

**ÍNDICE**

[Las asociaciones de directores estallan contra la consulta de la lengua: "Se ha roto todo el equilibrio"](#) **INFORMACIÓN de Alicante**

[Madrid, el paraíso educativo... para quien pueda pagarlo](#) **PÚBLICO.es**

[Cataluña propone impartir una hora más en Lengua en 1º de bachillerato](#) **EL PAÍS**

[Mazón: "El valenciano no se volverá a utilizar como herramienta ideológica en las aulas"](#) **LEVANTE**

[Psicólogos al rescate de unos institutos desbordados con la crisis de salud mental de los jóvenes](#) **DIARIO de MALLORCA**

[Así deben fomentar los docentes la educación emocional](#) **ABC**

[Los profesores de la Región reclaman cursos de formación en criptomonedas](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Educar en el miedo impide el acceso a la verdad](#) **EL DEBATE**

[El descontento con las políticas de Ayuso saca a la calle a todo el arco de la educación pública en Madrid](#) **EL PAÍS**

[Mejor convivencia y menos ciberacoso: el estado de la prohibición del móvil en el colegio en toda España](#) **Cadena SER**

[Educación finaliza los procesos de consolidación y convocará una OPE con 1.268 nuevas plazas para personal docente](#) **DEiA**

[Segunda versión de currículos educativos: Amplían los límites para usar pantallas hasta 3º de Primaria](#) **DIARIO de MALLORCA**

[Educación analiza los "resultados asimétricos" en las CCAA en Matemáticas y Ciencias del alumnado](#) **EUROPA PRESS**

[La alerta roja por temporal supondrá en Galicia la suspensión automática de las clases](#) **FARO de VIGO**

[Los docentes reclaman a la conselleria que recoja sus aportaciones para la creación de la bolsa de profesionales que acumula dos meses de retraso](#) **INFORMACIÓN de Alicante**

[Los obstáculos de Emma para seguir con la educación inclusiva en la ESO: "El sistema nos expulsa de la escuela pública"](#) **ELDIARIO. es**

[Leer en papel y escribir a mano: la clave para un aprendizaje más profundo](#) **EL DEBATE**

[Casi la mitad de los jóvenes españoles cree que el empleo empeorará en los próximos cinco años, según un estudio](#) **EUROPA PRESS**

[El Gobierno de Mazón pone en marcha el proceso para 'desvalencianizar' las escuelas](#) **EL PAÍS**

[Comienza con incidencias la consulta sobre la lengua base de la educación en la Comunitat Valenciana](#) **VALENCIAPLAZA**

[Aragón pide al Ministerio de Educación que autorice a los maestros a impartir clases de Lengua y Matemáticas en Secundaria](#) **EL PERIÓDICO de Aragón**

[Enseñar a pensar, una asignatura pendiente](#) **ABC**

[La Junta estudiará devolver primero y segundo de ESO a los colegios extremeños](#) **EL PERIÓDICO de Extremadura**

[El aura de Antonio Machado envuelve a los alumnos del instituto de Soria donde dio clase](#) **EL PAÍS**

[Educación cifra en un 48% el seguimiento de la huelga del profesorado](#) **DEiA**

[Educación y sindicatos abordan el Estatuto Docente: Cuatro grupos de trabajo acometerán la reforma en la profesión](#) **EUROPA PRESS**

[Las universidades designan 550 expertos para hacer más parecidos los exámenes de Selectividad desde 2026 en toda España](#) **EL PAÍS**

[Catalunya equipará los bachilleratos y los grados medios a la hora de acceder a un ciclo formativo de grado superior](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[¿Se puede enseñar entre tanto informe? Por qué los docentes se quejan de carga burocrática?](#) **THE CONVERSATION**

[¿Por qué triunfan los líderes autoritarios en tiempos de incertidumbre?](#) **THE CONVERSATION**

[Beatriz Gavilán, neuropsicóloga: "Es fundamental que todos los docentes sepan cómo funciona el cerebro"](#) **MAGISTERIO**

[La prohibición del móvil en el colegio llega a toda España para mejorar la convivencia](#) **MAGISTERIO**

[Institutos creen "un ataque a su carácter laico" la huelga a favor del hijab en las aulas](#) **MAGISTERIO**

[La Consejería de Educación prepara una propuesta de horario lectivo y cita a los sindicatos la semana próxima](#) **MAGISTERIO**

[Las universidades presentarán antes de mayo una nueva selectividad más homogénea para 2026](#) **MAGISTERIO**

[Se crea el título de especialista en Laboratorio Clínico](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Un estudio en 'The Lancet' advierte la necesidad de educar a los escolares sobre los daños digitales a su salud mental](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[España alcanza récord de participación en Formación Profesional, aunque por debajo de los objetivos europeos](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

['Odio gli indifferenti': la indiferencia en la era digital](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Emprendimiento y magia](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Reivindicando la Escuela Pública frente al impacto de la privatización en educación](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El pensamiento crítico, imprescindible competencia ciudadana](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[La libertad de lesión alcanza más redes, haciendo imprescindible trabajar la resiliencia emocional digital](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[España entre los peores en Matemáticas y Ciencias](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confeción: José Antonio Martínez

INFORMACIÓN

Las asociaciones de directores estallan contra la consulta de la lengua: "Se ha roto todo el equilibrio"

Los colectivos ADEP-PV y ADIES-PV reprueban que la carta que ha remitido la Conselleria de Educación a las familias "es una falta de respeto" a los equipos directivos por ponerlos en duda

J. R. Esquinas. Alicante. 21 FEB 2025

Crispación en las asociaciones de directores de Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Valenciana por la consulta de la lengua promovida por la Generalitat. Los colectivos ADEP-PV, y ADIES-PV han manifestado este viernes su rechazo al procedimiento de la Consellería de Educación y a las misivas que se han enviado a las familias por parte del Conseller de Educación, José Antonio Rovira. Aseguran que transmite "una información parcial y sesgada" sobre el contenido y las consecuencias de la consulta".

Entienden, por tanto, que esta consulta es innecesaria y se amparan en que los equipos directivos ya habían hecho la correspondiente comunicación contemplada en la Orden 2/2025. Ambas asociaciones manifiestan el recelo que les genera esta política del Consell justo el día en el que el secretario autonómico de Educación, Daniel Mcevoy, comparecía en Elche para avanzar que dará una charla explicando todos los detalles a los progenitores.

Los colectivos de directores recuerdan que desde el inicio han expresado su oposición a la Ley de Libertad Educativa como a la orden que desarrolla esta consulta, "basándonos en argumentos pedagógicos y organizativos esenciales para el correcto funcionamiento de nuestros centros, a pesar de que como parte de la administración educativa estamos obligados a hacerla cumplir", aunque alertan de las consecuencias negativas que tendrá.

Tensiones innecesarias

Los representantes de los centros educativos refieren que el anuncio y desarrollo de la consulta ha generado tensiones innecesarias entre familias y profesionales de la educación, afectando negativamente la convivencia escolar y el proceso educativo, "cosa que no había pasado nunca desde la aprobación de la Ley de uso y Enseñanza del Valenciano en el año 1983 y de la Ley de Plurilingüismo en el año 2018"m reprueban.

Defienden que a raíz de estos dos despliegues normativos la educación valenciana ha ido evolucionando hacia un modelo integrador, garantizando el aprendizaje equilibrado de las dos lenguas oficiales del territorio y



promoviendo la participación activa y democrática de la comunidad educativa en la toma de decisiones a través de los Consejos Escolares, "asegurando, así, que las políticas lingüísticas respondieron en todo momento a criterios pedagógicos y sociolingüísticos y no a criterios partidistas".

"Rompe el equilibrio"

Las asociaciones denuncian que la nueva consulta rompe todo este equilibrio, "debilitando la enseñanza del valenciano como lengua minorizada y en retroceso respecto al castellano", y alertan de que no garantiza, como dice la ley, que el alumnado logre el pleno conocimiento de las dos lenguas oficiales al final de la escolarización obligatoria. Reprueban que la falta de garantías y posibilidades de modificar cada curso la lengua vehicular base impedirá cambios de alumnado a otros grupos basándose en criterios pedagógicos, emocionales, sentencias judiciales, en casos de acoso o de incompatibilidad afectiva.

"Acciones unilaterales"

Entienden que la carta enviada por el conseller directamente a las familias constituye una "carencia de respeto hacia nuestra tarea y profesionalidad". Tildan de "acciones unilaterales" la actuación del departamento de Rovira, lo que consideran que "mengua la confianza y la colaboración necesarias entre la administración educativa y los centros escolares y desprecian los órganos de gobierno de los centros" así como sus funciones recogidas en la propia normativa desplegada por la Consellería como son los decretos que regulan la organización y funcionamiento de los centros públicos.

Cuestionarios

De igual modo, ambas asociaciones lamentan que los cuestionarios que ha remitido la Consellería a los equipos directivos con el objetivo de fiscalizar el seguimiento del proceso establecido para la consulta pone en duda la confianza la gestión de los equipos directivos. Entienden que como funcionariado público esta "supervisión excesiva es injustificada y erosiona nuestra autonomía profesional, así como la de los órganos colegiados de los centros como son el claustro del profesorado, la comisión de coordinación pedagógica, los Departamentos de Orientación o las tutorías".

Promoción de la diversidad

Las asociaciones observan una "atención desmesurada" por parte de la Consellería al promover esta consulta, mientras que sopesan que no se están atendiendo cuestiones cruciales para la mejora de la calidad educativa como la inclusión o la atención a la diversidad, la reducción de ratios, así como la atención emocional y afectiva al alumnado dotándola de más personal terapéutico. "Si la Consellería dedicara los mismos esfuerzos a estos temas fundamentales, el sistema educativo valenciano se vería significativamente fortalecido", sentencian.

Por todo ello instan a la Consellería de Educación a la retirada de la Ley 1/2024 y que se paralice la consulta para elegir la lengua base. De igual modo reclaman que no se introduzcan medidas extemporáneas enfocadas a "generar desconfianza, conflicto y división" en el seno de las comunidades educativas.

Público.es OPINIÓN

Madrid, el paraíso educativo... para quien pueda pagarlo

Esteban Álvarez León. Portavoz de Educación del Grupo Parlamentario Socialista en la Asamblea de Madrid.
21/02/2025

¿Sabían ustedes que en Madrid la educación pública es libre, gratuita y accesible para todos? ¿Que el Gobierno de Ayuso garantiza el derecho a la educación como manda la Constitución? ¿Que la Comunidad de Madrid planifica cuidadosamente la enseñanza para que nadie se quede sin plaza?

En serio, si creen eso, tengo un puente en Brooklyn para venderles.

La realidad es otra, y es bien sencilla: el PP no gobierna para todos. Gobierna para unos pocos, pero engañando a muchos. Su modelo educativo es como un casino de Las Vegas: si tienes dinero, te atienden de lujo. Si no, pues te quedas mirando desde fuera.

Educación pública... en vía de extinción

Vamos a los datos, que es lo que más duele. En los últimos años, el alumnado en la enseñanza pública ha crecido en más de 100.000 estudiantes, pero la inversión sigue por debajo de la de 2009. Sí, han leído bien. En pleno 2024, con más alumnos, con más necesidades, con más demanda, y el dinero sigue siendo el de hace más de una década.

¿Resultado? Falta de plazas, masificación, barracones y una educación pública cada vez más asfixiada. Pero ojo, que la Comunidad de Madrid tiene soluciones:

1. Infantil 0-3 años: Madrid es la comunidad que más plazas ha perdido en el Primer Ciclo de Infantil en toda España. Más de 5.000 niños menos escolarizados en los últimos cinco años. ¿Y qué hace el Gobierno del PP

con los muchos millones recibidos del gobierno de la Nación para crear plazas? ¿Construir más escuelas infantiles? No, hombre, no. Se limitan a eliminar plazas públicas y a empujar a las familias a la privada. Si tienes dinero, problema resuelto. Si no, pues nada, a cruzar los dedos.

2. ESO y Bachillerato: En los centros públicos de Madrid, el número de alumnos de la ESO ha crecido en 17.625 en los últimos años. Para atenderlos, harían falta 26 institutos nuevos, pero solo se han construido la mitad. ¿Solución del PP? No construir más. Simplemente quieren meter a los niños de 1º y 2º de la ESO en 52 colegios de primaria, aunque esto incumple el Real Decreto 132/2010. ¿Y qué? ¿A quién le importa una ley cuando hay que hacer caja con la educación privada? Se agita el miedo al cambio de centro de los niños al instituto (como hicieron con la supuesta ocupación masiva de casas), la nostalgia de la EGB (esa que tanto criticaron antes), la inseguridad de los centros públicos y se oculta que si así fuera, que no lo es, los responsables de evitarlo serían ellos, el gobierno del PP, que para eso les pagamos.

3. Formación Profesional: Aquí ya es directamente un chiste de humor negro. La FP ha crecido en más de 22.000 alumnos en Grado Medio y Superior en los centros públicos. ¿Y qué ha hecho la Comunidad de Madrid? Nada. Cero. Ni una sola inversión sería en plazas públicas. En su lugar, han sacado los famosos "cheques FP", un bonito nombre para decir que, si no tienes dinero, te buscas la vida.

El truco de la "libertad de elección"

El PP sabe vender muy bien su modelo. Hablan de "libertad", de "elegir centro", de que "las familias deciden". Suena bien, ¿verdad? Pues es una trampa más grande que la Puerta de Alcalá. O algo peor.

Porque en Madrid, la única libertad que tienes es la de pagar. No tienes plaza pública en tu barrio, pero puedes "elegir" una privada. No hay institutos suficientes, pero puedes "elegir" pagar 500 euros al mes en uno concertado. No hay plazas de FP, pero puedes "elegir" una academia privada.

Qué generoso el PP, dándote opciones que no puedes pagar.

Y aquí entra en juego su otra gran mentira: el cheque escolar. Nos lo venden como si fuera la salvación de las familias. Pero, curiosamente, las familias con rentas de hasta 140.000 euros pueden acceder a estas becas. O sea, que los que menos tienen se quedan sin plazas públicas y encima ayudan a financiar la educación de los que más tienen.

¿Se han preguntado por qué hacen esto? Muy fácil: porque su plan no es mejorar la educación pública, sino acabar con ella. Convertirla en un recurso de segunda, residual, para los que no pueden permitirse otra cosa. Como ya ocurre en muchos lugares de Estados Unidos, y Trump anuncia que ocurrirá más. Privatizar poco a poco, hasta que solo queden las migajas.

Pero esto, además de otras cosas, es ILEGAL

Y ahora viene lo bueno. Porque no solo es un escándalo político y moral, sino que además es ilegal.

La Constitución, en su artículo 27.5, lo dice bien claro:

"Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes."

Repito: "garantizan el derecho de todos a la educación". No dice "de los que puedan pagarlo". No dice "con cheques privados". No dice "si hay suerte y queda sitio". Dice "de todos".

Pero la Comunidad de Madrid ni garantiza el derecho, ni programa la enseñanza, ni escucha a los sectores afectados. El Consejo Escolar, que debería tener un papel clave en la planificación, está ignorado. La programación educativa brilla por su ausencia. Y mientras tanto, las plazas públicas desaparecen, los centros privados crecen y los madrileños pagan el precio.

Y si con esto no basta, ahí va el artículo 27.7:

"Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca."

Vamos, que la comunidad educativa tiene derecho a participar en la gestión de los centros públicos. ¿Está pasando esto en Madrid? No. Porque si participaran, se vería el desastre de su gestión.

Y mientras tanto, el engaño sigue

El PP no dice: "queremos privatizar la educación pública". No, eso sería muy evidente. En su lugar, van poco a poco. Cierran plazas públicas aquí, desvían fondos allá, endurecen baremos de admisión, reparten cheques para que la gente se busque la vida y, cuando se les acusa de cargarse la educación pública, ponen cara de sorpresa y dicen: "¡Nosotros solo damos libertad!".

Es un engaño redondo. Y lo peor es que funciona. Hay gente que cree que este modelo les beneficia, hasta que un día necesitan una plaza pública y descubren que no hay.

Porque en Madrid, el PP no gobierna para la mayoría. Gobierna para una élite, pero engañando al resto.

Y por eso en Madrid, cada día más, es necesario un gobierno para todos y todas que entienda la educación como un derecho y no como un negocio para unos pocos.



EL PAÍS

Cataluña propone impartir una hora más en Lengua en 1º de bachillerato

El Departamento presenta este martes ante el Consejo de Educación esta nueva opción, que se suma a la planteada en enero

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 22 FEB 2025

El Departamento de Educación de la Generalitat empieza a enseñar sus cartas en cuanto a la modificación del currículo de bachillerato. Ahora baraja dos propuestas: a la presentada en enero -que planteaba aumentar una hora las asignaturas de modalidad y reducir de nueve a seis las optativas-, se añade ahora la opción de aumentar de dos a tres horas el horario de Lengua catalana y Lengua castellana y dejar las optativas con cuatro horas. Así consta en el documento al que ha tenido acceso EL PAÍS y que el Departamento presentará el martes en el pleno del Consejo de Educación de Cataluña.

El currículo de bachillerato está siendo el foco de la polémica estos últimos meses a raíz del requerimiento del Ministerio de Educación enviado en septiembre instando a la Generalitat a reorganizar las materias para que se ajusten a la ley estatal de educación, la Lomloe. Los principales puntos que generan más oposición en la comunidad educativa es convertir las asignaturas de Literatura Catalana y Literatura Castellana -ahora de modalidad de 2º curso- en materias optativas de primer curso. Y en el científico, la fusión de las asignaturas de Física y Química, así como la de Biología con Geología y Ciencias Ambientales en 1º de bachillerato, cosa que implicaba pasar de un total de seis horas semanales a tres.

Tras el revuelo generado, la consejera Esther Niubó se avino a no tocar las literaturas, pero se mantiene la unión de las asignaturas científicas. En una reunión en enero con docentes de este ámbito, Educación presentó una propuesta para 1º de bachillerato que pasaría por aumentar de tres a cuatro las horas semanales cada una de las asignaturas de modalidad (y así compensar la pérdida de dedicación con la fusión de materias científicas), a cambio de reducir las optativas de nueve a seis horas.

Pero después de consultas con varios estamentos y direcciones de los diferentes territorios, el Departamento ha optado por contemplar una segunda opción: dotar con una hora semanal adicional las materias comunes de Lengua catalana y Lengua castellana y, para compensar, dejar cuatro horas para las optativas, con dos asignaturas de dos horas. En esta opción, las materias de modalidad también tendrían cuatro horas.

Ambas propuestas comparten algunas modificaciones, necesarias para dar cumplimiento al requerimiento del Ministerio y a la reciente sentencia del TJSC: se recorta a la mitad el peso que tiene el trabajo de investigación; "no se hará ningún tipo de referencia a la organización por ámbitos", según indica el documento, y la segunda lengua extranjera se ofertará como optativa en segundo curso, y no únicamente en primero como hasta ahora.

La secretaria de Mejora Educativa, Josefa Beltrán, presentó hace unos días las dos propuestas a la comisión de ordenación del Consejo de Educación de Cataluña, y este martes lo hará en el plenario. En principio, el Consejo no debe emitir ningún dictamen sobre el tema y solo se está consultando la opinión de sus miembros, que de momento se muestran mayoritariamente a favor de la segunda opción, la que implica aumentar horas de las materias lingüísticas. También parece ser la preferida del Departamento -teniendo en cuenta las últimas declaraciones de la consejera a favor de reforzar los conocimientos básicos y los malos resultados de los alumnos en este ámbito-, aunque de momento Educación no se pronuncia oficialmente y asegura que pronto hará pública su propuesta.

De momento, la aplicación de la reforma no corre excesiva prisa, ya que no se empezará a aplicar hasta septiembre de 2026 para los alumnos que empiecen el primer curso.



Mazón: "El valenciano no se volverá a utilizar como herramienta ideológica en las aulas"

Carlos Mazón carga contra el Botànic y "la imposición del valenciano" en un encuentro con alcaldes y militantes de la Vega Baja

M. Marzal. Valencia 22 FEB 2025

El presidente del Partido Popular en la Comunitat Valenciana, Carlos Mazón, ha afirmado que, con la consulta de lengua base en los centros educativos "el valenciano ya no se volverá a utilizar como herramienta ideológica en las aulas de la Comunitat Valenciana".

En un encuentro con alcaldes y militantes de la Vega Baja, Mazón ha señalado que "la próxima semana es una gran semana para la educación y la libertad de 570.000 familias valencianas, alicantinas y castellanenses, que podrán elegir la lengua vehicular de la misma forma que han podido elegir en qué centro quieren que estudien sus hijos".

En este sentido, ha realizado un llamamiento a "la participación libre, ya que cuantas más familias ejerzan su derecho al voto, mejor se ajustará la oferta a sus demandas", y ha sostenido que "los dictados en torno a cómo actuar, pensar, en qué idioma hablar o dónde educar a nuestros hijos han quedado atrás".

Críticas al Botànic

Mazón ha indicado que están "del lado de las familias para que los alumnos de nuestro territorio puedan tener la mejor formación posible, con los mejores medios", lo que ha contrapuesto con el modelo del Botànic que "primaba la policía lingüística y la propaganda".

Para el 'president' "se acabó el adoctrinamiento que solo ha traído división, agravio y frustración para muchos padres y madres" y ha señalado su apuesta "por una educación de calidad, que garantice la igualdad y no dañe la convivencia, con un equilibrio real entre el castellano y el valenciano para que todo el alumnado tenga un dominio de las dos lenguas".

El presidente ha denunciado que "durante ocho años, el Botànic intentó imponer una visión en nuestra sociedad de que había ciudadanos de primera y de segunda, obligando desde la administración cómo debían estudiar los valencianos".

En este sentido ha indicado que "eso se terminó en mayo de 2023, porque nadie nos tiene que decir qué sociedad somos, qué tenemos que pensar o cómo tenemos que sentir".

En su discurso, Mazón ha reprochado al anterior gobierno de Ximo Puig que "no tuviera en cuenta la realidad de la Vega Baja y la diversidad sociolingüística de la Comunitat y obviara los derechos de los padres, la convivencia de los entornos educativos y la igualdad de oportunidades". En esta línea ha señalado que buscan "reducir nuestra autonomía para convertirnos en un apéndice de proyectos supremacistas, negando nuestra identidad diversa y plural".

