resultados no dejan lugar a dudas, los autores indican que la segregación escolar promedio para el conjunto del Estado español es de 0,36, algo inferior para los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos (0,25) que para los más favorecidos (0,38). Estas cifras ocultan una gran variabilidad en los datos de las diferentes comunidades y ciudades autónomas.

Así, para el alumnado socioeconómicamente desfavorecido (el 25% del alumnado con familias de menos recursos), la Comunidad de Madrid, con un índice de 0,42 es, con gran diferencia, la región con una mayor

segregación de España. Le siguen la Ciudad Autónoma de Melilla, Cataluña y Asturias, con 0,38, 0,37 y 0,34, respectivamente. Por su parte, las comunidades con una menor segregación escolar para el alumnado desfavorecido son Cantabria, con 0,25; Castilla-La Mancha, con 0,26; y Castilla y León, con 0,27.

Para el alumnado más favorecido, en casi todas las comunidades y ciudades autónomas esta segregación es mayor. La región más segregada sigue siendo la Comunidad de Madrid, con 0,45; seguida de las ciudades autónomas de Melilla y Ceuta, ambas con 0,42; la Región de Murcia, con 0,40; y Cataluña, con 0,38. En el extremo contrario, Cantabria sigue siendo la comunidad con menos segregación escolar, seguida de Aragón (ambas con 0,28), Navarra (con 0,29) y La Rioja (con 0,30).



Así, señalan los autores de este informe, se confirma la preocupante situación de la Comunidad de Madrid que tiene la mayor segregación escolar de todo el territorio estatal, tanto para el alumnado desfavorecido como para el más favorecido.

Quizá una de las aportaciones más relevantes del mencionado informe es la propuesta explícita de más de 70 propuestas de acción para garantizar el derecho a la educación de todas y todos, propuestas para defender la educación pública. Organizadas alrededor de nueve ejes temáticos, algunas de estas propuestas son:

- i. Diagnóstico y planificación, para que todos los territorios tengan un conocimiento técnico de la oferta y demanda presente y futura, así como de las tendencias residenciales. Que se desarrollen acciones que hagan efectivo el tratamiento diferencial de los centros con altos niveles de segregación escolar con, por ejemplo, bajada de ratios, adscripción controlada entre el cambio de etapa Primaria-Secundaria, entre otras
- ii. Zonificación, proponiendo la eliminación del distrito único como fuente de segregación escolar, promoviendo la consideración de las condiciones económicas del territorio para garantizar la máxima heterogeneidad social posible en los distritos escolares o ajustando la oferta de plazas escolares teniendo en cuenta, principalmente, las necesidades de la población potencial del distrito escolar.
- iii. Admisión, aumentando el peso del criterio socioeconómico, priorizando en los procesos de admisión al alumnado de determinadas circunstancias socio-personales (riesgo social, víctima violencia de género, acogimiento...) y elaborando mecanismos de coordinación entre ayuntamientos y administraciones educativas para facilitar la veracidad de la información en los procesos de escolarización.
- iv. Proyecto educativo de centro, evitando premisas que induzcan a la segregación e incorporar el valor de la diversidad de todo el alumnado como una herramienta básica de lucha contra la segregación escolar.
- v. Oferta de servicios, organización de los centros y cuotas, eliminando las cuotas a la enseñanza obligatoria, facilitando una oferta suficiente de actividades extraescolares y servicios complementarios gratuitos y promoviendo un plan de becas que permita la participación del alumnado más desfavorecido.
- vi. Información a las familias, garantizando sistemas que permitan la accesibilidad universal a la información independientemente de los condicionantes personales o sociales y garantizando también el acompañamiento en el proceso de matriculación, a través de una figura como el profesorado de Servicios a la Comunidad.
- vii. Financiación, profesorado y recursos, considerando los perfiles del alumnado y sus necesidades educativas y los recursos necesarios, tanto humanos como materiales de cada centro educativo, reforzando la formación permanente del profesorado, y garantizando plantillas estables y suficientes que permitan responder a las dificultades que se dan en los centros de especial complejidad socioeducativa.
- viii. Apoyo a los centros de alta proporción de alumnado vulnerable, identificándolos y priorizando la planificación y ejecución de los procesos de construcción y reforma de este tipo de centros.
- ix. Una escuela pública de calidad compensatoria de las desigualdades sociales, extendiendo la educación pública 0-3 años, mejorando y ampliando el Plan PROA, o generalizando los procesos educativos de segunda oportunidad.