Apuesta de la promoción del valenciano frente a la imposición

El líder del PP valenciano ha reiterado su compromiso por "una verdadera promoción" del valenciano "sin imposiciones, que garantice su uso y estudio" con iniciativas como la acreditación automática de los conocimientos de valenciano a los alumnos que finalicen sus estudios y ha subrayado que se "han expedido más de 60.000 certificados en los cuatro primeros meses" desde que se puso en marcha esta medida.

"Queremos garantizar que nuestros alumnos sean competentes en ambas lenguas, con independencia de aquella en que hayan aprendido a leer y escribir, tal y como promulgaba la Llei d'Ús, cuyo espíritu de consenso queremos recuperar", ha indicado.

"Cumplimos con la libertad educativa"

Carlos Mazón ha destacado que el PPCV "cumple con uno de los principales hitos de legislatura, al recuperar la libertad en la educación", ya que "ninguna administración puede imponer en qué idioma ni en qué colegio tienen que estudiar los alumnos de la Comunitat Valenciana".

Así, ha puesto en valor la implantación del distrito escolar único, la gratuidad de 0 a 3 años y la Ley de Libertad Educativa. "Es el sistema el que debe adaptarse a las familias y no al revés", ha señalado.



Psicólogos al rescate de unos institutos desbordados con la crisis de salud mental de los jóvenes

Docentes y directores confirman que el nivel de malestar emocional de algunos adolescentes es real, grave y preocupante. Para afrontar el problema, este curso han desembarcado en los institutos 39 profesionales de la psicología. El objetivo es atajar «desde el minuto uno» posibles problemas y evitar que se cronifiquen. Los centros lo agradecen pero piden más horas: «Es insuficiente»

Mar Ferragut Rámiz. Palma 23 FEB 2025

Psicólogos educativos, año 1. Los profesionales de la psicología han desembarcado este curso por primera vez en los centros de Secundaria como primera línea de defensa ante la crisis de salud mental que atraviesa una juventud marcada por factores como las redes sociales o la pandemia (aunque menos que generaciones anteriores a las que la crisis sanitaria pilló en plena adolescencia). Del malestar emocional leve y la



incapacidad de gestionar la frustración, a los trastornos alimentarios o los episodios de autolesiones: en los últimos años docentes y directores dicen estar abrumados.

«Estamos desbordados y no tenemos recursos suficientes para asumir estas situaciones», clama Margalida López, directora del IES Sant Marçal, que por ello agradece la presencia en su centro de María Capellà, psicóloga de esta primera hornada de 39 profesionales repartidos entre 82 centros educativos.

A Capellà le han habilitado un despacho (con un silloncito y dos butacas y, aportación suya, un cartel de la película *Inside Out* de Pixar, que trata sobre lo que pasa en el cerebro de una adolescente). Cada semana pasa dos días en Sant Marçal, dos días en el IES Marratxí y uno en el IES Can Balo. Los psicólogos educativos son itinerantes.

Sus funciones, explica, varían según las necesidades de cada instituto. Por ejemplo, en el Can Balo, donde estudian menores infractores que ya reciben atención psicológica en los centros de internamiento, su trabajo se centra más en apoyar a los docentes. En Sant Marçal y Marratxí trabaja sobre todo con los chicos (aunque también asesora a los profesores que lo requieran) y su tarea es básicamente preventiva.

Trata de «entrenar» a los chavales en el uso de herramientas para lograr el bienestar emocional, tanto de una forma universal (con talleres para toda la clase sobre el manejo de la ansiedad, por ejemplo) como de forma selectiva, enfocándose en algunos alumnos que por razones personales, familiares o sociales, están en una situación de más riesgo.

A estos chicos les ofrece «escucha, acompañamiento e intervención»; les ayuda «a reducir su sufrimiento» mediante estrategias de afrontamiento y gestión emocional. Ha comprobado que tener estas herramientas les proporciona más seguridad en sí mismos y mejor autoestima, un factor protector «ante futuros problemas de salud mental».

La idea es trabajar «desde el minuto uno» y así prevenir que ese malestar de los chicos se agrave, se enquiste, se cronifique. Así lo resume Javier Torres, decano del Colegio Oficial de Psicólogos de Baleares (COPIB), que detalla que en el primer trimestre de este curso se han atendido de forma individual a más de 1.500 adolescentes gracias a este programa.

María Capellà ve sobre todo muchos problemas de ansiedad, con diversas formas. Además, observa problemas en habilidades sociales, autoimagen y autoestima, «en muchos casos influenciados por las redes sociales», razona, «que imponen estándares inalcanzables de belleza y estilo de vida, generando frustración y baja autoestima». También ha detectado casos de depresión, dificultades en la gestión emocional (especialmente en el manejo del enfado y la tolerancia a la frustración), así como autolesiones y problemas de adaptación ante grandes cambios (mudanzas, divorcios...). Si no se atienden a tiempo, estas situaciones pueden derivar en trastornos mentales cuando sean adultos, por ello, la detección precoz en los institutos «es clave» para una intervención temprana («por eso es crucial nuestra presencia aquí», insiste). Cuando lo ve necesario, pide la derivación a los servicios de salud mental correspondientes.

Los psicólogos educativos son un servicio de salvavidas en medio de la tormenta de malestar que vive la juventud actual: de primeras enseñan a nadar bien a los chicos y también pueden detectar que alguien se está ahogando y contribuir a mantenerlo a flote (que no es poco), pero estos profesionales (insuficientes para las grandes necesidades de las que advierten los centros) no pueden paliar las carencias del sistema público en lo que se refiere a salud mental. Sí pueden contribuir a descongestionarlo al prevenir la aparición de problemas graves.

La atención a cada alumno depende del tipo de caso y de la carga de trabajo. «Hay alumnos que requieren atención semanal, otros quincenal o mensual e incluso con algunos basta solo una consulta inicial de valoración», narra Capellà. También hay casos en los que ella «acompaña» al joven mientras espera para acceder a otros recursos externos: «Ahí el peso de la intervención no recae completamente en nosotros, solo coordinamos y damos apoyo».

Normalizar el pedir ayuda y el apoyo psicológico

Las familias de chicos con problemas agradecen que haya un psicólogo cerca de sus hijos, más cuándo la derivación a recursos de la red pública viene condicionada por largos tiempos de espera y en la privada, por los precios (inasumibles para muchos hogares). «Es un problema complejo», razona la psicóloga del IES Sant Marçal, «la pandemia incrementó la demanda de atención en salud mental y los recursos actuales no son suficientes». Además de por la labor preventiva que realizan, Capellà cree que la presencia de psicólogos en los institutos también es importante porque sirve para que los alumnos «normalicen» el acceso al apoyo psicológico, ayuda a romper el estigma y fomenta «que pidan ayuda cuando la necesitan».

Eso no quiere decir que haya que patologizar todo el malestar, ni que todas las vivencias intensas y propias de la adolescencia deban ser tratadas en consulta. En Sant Marçal, el equipo directivo o el de orientación criba las peticiones de los estudiantes que quieren ver a la psicóloga: «Solo la tenemos dos días a la semana, no podemos pasarle a una chica que tiene un problema amoroso puntual cuando hay otros alumnos con problemas más graves», indica Margalida López, que insiste en que necesitan contar con esta profesional

todos los días. La directora indica que este primer año están en fase de ajustes para que esta nueva figura encaje con otros profesionales y proyectos (con los orientadores, pero también con las comisiones de convivencia, los tutores, los sanitarios del centro de salud que también acuden al centro...) pero valora que todo suma y vale la pena el esfuerzo de coordinación.

Con la experiencia de lo que llevamos de este primer curso piloto, el COPIB ve más que justificada la necesidad de ampliar la plantilla de psicólogos educativos. El decano reclama un profesional fijo en cada centro (la estabilidad es clave para crear vínculo y confianza) y anhela que el servicio se extienda a Infantil y Primaria.

Educación aún no ha decidido si el próximo curso ampliará el servicio o si los psicólogos podrán permanecer en los institutos en los que están ahora. En Sant Marçal se mantienen a la expectativa. Mientras, cada día, siguen ayudando a los jóvenes a mantenerse a flote en una época (suya y en general) complicada.



Así deben fomentar los docentes la educación emocional

Una docente asegura que «los niños que desarrollen estas habilidades serán adultos con una capacidad mucho mayor para enfrentar los desafíos que se les pongan en el camino, tanto a nivel personal como profesional»

ABC. Madrid. 23/02/2025

Para muchos expertos, la importancia de fomentar la inteligencia emocional desde los primeros años de vida es algo sobre lo que no se puede discutir. Consideran que es esencial que se implemente también en los proyectos educativos para que este aprendizaje forme parte del currículo académico y personal de cada ser humano.

Así lo apunta Alicia Roldán, profesora de Infantil del Colegio Europeo de Madrid, al recalcar que la importancia de la inteligencia emocional es inmensa en un mundo cada vez más amplio, variado y cambiante. «Y es que, no solo conseguirá que los niños, desde sus primeros años de vida, logren gestionar sus emociones de una forma más afectiva, sino que también mejorará sus relaciones interpersonales y, a su vez, su rendimiento académico. Por supuesto, aunque la inteligencia emocional debe *trabajarse desde casa y en el entorno familiar*, si nos centramos en las aulas, no podemos dejar de lado que aquí los docentes juegan un papel fundamental, ya que serán ellos quienes ejerzan de guía principal en el desarrollo emocional de sus alumnos».

Pero, ¿qué es realmente la inteligencia emocional y por qué es tan importante dentro de un sistema educativo? Alicia Roldán explica que el psicólogo y periodista estadounidense Daniel Goleman, que se dio a conocer en todo el mundo por su libro *Inteligencia Emocional* publicado en 1995, se refiere a esta como la *capacidad de reconocer, comprender y manejar* nuestras propias emociones, así como las de los demás. De este modo, en el ámbito académico, esto se traduce en la capacidad de los estudiantes para afrontar el estrés, resolver conflictos de manera efectiva y fortalecer su autoestima.

«Por ello -insiste-, incluir la inteligencia emocional en un proyecto educativo es esencial, ya que esta conseguirá grandes beneficios como, por ejemplo, mejorar el rendimiento académico, ya que, al aprender a manejar sus emociones, pueden concentrarse mejor y enfrentarse a los desafíos escolares de forma más efectiva. Además, también fomenta las relaciones interpersonales *de una forma saludable*, ya que la capacidad de reconocer y gestionar emociones, tanto propias como ajenas, ayuda a reducir la agresividad y problemas tan presentes como el acoso escolar. Por otro lado, la inteligencia emocional también ayuda a reducir el estrés y la ansiedad, ya que comprender y gestionar las emociones permite a los alumnos afrontar los desafíos académicos, sin que afecte a su bienestar mental. Cabe destacar que también promueve la toma de decisiones de forma responsable y efectiva, ya que aquellas personas que poseen una inteligencia emocional desarrollada pueden tomar decisiones basadas en la reflexión y la coherencia y no dejarse llevar por impulsos momentáneos».

Por todo ello, esta docente asegura que el papel de los docentes es esencial en el aprendizaje y desarrollo de este tipo de inteligencia, ya que los profesores no solo son responsables de impartir conocimientos académicos, sino que también son un modelo de comportamiento para sus alumnos. «Su actitud y forma de manejar las situaciones en el aula influirán directamente en la forma en la que lo estudiantes desarrollen sus propias habilidades emocionales».

Así pues, de cara a fomentar la inteligencia emocional día a día en el colegio, «los profesores deberán tener en cuenta muchos aspectos como, por ejemplo, crear un *ambiente seguro y empático* donde los niños y niñas se sientan cómodos expresando sus emociones sin miedo a ser juzgados. Sin duda, la empatía y la escucha activa son claves para generar confianza en los alumnos y permitirles desarrollar su inteligencia emocional de forma efectiva».

Otro de los aspectos importantes que destaca es que la educación emocional no es una asignatura independiente, sino un elemento transversal y fundamental en todas y cada una de las materias. «De este modo -advierte- los profesores pueden incorporar ejercicios de reflexión emocional, dinámicas de resolución de



conflictos y debates en su planificación diaria. Es muy importante que sean los propios profesores quienes demuestren habilidades de inteligencia emocional en su comportamiento y esto se puede conseguir manejando el estrés, resolviendo conflictos de forma pacífica o demostrando empatía hacia sus alumnos ante cualquier situación que atraviesen. Además, es muy esencial que, de forma constante, se hable de forma natural y se enseñe a los estudiantes la importancia de expresar sus sentimientos y necesidades de forma clara, ya que esto será una herramienta fundamental en su desarrollo personal y emocional. Para ello, el uso de un lenguaje positivo o estrategias para gestionar la frustración o el enfado sin recurrir a la violencia verbal o física será imprescindible».

Añade que es esencial tener en cuenta que si se trabaja en la inteligencia emocional desde la infancia, los niños que desarrollen estas habilidades serán adultos con una capacidad mucho mayor para enfrentar los desafíos que se les pongan en el camino, tanto a nivel personal como profesional, algo que además contribuirá a conseguir una sociedad mucho más responsable emocionalmente y más comprometida con el bienestar general.

«Por ello, fomentar la inteligencia emocional en los colegios no es una alternativa, sino una necesidad. En un mundo cada vez más complejo, acelerado y con infinitos estímulos, los niños y adolescentes necesitan herramientas que les permitan gestionar sus emociones y les ayude a enfrentarse a cualquier situación con confianza y seguridad y en todo este camino y aprendizaje, el papel de los docentes será crucial», concluye esta docente.

La Opinión www.laopiniondemurcia.es **DE MURCIA**

Los profesores de la Región reclaman cursos de formación en criptomonedas

Varios centros educativos piden a la UMU que ofrezca clases a los docentes de Secundaria para poder advertir del riesgo a sus alumnos

Jaime Ferrán. 23 FEB 2025 6:01

En 2022 se desarrolló con éxito desde la Universidad de Murcia el proyecto europeo Cryptopolis con el objetivo de generar materiales para profesores de Secundaria sobre criptoactivos. Además, se desarrolló un simulador de inversión dirigido a estos docentes para que puedan enseñar a los estudiantes todo este mundo tan desconocido como arriesgado.

El proyecto llegó en el mejor momento. Una encuesta realizada entre alumnos de Secundaria de la Región un año y medio después mostraba que un 23,3% de los estudiantes de entre 15 y 18 años había tenido un monedero virtual que le permitía invertir sus ahorros en criptomonedas y un 6,4% reconoció que tenía en ese momento algún tipo de criptoactivo, según explicó el decano de la Facultad de Economía de la Universidad de Murcia (UMU), Samuel Baixauli, que confirma ahora a esta Redacción que hay distintos centros de la Región interesados en que se faciliten nuevos cursos a través del Centro de Profesores y Recursos (CPR) de la Región.

«El año pasado hicimos una acción con 30 institutos, entre ellos, el centro educativo Los Olivos, que siguen utilizando los materiales didácticos que elaboramos durante el proyecto europeo», explica Baixauli. Con la nueva formación solicitada para desarrollarse en el CPR, otros 30 profesores que pudieran estar interesados podrían formarse, aprender de estos materiales y utilizarlos en sus aulas.

La lección de Milei

«¡La Argentina liberal crece! Este proyecto privado se dedicará a incentivar el crecimiento de la economía argentina, fondeando pequeñas empresas y emprendimientos argentinos. El mundo quiere invertir en Argentina». Este es el texto de un mensaje en la red social X del presidente Javier Milei el 14 de febrero, promocionando la moneda virtual \$LIBRA. Poco después, el valor de este activo caía en picado, provocando la pérdida de ahorros de miles de seguidores de Milei que colocaron sus ahorros en una criptomoneda que, realmente, no valía nada. Eso sí, los creadores de \$LIBRA obtuvieron ganancias calculadas por analistas de mercado de hasta 100 millones de dólares. Se trataba de una estafa.

Juan María Soler, miembro de la Junta de Gobierno del Colegio de Economistas de la Región, recuerda que el reglamento europeo MiCA (Markets in Crypto-Assets), que entró en vigor el 30 de diciembre de 2024, tiene como objetivo establecer un marco regulatorio común para los mercados de criptoactivos en la UE. A través de MiCA, se espera que los asesores financieros comiencen a trabajar con sus clientes sobre cómo invertir en estos activos de alto riesgo. «Se trata de asegurar que, si se gana mucho dinero, sea por tema de mercado y no por fraudes».

Más que ganar, los contribuyentes de la Región pierden. Los últimos datos de la Agencia Tributaria, referentes al año 2022, reflejan que los murcianos realizaron ese año algo más de 3.350 operaciones con monedas virtuales por las que se terminaron dejando más de 2,5 millones.

La labor de los asesores financieros, subraya Soler, es hacer ver a sus clientes «cómo afecta un activo al riesgo de su patrimonio global», sin perder de vista la «volatilidad tan exagerada» que tienen las criptomonedas.

EL DEBATE OPINIÓN

Educar en el miedo impide el acceso a la verdad

Una forma sencilla y muy fácil de entender la verdad es que la verdad es lo que necesariamente tiene que ser de esa forma

José Víctor Orón 23/02/2025

Algunos llaman educar en las consecuencias a lo que en verdad es educar en el miedo y a quien teme lo último que le interesa es la verdad. Frases como «si no estudias suspenderás» no despiertan atractivo en el estudio, sino más bien miedo al suspenso, como si se tratase de un fantasma que ronda al niño. Esto trae dos consecuencias: no se quiere conocer la verdad y se entiende el suspenso como el fracaso que además queda conceptualizado como algo de lo que huir.

No es que la frase «si no estudias suspenderás» sea falsa y que se deba evitar decirla en todo contexto. La frase es cierta y puede ser dicha. El problema está cuando esa frase y otras similares se convierten en un recurso que usa el educador para motivar al estudio. Seguro que algunos dicen que no está mal usarla como recurso, al menos como uno más, junto con otros más atractivos. Con ello, ignoran el problema de conectar esa frase, o ese estilo de frases, con la motivación. Miedo y motivación intrínseca, que es la que queremos que exista, se repelen como los polos de un imán. Paso a describir las dos problemáticas asociadas a conectar el miedo con la motivación.

Una forma sencilla y muy fácil de entender la verdad es que la verdad es lo que necesariamente tiene que ser de esa forma. No es verdad que el agua se congele a los 25º a nivel del mar, porque sencillamente no ocurre, el agua permanece líquida. De esta forma la verdad nos remite a la realidad, que es lo interesante de la verdad. Pero, quien teme no quiere conocer la realidad, sino que sencillamente quiere protegerse de la amenaza. La verdad pretende remitir a algo dado, objetivo, que se presenta ante nosotros: la realidad. En cambio, el miedo encierra en uno mismo y acaba haciendo que la verdad ya no interese por su referencia a la realidad, sino por el bien o el mal que implica para el sujeto y su bienestar pues lo primero es salir del ámbito peligroso al que se tiene miedo. Se ha hecho de la verdad algo subjetivo, pues la verdad acaba siendo lo que a uno no le amenace. La verdad ha pasado a ser algo meramente subjetivo.

El segundo problema que se desprende de la asociación entre miedo y motivación es que el fracaso queda asimilado a algo negativo y la gente sencillamente buscará huir del fracaso. El fracaso no solo ha quedado lleno de subjetividad, sino que genera prevención, porque fracasar acaba implicando que aparece una distancia o una ruptura interpersonal.

En ocasiones se oye decir que el alumno examina sus errores en función de si es más o menos exigente, cuidadoso o escrupuloso con su trabajo. La investigación no soporta esa afirmación. No es una cuestión de que la personalidad del sujeto sea más o menos detallista, sino de si el error ha sido significado (o no) como una distancia social. Es decir, de si se le tiene o no miedo al error. La investigación mostró que cuando el error era comprendido como causa de distancia social, el error no se estudiaba con independencia de si la persona era más o menos cuidadosa y escrupulosa. Cuando se otorga dicha valoración negativa social del error, los no concienzudos con su trabajo sencillamente van hacia adelante sin la más mínima reflexión, mientras que los concienzudos preguntan cómo se hacen las cosas, pero sin querer comprender el error. Por ejemplo, si el error es realizar unos cálculos, ante una operación errónea, en el primer caso (baja escrupulosidad y alta valoración negativa social del error) el alumno se lanza a hacer la siguiente operación con un actuar precipitado, mientras que en el segundo caso (alta escrupulosidad y alta valoración negativa social del error) el alumno quiere saber qué número toca poner para satisfacer al educador, pero sin entender el error ni la suma en sí.

Si el fracaso es visto como distancia social, la persona se bloquea ante sus errores. Les coge miedo. Y ¿Quién no fracasa en el planeta tierra? La gente acaba cogiendo miedo al vivir. Fracaso no es más que un fallo que evidencia que lo esperado o deseado no se encuentra en la realidad. Fracaso y éxito son muy coyunturales y ni el primero es malo, ni el segundo es bueno, pues no pueden recibir valoración moral. Que uno sea deseable sobre el otro también es coyuntural, pues el éxito es deseable en cuanto que permite la transformación de la realidad para el encuentro y el fracaso es deseable porque permite el conocimiento de la realidad. El éxito es indeseable si la persona se identifica con él, pues en tal caso la persona pasa a autocomprenderse como una cosa y de forma similar ocurre cuando la persona se asocia a su fracaso.

Por ello, al ligar el miedo con la motivación, la verdad pasa a ser una cuestión subjetiva y el fracaso algo que encubrir para no ser rechazado. Ligar miedo y motivación educa en el relativismo y en la mentira.

Repito, que si en una conversación surge la frase «si no estudias suspendes» (o tantas similares) no hay ningún problema. El problema aparece cuando se usa como recurso para motivar. Que si no se estudia se suspende es algo que muy pronto se evidencia. Luego repetir lo evidente a quien ya lo sabe es, además, tratarle de tonto. El alumno podría decir ¿Qué crees que no lo sé? Así pues, al relativismo y la mentira se le suma tratar al otro de tonto.

Pero, además el uso motivacional del miedo con frases similares a la comentada lleva implícito la idea de abandono, pues se transmite la idea de que el alumno es el único responsable. Se ignora que no iría mal que el educador se cuestione sobre por qué el alumno no quiere estudiar. ¿Quién ha dicho que el alumno sea el único responsable de no querer estudiar? Si el docente enseña de una forma desconectada con la realidad y el interés del alumno, es normal no dedicarse a tal proyecto. Luego además del relativismo, la mentira y el ser tratado de tonto sumamos el abandono personal al hacer al alumno el único responsable de su no-estudio.

El error necesita otro tratamiento. Si uno yerra porque tiene un tema personal que resolver, pues atiéndase. Si uno yerra porque la realidad supera lo que uno conoce de ella, que se alegre de que la realidad es bien rica y estudie tanto el error como la realidad.

José Víctor Orón dirige Acompañando el Crecimiento y es el responsable de la Unidad de Educación Médica de la UFV

EL PAIS

El descontento con las políticas de Ayuso saca a la calle a todo el arco de la educación pública en Madrid

La universidad se suma por primera vez a las protestas en la región más rica de España, que es la que peor financia a sus escuelas y campus por alumno, mientras favorece la privatización de su sistema educativo al completo

ELISA SILIÓ. Madrid - 23 FEB 2025

Este domingo, el descontento ha sacado a la calle a miles de personas por el centro de la capital en una gran marea de camisetas verdes bajo el lema *Salvemos la educación pública*. Los trabajadores de las etapas preuniversitarias llevan más de un año pidiendo menos horas lectivas como en el resto de España (23 horas y no 25 en primaria) y más medios humanos, y por primera vez se han sumado profesores de universidad y sus alumnos, principalmente de la Complutense y la Autónoma de Madrid, que están inmersos en una asfixia económica sin paliativos.

Esto ocurre mientras el Gobierno de Madrid se enorgullece de que la región dispone del Producto Interior Bruto más alto de España —42.198 euros per cápita, 11.000 euros más que la media nacional en 2023, según el INE—, pero es también la más rácana en la financiación de su educación pública, desde los cero años a la universidad de mayores, mientras que el negocio privado no deja de extenderse. Los manifestantes se lo han recordado a la presidenta regional, Isabel Díaz Ayuso, con pancartas en las que se leía: “La educación es un derecho, no un negocio”.

A la manifestación ha acudido la vicepresidenta segunda y ministra de Trabajo, Yolanda Díaz, que ha afirmado que existe un ataque “brutal” de la derecha a la educación pública. Ha comparado al Gobierno de Ayuso con el del presidente argentino, Javier Milei, pues considera que “bajan los impuestos a los ricos, mientras destrozan los servicios públicos”, señala EFE. Ha estado acompañada por la ministra de Juventud e Infancia, Sira Riego, que se ha manifestado preocupada por “la política de recortes del PP de Madrid”.

Allí estaba también Javier Moreno Luzón, reciente Premio Nacional de Historia de España, que ha vuelto a impartir clase al aire libre —La batalla por la escuela: los liberales contra la iglesia (1898-1923) se ha titulado, antes de la manifestación— reviviendo el movimiento *La uni en la calle*, protagonista de las protestas de hace una década al hilo de la tijera del ministro José Ignacio Wert en las becas y las partidas para educación transferidas a las autonomías. Pero el escenario ahora es muy diferente.

“Me indigna especialmente que esta falta de financiación, que impide prestar los servicios públicos de manera adecuada en educación o sanidad, se produce en mitad de una época de bonanza económica”, argumenta el catedrático de la Complutense. “Madrid, en vez de acompañar el ciclo económico, reduce aún más el presupuesto y asfixia el sistema educativo. No hay más razón que la ideológica. Es un proyecto de deterioro de los servicios públicos para que la gente acuda a los privados”. En la manifestación se han reclamado también más pediatras, pues hay un déficit del 30% de plazas, así como más fisioterapeutas en los centros, enfermeras o integradores sociales.

En 2021 —último dato publicado por el Ministerio de Educación— el gasto en educación pública no universitaria en Madrid era de 5.886 euros por alumno al año, frente a los 7.043 de media nacional. Y en la universidad los datos no dejan a Madrid en mejor lugar: 5.500 euros por estudiante en el 2022/2023, frente a

los 6.671 en España, según datos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Y es la autonomía en la que las familias desembolsan más dinero por la matrícula universitaria de sus hijos (1.113 euros frente a 922 euros de media).

“Lo que tenemos en la universidad es una infrafinanciación crónica, lo que viene ahora son los recortes y estoy temblando porque en el departamento somos ciento y pico”, cuenta Irene Solbes, secretaria académica del grupo Investigación y Psicología en Educación de la UCM. “En otras etapas educativas inferiores a lo mejor no hay tanto problema de infrafinanciación, pero sí muchísimas carencias. Yo, que trabajo en el desarrollo de la salud mental, veo que en el número de orientadoras por alumnado, que es algo fundamental, estamos a la cola de Europa”. La Unesco recomienda 250 escolares por orientador, cuando en Madrid pueden ser un millar.

“Nos tenemos que preguntar qué tipo de atención educativa tenemos y si hay medios para los chavales con necesidades educativas especiales”, plantea. Tiene la sensación de que a sus alumnos, que serán maestros pronto, les habla de programas de integración de este alumnado que requieren una gran financiación que no van a llegar nunca; que les cuenta una entelequia. De ello se quejaban esta mañana en la marcha los alumnos con autismo, sus familias y sus profesores tras una pancarta: “Por una educación inclusiva. Lo llaman inclusión y no lo es”.

La serbia Milika Babic, profesora de Inglés en secundaria, no cree que sus horas lectivas vayan a bajar de 20 a 19 sus horas, como promete la Consejería de Educación. “Es imposible de cumplir”. Al igual que las ratios por alumnos. “Se supone que en primero y segundo de ESO bajaban a 25 y hay clases con 29”, prosigue esta docente del instituto José Luis San Pedro de Tres Cantos. Todas las autonomías han disminuido estos ratios que subieron con la crisis económica hace más de una década. También en la escuela de idiomas, pasaron de 18 a 20 horas y hoy se manifiestan.

Con Babic marcha su familia y Aitana Mingot, también profesora de Inglés pero en un instituto, el Vallecas Margerit, de alta complejidad y pocos medios. “Tengo 120 alumnos muy desfavorecidos, a veces son aulas hospitalarias. Se necesita mucha sensibilidad”, pero apenas cuentan con una orientadora para todo el centro.

Madrid es, tras el País Vasco, la autonomía con menos escolares matriculados en colegios e institutos públicos (54%), pues las familias han ido apostando por la enseñanza concertada (28,8%) —en los nuevos barrios de la capital no se construyeron durante años servicios públicos— o privada (17,4%). Lo han fomentado los cheques guardería —el 78% de las familias que solicitaron plaza pública en una del Ayuntamiento de la capital no lo lograron este año— o las becas para que familias muy pudientes abonen el bachillerato privado —entre 2.000 y 3.500 euros— o la FP superior.

El curso pasado había más alumnos de FP Superior en centros privados y concertados (50.000) que públicos (46.319). Según datos de Comisiones Obreras, a comienzos de curso 50.000 jóvenes no tenían plaza en una titulación de FP en la pública —la mayoría en estudios sanitarios o de informática—, mientras que el Gobierno regional recordaba que había 13.200 sin cubrir. Además, según el sindicato, el 60% de los de la pública no tenían las prácticas garantizadas. En la protesta se han hecho notar.

“13 universidades privadas en Madrid y la tuya se cae a cachos. Ayuso dimisión”, reza una pancarta. En las carreras de Medicina, Psicología o Ciencias del Deporte —cuya desbordada demanda no puede cubrir la pública por falta de plazas y medios— ya hay más alumnos en primero en Madrid que en las aulas públicas. Esta senda de privatización la han iniciado con todo el ímpetu en Andalucía, Extremadura y Canarias.

La asfixia financiera y de resultas laboral de los científicos más jóvenes ha derivado en la creación este mes de la Asociación de Trabajadoras Precarias de la Investigación de la Comunidad de Madrid (ya existe una de ámbito estatal). “No podemos seguir permitiendo que la investigación se sostenga sobre la precariedad. Es hora de que se nos reconozca y garantice un futuro estable”, señala Cristina Rodríguez, vicepresidenta.



Mejor convivencia y menos ciberacoso: el estado de la prohibición del móvil en el colegio en toda España

La mayoría de comunidades están de acuerdo en prohibir el uso de dispositivos móviles en Infantil y Primaria y algunas extiende la prohibición a toda la ESO

EFE. Madrid. 24/02/2025

La prohibición de los móviles en los centros educativos ha llegado a todas las comunidades autónomas y a falta de resultados cuantitativos muchas consejerías de Educación inciden en que la convivencia ha mejorado y hay menos incidencias por ciberacoso.

Cuando se cumple un año de la recomendación del Ministerio de Educación y del Consejo Escolar del Estado de impedir el uso del móvil en las aulas, en el recinto educativo y durante toda la jornada escolar, todos los gobiernos autonómicos que no lo habían regulado han aprobado normas, resoluciones o instrucciones.



La mayoría de las comunidades, de diferente signo político, están de acuerdo en prohibir el uso de dispositivos móviles de manera absoluta en los ciclos de Infantil y Primaria, mientras que algunas autonomías extienden la prohibición a toda la ESO y casi todas mantienen su utilización solo para uso educativo y bajo supervisión del docente.

No obstante, hay comunidades como Andalucía, Valencia, La Rioja, Navarra o Baleares que han aprobado instrucciones o resoluciones y dejan autonomía a los centros para que reglamenten la limitación de los diferentes dispositivos según sus planes digitales y de convivencia.

Los datos recabados señalan que la convivencia y la interacción social ha mejorado en los centros. Lucas Gortazar, director adjunto de EsadeEcPol incide en que "la poca evidencia causal que disponemos de prohibición de móviles en las escuelas muestra efectos positivos sobre el rendimiento académico y la atención y bienestar del alumnado".

De hecho estudios como el Global Education Monitoring Report, de la UNESCO, alertan de que los niños y niñas tardan 20 minutos en volver a concentrarse si se distraen con su teléfono.

La mayoría de las comunidades reguló el uso de móviles entre enero y febrero de 2024, a los pocos meses de la recomendación que hizo el Ejecutivo, pero hay otras como Castilla y León que lleva desde 2007 vetando estos dispositivos en las aulas. Castilla-La Mancha también lo impidió en 2014 y Galicia en 2015.

Regulaciones autonómicas muy coincidentes

- En Madrid, desde el curso 2020-2021, se prohíbe el uso de teléfonos móviles durante la jornada escolar, incluido el recreo, actividades complementarias y extraescolares, aunque los centros públicos y concertados pueden permitir su utilización según sus proyectos educativos con fines didácticos. Fuentes de la consejería señalan que la experiencia "está siendo positiva" y que trabajan en otro decreto para regular y limitar el uso de ordenadores, tabletas o similares.
- En Cataluña, se prohíben los dispositivos móviles en Primaria, mientras que en secundaria su uso está permitido sólo para actividades pedagógicas bajo autorización, aunque la Generalitat se plantea prohibirlos en todos los casos.
- En Extremadura se aprobó una instrucción en febrero de 2024 para prohibir los móviles y solo están permitidos con fines exclusivamente pedagógicos o en situaciones excepcionales, con autorización por escrito de padres, madres o tutores. La consejería comenta "el gran beneficio para la convivencia que ha supuesto esta medida".
- La Junta de Andalucía convertirá en norma la instrucción que envió en 2023 a todos los centros escolares para prohibir el uso de los móviles salvo criterios pedagógicos debidamente justificados. El Consejo Escolar de Andalucía pide que el uso educativo sólo sea aplicado a partir de tercero de ESO.
- Castilla La Mancha prohibió el uso del móvil en todos los centros en 2014 y establecía que solo se podía utilizar para fines pedagógicos. Según un muestreo el estrés del alumnado se ha reducido 35%.
- Castilla y León aplica desde hace casi dos décadas las recomendaciones del Consejo Escolar del Estado de prohibirlo desde la entrada hasta la salida, aunque cada centro lo regula de forma específica en función de las condiciones y necesidades académicas.
- En Asturias, según una instrucción aprobada en febrero de 2024, los móviles no pueden entrar a clase en Infantil y Primaria. En Secundaria, Bachillerato y FP se pueden utilizar solo con fines didácticos justificados.
- La Comunidad Valenciana aprobó en mayo una resolución para prohibir los móviles salvo para actividades didácticas o por razones justificadas o de salud. La resolución se dictó "respetando la autonomía y las normas de igualdad y convivencia establecidas en la organización y funcionamiento del centro educativo". Fuentes de la Consellería señalan que han "observado un descenso de incidencias por ciberacoso".
- La Xunta de Galicia publicó un protocolo en 2024 que ampliaba la prohibición del uso del móvil a toda la jornada escolar después de que en 2015 ya impidiera su utilización en horas lectivas. Desde la Xunta apuntan a que se han reducido los conflictos y favorecido el diálogo entre los estudiantes.
- En Murcia la limitación del uso del móvil se implantó en enero de 2024 en todas las etapas educativas de centros públicos y concertados y durante toda la jornada, salvo que su utilización estuviese autorizada por el docente por motivos pedagógicos. Señalan que se ha reducido un 73% los casos de ciberacoso y apuntan a una mejora de los resultados de los estudiantes.
- En el País Vasco, en Primaria el 85% de los centros establece una prohibición absoluta y sólo un 15% admite el uso de dispositivos con fines pedagógicos. En la ESO la mitad de los centros permite el uso educativo y en Bachillerato una cuarta parte de los centros públicos prohíbe el móvil totalmente en horario lectivo. En FP siete de cada diez permite el uso de los teléfonos con fines pedagógicos.
- El Gobierno de Cantabria estudia aprobar una orden que regule a partir del curso 2025-2026 la prohibición del uso de los móviles en los centros, aunque este año ya se ha aplicado como instrucción.

- En Navarra cada centro educativo tiene autonomía para regular el uso de sus dispositivos, sean tablets, relojes inteligentes, móviles o auriculares y anualmente lo regulan dentro de sus planes digitales de centro y de acuerdo con sus planes de convivencia.
- La Consejería de Educación de Baleares ha enviado directrices para prohibir el uso de los móviles durante la jornada lectiva en Infantil y Primaria. En la ESO y enseñanzas posobligatorias se permite su uso si lo marca el proyecto educativo del centro.
- En Canarias el uso del móvil está prohibido durante la jornada escolar y en los recreos desde febrero de 2024 en todos los centros y en todos sus ciclos, dejando libertad de acción a los concertados y privados. La Consejería hará una encuesta para evaluar el impacto de la medida.
- En La Rioja, está prohibido el uso del móvil en Primaria y Secundaria y sólo se permite con fines didácticos y bajo supervisión de un docente. Cada centro, a través de su reglamento de organización y funcionamiento, regula su uso en pasillos o patios o si deben dejarlo en los casilleros cuando acceden al centro.
- En Aragón, los móviles no pueden utilizarse durante toda la jornada escolar, recreo y extraescolares, salvo para fines educativos. La medida ha sido "muy bien recibida porque está ayudando a mejorar el clima de aprendizaje".



Educación finaliza los procesos de consolidación y convocará una OPE con 1.268 nuevas plazas para personal docente

Se han consolidado 3.542 puestos de docentes, 520 de profesionales de educación especial y 480 de cocina y limpieza

NTM / EP. 24-02-25

El Departamento de Educación del Gobierno vasco ha finalizado los procesos de consolidación de puestos de trabajo convocados hasta la fecha, con un total de 4.542 personas que han adquirido la condición de personal funcionario o personal fijo, y convocará una nueva OPE con 1.268 plazas para personal docente, cuyas pruebas se desarrollarán en la segunda quincena del mes de septiembre.

Coincidiendo con la publicación de los listados de las adjudicaciones de la Oferta Pública de Empleo de personal de cocina y limpieza, el Departamento de Educación ha dado por finalizados todos los procesos de consolidación de puestos de trabajo convocados hasta la fecha.

Según ha explicado, un total de 4.542 personas han adquirido la condición de personal funcionario o personal fijo, de ellos 3.542 docentes, 520 profesionales de educación especial y 480 puestos de cocina y limpieza.

En un comunicado, la Consejería que dirige Begoña Pedrosa ha destacado que "la gran mayoría de los puestos consolidados corresponde al cuerpo docente", que, además, se incrementará en 1.268 plazas, una vez que se ejecute la convocatoria de plazas para el Cuerpo de Secundaria y Formación Profesional.

Educación ha anunciado que "en breve" se publicarán los requisitos y plazos de la convocatoria, cuyas pruebas se desarrollarán en la segunda quincena del mes de septiembre. "Esta oferta de empleo reducirá la tasa de interinidad al 4 % en Secundaria y Formación Profesional", ha valorado.

La consejera Pedrosa ha remarcado el compromiso del Gobierno vasco con la estabilización del profesorado y los claustros. Así, ha asegurado que "el objetivo es mantener la dinámica anual de procesos de Ofertas Públicas de Empleo combinando los cuerpos de educación Infantil/Primaria, enseñanzas medias y otros cuerpos como el de Inspección, por ejemplo, que se llevará a cabo en 2025".

Finalmente ha destacado que "se han cumplido los compromisos adquiridos" para reforzar los claustros y reducir el porcentaje de interinidad.

Educación especial, cocina y limpieza

Asimismo, se han adjudicado 520 plazas en Educación Especial, con 476 especialistas de apoyo educativo, 14 intérpretes de lengua de signos, 13 fisioterapeutas, 10 terapeutas ocupacionales, tres trabajadores sociales y cuatro personas para transcripción y adaptación de material.

En cuanto al personal de cocina y limpieza, se consolidan 480 profesionales más, de los cuales 283 corresponden al servicio de cocina y otros 197 al de limpieza.

Desde Educación han destacado que "el acuerdo alcanzado con la mayoría sindical el 26 de mayo de 2022 permitió la reducción de ratios de alumnado por grupo, la incorporación de nuevas figuras de innovación pedagógica y se han incrementado los recursos para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales de manera considerable".



"Este año se reducirá la interinidad, con carácter general, por debajo del 8%", ha explicado el Departamento, cuyo objetivo para la próxima legislatura es reducir ese porcentaje al 5%, "consiguiendo los mejores datos de profesorado estable hasta la fecha". En función de los datos que ha aportado, desde el año 2019 se han convocado 9.635 plazas para personal docente.

Diario de Mallorca
www.diariodemallorca.es

Segunda versión de currículos educativos: Amplían los límites para usar pantallas hasta 3º de Primaria

Educación incorpora 262 alegaciones de las más de 742 recibidas a los primeros borradores

Mar Ferragut Rámiz. Palma 24 FEB 2025

La conselleria de Educación ha decidido acotar más el uso de pantallas por parte de los alumnos más pequeños y ha ampliado las restricciones desde Infantil hasta 3º de Primaria (cuando los niños tienen 8 o 9 años). Así, si en la primera versión de los borradores de currículos se prohibía que los niños de Infantil hicieran un uso individual de dispositivos tecnológicos, ahora este límite se extiende hasta 3º de Primaria (salvo para aquellos programas específicos que requieran usar uno: en ese caso se permite un uso máximo de una hora a la semana). En 4º de Primaria se permite que como máximo los estudiantes utilicen terminales una hora diaria.

En 5º y 6º de Primaria se podrá ampliar el tiempo de uso "si es compatible con los objetivos pedagógicos y el bienestar del alumnado". Éstas son parte de las alegaciones que Conselleria ha recibido del primer borrador de currículo que presentó hace un mes. En relación con los dispositivos tecnológicos, según ha explicado Antoni Vera esta mañana en rueda de prensa, también se han recogido ahora una serie de nuevas orientaciones. Así los centros deberán establecer una orientación común sobre el uso de pantallas, integrándola en el Plan de Digitalización para el próximo curso y se debe garantizar "un uso responsable, equilibrado y adaptado" a las necesidades de los estudiantes. En casos muy concretos, se puede ampliar el número máximo de horas de uso de estos dispositivos para eliminar barreras de acceso al aprendizaje y garantizar la participación activa de todo el alumnado en el aula, así como para facilitar el contacto social con el alumnado de atención educativa hospitalaria y domiciliaria.

El conseller Vera ha explicado que han recibido 742 alegaciones durante esta primera fase de exposición pública, de las que se han estimado 262. La mayoría de las que no han sido tenidas en cuenta, según Vera, no eran objeto de los currículos o iban contra la normativa estatal.

En estos segundos borradores, se han incluido nuevas optativas. Por ejemplo, se incorpora una nueva asignatura optativa en 3º de ESO: Introducción a las Ciencias Experimentales. En 4º de ESO, está la materia de Atención Educativa, la alternativa a Religión, asignatura en la que se trabajan aspectos transversales relacionados con la preparación del alumno para la etapa postobligatoria. Ésta y la materia de Igualdad de Género (que podrá ofrecerse tanto en 1º como en 2º de ESO) podrá ser impartida por profesorado de Filosofía (Educación 'compensa' así a estos docentes, que alegaron contra la pérdida de una hora de la asignatura de Valores Éticos y Cívicos, reducción que queda igual en los nuevos borradores). Además se incluirán las materias de Cultura Clásica en 1º de ESO y Cooperación y Servicios en 2º de ESO. Esta lista de áreas optativas nuevas se suman a las ya anunciadas en el primer borrador del currículo: Unión Europea (1º de Bachillerato); Entorno digital y multimedia (1º de ESO, materia que podrán impartir los profesores de Tecnología, que también habían presentado alegaciones por la pérdida de horas); Cultura e Historia de Baleares (que ampliará su carga horaria) y Actividad Física, Ocio y Salud (2º de Bachillerato).

Respecto a las alegaciones hechas desde la Societat Balear de Matemàtiques, el conseller ha explicado que se han tenido en cuenta las que hacían referencia a ampliación de conocimientos pero se han desestimado las que pedían reducir contenido al estar fijados por normativa estatal. La reducción de horas de libre disposición de los centros se mantiene.