Convencidos de que solo a través de políticas transversales impulsadas por las administraciones se puede solucionar de manera real el problema de la segregación escolar, los autores del informe demandan la acción política urgente y dispuesta a la toma de decisiones. Porque, tal y como indican, luchar contra la segregación escolar es luchar contra el disolvente de las sociedades, contra el debilitamiento de la cohesión social y la degradación de la democracia.

Crece la escolarización 0-3 sin atender a la calidad

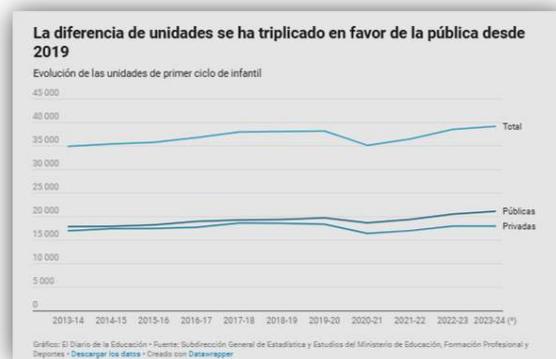
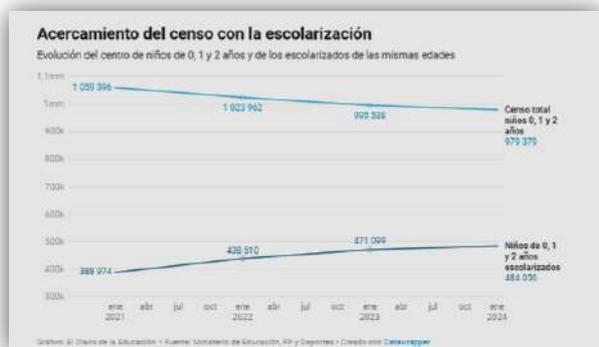
La baja natalidad y la apertura de plazas públicas hace crecer el porcentaje de escolarización en el primer ciclo 0-3, aunque la atención a ratios, estabilidad de plantillas o condiciones de los centros siguen esperando

Pablo Gutiérrez de Álamo. 28 enero 2025

En 2018, el Gobierno de coalición entre PSOE y Unidas Podemos intentó poner en marcha un proyecto para la universalización del 0-3. Para ello, tenía previsto un importante incremento de la inversión para la creación de plazas públicas. La imposibilidad de conseguir unos PGE para 2019 dejaron el plan congelado.

La llegada, poco más de un año después, de la pandemia, supuso una importante disminución de la escolarización en el primer ciclo de educación infantil en todo el país. Un bache que sufrió la red pública y también la privada.

Pero después de aquello, las cosas han cambiado. Dos factores están interfiriendo. Por un lado, el descenso de la natalidad está más que avanzado en el primer ciclo de la educación infantil. Aunque esto no ha cambiado el hecho de que cada vez hay más niñas y niños escolarizados en este ciclo, sí ha supuesto que el total de este colectivo suponga un porcentaje mayor que hace unos pocos años. Cuanto más cae el total de niñas y niños de 0 a 3 años, más aumenta el porcentaje de quienes están en las aulas. Están ya en la mitad.



A esto se suma el crecimiento de las unidades de primer ciclo que se han ido creando a lo largo, sobre todo, de los últimos años. La diferencia de unidades entre las públicas y las privadas se ha multiplicado por tres. En 2013-14 había 900 unidades públicas más; una década después, 3.119.

El gráfico muestra claramente el impacto del confinamiento y la pandemia en la escolarización en 2021 -se perdieron 3.000 unidades-, así como el incremento de la financiación para la creación de plazas públicas que se aprobó en 2021 procedentes de Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea. Ya en el curso 2019-20 ya se habían comenzado a separar las líneas, que pasaron de 1.400 a favor de la pública, a las 3.119 de 2023-24.

Eso sí, a pesar de la potente inversión, el plan preveía en 2021 el incremento de 65.000 las plazas públicas de 0-3 años. El objetivo se quedó por debajo de lo previsto.