El Departamento de Ordenación Educativa de la Conselleria de Educación y Universidades, a raíz de las alegaciones presentadas, ha incorporado una novedad: un artículo que especifica el currículo para los centros de educación especial. Con la incorporación de este nuevo artículo, los centros de educación especial podrán vincular su currículo al de los centros ordinarios e incluir áreas relacionadas que se podrán distribuir en tres ámbitos: autonomía personal, bienestar físico y emocional; conocimiento y relación con el entorno; y comunicación y expresión.

Los nuevos documentos pasarán ahora al Consell Escolar de Baleares, que en un plazo de dos meses realizará un informe (que es preceptivo pero no vinculante). Vera ha recordado que el objetivo de los nuevos currículos es mejorar los resultados del sistema educativo, que han arrojado muy malos indicadores tanto en evaluaciones internas como extensas (TIMSS o PISA). Además de las restricciones del uso de pantallas, la

apuesta de Educación es aumentar las horas de trabajo para afianzar las competencias lingüísticas y matemáticas.

europapress.es

Educación analiza los "resultados asimétricos" en las CCAA en Matemáticas y Ciencias del alumnado

MADRID, 24 Feb. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes está realizando un estudio para el análisis y valoración de los "resultados asimétricos" que presentan las comunidades autónomas en cuanto a las competencias en Matemáticas y Ciencias.

Así lo ha manifestado el Gobierno en una respuesta parlamentaria registrada en el Congreso de los Diputados, recogida por Europa Press, al ser preguntado por UPN sobre si el Ministerio dispone de datos que expliquen los "malos resultados" del estudio TIMMS 2023 en algunas comunidades autónomas.

El Ejecutivo recuerda en este sentido que el rendimiento medio de España en Matemáticas es de 498 puntos y que la distribución de las puntuaciones "es relativamente más homogénea que en el resto de países seleccionados". "Es decir, que existen diferencias entre comunidades autónomas, aunque sin grandes brechas entre ellas, y dentro de los promedios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE) y la Unión Europea (UE)", precisa.

Asimismo, señala que en todos los sistemas educativos seleccionados los chicos obtienen mejor rendimiento que las chicas en matemáticas. En España, la diferencia es de 18 puntos, igual que para el total de la Unión Europea.

También añade que, teniendo en cuenta la condición de la inmigración, en la mayoría de los sistemas educativos de la UE el alumnado nativo obtiene puntuaciones superiores al inmigrante, 22 puntos en Matemáticas.

El Gobierno informa de que el tema de la mejora de la competencia matemática entre el alumnado español ya ha sido objeto de discusión en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación. Con fecha 30 de julio de 2024, la Conferencia Sectorial de Educación acordó la distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por comunidades autónomas, destinados al Programa de cooperación territorial de refuerzo de la competencia matemática en el ejercicio presupuestario de 2024. Con este programa se pretende incrementar el nivel de adquisición de la competencia matemática en el alumnado. "Las evaluaciones, tanto nacionales como internacionales, permitirán hacer un seguimiento de la evolución de esta competencia", señala.

Este programa de cooperación territorial tiene vocación de extenderse durante toda la legislatura, y, por tanto, de forma periódica, la Conferencia Sectorial de Educación abordará su nanciación y el impacto que las evaluaciones vayan exponiendo.

FARO DE VIGO

La alerta roja por temporal supondrá en Galicia la suspensión automática de las clases

La Xunta modifica su protocolo y sopesará los cierres en caso de advertencias naranjas

Daniel Domínguez. 24 FEB 2025

La alerta roja por temporal, sea por lluvia, viento o nieve, supondrá ya en el presente curso la suspensión automática de las clases en todos los centros educativos de Galicia. De esa manera, se evitará el trámite de reunión a la comisión de alertas, ganando tiempo y facilitando la previsión de las familias.

Este es el principal cambio aprobado esta mañana en el Consello de la Xunta, que adopta un nuevo protocolo, según anunció el conselleiro de Presidencia, Diego Calvo, que aclaró que también se cancelará la actividad deportiva federada y del programa Xogade.

En los casos de alerta naranja de la Agencia Estatal de Meteorología, solo se suspenderá de forma automática la actividad educativa si la advertencia es por nieve. «No estamos acostumbrados a desplazarnos con nieve», justificó Calvo, que defendió la aprobación del protocolo.

En caso de lluvia o viento, se cancelarán las actividades en el exterior y podrán suspenderse las clases y/o el transporte escolar si la comisión de emergencias así lo decide en cada caso, adaptándose a la situación de cada lugar.

Se intentará, sostuvo, avisar a las familias mediante la plataforma Abalar antes de las 13.00 horas del día anterior.

INFORMACIÓN

Los docentes reclaman a la conselleria que recoja sus aportaciones para la creación de la bolsa de profesionales que acumula dos meses de retraso

A. Fajardo. Alicante. 24 FEB 2025

Profesores especialistas en Formación Profesional (FP) de la provincia de Alicante reivindican a la Conselleria de Educación que les hagan fijos, después de estar encadenando contratos curso tras curso, situación que se ha visto agravada desde septiembre porque la Administración autonómica les está contratando por tres meses y prorrogando después.

Estos expertos, encargados de enseñar oficios muy específicos en los ciclos formativos, han elevado la presión hacia el departamento de José Antonio Rovira, que se comprometió al comenzar el curso a crear una bolsa específica con estos profesionales con una baremación que sería consensuada con los sindicatos.

El plazo que se dio para contar con esa fórmula para contratar a estos profesionales, según sus méritos, por parte de Educación, fue enero. Sin embargo, sigue sin ver la luz, por lo que Educación ha optado por prorrogarles el contrato.

Este retraso ha agravado el malestar de este colectivo por la «precariedad» de su situación laboral, tal y como han advertido también desde UGT. «Este personal ya ha sido baremado reiteradamente por la Administración todos los cursos académicos, y sin embargo, han seguido siendo contratados bajo una modalidad administrativa totalmente obsoleta y que ha contribuido a la alta estadística de precariedad tan censurada por la UE, además de estar vulnerando presuntamente sus derechos laborales», advierten Joaquín Hernández y Arturo Huesca, profesores especialistas de Soldadura y Calderería y de Seguridad y Medio Ambiente, respectivamente.

Avisan de que este personal «ya es fijo por derecho, ha estado sometido a reválidas anuales en su contratación, y no procede someterlos a un quinto proceso».

Así, el colectivo de profesorado experto en FP en la provincia de Alicante ha reclamado a Educación que tenga en cuenta sus aportaciones para la elaboración del decreto que regulará su contratación.

Reivindicaciones

Entre otras demandas, defienden que la puntuación como mérito de la experiencia profesional abarque toda la vida laboral del candidato, con el objetivo de garantizar el contar con los profesionales más expertos y rodados.

Defienden que la experiencia demostrable tanto profesional como altruista en el cuarto sector (organizaciones sin fines de lucro, voluntariado y ONGs nacionales e internacionales) sea considerada en atención al destacado papel que dichas organizaciones cumplen respecto al medio ambiente, la cultura, etc.

Asimismo, sostienen que el actual proyecto de decreto del Consell no puede separarse de las titulaciones universitarias y que deberá incentivar la contratación de personal experto que cumpla los requisitos de titulación universitaria especificada de cada título (grados, ingenierías, licenciaturas). Subsidiariamente quieren que se cuente con los candidatos que aporten titulación superior (Técnico Superior), y con carácter excepcional incorporar a otros titulados, o incluso personal sin titulación, pero que cuenten con una gran experiencia en el sector productivo.

Igualmente, reclaman que el inglés se considere como mérito y que se les dé una puntuación adicional a los especialistas candidatos que cuenten con condecoraciones, premios extraordinarios, publicaciones, colaboraciones Erasmus, miembros de las comisiones de acreditación, etc.

Por otra parte, advierten de que en determinados módulos de gran especialización y riesgo, realizar pruebas al profesorado técnico de FP, con los que los especialistas comparten la enseñanza, «ya que, por requisito académico estricto no se garantiza la competencia profesional y, por lo tanto, la calidad de la docencia se ve comprometida».

Los obstáculos de Emma para seguir con la educación inclusiva en la ESO: “El sistema nos expulsa de la escuela pública”

Las quejas de la familia de una alumna de Barcelona que padece una enfermedad rara evidencian la falta de recursos para la inclusión en muchos institutos de Secundaria

Pau Rodríguez. Barcelona. 25/02/2025

Emma acaba de cumplir 12 años y está a punto de completar la Primaria. Es un “ejemplo de éxito” del modelo de escuela inclusiva, se enorgullece su madre, Virginia González. A pesar de padecer una enfermedad genética rara que está en el origen de su discapacidad intelectual, esta niña ha podido acudir a una escuela pública ordinaria, la Escola Dovella de Barcelona. Pero con el salto a la Secundaria, los institutos que le tocan por área de proximidad no cuentan con los profesionales especializados que necesita.

Ahora que se acercan las fechas de las preinscripciones, el Equipo de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógico (EAP) ha dictaminado que Emma requerirá de cara a la ESO un Apoyo Intensivo a la Escolarización Inclusiva (SIEI, en sus siglas en catalán). Se trata de una unidad de recursos y profesionales para acompañar a alumnos con discapacidades y otras necesidades educativas especiales, pero que no existen en todos los centros. El problema para la familia de Emma es que ninguno de los dos institutos adscritos a su escuela de Primaria lo tiene.

Las opciones que tiene la familia si quiere optar a estos recursos es acudir a centros públicos de otro barrio o costearse una concertada. “Ir a otro barrio implica que perdería todos los vínculos sociales que ha generado durante esta etapa, cuando todos los terapeutas nos dicen lo beneficioso que es tener un tejido social cercano a su alrededor”, explican sus progenitores, Virginia y Francesc. Además de renunciar a una cierta autonomía a la que aspiran, como, con el tiempo, poder ir y volver sola del instituto.

En cuanto a la opción de uno concertado, la madre se queja de que no es su modelo educativo, pero sobre todo de que ya acarrear muchos gastos relacionados con el desarrollo cognitivo de su hija. “Vamos a psicólogos, logopedas, estimulación sensorial... Todo terapias privadas que vamos a tener que seguir costeando”, advierte esta mujer.

La situación en que se encuentra Virginia con su hija, y que la ha empujado a impulsar una campaña pública, evidencia una deficiencia en el modelo de educación inclusiva, que es la continuidad con el paso a Secundaria, según el último informe del Síndic de Greuges (el Defensor del Pueblo catalán). Actualmente existen 1.234 dotaciones de SIEI en centros catalanes, más de lo que preveía la ley del 2017, que regula la inclusión, pero aun así “no dan cobertura al conjunto del alumnado con propuesta de recurso”, dice el documento.

“Hay territorios que tienen lista de espera e invitan al alumnado a cambiar de centro para poder disponer de SIEI, o que no pueden garantizar el recurso del SIEI en el centro adscrito en el paso de Primaria a Secundaria”, recoge el Síndic. Coincide con ello Noemí Santiveri, presidenta de la Plataforma Ciudadana per una Escola Inclusiva: “En Primaria la inclusión está mejor resuelta que en Secundaria, con más formación y más recursos, aunque es cierto que ha ido mejorando con los años”.

Sobre el caso de Emma, el Consorci d'Educació de Barcelona –ente participado por la Generalitat y el Ayuntamiento– reconoce que sus centros adscritos de Secundaria no tienen los recursos del SIEI. Pero argumentan que esos mismos institutos le van a garantizar todos los recursos con los que cuenta la alumna a día de hoy en Primaria. Esto incluye básicamente la adaptación curricular (el llamado Plan Individualizado) y unas horas de un maestro de educación especial.

El problema sin embargo es que los psicopedagogos de la misma Administración consideran que Emma va a necesitar más que eso en la Secundaria. “En la ESO las ratios son más elevadas, el contenido académico es más complejo, y las adaptaciones dependen de cada profesor especialista, de ahí que se considere que ahora necesitará una atención más individualizada”, explica Virginia.

Con todo, desde el Consorci añaden que la distribución de SIEI para el próximo curso, 2025-2026, todavía no se conoce. “El Departamento de Educación las tiene que hacer públicas”, añaden. Una posibilidad sería que se abra una de estas dotaciones en uno de los dos institutos a los que Emma debería poder ir, aunque por ahora nadie se lo ha comunicado a la familia.

Los años de inclusión en Primaria

Emma es uno de los 38.000 niños y niñas con necesidades educativas especiales que están matriculados en centros ordinarios en Catalunya. La cifra ha crecido de forma significativa desde 2017, cuando se aprobó la norma sobre la escuela inclusiva que fue pionera en España, pero al mismo tiempo el modelo ha despertado críticas de profesionales y familias por falta de recursos.

Para la familia de Emma, la experiencia había sido hasta ahora satisfactoria. Cuando iba a la escuela infantil recibió ya un dictamen del EAP y a los siete años, el diagnóstico de la enfermedad genética que padece, una alteración del cromosoma X que le provoca lentitud en la memoria de trabajo, en la comprensión y en la planificación. A nivel motriz no tiene problemas, tampoco en su interés por tener relaciones sociales, pero su rendimiento académico a día de hoy equivale por ejemplo al del Ciclo Inicial de Primaria.



Cuando tocó escolarizarla, Virginia y Francesc optaron por la Escola Dovella por recomendación del equipo de psicopedagogos de la Generalitat. A pesar de que no cuenta con una dotación SIEI, el centro ofrece el acompañamiento necesario. Entre las horas de maestra de educación especial que tiene asignada y la codocencia –aulas con dos docentes– que hacen en la escuela, Emma dispone semanalmente de unas 13 horas de atención directa ya sea dentro de clase o en sesiones aparte. “Con el apoyo adecuado ha ido progresando siempre, nunca se ha estancado, y sus maestros dicen que es trabajadora”, celebra su madre.

Su apuesta por el modelo de educación inclusiva es la que les ha llevado precisamente a levantar la voz contra la falta de recursos en los institutos de su barrio, lo que hace también que muchas familias acaben matriculándolos en centros de educación especial. “El sistema nos expulsa de la educación pública de proximidad”, lamenta.

EL DEBATE OPINIÓN

Leer en papel y escribir a mano: la clave para un aprendizaje más profundo

El debate no gira en torno a eliminar la tecnología de la educación, sino en encontrar el equilibrio adecuado
Ismael Sanz. 25/02/2025

En los últimos años, el avance de la digitalización ha transformado la manera en que leemos y escribimos, desplazando el papel y la escritura manual en favor de pantallas y teclados. Sin embargo, un número creciente de investigaciones ha comenzado a cuestionar si este cambio ha sido realmente beneficioso para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo.

Un estudio reciente publicado en *Frontiers in Psychology* por F.R. Van der Weel y Audrey L.H. Van der Meer analizó la actividad cerebral de estudiantes universitarios mientras escribían a mano y tecleaban en un ordenador. Los resultados mostraron que la escritura manual genera patrones de conectividad cerebral significativamente más complejos que la mecanografía, lo que favorece una mayor retención de información y un aprendizaje más profundo. Según los investigadores, escribir a mano implica una serie de movimientos controlados con precisión que estimulan áreas del cerebro relacionadas con la memoria y el pensamiento crítico.

Por otro lado, la lectura en papel también parece proporcionar ventajas frente a la lectura en pantalla. Un metaanálisis de Pablo Delgado, Cristina Vargas, Rakefet Ackerman y Ladislao Salmerón, publicado en *Educational Research Review*, analizó estudios con más de 170.000 participantes y concluyó que la lectura en papel ofrece una mejor comprensión lectora en comparación con la lectura digital, especialmente en textos informativos y cuando hay un límite de tiempo. Además, encontraron que esta diferencia ha aumentado con el tiempo, sugiriendo que la creciente digitalización de la educación podría estar afectando negativamente las habilidades de comprensión de los estudiantes.

Más allá de los datos científicos, la escritura a mano también tiene un valor filosófico y humano. En su tribuna en Alfa y Omega el filósofo Carlos Javier González Serrano reflexiona sobre la importancia de la escritura manual como un acto que nos conecta con nuestro propio pensamiento, permitiéndonos procesar mejor la información y recuperar el sentido del tiempo en un mundo cada vez más acelerado. «La escritura nos permite recuperar nuestro tiempo», afirma González Serrano, alertando sobre los riesgos de la inmediatez que impone la tecnología y la necesidad de un aprendizaje más pausado y reflexivo.

Esta preocupación no es exclusiva de académicos y filósofos. Un artículo de *El Mercurio* recoge cómo algunos países han comenzado a replantearse su enfoque educativo ante la evidencia científica. Por ejemplo, Suecia ha decidido reducir el uso de dispositivos digitales en las aulas y volver a priorizar los libros de texto y la escritura manual tras detectar un impacto negativo de la digitalización en el rendimiento académico de los estudiantes. Estados Unidos también ha seguido una estrategia similar, reincorporando la enseñanza de la caligrafía en sus planes de estudio.

El impacto de estos hallazgos no solo se limita a la educación escolar, sino que también tiene implicaciones en la formación de adultos y su desempeño en el mercado laboral. Un informe presentado en diciembre por Funcas sobre la evaluación PIAAC (el «PISA de los adultos») reveló que una parte significativa de la población española tiene niveles bajos de competencias en comprensión lectora y matemáticas. En este sentido, Marta Encinas-Martín, de la OCDE, subrayó la necesidad de fortalecer las habilidades fundamentales y promover la formación continua a lo largo de la vida, especialmente en áreas como la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Esto refuerza la idea de que la forma en que adquirimos conocimiento desde una edad temprana puede tener un impacto duradero en nuestras capacidades cognitivas y profesionales.

El debate no gira en torno a eliminar la tecnología de la educación, sino en encontrar el equilibrio adecuado. La digitalización ha traído avances innegables, pero también desafíos que no pueden ignorarse. Como señalan Van der Weel y Van der Meer, es fundamental comprender qué herramientas son más eficaces en cada contexto: no es lo mismo tomar apuntes en clase que redactar un informe detallado. La clave está en combinar lo mejor de ambos mundos, asegurando que la tecnología potencie el aprendizaje en lugar de comprometerlo.

Mientras las escuelas y universidades continúan adaptándose a la era digital, la evidencia sugiere que el papel y el bolígrafo siguen siendo insustituibles en ciertos procesos cognitivos fundamentales. Quizás el verdadero avance educativo no consista en elegir entre lo digital y lo analógico, sino en integrar ambas estrategias de manera inteligente y basada en la evidencia científica.

Ismael Sanz. URJC, LSE y FUNCAS

europapress.es

Casi la mitad de los jóvenes españoles cree que el empleo empeorará en los próximos cinco años, según un estudio

MADRID, 25 Feb. (EUROPA PRESS) - Los jóvenes preuniversitarios españoles se muestran "pesimistas" con el futuro laboral, ya que el 44,3% cree que el empleo empeorará en los próximos cinco años, mientras que el 30,6% piensa que la situación será igual y solo el 25,1% opina que el empleo irá a mejor.

Así se desprende del 'X Informe Young Business Talents: La visión de los jóvenes', sobre las actitudes y tendencias de los jóvenes preuniversitarios españoles, realizado por ABANCA, ESIC University, Herbalife y Praxis MMT, a partir de un trabajo de campo realizado a un total de 11.469 estudiantes de 4º de la ESO; 1º y 2º de Bachillerato y ciclos básicos, medio y superior de Formación Profesional. Las mujeres (46,4%) se muestran más pesimistas que los hombres (42,1%) sobre la situación del empleo.

Y en cuanto a las comunidades autónomas, los más pesimistas con su futuro laboral son los de Islas Baleares (50,4%), Canarias (49%) y Navarra (49,3%); mientras que los más optimistas son los de Comunidad Valenciana (28,3%), Aragón (28%) y Extremadura (27,9%), que creen que la situación irá mejor.

Además, la percepción de los jóvenes sobre la situación del empleo a cinco años ha empeorado en siete puntos respecto a los resultados arrojados en el mismo informe del pasado año, cuando solo el 37% de ellos pensaba que la situación laboral iría a peor. Aunque el futuro del empleo juvenil lo ven con pesimismo, el 65,7% de los jóvenes confían que conseguirán trabajo en menos de un año tras finalizar sus estudios. Entre los factores que consideran más importantes a la hora de encontrar empleo, el 57,5% destaca el interés y las ganas de trabajar, seguido de tener un buen nivel de idiomas (47,5%), los conocimientos (46,1%) y la experiencia (45,9%).

Según los resultados de este informe, 9 de cada 10 jóvenes considera que la Inteligencia Artificial cambiará el mundo tal y como lo conocemos. Además, casi 8 de cada 10 (78,3%) cree que la IA tendrá un impacto directo negativo sobre el empleo y quitará puestos de trabajo.

RELACIÓN DE LOS JÓVENES CON LA IA

Sobre la relación de los jóvenes con la IA, prácticamente la mitad (49,7%) emplea esta tecnología para hacer trabajos; al 20,4% le interesa, pero no la utiliza porque no conoce bien en qué consiste; el 16,3% manifiesta que no le interesa lo relacionado con la IA, y el 13,7% la usa solo como un juego. Por otro lado, el 68,5% de los jóvenes cree estar mejor preparados que sus padres.

Este dato supone un cambio de tendencia con respecto al año pasado, cuando el 60,1% tenía la percepción de estar más preparados que sus progenitores, siendo la brecha generacional cada vez mayor. Los jóvenes se muestran optimistas con respecto a la calidad del empleo que conseguirán, pues el 79,6% opina que podrán tener un trabajo mejor que el de sus padres.

Los datos del estudio revelan que el 85,6% de los jóvenes manifiesta, que sus profesores están bien tratados, frente a un 12,4% que opina que sí sufren faltas de respeto ocasionalmente, y un 2% que cree que no se les respeta en absoluto.

Casi dos tercios de los preuniversitarios encuestados (65,1%) tienen decidido estudiar una carrera cuando termine sus estudios actuales. Un 18,1% se muestra aún indeciso sobre si continuar y el 16,8% de los jóvenes no va a continuar con sus estudios, aumentando este dato en dos puntos respecto al informe del pasado año.

CARRERAS UNIVERSITARIAS

Entre los jóvenes que quieren estudiar una carrera universitaria, las que les despiertan más interés son: Empresas/Economía (32,7%), Marketing/Publicidad (23,4%), Derecho (18,6%) y Magisterio (17,2%).

A la hora de elegir la carrera universitaria, 7 de cada 10 jóvenes elegiría la que más le guste, por vocación; seguido de la que tenga mayores salidas profesionales (56,9%); y la que consideran que podrán ganar más dinero (44,4%). Además, el 72,4% cree que lo que están estudiando ahora les servirá para su carrera profesional.

Respecto a la actividad profesional que les gustaría ejercer en un futuro, el 36,1% de los jóvenes preuniversitarios quiere emprender o trabajar como autónomo, siendo el dato más alto en los últimos seis años. A continuación, el 32,1% se muestra indeciso y manifiesta que aún no lo sabe; el 19,8% quiere ser funcionario, y un 12% se inclina por ser empleado en una empresa.

Entre los sectores preferidos por los jóvenes para emprender son el comercio (14%), deporte (11,8%), economía colaborativa (9,4%); y educación y formación (9,1%). Los hombres (41,8%) son quienes muestran un mayor interés por emprender, frente al 30,3% de las mujeres. Por el contrario, las mujeres (35,1%), son las que están más indecisas con su futuro.

Por comunidades autónomas, los más emprendedores (sumando los que quieren crear su propia empresa y los que desean ser autónomos) son los de Cataluña (45,2%) y los menos emprendedores serían los de La Rioja (24,4%).

La Rioja (28,9%) y Andalucía (27,3%) son las comunidades autónomas donde un mayor número de jóvenes quiere ser funcionario; y a los que más les gustaría ser empleados en una empresa es a los jóvenes de Islas Baleares (23,7%) y País Vasco (15,3%). En cambio, los más indecisos de España respecto a la actividad profesional que les gustaría ejercer en un futuro se encuentran en el Principado de Asturias (42,4%) y Aragón (41,6%).

Ante la posibilidad de cambiar de país por trabajo, el 70,2% de los jóvenes lo tiene claro y emigraría, aunque este porcentaje baja en cuatro puntos (74,5%) con respecto a la encuesta del pasado año. Las mujeres (71,8%) se posicionan ligeramente más predispuestas a cambiar de país por empleo, respecto al 68,7% de los hombres.

Por comunidades autónomas, los más convencidos a marcharse fuera de España para trabajar son Aragón (77,6%), Cataluña (76,8%) y País Vasco (74,5%); por el contrario, los de Cantabria (44,4%), Principado de Asturias (39,4%) y Navarra (36,2%), son los más reticentes a marcharse.

Entre las razones por las que se irían a vivir fuera, la primera opción es por vivir una experiencia nueva (47,72%), seguida de tener un mejor salario (26,54%), por la falta de oportunidades en España (16,94%) y para aprender idiomas (9,66%). Entre los países de destino que les resultan más atractivos, lidera el ranking Estados Unidos (29,8%), seguido de Reino Unido (14,1%), Italia (14,1%) y Alemania (13%).

EL PAIS

El Gobierno de Mazón pone en marcha el proceso para ‘desvalencianizar’ las escuelas

570.000 familias votan la lengua de la clase de sus hijos en un sistema muy criticado por la oposición, los hogares y el profesorado de la enseñanza pública

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 25 FEB 2025

Un total de 570.000 familias están convocadas desde este martes en la Comunidad Valenciana a votar en qué lengua base quieren que estudien 670.000 alumnos de infantil, primaria y secundaria. La consulta, que condicionará el funcionamiento de unos 1.800 centros educativos, deriva de la ley lingüística aprobada el año pasado por el PP y Vox, y los cambios empezarán a aplicarse el curso que viene. Los votos, que deben realizarse de forma telemática, podrán emitirse hasta el 4 de marzo.

La Generalitat que preside Carlos Mazón ha presentado la votación como la forma “más justa y democrática” para que los progenitores elijan la lengua en la que estudiarán sus hijos e, incluso, como una forma de “promocionar” el valenciano. La oposición política, los principales representantes de las familias y el profesorado de la enseñanza pública, además de instituciones como la Acadèmia Valenciana de la Llengua y la Universidad de Valencia, advierten, en cambio, de que, tal y como está diseñada, la norma provocará una disminución del valenciano en las aulas, un aumento de la complejidad organizativa de las escuelas, que podrán tener lenguas base diferentes en los distintos cursos, y supondrá un grave obstáculo para distribuir al alumnado entre las clases en función de criterios pedagógicos, como se hace normalmente.

Convertir la lengua en el único criterio de asignación de los estudiantes puede implicar, por ejemplo, que en la clase de 3º A de un colegio haya 25 alumnos, y en la de 3º B, 17. O que cinco de los seis estudiantes con necesidades de apoyo educativo de un determinado curso se concentren en la misma aula.

Los críticos con la nueva normativa —entre ellos la Plataforma por la Enseñanza Pública, de la que forman parte los principales sindicatos y federaciones de familias de la escuela pública—, avisan, además, de que compromete la supervivencia de los bancos de libros que han permitido su gratuidad en las escuelas en los últimos años, algo que la Generalitat niega, que incrementará la segregación socioeconómica en el interior de los centros —el alumnado inmigrante tiende a solicitar más castellano, según reflejaban los datos del antiguo

sistema vigente en la Comunidad Valenciana—, y puede avivar los conflictos lingüísticos dentro de las escuelas.

El modelo lingüístico actual, aprobado en 2018 por el Consell presidido por el socialista Ximo Puig, provocó inicialmente protestas, especialmente en el sur de Alicante, que tendieron, sin embargo, a remitir por varias razones. De un lado porque, asumiendo los pronunciamientos del Tribunal Supremo para el caso de Cataluña, el sistema establecía que al menos un 25% de las horas lectivas debían impartirse en una de las dos lenguas oficiales en la comunidad, valenciano o castellano, además de, como mínimo, un 15% en inglés.

El máximo, en castellano o valenciano, era del 60%. Y dentro de esos límites, el consejo escolar de cada centro educativo —en el que están representados el profesorado, las familias, el alumnado y el personal de administración— definía y aprobaba un proyecto lingüístico, aplicado al conjunto del colegio o instituto, por al menos dos tercios de los votos. Ello obligaba a alcanzar consensos relativamente amplios y tendía a reflejar la realidad de cada escuela.

El modelo aprobado por PP y Vox establece un sistema diferente. En las zonas de la comunidad autónoma clasificadas como de predominio lingüístico castellano (en función de un mapa lingüístico elaborado a principios de los años ochenta), el mínimo de horas que habrá de valenciano será un 10%, y el máximo en castellano, un 75%. En la zona valencianohablante, en cambio, el máximo que podrá estudiarse en una de las dos lenguas oficiales durante la mayor parte de la educación obligatoria (entre tercero de primaria y cuarto de la ESO) será del 52,7%, y el mínimo, del 27,5%. Ello, tal y como están ahora configurados los proyectos lingüísticos de los centros, tendrá como consecuencia una reducción de las horas lectivas impartidas en valenciano, ha advertido la Universidad de Valencia en un dictamen elaborado por siete especialistas de distintas disciplinas, que considera la nueva regla “arbitraria” y “carente de fundamentación pedagógica”.

Situación desigual

La regulación hará inviable, además, avisa el análisis de la Universidad de Valencia, cumplir, sobre todo en las zonas castellanohablantes, el mandato (recogido, entre otras leyes, en la Lomloe) de que al acabar la enseñanza básica todo el alumnado haya alcanzado un “dominio pleno” de las lenguas oficiales de su comunidad.

Verònica Cantó, presidenta de la Acadèmia Valenciana de la Llengua, un organismo público de la Generalitat, añade: “Es evidente que el valenciano y el castellano, hoy, no se encuentran en una situación idéntica: mientras que el uso normal del castellano está plenamente garantizado, el valenciano se encuentra en una situación de minorización y son necesarias medidas activas para incentivar su promoción. El Estatuto de Autonomía valenciano, y también la Constitución, establecen que el valenciano ha de ser objeto de respeto y protección”. Pero en lugar de procurarlo, considera Cantó, la nueva normativa sitúa al valenciano en “situación de inferioridad”.

El consejero de Educación, José Antonio Rovira, del PP, defiende que el procedimiento permitirá a las familias “elegir libremente” la lengua en que estudian sus hijos. Pero en muchos casos, advierte el socialista Miguel Soler, que fue hasta 2023 secretario autonómico de Educación, el resultado no será ese. En las aproximadamente 200 escuelas que solo tienen una línea, el 50,1% de los votantes de cada nivel podrían decidir la lengua en la que estudian todos. Y en un colegio de dos líneas, en el que 1º A y 1º B sumen 50 alumnos, si votaran todos y el 74% lo hiciera por una lengua y el 26% por otra, la normativa prevé que haya dos clases con dos lenguas distintas. Como la ratio máxima por aula es de 25 alumnos, la consecuencia sería que 12 niños cuyas familias habían elegido una lengua, tendrían que estudiar en la otra.

Los estudiantes cuyas familias no hayan votado —y todo apunta a que serán muchas, dada la complejidad que requiere, incluyendo la inscripción previa a través de una secretaría virtual que ha registrado numerosos fallos— serán asignados a los grupos que decida la dirección del colegio.

Grupos equilibrados académicamente

La maestra Isabel Moreno, presidenta de la asociación valenciana de directores de centros públicos, lamenta que la rigidez de la normativa impedirá que las escuelas distribuyan al alumnado en una clase u otra “basándose en criterios pedagógicos, emocionales o de incompatibilidad afectiva”. Hará más difícil crear grupos equilibrados académicamente, y puede conducir a que los colegios tengan que reunir en la misma clase a todos los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). En secundaria, además, convertirá en un quebradero de cabeza la asignación de las optativas a una u otra lengua.

La votación, afirma Núria Cerveró, ingeniera forestal y madre de un niño que estudia en un colegio público de Valencia, está generando, por otro lado, tensión en los centros. “El alumnado está preocupado, porque no sabe si el curso que viene seguirá estando en clase con sus amigos y amigas, ni si tendrán los mismos tutores. Y las familias ven peligrar su opción lingüística porque no depende solo de lo que elijan ellas, sino también del resto. Se están creando problemas donde no los había”, dice Cerveró.

El nuevo modelo también amenaza la sostenibilidad de los bancos de libros gratuitos que ahora tienen los centros, señala Vicent Marzà, de Compromís. En un centro podrá haber lenguas base diferentes en los distintos niveles (castellano en 3º, valenciano en 4º...), que al promocionar de curso deben mantener el idioma. La única forma coherente de que el banco de libros siguiera existiendo en tales condiciones sería que hubiera



dos, uno por idioma, en el mismo colegio. Ello requeriría un gasto potente, que contrasta con la política de reducción de las inversiones que ha caracterizado a la Consejería de Educación en los dos últimos años en materias como el profesorado y las infraestructuras. "En la práctica", dice Marzà, "lo que pasará será que los libros estarán en lenguas diferentes a las que, en teoría, son las clases, lo cual tampoco tiene ninguna fundamentación pedagógica".



Comienza con incidencias la consulta sobre la lengua base de la educación en la Comunitat Valenciana

EFE. VALENCIA. 25/02/2025

La consulta a las familias que ha planteado la Generalitat para que decidan la lengua base (castellano o valenciano) aplicable en la educación de sus hijos se ha iniciado este martes, a las 09.00 horas, con incidencias a primera hora debido a la saturación de la plataforma.

La Conselleria de Educación ha informado a EFE de que ha habido un pico de "alta demanda" en la primera media hora, que se ha solventado y ya se puede votar "con normalidad".

Un total de 570.000 familias están llamadas a participar en esta consulta, que se realiza de forma telemática hasta el 4 de marzo para cada estudiante matriculado en el segundo ciclo de Infantil, Primaria o los tres primeros cursos de la ESO, y cuyo resultado se aplicará en el curso 2025/2026.

Esta iniciativa ha generado numerosas protestas por parte de algunos sectores de la comunidad educativa y de partidos políticos, que han convocado concentraciones y han tratado de paralizar en los tribunales una votación que consideran "ideológica" y que solo busca "marginar el valenciano en las aulas".

Libertad a las familias

El conseller de Educación, José Antonio Rovira, ha defendido que desde el Gobierno valenciano no se persigue ninguna lengua, sino que se da "libertad para que las familias elijan" si prefieren que la lengua base en la que estudiarán sus hijos sea el castellano o el valenciano.

En respuesta a una pregunta sobre esta cuestión en Les Corts Valencianes la semana pasada, Rovira dijo que el modelo del Gobierno valenciano es "equilibrado y completamente democrático" y lamentó que ahora "todos los movimientos de izquierdas estén en contra del castellano".

Desde la Conselleria de Educación han asegurado además que la consulta de la lengua base "permitirá que se creen grupos en lengua base valenciano en las zonas castellanoparlantes si hay demanda de las familias para que sus hijos estudien en dicha lengua base", ya que uno de los objetivos de la orden de la consulta de la lengua es "detectar si existe esta demanda en las zonas castellanoparlantes".

"En ese caso, en aplicación del artículo 8 de la ley de Libertad Educativa, se propondrá la habilitación de unidades para satisfacer esta elección de las familias", añaden.

Además, el president de la Generalitat Valenciana, Carlos Mazón, ha animado este martes a los padres y madres a "votar con libertad" la lengua base que quieren para la educación de sus hijos, en la primera jornada de esta consulta promovida por la Conselleria de Educación.

"Desde hoy las madres y padres, con total libertad, pueden elegir la lengua base de sus hijos para el curso que viene. Animo a que hagan uso de la libertad, de la capacidad de decisión. Las familias por fin son protagonistas en la educación de sus hijos", ha dicho Mazón ante los periodistas en la feria Cevisama.

Mazón ha agregado: "su decisión será sagrada para nosotros, se va a respetar. Ya no hay un despacho político ni un partido obligando a los ciudadanos, son las familias las que tienen la última palabra, como la tienen respecto a la elección de centro y a la lengua en la que se quieren examinar".

También desde el grupo parlamentario del Partido Popular en Les Corts se ha defendido la apuesta del Consell por la "libertad educativa" frente a la "imposición a la que nos tenía sometidos el Botànic" y ha llamado a las familias a participar en la consulta para escoger la lengua base en la educación de sus hijos.

La portavoz popular de Educación en la Cámara, Beatriz Gascó, ha afirmado este martes, con el inicio de la consulta telemática, que lo más importante es que los padres y madres puedan escoger libremente la lengua en la que quieren que estudien sus hijos y que el valenciano y el castellano "convivan en armonía".

Plataforma per l'Ensenyament

Cientos de personas se concentraron el pasado sábado en la plaza de la Virgen de València, convocados por la Plataforma per l'Ensenyament Públic, para protestar contra esta consulta por considerar que "vulnera los derechos lingüísticos del alumnado que quiere enseñanza en valenciano".

La plataforma considera que la consulta es una "maniobra claramente ideológica" de la Conselleria de Educación, que ha decidido "atacar el modelo de educación en valenciano creando un problema que no existía", y pide a la Conselleria que "anule la consulta y trabaje para fortalecer la enseñanza en valenciano".

El PSPV y Compromís también se oponen a esta consulta a las familias, por considerar que lo único que pretende es "acabar con el valenciano" y "abrir una guerra" entre las dos lenguas cooficiales de la Comunitat Valenciana.

UGT denuncia coacciones

Además, el sector de Enseñanza de UGT Serveis Públics PV ha denunciado la campaña de "presiones políticas" y "coacciones" que la Conselleria de Educación está ejerciendo contra los centros educativos a través de Inspección educativa, con motivo de la consulta de la lengua base que comienza este martes.

El sindicato denuncia en un comunicado prácticas "más propias de una policía política que de un servicio público" y considera que son "totalmente intolerables", e incluso, en algunos casos, "podrían llegar a rozar los delitos de coacciones y prevaricación".

UGT ha asegurado tener constancia de estas prácticas en Sagunt. De hecho, en una reunión mantenida este lunes con el concejal de Educación de esta localidad, Raúl Palmero, el consistorio ha comunicado al sindicato el "malestar y la angustia" existente tanto en el Ayuntamiento como en los centros educativos de la localidad, que, según indican, están recibiendo llamadas y visitas de la inspección educativa en las que se les estaría ordenando retirar toda la cartelería y medida de comunicación en promoción del valenciano de cara a la actual consulta en marcha, recurrida por UGT por su "dudosa legalidad".

Estas presiones "vendrían acompañadas de advertencias de posibles expedientes disciplinarios y posibles sanciones contra directivas de centros educativos por promover el valenciano", han explicado desde el sindicato.

De la misma manera, según UGT, "habría habido presiones hacia el concejal de Educación de Sagunto, con anuncios de posibles represalias contra las directivas de los centros educativos, si ponían la cartelería de la campaña institucional del ayuntamiento de promoción del valenciano".

UGT ha recordado a la Conselleria de Educación y a su inspección que la promoción del valenciano no es ningún delito, que "no cabe esgrimir ninguna supuesta neutralidad ideológica; ante la consulta ya que el valenciano y el castellano no son ideologías ni partidos políticos, sino nuestras lenguas cooficiales, y que las administraciones públicas tienen el deber y la obligación de promover la lengua minorizada, en este caso el valenciano, en atención a la legalidad vigente, tanto el Estatut d'Autonomia, como la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià, la Constitución Española, la Ley Orgánica de Educación y la Carta Europea de Lenguas Minoritarias y Regionales".

El Periódico DE ARAGÓN

Aragón pide al Ministerio de Educación que autorice a los maestros a impartir clases de Lengua y Matemáticas en Secundaria

El departamento envía una carta a Madrid con el fin de adoptar medidas ante la falta de docentes especializados

Ana Lahoz. Zaragoza 25 FEB 2025

La falta de profesores para impartir en Aragón algunas materias de Educación Secundaria empieza a ser crítica. Ya no solo por el déficit de profesionales, sino por las consecuencias que esto tiene en la educación de los estudiantes y en la organización de los centros.

Cuando ya ha pasado la mitad del curso en Aragón, hay institutos con plazas de docentes desiertas que no se ocupan principalmente porque no hay candidatos. Esta situación ha llevado al Departamento de Educación a dar un paso al frente y a adoptar medidas como la posibilidad de que los maestros (Primaria) puedan impartir docencia en Secundaria. La medida, estaba sobre la mesa y este martes se ha hecho efectiva con una petición formal, por carta, al Ministerio de Educación.

Según fuentes de la consejería, en la misiva, remitida desde la Dirección General de Personal, Innovación y Formación del Ejecutivo autonómico a la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, se pide "la autorización al personal del cuerpo de maestros para que puedan impartir docencia en 1º y 2º de la ESO en



Lengua Castellana y Matemáticas". Son, precisamente, las dos asignaturas en las que, de acuerdo a la última evaluación de diagnóstico realizada a los alumnos de Aragón, hay gran capacidad de mejora.

Por otro lado, la consejería que dirige Tomasa Hernández también pide en la misiva "la excepcionalidad temporal del máster de profesorado, que ya se adoptó durante la pandemia covid". Esto quiere decir que no se requiera el máster para impartir clases en Secundaria. El fin último de la medida es poder contar con personal suficiente para afrontar las clases y el curso en general.

Educación recuerda que Aragón solicitó ya de forma oficial en septiembre de 2023 al ministerio que permitiera la excepcionalidad del máster para determinadas especialidades de difícil cobertura, "sin que hasta el momento se haya recibido contestación alguna por parte del Gobierno central", añade.

Excepción del máster de Profesorado

"De hecho, ante la falta de respuesta y con el objetivo de garantizar el derecho a una educación de calidad del alumnado, Educación ha venido excepcionando ya en este curso y el anterior el requisito del máster en determinadas especialidades, todas de FP y vinculadas con las ramas STEAM, con vacantes significativas y de difícil cobertura", continúa.

En su nuevo escrito al ministerio que dirige la aragonesa Pilar Alegría se alude además a que desde Aragón ya se ha comunicado en el seno de la Comisión de Personal de la Conferencia Sectorial de Educación la "preocupación existente ante la creciente carencia de profesorado de determinadas especialidades". La última vez el pasado mes de enero.

"Desde la administración educativa autonómica se están aplicando todos los recursos posibles. Es hora de que el Gobierno central lidere y articule soluciones", ha dicho el director general de Personal, José María Cabello.

En este sentido, y tras 15 años de reivindicaciones, Educación acaba de habilitar a los graduados en Periodismo y Traducción –con máster de Profesorado en la especialidad de Lengua- para poder permanecer en las listas de interinos para dar clases de Lengua y Literatura en Secundaria y Bachillerato, han recordado desde la consejería.

Hasta ahora, podían presentarse a las oposiciones como cualquier graduado, pero debían superar la primera prueba del proceso selectivo para poder dar clases como interinos.



Enseñar a pensar, una asignatura pendiente

Radiografía de nuestro sistema educativo en el contexto internacional

ESTHER ARMORA. Madrid. 26/02/2025

Llueve sobre mojado en la educación española. Los demoledores resultados del último informe PISA, presentado en diciembre de 2023 -la próxima evaluación se prevé para la primavera de 2025-, fueron más que un toque de atención para el modelo de enseñanza de nuestro país, que ya había sido cuestionado por los expertos internacionales en anteriores ocasiones por el bajo nivel en competencias básicas de su alumnado.

La debacle en los resultados del estudio de la OCDE -el nivel de los alumnos de 15 años cayó hasta ocho puntos en Matemáticas y tres en comprensión lectora en comparación con el anterior informe de 2018- fue ratificada el año pasado por el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS, por sus siglas en inglés), la segunda mayor evaluación internacional, comparable por su magnitud con el Informe PISA, pero centrada en alumnado de cuarto curso de Primaria, en niños de 9 y 10 años. También trajo malas noticias para España.

El informe, que organiza desde hace casi tres décadas la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), formada por organismos oficiales y centros de investigación académicos sobre todo del mundo desarrollado, constató que España sigue en caída libre en cuanto a competencia matemática y científica de los alumnos de cuarto de Primaria, etapa en la que se construyen los cimientos del conocimiento matemático. Según el análisis internacional, los estudiantes españoles retrocedieron cuatro puntos en Matemáticas, hasta los 498, alejándose un poco más de la media de los países desarrollados: el promedio de la OCDE bajó a dos y superó en 27 a España. En Ciencias, el batacazo fue superior: los resultados españoles cayeron siete puntos, hasta los 504, y la diferencia con el promedio de los países ricos alcanzó 22 puntos.