Cantidad no es calidad

Para Alicia Alonso, maestra de infantil jubilada y formadora de formadoras, así como para Alicia Halperín, participante en la Plataforma para la Defensa del 0-6 en Madrid, la cantidad de plazas ni es sinónimo de la calidad.

Elementos como la estabilidad de las plantillas, el descenso de los ratios, las mejoras de las infraestructuras que se utilizan para la escolarización o la mejora de la participación de las familias necesitan de una mayor apuesta.

“Sin calidad, todas las ventajas que se atribuyen a la educación infantil desaparecen”, afirma Halperín. Aunque la escolarización temprana puede aportar grandes beneficios cognitivos, sociales y emocionales, estos solo se materializan si las condiciones son óptimas. De lo contrario, advierte Alonso, “podría incluso ser perjudicial” para los niños.

Por ejemplo, los ratios. Las recomendaciones de la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea establecen que en la educación infantil se requiere una persona especialista por cada 4 bebés de 0 a 12 meses; 1 por cada 6 niños de 12 a 24 meses; uno por cada 8 niños de 2 a 3 años; y 15 niños de 3, 4 años y 5 años.

Aunque cada comunidad autónoma es diferente, “en Madrid, tenemos una persona por cada ocho bebés”, denuncia Halperín. Alicia Alonso, por su parte, recuerda que la mayoría de los territorios admiten 8 bebés de menos de un año por adulto; entre 12 y 14 criaturas de entre 1 y 2 años por adulto o entre 16 y 20 para las que están entre los 2 y los 3 años. Para el segundo ciclo lo normal es que estén en los 20 niños.

Ambas expertas se lamentan de que la Lomloe no se esté cumpliendo al 100 % y que el Real Decreto de requisitos mínimos que debería regular todas las circunstancias que concurren en las escuelas infantiles y en relación a la etapa 0-6, en ambos ciclos, no se haya aprobado.

Una situación, recuerdan, que alienta que cada comunidad autónoma desarrolle esta etapa y sus dos ciclos como mejor le parezca. Desde integrarlos en colegios de primaria sin atender a las características de niñas y niños a permitiendo ratios diversas.

Relaciones y vínculos estables

Ambas maestras señalan la importancia para niñas y niños de estas edades de tener vínculos y relaciones seguras. No solo con sus familias, que también, sino con la comunidad de su centro. Aquí, diferentes factores dificultan las cosas.



Por una parte, recuerda Halperín que en la primera etapa las docentes son técnicas superiores de Educación Infantil, lo que supone que “cobran el salario mínimo y no participan en el claustro de profesores, lo que genera una gran desigualdad dentro del sistema educativo”.

Estas condiciones de trabajo hacen que la inestabilidad del personal sea bastante habitual y esto “impacta directamente en la calidad educativa. Sin vínculos estables, no hay confianza ni continuidad”, comenta Alonso.

En este sentido, ambas aseguran que, además, hay que tener en cuenta que en la educación infantil los tiempos no curriculares son igual de educativos. El tiempo de la comida, del recreo o del cambio de pañales.

Alonso recuerda que es importante que niñas y niños se sientan seguros y, para ello, es importante que las personas con las que tratan sean las mismas.

Finalmente, desde las políticas educativas no se puede todo. Otras, como las sanitarias, las sociales e incluso las laborales son clave para que la ecuación funcione. Tanto Halperín como Alonso explican que la educación es un derecho de las criaturas que no debería verse influido por la conciliación laboral, al menos, no basarse esta en una mayor permanencia de las criaturas en las escuelas, sino de las familias en casa.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Ahora, el profesorado

La reforma del profesorado es un desafío de país. Porque afecta al núcleo central del sistema educativo. Y porque incide directamente en la mejora de la educación y formación, pilares del bienestar y progreso de la sociedad en su conjunto.

Jesús Jiménez. 27-01-2025

Ya tocaba. Recientemente, el Ministerio de Educación y los sindicatos de enseñanza se reunieron para iniciar la discusión sobre la gran reforma pendiente en materia educativa: la del profesorado. Era algo largo tiempo esperado. En la LOMLOE se incluía (Adic. 7) el compromiso del Gobierno para presentar una «propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente». En consecuencia, el MEFP presentó (enero 2022) un documento para debate con 24 propuestas de reforma para la mejora de la formación docente. En esas estamos.