En la clasificación global por países, las puntuaciones más altas en Matemáticas se las llevaron un año más los países asiáticos con Corea (594) y Japón (591) en cabeza y seguidos de Lituania (561) y Turquía (553). Por debajo de los 500 puntos se localizó España (498), que se situó a 27 puntos de distancia de la media de la OCDE (525) y a 16 de la media de la UE (514). En esta edición, España apareció en la sexta posición empezando por la cola.

Un año antes, en 2023, los resultados del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, por sus siglas en inglés), que también la realiza la IEA y mide cada cinco años desde 2021 el nivel de comprensión lectora del alumnado de cuarto de Primaria, encendió las alarmas al constatar que en España había retrocedido siete puntos con respecto al informe anterior en esta competencia.

Los principales análisis internacionales de estos últimos años han sido claros al constatar el bajo nivel de los alumnos españoles en las competencias más elementales.

Los expertos llevan años advirtiendo sobre la necesidad de mejorar sobre todo en Matemáticas, una competencia, que según recuerdan, «es vital en economías cada vez más tecnológicas, en un país en el que el Bachillerato tecnológico pierde alumnos, lo mismo que las ingenierías, y en el que encontrar profesores de esta materia se está convirtiendo en un reto para el sistema educativo». «Si no vamos bien en TIMSS, no iremos bien en PISA», coinciden los pedagogos. Cuando se publicaron los resultados de PISA, el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, se comprometió a poner en marcha un plan de refuerzo de las Matemáticas y de la comprensión lectora dotado de 500 millones de euros. El programa, que pretendía beneficiar a 4,7 millones de alumnos desde tercero de Primaria hasta cuarto de la ESO, se quedó en 64,8 millones para la mejora de las Matemáticas a ejecutar por las distintas comunidades. También se nombró a un grupo de expertos para estudiar bien cómo se asignan y a qué tipo de programas.

Camino abierto por Reino Unido

Los especialistas señalan el camino abierto en este sentido por algunos países como Reino Unido, por ejemplo, que lleva una década mejorando la formación del profesorado, desde la instauración de una Academia Nacional de Matemáticas a la instauración de centros en los que entran en contacto los maestros de Primaria y docentes universitarios expertos en didáctica de las matemáticas. Cabe recordar que, hace un par de años, el Gobierno tuvo que echar marcha atrás en su pretensión de recortar horas de docencia de matemáticas para los maestros de Primaria en sus planes de estudio, dada la oposición de la Real Sociedad Matemática Española (RSME) y la mayoría de los decanos de las facultades de Educación. Desde entonces, diversas comunidades han puesto en marcha planes de formación extra en esta asignatura para sus maestros y Cataluña está valorando crear un grado específico de docente de Matemáticas.

Expertos consultados por ABC alertan sobre la necesidad de buscar fórmulas urgentes para que España mejore sus marcas educativas. Óscar Marcenaro, catedrático de Economía Aplicada en la Universidad de Málaga, advierte de la situación «desventajosa» en pruebas estandarizadas de razonamiento matemático, comprensión lectora y ciencias de los alumnos españoles que ofrecen los estudios internacionales (PISA, TIMSS, PIRLS) en comparación con el conjunto de países desarrollados. Coinciden que la situación no responde a una sola causa. «No existe una única razón para explicar esta situación, sino que existe una multiplicidad de factores cuya conjunción dificulta el progreso del sistema educativo. En tal sentido, es necesario incidir fundamentalmente en, al menos, tres aspectos para explicar la magnitud del problema, como son la desigualdad socioeconómica, el currículo educativo y la metodología de enseñanza, y la cultura del esfuerzo», señala Marcenaro.

«Por un lado, -añade- la desigualdad socioeconómica se ha mostrado como un factor esencial para entender el rendimiento académico del estudiantado, como muestra la alta correlación entre el índice de estatus socioeconómico y cultural y el nivel de competencias observado en el alumnado; de hecho, España se sitúa como el tercer país de la UE con mayor porcentaje de población en riesgo de pobreza o exclusión social. Este factor conforma un delicado binomio con el entorno familiar, que en el caso de hogares con un bagaje cultural empobrecido puede terminar desvirtuando las posibilidades de resiliencia de los menores».

El segundo aspecto que influye es, a su entender, «el currículo educativo», que, según apunta, «puede ser limitante de las posibilidades del alumnado por su rigidez, en cuanto a la falta de atención a la diversidad, el excesivo enfoque mecanicista y memorístico de los contenidos, así como la enseñanza excesivamente enfocada a la superación de exámenes y la falta de autonomía del profesorado para adaptar los contenidos a la heterogeneidad de su estudiantado». «Dentro de este aspecto -subraya Marcenaro- cabe citar la falta de proyección del profesorado que se enfrenta a una carrera profesional 'plana', lo que facilita la desmotivación ante la falta de incentivos». Por último, advierte de que «el cambio idiosincrático que supone para la sociedad española una 'apatía' por tener descendientes ha situado a los menores, especialmente en hogares con mayores recursos socioeconómicos, en una especie de disyuntiva entre bienestar y esfuerzo, en la que la cultura del esfuerzo está perdiendo la batalla. Todo ello sin olvidar que el desajuste entre formación reglada y habilidades requeridas por el mercado laboral sigue siendo la verdadera asignatura pendiente en España, conllevando una desmotivación añadida para el estudiantado».

Por su parte, Irene Ferrando, presidenta de la Comisión de Educación de la Real Sociedad Matemática Española y profesora de Didáctica de las Matemáticas en la Universidad de Valencia, considera que la receta para mejorar la competencia de los alumnos españoles en la materia es doble: instaurar la especialidad de Matemáticas en Primaria, es decir, que haya profesores especialistas en la materia en esta etapa; y que mejore la formación en este ámbito de los profesores en las Facultades. «Para optimizar los resultados de nuestros alumnos en Matemáticas es necesario mejorar la formación de los profesores. Es imprescindible que tengan una formación más amplia en Matemáticas y Ciencias», dice Ferrando, quien advierte del riesgo de que la



materia pierda peso en la etapa académica en los próximos años. «La Junta de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (Valencia) decidió por votación rebajar el peso de la asignatura. Mi temor es que eso ocurra de forma generalizada en todas las Facultades de Educación», dice la experta. A su juicio, lo que propone la Lomloe es bueno aunque los profesores «no tienen las herramientas necesarias para implantarlo».

El Periódico DE EXTREMADURA

La Junta estudiará devolver primero y segundo de ESO a los colegios extremeños

La consejera Mercedes Vaquera asegura que analizarán la propuesta de la presidenta de Madrid «sin precipitarse y con tranquilidad», porque ven «puntos positivos y negativos»

EL PERIÓDICO/EFE. Cáceres/Zafra. 26 FEBRERO 2025

El Gobierno de Extremadura estudiará «sin precipitarse» la propuesta de la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, de mantener 1º y 2º de la ESO dentro de los colegios públicos a la que ven «puntos positivos y negativos», según ha señalado la consejera de Educación, Ciencia y Formación Profesional, María Mercedes Vaquera, en un acto en Zafra a preguntas de los periodistas.

La medida, en cualquier caso, no se adoptaría para el próximo curso 2025/2026, cuya organización están «prácticamente cerrando» desde Educación, que cuenta con el factor principal de la «infraestructura de los centros educativos, ya que no todos pueden albergar dos cursos más».

"Alargar la infancia de los niños"

Mantener los primeros cursos de la ESO en los colegios «tiene un lado positivo, porque sería alargar la infancia de los niños y no llevarlos tan pequeños a los institutos», ha asegurado Vaquera, que por otro lado apunta que «Extremadura tiene sus propias connotaciones», en cuanto a la ruralidad de sus pueblos y la capacidad de los colegios de asumir esta medida. «También tenemos que contar con los docentes, ya que habría que dotar de más profesionales unos cuerpos y en otros se necesitarían menos», añadió, por lo que «es un tema que hay que estudiar con mucha tranquilidad y sin precipitarse».

En España, hay autonomías que desde hace años tienen centros educativos públicos en los que se imparten todos los ciclos: Infantil, Primaria y Secundaria; modelos denominados «integrados» y que están en zonas rurales, donde los alumnos tienen dificultades para trasladarse del colegio a un instituto de la zona.

Se mantiene en cuatro pueblos extremeños

Desde que hace 35 años se implantara la Logse -que diferenció a los alumnos de 1º y 2º de la ESO integrándolos en los institutos con 11 y 12 años- algunos educadores discrepan de aquel modelo, en el que el adolescente rompía con su centro escolar en pleno proceso de maduración y debía adaptarse a un nuevo entorno con alumnos de hasta 17 años. En Extremadura existen cuatro centros de Educación Infantil y Primaria que de manera excepcional tienen 1º y 2º de la ESO (Villar del Pedroso, Castañar de Ibor, Piornal y Serradilla), pero la consejería alude a otros 26 centros IESO, que sólo imparten este ciclo, además de los 137 IES que tiene la comunidad.

EL PAIS

El aura de Antonio Machado envuelve a los alumnos del instituto de Soria donde dio clase

El centro organiza 12 horas seguidas de recital del autor por el 150º aniversario de su nacimiento

JUAN NAVARRO. Soria - 26 FEB 2025

“Veréis llanuras bélicas y páramos de asceta, no fue por estos campos el bíblico jardín”. Se trata, sorpresa, de adolescentes recitando poesía en horario escolar, de pie, solemnes ante un atril mientras al fondo otros chicos se tronchan al ver al compañero leer en voz alta los finos versos de Antonio Machado, que está siendo homenajeado estos días en Soria por el 150º aniversario de su nacimiento. El sevillano forjó su leyenda literaria en las orillas del río Duero, glosando las curvas de ballesta y usando como tinta la sangre de los campos castellanos. Soria, repleta de estatuas y alusiones al poeta en su callejero, le rindió tributo este lunes implicando al alumnado del instituto donde el poeta dio clase en un recital de 12 horas de lecturas de poemas.

“¿Qué tiene Machado para que sea tan importante?”, pregunta un profesor. “Aura”, responden los adolescentes, utilizando un término de moda entre los nacidos en 2008 para alabar a sus ídolos y probablemente nunca usado para ensalzar a un poeta nacido hace dos siglos. Los maestros se afanan por

contener las bromas de sus pupilos mientras en el aula sus compañeros recitan “el hospicio, el viejo hospicio provinciano, el caserón ruinoso de ennegrecidas tejas en donde los vencejos anidan en verano”, alguno trastabillándose con términos más literarios que callejeros. En la sala hay varios pupitres de los tiempos del poeta, arribado a Soria en 1907 con 32 años, así como manuscritos del escritor, fotografías de la época y versos y más versos colgados en las paredes. Los distintos cursos van desfilando por la sala, leyendo uno a uno cuartetos de Machado en una larga rueda de poesía. Hay pantalones rotos, ombligos al aire, mechaz rubias, zapatillas altas, acnés, bigotillos, coloretos al salir al estrado, chándales de moda, sudaderas amplias y cabelleras maqueadas a los lados con la permanente en lo alto. También diversidad de opiniones sobre el autor y su influencia en la capital de provincia más pequeña de España (36.000 habitantes).

Un estudiante de segundo de Bachillerato cuenta bromeando que de Machado conoce sus amoríos y cotilleos con la soriana Leonor, de 13 años, cuando la conoció, hija de los dueños de una pensión donde se instaló. Otro chico exclama: “¡Está guay para perder clase!”. Al poco, tras los arrebatos hormonales, emerge la sensatez. Martín Navas, de 17 años, presume: “Todo el mundo conoce a qué instituto vamos y con las actividades vamos aprendiendo. Nos cuentan la historia de Machado desde pequeñitos, es una ciudad pequeñita con personajes importantes que le dan prestigio”. Gerardo Diego o Gustavo Adolfo Bécquer, entre otros. Todos coinciden en que Soria exhibe el legado del poeta y que hasta en casa se habla de él. Inés García, de 18 años, cita a su abuela: “Es muy fan de la poesía de Machado: tiene un montonazo de libros y siento cercanía y prioridad por ser de Soria”. Pilar García, de 17, añade que gracias a iniciativas como estas leen en su tiempo libre, algo inusual. La esfera política también brota al preguntarles por qué el autor murió en Colliure (Francia) en 1939. “Se fue al exilio”, responde un chico, y otro corrige: “¡Lo echaron!”.

—¿Por qué?

—Se oponía al sistema político, era republicano. Gracias a Dios hemos cambiado como sociedad”.

Cambio de clase, habla su profesor de Lengua y Literatura, el almeriense Juan Carlos Pérez. “Para mí es un orgullo estar aquí, aunque cada vez hay menos pasión por estas materias”, se resigna el maestro, aunque aprecia que en los alumnos más mayores laten inquietudes y capacidad reflexiva. “¡Castilla, tus decrepitas ciudades! ¡La agria melancolía que puebla tus sombrías soledades! ¡Castilla varonil, adusta tierra, Castilla del desdén contra la suerte, Castilla del dolor y de la guerra, tierra inmortal, Castilla de la muerte!”, lee otro muchacho, jaleado al terminar. La baja edad media del público aumenta según entran sorianos mayores a este recital abierto. Esther Villar, de 75 años, escucha emocionada recordando cuando hace décadas ella, “de pueblo, mujer e hija de obrero”, pudo estudiar en ese mismo instituto mientras los señoritos de la ciudad se reían. “Durante el franquismo el aula estaba cerrada y mirábamos por la mirilla; solo la vimos una vez, cuando la abrieron unos carpinteros”, evoca Villar: “Machado sigue siendo eterno, falta que se lea con emoción”.

El director del centro, Miguel Ángel Delgado, 57 años, sonríe satisfecho atendiendo a los jóvenes. “Es una colaboración entre el centro, el Ayuntamiento y la Asociación de Amigos del Instituto. La asociación, cada 22 de febrero [día de la muerte de Machado], hace dos horas de lecturas y por el 150º aniversario decidimos hacer 12 ininterrumpidas. Los alumnos que estudian en el instituto de Machado tienen un plus por aprender sobre su figura”, observa Delgado. “Fue una clara tarde, triste y soñolienta tarde de verano”, se escucha en la hora del recreo de esta radiante mañana primaveral entre bramidos de quienes gozan del patio. María Jesús Gómez, de 69, encara el atril y, tras recitar al poeta, confiesa: “Es la primera vez que leo en público”. La soriana ha viajado regularmente a Colliure para dejar flores y leer junto a la tumba del poeta: “He leído muchas veces a Machado, significa mucho para mí y es un poeta excepcional”.

Sigue circulando la chavalería. La profesora Raquel Calvo pastorea. “Tomaos en serio lo bonito de leer versos de don Antonio Machado, no es cualquier cosa”, exige la antaño alumna del IES Antonio Machado: “Todos desde nuestra parcela queremos que Machado siga con nosotros por generaciones y generaciones”. Mohamed Sadeq, de 17 años, comenta que “es un día especial por estar leyendo poemas” y Paula Torres, de 16, admite no ser lectora, pero que la obra del poeta “es como ver el cariño que tenía a Soria”. La docente exige algo de nervio y selecciona bien a los alumnos: “Este se titula *Un criminal*, así que hay que leerlo con fuerza. ¡Pablo y Manuel, a leerlo los dos!”. Los chicos lo hacen bien y la profesora dice: “Un día nos saltamos clase y vamos al museo y al archivo de Antonio Machado”. Ovación.



Educación cifra en un 48% el seguimiento de la huelga del profesorado

El Departamento afirma que es posible llegar a acuerdos con los sindicatos "si todas las partes buscan la mejora del sistema"

NTM / EP. 26-02-25

El Departamento de Educación del Gobierno Vasco ha cifrado en un 48% el seguimiento del profesorado a la huelga convocada para este miércoles en los centros de enseñanza pública no universitaria. Estas cifras,

elaboradas a partir de los datos recabados por el servicio de Inspección, se refieren a la situación de un 92% de los centros a las 12.30 horas.

El Departamento, a través de un comunicado, ha explicado que se trata de datos enviados por los propios centros sobre un total de 26.949 personas afectadas por la huelga, convocada por los sindicatos LAB, ELA, STEILAS y CCOO.

"Mejora del sistema"

El Departamento de Educación se ha reafirmado en su confianza en la posibilidad de alcanzar acuerdos con los sindicatos "si todas las partes" implicadas "buscan la mejora del sistema".

Educación, que convocó este pasado martes la mesa negociadora para la firma de un nuevo acuerdo regulador, ha afirmado que las mejoras de las condiciones laborales del personal docente "han sido replanteadas hasta en dos ocasiones esta misma semana, tras la escucha de los requerimientos por parte de los sindicatos".

De hecho, a través de un comunicado, ha indicado que la comunicación con los representantes sindicales y las negociaciones "han permanecido abiertas de manera continua". Ha añadido que "a día de hoy", mantiene la voluntad de acuerdo "intacta" para alcanzar avances en las negociaciones.

La viceconsejera de Administración y Servicios de Educación, Blanca Guerrero, ha insistido en la voluntad negociadora "sincera" del departamento, y ha subrayado que es posible alcanzar acuerdos "si mantenemos el objetivo común de mejorar el sistema y garantizar buenos resultados".

"Estamos trabajando con la seriedad y el rigor que requiere la situación, teniendo en cuenta que además de las condiciones laborales de los profesionales, estamos hablando de la mejora del sistema educativo vasco y de ofrecer al alumnado las mejores condiciones para su aprendizaje y desarrollo académico", ha añadido.

Mejoras

Las nuevas medidas ofrecidas incluyen un incremento retributivo para el profesorado que realiza funciones de tutoría, coordinación de ciclo, jefatura de departamento, así como para personal encargado de la innovación, la consultoría y la orientación.

También se han propuesto medidas para reducir la carga de trabajo, tales como la disminución de las horas lectivas a 21 horas para el personal de infantil y primaria. La propuesta incluye un plan de desburocratización para disminuir las tareas complementarias a la labor docente.

A su vez, para el personal interino se garantizan las mismas condiciones que para el personal funcionario, se recupera el pago de verano, se propone un plan para la continuidad a partir de los 55 años, y una propuesta para asegurar el futuro profesional del personal interino que pertenece al cuerpo técnico de Formación Profesional.

La propuesta también aborda la salud laboral, con protocolos de adecuación y cambio de puesto de trabajo por razones de salud, y la realización de ofertas públicas de empleo para la reducción de la temporalidad al 5%, lo que permitirá una mayor estabilidad en los equipos docentes.

europapress.es

Educación y sindicatos abordan el Estatuto Docente: Cuatro grupos de trabajo acometerán la reforma en la profesión

MADRID 27 Feb. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha reunido este jueves a los sindicatos educativos para reformar la profesión docente. En el encuentro se ha establecido la creación de cuatro grupos de trabajo para abordar los cambios en la selección del profesorado (quién debe acceder a la profesión), en la formación inicial (que incluye los planes de estudio universitarios), la inducción (tutorización o acompañamiento de personas expertas) y las condiciones laborales y el desarrollo profesional, según ha informado STEs-i.

Así, el primer grupo se centrará en el marco de competencias profesionales docentes y formación inicial del profesorado (documento marco; grados y másteres en educación), mientras que el segundo grupo se encargará de los sistemas selectivos e ingreso en la función docente (modelos de ingreso; tutorización de prácticas e iniciación a la docencia; temarios). El tercer grupo abordará la formación permanente del profesorado, sistemas y procedimientos para su desarrollo profesional docente; y el último las condiciones del desempeño docente (jornada; ratios, apoyos para necesidades específicas, desburocratización). STEs-i ha criticado el primer borrador "por ser un documento farragoso y extenso; muy alejado de la idea de desburocratizar las condiciones de desempeño docente".

El sindicato explica que el Marco de Competencias Profesionales Docentes consta de 154 páginas donde se agrupan en 4 áreas, 12 competencias, 53 descriptores, hasta un total de 212 indicadores. Existen además,

unos niveles de progresión que permiten evaluar el grado de desarrollo y dominio de las competencias. Desde unas "simulaciones" supervisadas por responsables en la universidad y prácticum; pasando por el inicio del desempeño docente, donde la orientación disminuye progresivamente; hasta una práctica docente autónoma y eficiente, adaptada a acciones educativas en distintos contextos. En el nivel más avanzado el personal docente actúa como investigador y promotor de procesos de innovación.

El sindicato ha incidido en que muchas de las medidas que quiere implementar el Ministerio, como pruebas para acceder a Magisterio, mentorías, el propio marco competencial docente y el liderazgo pedagógico con una jerarquización de las funciones directivas, "llevan años funcionando en Cataluña con unos resultados académicos que van empeorando sistemáticamente". Para STEs-i, la verdadera transformación educativa "debe priorizar la equidad, la calidad educativa y la justicia social, abordando las desigualdades socioeconómicas que afectan al alumnado". El sindicato ha señalado que "continuará participando activamente en los grupos de trabajo, defendiendo los derechos del profesorado y promoviendo un modelo educativo inclusivo y justo para todos".

EL PAIS

Las universidades designan 550 expertos para hacer más parecidos los exámenes de Selectividad desde 2026 en toda España

Los ejercicios serán todavía más similares el curso que viene, después del primer gran acuerdo para armonizarlos en las pruebas de este año

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 27 FEB 2025

Las universidades siguen profundizando en hacer más similares los exámenes de Selectividad en todas las comunidades autónomas. La CRUE, el organismo que agrupa a todos los campus españoles, ha comunicado este jueves que ha puesto en marcha un equipo formado por 550 especialistas en las diferentes materias que integran las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) "con el objetivo de alcanzar el máximo consenso y garantizar una mayor equidad en las pruebas de 2026 en todo el territorio nacional, respetando al mismo tiempo las particularidades de cada comunidad autónoma". La Selectividad de 2026 será, así, todavía más homogénea que la de este año, que es el primero para el que las universidades han acordado, más allá de la regulación general que establece cada año el Ministerio de Educación, una serie de puntos comunes en cuestiones como las penalizaciones por faltas de ortografías y el porcentaje de preguntas que tendrán carácter competencial (es decir, que serán más aplicadas y requerirán combinar varios saberes para resolverlas).

La fórmula elegida por la CRUE coincide con la que ha defendido en los últimos años el Ministerio de Educación, consistente en "armonizar" las pruebas. Y se distancia del modelo de examen único defendido por el Partido Popular, que resulta inviable por el hecho de que los contenidos que se estudian en Bachillerato no son iguales en las 17 comunidades autónomas, y hacer una misma prueba en todos los territorios obligaría, entre otras cosas, a simplificar el currículo, ya que los estudiantes podrían dejar de lado aquellas partes de las asignaturas que no son comunes en toda España. Una reducción de temarios a la que, por otra parte, también se opone el PP.

De cara a la Selectividad de 2026, las universidades han formado "comisiones estatales de materia" que trabajarán en una propuesta única "de las orientaciones" de cada asignatura partiendo "de los acuerdos mínimos" alcanzados para la PAU de este año. Los principales objetivos son: "configurar una estructura en la que se armonicen los porcentajes de diseño competencial y el margen de preguntas optativas aplicables a cada materia; proponer un modelo de examen que permita una estructura común y compartida en todo el territorio nacional; establecer bloques de saberes básicos comunes; concretar criterios de evaluación específicos y su valoración, y aplicar criterios de coherencia, cohesión, corrección gramatical, léxica, ortográfica y de presentación".

Las universidades confían en presentar las propuestas "antes de mayo de 2025" para que el alumnado conozca con margen el diseño de las pruebas y el profesorado "pueda realizar una programación de las materias, con tiempo y acorde con los criterios de las orientaciones armonizadas en todo el territorio".

Para las pruebas de este año la CRUE ya acordó a principios de curso una serie de elementos comunes. En cada materia habrá un único modelo de examen (y no dos a elegir entre los estudiantes, como ha venido siendo habitual en muchas comunidades autónomas). Entre el 20% y el 25% de las preguntas o tareas tendrán formato competencial. Los ejercicios ofrecerán en principio (aunque la última palabra la tendrán las comisiones organizadoras autonómicas) la posibilidad de elegir entre distintos apartados o preguntas. Para obtener la máxima nota, el estudiantado "deberá responder correctamente a cuestiones que cubran entre el 75% y el 80% de la materia evaluada" (de un tiempo a esta parte, en algunos territorios, dicho porcentaje se había reducido a la mitad). Las faltas ortográficas penalizarán hasta un 10% en la nota de cada ejercicio, y del 20% en el caso de que el examen sea de una lengua.

La finalidad última de la armonización, añade la CRUE, pretende demostrar "la equidad de las pruebas en lo común", algo relevante teniendo en cuenta que en España funciona un distrito universitario único, lo que



permite a los alumnos matricularse en cualquier universidad pública al margen de la provincia donde se hayan examinado de las PAU, "respetando al mismo tiempo las particularidades de cada comunidad".

el Periódico de Catalunya

Catalunya equiparará los bachilleratos y los grados medios a la hora de acceder a un ciclo formativo de grado superior

Las reservas de plazas para acceder a los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) serán 50% y 50%, tal y como reivindicaban los agentes sociales

El Departament estrena un "simulador de preinscripción" para practicar el proceso con el alumnado e intentar prevenir el caos del pasado septiembre

Helena López. 27 FEB 2025

Este 'dijous gras', entre chavales en pijama (caprichos del Rey Carnestoltes) y pancartas en la puerta de la biblioteca con mensajes como 'No somos sardinas, bajemos las ratios' y críticas a la fusión de las ciencias en bachillerato, aprovechando la visita del president, la consellera y el alcalde al instituto, los responsables del Departament d'Educació i FP han explicado las novedades en la preinscripción en la FP para el próximo curso. Una presentación muy esperada, ya que debía dar respuesta a la primera crisis con la que lidió la consellera a su llegada a la conselleria este agosto (los más de 30.000 estudiantes sin plaza a los pocos días de empezar el curso).

Una de las principales es la reserva del 50% de las plazas en los ciclos formativos de grado superior al alumnado procedente de los ciclos formativos de grado medio, "por coherencia", han subrayado los responsables de la decisión. Hasta ahora había más plazas reservadas para el alumnado de bachillerato que para los que venían de grados medios, lo que chocaba con el relato de la importancia de los itinerarios formativos en la FP. Revertir esta situación era una de las principales demandas de los agentes sociales.

A partir del curso 2025-2026, las plazas se distribuirán en igualdad de condiciones, la mitad para los de bachillerato y la mitad para los de ciclos.

Simulador de preinscripción

Otra de las novedades del proceso es el estreno de un simulador de preinscripción para "entrenar con el alumnado las preinscripciones" y evitar los errores que tantos dolores de cabeza dieron a las familias el curso pasado.

En paralelo, para disponer de datos y mejorar la orientación, el Departament distribuirá entre todo el alumnado de 4º de ESO y de segundo de bachillerato el cuestionario 'Què vull estudiar'. Una 'macroencuesta' con el objetivo de "recoger las intenciones de preinscripción y las motivaciones del alumnado".

THE CONVERSATION

¿Se puede enseñar entre tanto informe? Por qué los docentes se quejan de carga burocrática

Diego Martín Alonso. Profesor de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga

El oficio de docente se mueve entre dos mundos distintos, que no siempre son fáciles de conciliar. Por un lado, el propósito principal del profesorado está en atender al alumnado, acercarle a la cultura y responder a sus necesidades de crecimiento.

Por otro lado, esta tarea se lleva a cabo en un contexto institucional: la escuela. Esto significa que se deben atender cuestiones administrativas como rendir cuentas del trabajo realizado o compartir la planificación de lo que se va a hacer en el aula.

Ahora bien, de todas las tareas burocráticas, ¿cuáles son imprescindibles? ¿Y cuáles dificultan las tareas docentes?

Informes, actas y evaluaciones

Entre otras tareas administrativas, el profesorado debe entregar informes periódicamente, elaborar programaciones y actas detalladas de las numerosas reuniones semanales, preparar las autorizaciones de los familiares y mantener actualizadas las evaluaciones y los perfiles de todo su alumnado.

Por ejemplo, uno de los profesores a los que entrevistamos en una reciente investigación resumía el desbordamiento que vive en su práctica docente con las programaciones y evaluación de sus estudiantes de la siguiente manera:

“Las programaciones están divididas en distintos apartados, hay una secuenciación temporal de las unidades didácticas. Luego esas unidades se asocian a unos contenidos y esos contenidos a unos estándares de aprendizaje.

Pues esos estándares llegan a un nivel de concreción tan grande que es imposible... En primero de secundaria en Historia hay ciento cincuenta estándares. Se supone que uno tiene que analizar a cada alumno de cada uno de esos estándares que hay en el decreto. Así que intentar evaluar todos esos estándares te resulta una tarea imposible de llevar a la práctica”.

El horario laboral no lectivo del profesorado es insuficiente, y hemos comprobado en distintas escuelas que se ha normalizado el hecho de que se deba atender a gran parte de estas tareas fuera del horario laboral.

Una tensión cotidiana

No es casual, en este contexto, que en los equipos directivos de los institutos que hemos visitado en la investigación hayan solicitado como principal necesidad para su profesorado el desarrollo de cursos sobre el uso de las plataformas administrativas o en el uso de la inteligencia artificial para ganar en eficiencia en estas tareas.

En otro estudio, acompañé durante varios meses a un profesor de un instituto de Andalucía. Y me sobrecogió la continua tensión que vivía en sus clases. Por un lado, veía las necesidades de sus estudiantes, su contexto y momento vital, que demandaban una enseñanza concreta. Las clases le exigían preparar materiales, contenidos, espacios...

Pero, al mismo tiempo, este profesor se sentía abrumado por las interminables demandas administrativas que debía completar para pasado mañana.

Reducir la carga administrativa

A la luz de lo que plantean nuestras investigaciones, la reducción de la carga administrativa del profesorado resulta una necesidad. Para esto debemos acudir a la pedagogía del decrecimiento, reduciendo las exigencias de productividad en el currículum y las demandas de la administración para dar más tiempo a los procesos del alumnado.

Esto tiene muchas concreciones sencillas y de bajo coste económico. Por ejemplo:

1. No obligar a celebrar por normativa efemérides si no encajan en el proyecto educativo y las necesidades del alumnado. En Andalucía, entre otras, se debe celebrar y generar toda la documentación pertinente sobre el Día de la Bandera, el Día de la Paz, el Día del Flamenco, el Día de Andalucía, y el Día de la Mujer.
2. Suprimir o reducir al mínimo necesario las evaluaciones externas de resultados académicos.
3. Simplificar la estructura curricular, que actualmente se sostiene en un complejo entramado de muy diversos elementos, de saberes básicos a criterios de evaluación.

Al final, se trata de articular un sistema administrativo que facilite al profesorado las tareas burocráticas y le deje tiempo para formarse en su oficio, preparar las clases y, sobre todo, dedicarse al cuidado pedagógico de niños y niñas.

Se trata, además, de un cambio que supone pocos gastos para la administración educativa y sobre el que podemos encontrar un amplio consenso en la comunidad escolar. Si realmente nos preocupa el derecho a la infancia y la adolescencia de nuestros jóvenes, no es baladí ni un capricho exigir para nuestros docentes una profesión liberada de prácticas gerenciales.

¿Por qué triunfan los líderes autoritarios en tiempos de incertidumbre?

Fernando Díez Ruiz. Professor, Faculty of Education and Sport, Universidad de Deusto

Pedro César Martínez Morán. Director del Master in Talent Management de Advantere School of Management / Profesor asociado de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Pontificia Comillas

¿Por qué, si el liderazgo ideal se asocia cada vez más con la ética, el servicio y el humanismo, líderes autoritarios o polarizantes están ganando popularidad en el panorama político actual?

En un mundo donde las organizaciones, la academia y la opinión pública han ensalzado el liderazgo humanista, colaborativo y transformador, parece contradictorio que las urnas premien con frecuencia a figuras cuya retórica y estilo de liderazgo están lejos de estos ideales.



Este contraste invita a reflexionar sobre lo que realmente buscamos en un líder y las razones detrás de esta aparente paradoja.

El ideal de liderazgo: servicio, ética y humanismo

Modelos de liderazgo hay muchos. Sin embargo, en las últimas décadas, las organizaciones han puesto el foco en estilos que se alejan del autoritarismo y la verticalidad.

Entre ellos, destacan el liderazgo humanista, el ético y el de servicio, tres aproximaciones que comparten un núcleo común: el líder como facilitador del crecimiento y el bienestar de los otros. En otras palabras, ser líder por y para los demás.

- *Liderazgo de servicio*: propuesto por Robert K. Greenleaf, este modelo posiciona al líder como un servidor al servicio de los demás. El enfoque no está en el poder o el control, sino en empoderar a las personas para que desarrollen su máximo potencial. Como señala Greenleaf, “el gran líder es aquel que quiere servir primero y liderar después”. Este modelo encuentra aplicaciones prácticas en empresas y comunidades que priorizan la sostenibilidad y la equidad.
- *Liderazgo ético*: en un mundo complejo y globalizado, el liderazgo ético, basado en valores como la justicia, la integridad y la transparencia, ha ganado terreno. James MacGregor Burns, conocido por su concepto de liderazgo transformacional, destaca: “El liderazgo verdaderamente moral eleva a los seguidores y promueve el bien común”. Esta visión es fundamental en aquellos ámbitos donde las decisiones no solo afectan a resultados, sino también a vidas humanas.
- *Liderazgo humanista*: en línea con el pensamiento de Carl Rogers o Abraham Maslow, el liderazgo humanista se centra en el respeto por la dignidad de las personas, fomentando relaciones auténticas y motivaciones intrínsecas. En lugar de imponer, el líder humanista inspira y acompaña, reconociendo el valor único de cada individuo.

Estos modelos han demostrado ser efectivos en organizaciones que buscan la innovación, el bienestar y la sostenibilidad. Sin embargo, en el ámbito político, la realidad parece moverse en otra dirección.

La paradoja política: el ascenso de líderes polarizantes

El liderazgo que se idealiza en las organizaciones no siempre se refleja en la política. Líderes como Donald Trump, Giorgia Meloni o Javier Milei, caracterizados por discursos divisivos y estrategias autoritarias, han triunfado en las urnas.

¿Por qué ocurre esto?

- *Crisis de confianza y búsqueda de certezas*: en contextos de incertidumbre, como crisis económicas, migratorias o sociales, las personas tienden a buscar líderes que proyecten seguridad, aunque esto implique renunciar a valores éticos. Como señala Daniel Kahneman, “las emociones dominan nuestras decisiones en tiempos de incertidumbre, eclipsando la razón”.
- *Apelación al miedo y la indignación*: estos líderes suelen conectar con emociones primarias, explotando miedos colectivos y ofreciendo soluciones simples a problemas complejos. Sus discursos no están diseñados para colaborar, sino para confrontar, creando enemigos externos que refuercen un sentimiento de unidad interna.
- *El papel amplificador de las redes sociales*: las plataformas digitales han transformado la comunicación política, favoreciendo mensajes breves, polémicos, cargados de emoción y a veces falsos. Estas características benefician a los líderes polarizantes, que dominan la narrativa en un espacio donde la viralidad prima sobre la profundidad.
- *La desconexión con el ideal democrático*: mientras que en las organizaciones se valora la empatía y el servicio, en la política parece prevalecer la percepción de que un líder “fuerte” es necesario para enfrentar desafíos extraordinarios.

¿Qué tipo de liderazgo necesitamos?

La historia ofrece valiosas lecciones sobre cómo los diferentes estilos de liderazgo pueden impactar a las sociedades. Winston Churchill, por ejemplo, fue elegido para liderar Reino Unido durante la Segunda Guerra Mundial, gracias a su firmeza y capacidad de movilizar a la población en un momento crítico. Sin embargo, tras la contienda, su estilo fue percibido como el mejor para la guerra pero no para la paz, y fue sustituido por un gobierno más colaborativo.

Por otro lado, líderes humanistas y éticos como Nelson Mandela o Angela Merkel demostraron que es posible gobernar en contextos complejos desde la empatía y el compromiso con el bien común, sin recurrir a la polarización ni al autoritarismo.

Liderazgo y responsabilidad social

La elección de nuestros líderes refleja nuestros valores como sociedad. Como ciudadanos, debemos preguntarnos si estamos priorizando a quienes nos inspiran a crecer y colaborar, o a quienes nos dividen en busca de poder.

La contradicción entre el liderazgo ideal y el liderazgo que elegimos en la realidad no es un fallo del sistema, sino un reflejo de nuestras propias tensiones como sociedad. Anhelamos líderes que inspiren, que escuchen, que construyan consensos, pero en tiempos de incertidumbre buscamos certezas inmediatas, aunque vengan envueltas en discursos autoritarios y simplificaciones peligrosas.

Tal vez el problema no sea únicamente qué tipo de líderes elegimos, sino por qué seguimos creyendo que el liderazgo es un fenómeno individual y no un proceso colectivo. Un líder autoritario prospera cuando la sociedad cede su voz a cambio de seguridad. Un líder ético y humanista, en cambio, solo es viable en una sociedad que asume su propia responsabilidad en la construcción del futuro.

La encrucijada del liderazgo no está solo en las urnas o en los discursos, sino en la elección diaria sobre qué mundo queremos construir. Y hay mucho en juego en cada una de las decisiones que tomamos.

Un 7 % de los adolescentes sufre ciberacoso: descubrimos el papel protector de los amigos

José Julián Escario Gracia. Profesor Titular de Universidad en el área de Fundamentos del Análisis Económico, Universidad de Zaragoza

Hace unos años, cuando un niño o adolescente llegaba a casa, y mientras permaneciera en ella, sabíamos que había una serie de peligros a los que ya no estaba expuesto. Hoy, con el acceso mayoritario a internet y redes sociales, los niños y adolescentes pueden estar físicamente seguros en la comodidad de su hogar y, a la vez, seguir expuestos a riesgos importantes.

Ser víctimas de violencia verbal, amenazas, mensajes no deseados e insistentes, o publicación de imágenes o contenidos privados en plataformas públicas sin nuestro permiso: el ciberacoso tiene múltiples formas y su impacto en menores es mucho más traumático y perjudicial que en adultos.

No todos los menores corren el mismo riesgo. La adicción a internet y la falta de supervisión parental aumentan su vulnerabilidad ante este fenómeno. Otros factores importantes son la situación socioeconómica familiar, el entorno escolar y las características individuales.

Concretamente, en un estudio reciente hemos identificado una correlación significativa entre la probabilidad de sufrir acoso en las redes y factores como el grado de adicción a internet, la falta de afecto parental y la falta de afecto de los amigos.

Un 93 % nunca ha sufrido acoso

La investigación utilizó una encuesta realizada a más de 35 000 estudiantes españoles. El 7 % de los encuestados declaró haber sido acosado a través de internet, mientras que el 93 % restante declaró no haber sido acosado nunca o raramente.

Para calcular en qué medida la adicción a internet influía en el ciberacoso, calculamos primero un "índice de adicción a internet" (IAI) para medir el grado de adicción de los encuestados. También tuvimos en cuenta el impacto del afecto emocional recibido de padres y amigos.

Adicción a internet y falta de afecto

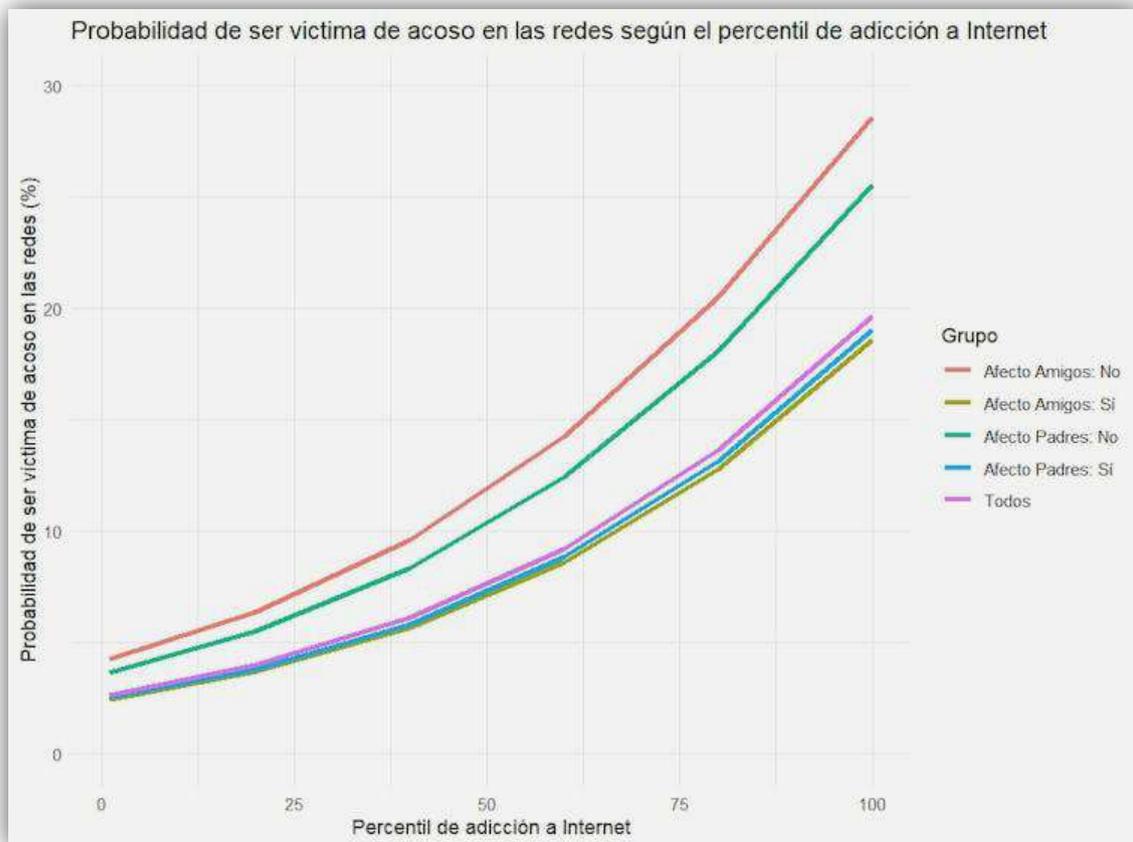
Los resultados muestran que al aumentar el índice de adicción a internet también lo hace la probabilidad de sufrir acoso. En el nivel más bajo del índice, la probabilidad de sufrir acoso es del 2,63 %. Mientras que en el más alto, esta probabilidad se eleva al 19,68 %.

Además, el estudio reveló diferencias notables basadas en el nivel de afecto emocional recibido de padres y amigos. Los adolescentes que reportaron no recibir afecto de sus padres mostraron una mayor probabilidad de acoso en todos los niveles de adicción. Por ejemplo, en el nivel más alto del índice, la probabilidad de acoso para aquellos sin apoyo parental fue del 25,55 %, en comparación con el 19,05 % para aquellos que sí recibían apoyo.

El afecto de los amigos resulta ser todavía más importante que el de los padres. Así, el estudio indica que la probabilidad estimada de sufrir acoso entre los adolescentes con apoyo de los amigos oscila entre el 2,43 %, para el nivel más del índice de adicción a internet, y el 18,60 % para el nivel más alto. Sin embargo, la falta de apoyo de los amigos aumenta la probabilidad de sufrir acoso hasta el 28,61 % para el nivel más alto de adicción a internet.

El estudio también identificó que la probabilidad de sufrir acoso aumenta cuando los padres están desempleados y entre los repetidores de curso. Además, las chicas tienen más riesgo de sufrir acoso en las redes que los chicos.

En cambio, la probabilidad de sufrir acoso en las redes no está relacionada con la edad o con la frecuencia con la que se práctica deporte.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la encuesta.

¿Cómo proteger a los niños y adolescentes?