Los primeros contactos parecen esperanzadores. Se quiere avanzar paso a paso. Asegurando un camino que previsiblemente haya de recorrerse a lo largo de lo que queda de legislatura. Pisando firme con acuerdos concretos. Y con la vista puesta en el final del trayecto: el estatuto docente, tantas veces reclamado y otras tantas aparcado, como sucedió (2009) en otras ocasiones. Ahora, en la mesa sectorial de la pública se negociarán asuntos nada «menores» que podrían ir sumando peldaños hacia ese deseado estatuto.

Hay dos cuestiones que, de entrada, plantean los sindicatos y que, en principio, no deberían encontrar obstáculos insalvables: la reducción del horario lectivo del profesorado y de la ratio (con ajustes) por aula. Una vez derogadas por ley (LO 2/2023) las «medidas urgentes de racionalización del gasto público» que se impusieron en aquel tristemente «famoso» decreto-ley (RDL 14/2012) de los recortes, ha llegado la hora de clarificar estos dos temas. Las diferencias entre comunidades autónomas es más que notable y vendría muy bien una norma básica estatal que pusiera las cosas en su sitio para todo el país. Si se pretende mejorar la calidad de enseñanza, el profesorado necesita tiempo para realizar en su propio centro otras tareas (programación, coordinación, tutoría, etc.) además de las estrictamente lectivas «de pizarra». Esa calidad de enseñanza pasa, también, por «ajustar» el número máximo de alumnos y alumnas por clase; la atención a la diversidad requiere establecer una ratio diferenciada en función de algunas circunstancias: escolarización de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, aulas multigrado/multinivel de la escuela rural, etc.

Caso de implantarse, esas medidas contribuirán, sin duda, a satisfacer justas expectativas del profesorado, pero por sí solas (y aisladas) no mejoran indefectiblemente la calidad de enseñanza: se necesita actuar paralelamente en otros ámbitos. Un grupo de trabajo nucleado en torno a Facultades de Educación y con participación de la administración central y de las autonómicas, elaboró recientemente (noviembre 2024) un amplio informe con una valiosa propuesta de doce competencias profesionales docentes. Sobre ese marco habrá que articular la formación inicial del grado de maestro y del master de secundaria, necesitados ambos de una profunda revisión a pesar de su corta trayectoria. Y habrá que cambiar el sistema de oposiciones a la función pública, actualizando los temarios de la fase teórica (algunos son los mismos de los años noventa) e introduciendo la evaluación de competencias (empatía, gestión de grupos, habilidades comunicativas etc.) imprescindibles en unos centros educativos cada vez más complejos.

Habría que caminar hacia la configuración de una motivadora carrera docente. Con incentivos para progresar por varias vías. Considerar la antigüedad (trienios), por supuesto, pero también la formación permanente (sexenios), la asunción de responsabilidades (cargos, coordinación) en los centros, la ocupación de puestos específicos con dificultades (escuelas rurales, centros singulares, etc.), la implicación en proyectos innovadores y el trabajo bien hecho día a día entre pupitres. Y ahí entra la evaluación periódica del desempeño de la labor docente, ya contemplada en la normativa desde hace años (LOE art. 106) pero apenas activada hasta la fecha.

Hay otras puertas abiertas en la negociación: incorporación de todo el profesorado al grupo funcional A1, categorías profesionales en la carrera docente, etc. No va a ser fácil que Ministerio y sindicatos (tan distintos entre ellos mismos) se pongan a la primera y en todo de acuerdo. Pero han de intentarlo y, en ese sentido, parece buena la creación de varios grupos de trabajo que vayan «desembrozando» asunto por asunto. Porque, no se olvide, hay que valorar el impacto presupuestario de cada medida y su derivada en la administración pública. Y, para más inri, considerar que la gestión de la educación (personal incluido) depende de las administraciones autonómicas.

En todo caso, no está de más tener siempre como telón de fondo lo que sucede en otros países. Los más avanzados de nuestro entorno se caracterizan por contar con un profesorado cualificado y motivado, lo que repercute en su alta valoración social. Nuestro sistema educativo, pues, no puede permitirse desaprovechar esta oportunidad. Es un desafío de país.