La correlación entre una exposición excesiva a internet y la falta de apoyo de la familia o los amigos indica que muchas de las consecuencias negativas del uso de redes sociales y tecnología en la infancia y adolescencia se pueden concentrar en perfiles de menores especialmente vulnerables, por lo que es importante poner en marcha una serie de medidas que potencien su protección:

1. Programas de educación digital. Estos programas deben educar a los jóvenes en el uso responsable de internet y los riesgos asociados con el acoso. Además, es fundamental educar a los estudiantes sobre cómo proteger su privacidad en línea y cómo actuar en caso de ser víctimas de acoso.
2. Fortalecimiento del apoyo familiar y social. El estudio sugiere que es esencial promover programas de apoyo familiar y comunitario que ayuden a los padres a brindar el cuidado y afecto emocional necesario. Las escuelas y comunidades pueden ofrecer talleres y recursos para ayudar a las familias a comunicarse mejor y apoyar a los adolescentes en sus desafíos diarios.
3. Campañas de sensibilización. Estas campañas deben estar dirigidas a padres, educadores y jóvenes para concienciar sobre los peligros de la adicción a internet y el acoso. Estas campañas pueden utilizar diversos medios, como redes sociales, televisión y eventos comunitarios. Su objetivo debe ser difundir información y recursos sobre cómo prevenir y tratar estos problemas.
4. Regulación para garantizar entornos seguros en las redes. Además de las intervenciones directas con los adolescentes, es crucial que las plataformas en línea tomen medidas para garantizar la seguridad de los usuarios. Esto implica la implementación de políticas estrictas contra el acoso. También deben proporcionar herramientas de denuncia accesibles y sencillas. Otro aspecto importante es disponer de mecanismos efectivos para tratar las denuncias de acoso.
5. Intervenciones psicológicas. Los servicios de apoyo psicológico deben estar disponibles para todos los adolescentes. Dicho apoyo es mucho más necesario si muestran signos de adicción a Internet o han sido víctimas de acoso. Los institutos deberían disponer de profesionales de la salud mental. Su labor consistiría en desarrollar estrategias de afrontamiento y mejora del bienestar emocional.

Un desafío para toda la comunidad

Nuestro estudio revela que la brecha digital va más allá del acceso a internet. La prevención del ciberacoso debe formar parte de un esfuerzo de toda la comunidad para cerrar esta brecha.

Desde las instituciones educativas hasta las plataformas digitales, pasando por los responsables políticos y las familias, todos tenemos la responsabilidad de contribuir a generar un entorno digital seguro y saludable.

MAGISTERIO

Beatriz Gavilán, neuropsicóloga: “Es fundamental que todos los docentes sepan cómo funciona el cerebro”

La neuropsicóloga Beatriz Gavilán aconseja integrar ejercicios de estimulación temprana durante los cursos de Educación Infantil para aprovechar la plasticidad del cerebro de los niños durante esta etapa y sacar así el máximo partido del proceso de aprendizaje.

EVA R. SOLER. Febrero de 2025

Según la UNIR, la educación o estimulación temprana es “un conjunto de técnicas de intervención educativas cuyo objetivo es impulsar el desarrollo cognitivo, social y emocional del niño durante la etapa Infantil (de 0 a 6 años)”. Como explica la neuropsicóloga Beatriz Gavilán en conversación telefónica mantenida con MAGISTERIO “la estimulación temprana no solo influye en el desarrollo cognitivo de los niños, sino también en su desarrollo motor”. “Con este tipo de actividades los niños estimulan el lenguaje, la memoria, la capacidad de atención... todas las funciones ejecutivas, así como aspectos perceptivos tanto a nivel visual, como auditivo”, apunta la experta que ejerce como responsable de la Unidad de Desarrollo de las Clínicas BMUM.

“Es importante integrar ejercicios de estimulación temprana durante la etapa de educación infantil por la gran plasticidad que tiene el cerebro de los niños de entre 0 y 6 años”, añade Gavilán. En el mismo sentido, desde UNIR explican que en los primeros años de la infancia el cerebro tiene una alta capacidad para crear nuevos circuitos neuronales gracias a los nuevos aprendizajes y experiencias vividas. Aprovechar esta plasticidad cerebral es el objetivo de la intervención educativa temprana. De esta forma, “la educación temprana asegura que el pequeño alumno pueda extraer el mayor provecho del proceso de aprendizaje y adquiera nuevas estrategias en la manera de interactuar con el entorno”.

Beneficios de la estimulación temprana

La función ejecutiva es un concepto propio de la ciencia de la neuropsicología y hace referencia a un conjunto de habilidades cognitivas que se dirigen al logro de una futura meta. Son siete los procesos mentales que se engloban dentro de este abanico de funciones ejecutivas: la organización, la planificación, la memoria de trabajo, la flexibilidad mental, la autorregulación, la inhibición y el control de la conducta. El impacto que tiene la estimulación temprana en estas funciones ejecutivas, así como en el rendimiento y el éxito académico, son los principales beneficios que destaca la neuropsicóloga de BMUM: “Con las actividades de estimulación temprana los niños ejercitan capacidades tan necesarias hoy en día como la atención, la concentración o el control de impulsos... todas esas funciones ejecutivas que están tan en boga actualmente”, resalta Gavilán.

Desde UNIR añaden que, además de los beneficios genéricos a nivel neurológico de la intervención educativa temprana, ésta repercute en los procesos de aprendizaje y otras áreas del neurodesarrollo de la siguiente manera:

- Mejora la capacidad de concentración, memoria y creatividad del niño.
- Impulsa sus competencias psicomotoras.
- Facilita la adquisición del lenguaje.
- Despierta en el niño si interés por explorar y aprender y lo más importante: va a disfrutar haciéndolo.
- Establece las bases para una rutina de trabajo que le ayudará en su inclusión en la etapa escolar.
- Potencia su autonomía y cuidado personal.
- Favorece las habilidades sociales y adaptación al entorno.
- Y, sobre todo, refuerza su autotestima.

Por otra parte, los expertos aclaran que la estimulación temprana no es una terapia enfocada a niños con algún tipo de problema, como muchas veces se piensa de forma errónea, sino que hay que entenderla como un conjunto de ejercicios repetitivos que ayudan a potenciar y desarrollar las funciones cerebrales de todos los niños, tanto si tienen algún tipo de trastorno, como si no. “En las clínicas BMUM atendemos a niños con trastorno en el lenguaje, con déficit de atención, con dificultad en el aprendizaje de la lectoescritura, con trastornos en el desarrollo motor, autismo, daño cerebral... pero también a niños sin problemas patológicos



cuyos padres están interesados en aprender técnicas de estimulación temprana para potenciar el neurodesarrollo de sus hijos desde casa”, sostiene Gavilán.

La neuropsicóloga explica que el juego es el principal medio de estimulación que utilizan en las sesiones y que es importante trasladar esta metodología lúdica a los demás entornos del niño, es decir, casa y escuela.

Consejos para aplicar la estimulación temprana en las aulas de Infantil

Para Beatriz Gavilán el juego es la principal metodología que debe guiar la educación de los niños durante sus primeros años en la escuela pues les facilita la adquisición de aprendizajes a la vez que disfrutan: “Durante estos años el juego es la mejor herramienta para estimular las habilidades cognitivas de los alumnos más pequeños”, explica.

La neuropsicóloga opina que es importante que los maestros de Educación Infantil tengan en cuenta qué es y para qué sirve la estimulación temprana: “Cada vez se tiene más en cuenta la aportación de la neuropsicología a la educación y al entorno escolar. Creo que es fundamental que todos los docentes sepan cómo funciona el cerebro y por qué es importante hacer las cosas de una determinada manera”, señala Gavilán. “Muchos de los juegos que potencian el neurodesarrollo son los que utilizan los maestros en su día a día. Sin embargo, a veces, no son conscientes de que están facilitando la estimulación temprana y es importante saberlo porque les puede facilitar el proceso de aprendizaje de cada alumno teniendo en cuenta sus necesidades”, añade la experta en el mismo sentido.

Tres juegos de estimulación temprana fáciles de utilizar en el aula

La neuropsicóloga Beatriz Gavilán aconseja tres sencillos juegos que los maestros pueden practicar en el aula con los alumnos de Infantil:

–Juegos de imitación: Maestro y alumnos bailan al son de la música. Cuando se apaga, los alumnos tienen que imitar la postura del maestro. Vuelve a sonar la música, vuelven a moverse, hasta que otra vez se para y tienen que imitar otra figura. “Este juego favorece tanto la capacidad de atención el control de impulsos, así como su flexibilidad”, indica Gavilán.

–Doble: Hay que localizar dos dibujos iguales en dos láminas en las que hay más dibujos. “Con esta actividad lúdica se potencia la atención y la memoria”, explica la neuropsicóloga.

–Juego de palabras: Se seleccionan diferentes palabras y cada vez que se escuche una de ellas hay que realizar una acción. Por ejemplo, al decir rojo hay que ponerse de pie, al decir casa hay que dar una palmada. El docente dice frases y cada vez que el alumno escucha la palabra tiene que realizar la acción. Así, se favorece de forma lúdica el desarrollo motor y se potencian habilidades como la atención, la memoria.

Por último, la neuropsicóloga incide en la importancia del juego durante los primeros años de escolarización: “Esta es una etapa en la que el niño necesita experimentar a través del movimiento. Si están sentados en una silla durante mucho tiempo, se pierde la oportunidad de aprovechar un momento maravilloso del desarrollo en el que los niños aprenden rapidísimo”.

La prohibición del móvil en el colegio llega a toda a España para mejorar la convivencia

La prohibición de los móviles en los centros educativos ha llegado a todas las comunidades autónomas y a falta de resultados cuantitativos muchas consejerías de Educación inciden en que la convivencia ha mejorado y hay menos incidencias por ciberacoso.

RUTH DEL MORAL Lunes, 24 de febrero de 2025

Cuando se cumple un año de la recomendación del Ministerio de Educación y del Consejo Escolar del Estado de impedir el uso del móvil en las aulas, en el recinto educativo y durante toda la jornada escolar, todos los gobiernos autonómicos que no lo habían regulado han aprobado normas, resoluciones o instrucciones. La mayoría de las comunidades, de diferente signo político, están de acuerdo en prohibir el uso de dispositivos móviles de manera absoluta en los ciclos de Infantil y Primaria, mientras que algunas autonomías extienden la prohibición a toda la ESO y casi todas mantienen su utilización solo para uso educativo y bajo supervisión del docente.

No obstante, hay comunidades como Andalucía, Valencia, La Rioja, Navarra o Baleares que han aprobado instrucciones o resoluciones y dejan autonomía a los centros para que reglamenten la limitación de los diferentes dispositivos según sus planes digitales y de convivencia. Los datos recabados a través de las delegaciones de Efe señalan que la convivencia y la interacción social ha mejorado en los centros. Lucas Gortazar, director adjunto de EsadeEcPol incide en que «la poca evidencia causal que disponemos de prohibición de móviles en las escuelas muestra efectos positivos sobre el rendimiento académico y la atención y bienestar del alumnado». De hecho estudios como el Global Education Monitoring Report, de la Unesco, alertan de que los niños y niñas tardan 20 minutos en volver a concentrarse si se distraen con su teléfono.

La mayoría de las comunidades reguló el uso de móviles entre enero y febrero de 2024, a los pocos meses de la recomendación que hizo el Ejecutivo, pero hay otras como Castilla y León que lleva desde 2007 vetando estos dispositivos en las aulas. Castilla-La Mancha también lo impidió en 2014 y Galicia en 2015.

Regulaciones autonómicas muy coincidentes

En Madrid, desde el curso 2020-21, se prohíbe el uso de teléfonos móviles durante la jornada escolar, incluido el recreo, actividades complementarias y extraescolares, aunque los centros públicos y concertados pueden permitir su utilización según sus proyectos educativos con fines didácticos. Fuentes de la Consejería señalan que la experiencia «está siendo positiva» y que trabajan en otro decreto para regular y limitar el uso de ordenadores, tabletas o similares.

En Cataluña, se prohíben los dispositivos móviles en Primaria, mientras que en secundaria su uso está permitido sólo para actividades pedagógicas bajo autorización, aunque la Generalitat se plantea prohibirlos en todos los casos. En Extremadura se aprobó una instrucción en febrero de 2024 para prohibir los móviles y solo están permitidos con fines exclusivamente pedagógicos o en situaciones excepcionales, con autorización por escrito de padres, madres o tutores. La consejería comenta «el gran beneficio para la convivencia que ha supuesto esta medida».

La Junta de Andalucía convertirá en norma la instrucción que envió en 2023 a todos los centros escolares para prohibir el uso de los móviles salvo criterios pedagógicos debidamente justificados. El Consejo Escolar de Andalucía pide que el uso educativo sólo sea aplicado a partir de tercero de ESO. Castilla La Mancha prohibió el uso del móvil en todos los centros en 2014 y establecía que solo se podía utilizar para fines pedagógicos. Según un muestreo el estrés del alumnado se ha reducido 35%.

Castilla y León aplica desde hace casi dos décadas las recomendaciones del Consejo Escolar del Estado de prohibirlo desde la entrada hasta la salida, aunque cada centro lo regula de forma específica en función de las condiciones y necesidades académicas. En Asturias, según una instrucción aprobada en febrero de 2024, los móviles no pueden entrar a clase en Infantil y Primaria. En Secundaria, Bachillerato y FP se pueden utilizar solo con fines didácticos justificados.

La Comunidad Valenciana aprobó en mayo una resolución para prohibir los móviles salvo para actividades didácticas o por razones justificadas o de salud. La resolución se dictó «respetando la autonomía y las normas de igualdad y convivencia establecidas en la organización y funcionamiento del centro educativo». Fuentes de la Consellería señalan que han «observado un descenso de incidencias por ciberacoso». La Xunta de Galicia publicó un protocolo en 2024 que ampliaba la prohibición del uso del móvil a toda la jornada escolar después de que en 2015 ya impidiera su utilización en horas lectivas. Desde la Xunta apuntan a que se han reducido los conflictos y favorecido el diálogo entre los estudiantes.

En Murcia la limitación del uso del móvil se implantó en enero de 2024 en todas las etapas educativas de centros públicos y concertados y durante toda la jornada, salvo que su utilización estuviese autorizada por el docente por motivos pedagógicos. Señalan que se ha reducido un 73% los casos de ciberacoso y apuntan a una mejora de los resultados de los estudiantes.

En el País Vasco, en Primaria el 85 % de los centros establece una prohibición absoluta y sólo un 15% admite el uso de dispositivos con fines pedagógicos. En la ESO la mitad de los centros permite el uso educativo y en Bachillerato una cuarta parte de los centros públicos prohíbe el móvil totalmente en horario lectivo. En FP siete de cada diez permite el uso de los teléfonos con fines pedagógicos. El Gobierno de Cantabria estudia aprobar una orden que regule a partir del curso 2025-26 la prohibición del uso de los móviles en los centros, aunque este año ya se ha aplicado como instrucción. En Navarra cada centro educativo tiene autonomía para regular el uso de sus dispositivos, sean tablets, relojes inteligentes, móviles o auriculares y anualmente lo regulan dentro de sus planes digitales de centro y de acuerdo con sus planes de convivencia.

La Consejería de Educación de Baleares ha enviado directrices para prohibir el uso de los móviles durante la jornada lectiva en Infantil y Primaria. En la ESO y enseñanzas posobligatorias se permite su uso si lo marca el proyecto educativo del centro. En Canarias el uso del móvil está prohibido durante la jornada escolar y en los recreos desde febrero de 2024 en todos los centros y en todos sus ciclos, dejando libertad de acción a los concertados y privados. La Consejería hará una encuesta para evaluar el impacto de la medida.

En La Rioja, está prohibido el uso del móvil en Primaria y Secundaria y sólo se permite con fines didácticos y bajo supervisión de un docente. Cada centro, a través de su reglamento de organización y funcionamiento, regula su uso en pasillos o patios o si deben dejarlo en los casilleros cuando acceden al centro. En Aragón, los móviles no pueden utilizarse durante toda la jornada escolar, recreo y extraescolares, salvo para fines educativos. La medida ha sido «muy bien recibida porque está ayudando a mejorar el clima de aprendizaje».

Institutos creen “un ataque a su carácter laico” la huelga a favor del hijab en las aulas

El Sindicato de Estudiantes ha convocado esta huelga para mañana en contra de los reglamentos internos que prohíben el uso del hijab –y otras prendas de vestir que cubran totalmente la cabeza– en las aulas.

JULIANA LEAO-COELHO Martes, 25 de febrero de 2025



El vacío legal sobre el uso del velo en los centros educativos ha llevado al Sindicato de Estudiantes a convocar este miércoles una huelga y una concentración frente a los IES Nicolás Copérnico, Narcís Monturiol y Humanejos en Parla para protestar contra los reglamentos internos de estos institutos que prohíben el uso del 'hijab' en las aulas.

Los tres centros y la Asociación de Directores de Institutos de Madrid (Adimad) creen que la huelga es un «ataque directo a su independencia y carácter laico», y critican la “campana de crispación» del Sindicato de Estudiantes, que refleja “un desconocimiento absoluto del funcionamiento de un centro educativo y sus mecanismos de gobierno”.

Para Adimad, es algo “totalmente demencial e indignante, cuando en los institutos se trabaja precisamente por la convivencia y por la integración de todas las personas, independientemente de su raza y su religión”, asegura su presidenta Rosa Rocha.

Según el Sindicato de Estudiantes, la huelga busca “plantar cara a la islamofobia y los reglamentos de régimen interno» del Nicolás Copérnico y del IES Humanejos, que desde hace años prohíben el hijab. «Las estudiantes musulmanas que decidimos libremente utilizar esta prenda tenemos que quitárnoslo antes de entrar a clase y ponérselo al salir”, afirma el sindicato en su web.

Ahora, en el Narcís Monturiol, “la Jefatura de estudios está decidida a modificar el reglamento de régimen interno para que no se puedan llevar prendas en la cabeza”. Evidentemente “no es para que no se usen gorras en clase, es una vía para introducir un ataque racista y cubrirse las espaldas”, como ocurre en otros institutos en Parla, continúa el comunicado.

Dado que en España no existe ninguna regulación específica sobre el uso del velo en el ámbito educativo, los propios centros “en ejercicio de su autonomía, pueden regular todo lo relacionado con la vestimenta de los alumnos en sus reglamentos de régimen interno, como impedir que utilicen prendas que cubran la cabeza, como gorras o pañuelos, durante el horario lectivo”, indica la Consejería de Educación.

En la Comunidad de Madrid la autonomía de los centros para regular la convivencia se basa en el Decreto 32/2019, modificado por el Decreto 60/2020 que permite elaborar “normas de aula, basadas en el respeto, la tolerancia y el diálogo”.

Reglamentos internos

Según el artículo 22 del Reglamento de régimen interno del Nicolás Copérnico, los alumnos “no podrán usar prendas de vestir para cubrir completamente la cabeza: gorros, gorras, pasamontañas, pañuelos en el pelo, incluido el hijab”.

Dado el carácter aconfesional del centro y su contexto multicultural, se insta a todos los miembros de la comunidad educativa “al uso de los símbolos religiosos en el ámbito estrictamente privado”, en aras de la inclusión y tolerancia hacia todas las confesiones, añade la norma.

El reglamento actual fue validado por los órganos del centro en 2020 para formar “relaciones basadas en la igualdad y el respeto, generar un clima de convivencia adecuado y donde primen la conexión laica en torno a valores compartidos entre diferentes”. En 2024 la última versión fue evaluada “positivamente por unanimidad tanto en el claustro como en el consejo escolar”.

La huelga, asociada a “acusaciones de islamofobia y racismo, atenta contra el honor y el buen hacer de los profesionales del centro”, y no ha sido precedida “de queja alguna» de ningún miembro de la comunidad educativa sobre el artículo 22. Por tanto, “no responde a la existencia de conflicto o demanda previa”.

En el IES Humanejos, el Plan de convivencia incluye en su artículo 14 que “los alumnos deberán acudir al centro educativo vestidos con corrección”, y no estará permitido “llevar la cabeza cubierta en el recinto escolar, excepto por motivos médicos y de seguridad”.

También prohíbe “la exhibición de símbolos, emblemas o cualquier tipo de mensaje que inciten a la violencia y atenten contra la dignidad de la persona o los derechos humanos”. La norma, basada en el sentido común, “no va dirigida contra ningún colectivo particular, sino que busca garantizar un entorno adecuado para el aprendizaje de todos los alumnos”.

Este plan de convivencia fue aprobado por el Consejo Escolar, integrado por representantes de toda la comunidad educativa, “incluidos alumnado y familias. No es, por tanto, una decisión unilateral del equipo directivo, sino el resultado de un proceso democrático y participativo”.

Perplejidad

“Los directores estamos un poco perplejos; no se entiende muy bien el motivo de esta huelga, convocada de una semana para otra sin que sepamos con qué fin, y con unas soflamas que no corresponden a la realidad”, explica la presidenta de Adimad.

Los institutos “trabajamos por la educación pública sin ninguna fobia hacia nada. Al contrario, facilitamos la integración y respetamos a todo el mundo. Se facilita la integración de todos los alumnos, independientemente de su sexo, orientación sexual, religión o raza”.

Hay centros que permiten el velo, otros no; se decide en el Consejo Escolar, que es un órgano democrático. Que ahora salgan con estas historias y encima arremetan contra la educación pública, ya les vale”, concluye Rocha aludiendo al Sindicato de Estudiantes.

La Consejería de Educación prepara una propuesta de horario lectivo y cita a los sindicatos la semana próxima **COMUNIDAD DE MADRID**

La Mesa Sectorial de Educación celebrada este martes ha concluido sin avances, ya que la Consejería ha comunicado a los sindicatos CCOO, ANPE, CSIF y UGT que está trabajando en una propuesta de acuerdo sectorial, que incluye la reducción de horario lectivo y que presentará la próxima semana.

EFE Martes, 25 de febrero de 2025

Tras la reunión, celebrada por vía telemática con el director de Recursos Humanos de la Consejería, Miguel Zurita, los sindicatos aseguran que se encuentran «en el mismo punto en el que estaban tras la reunión del pasado 31 de enero», cuando reclamaron que el nuevo acuerdo sectorial debería incluir mejoras para el cuerpo de maestros. «Como nos temíamos no han traído ninguna propuesta concreta y nos han emplazado a la semana próxima. Pedimos bajada de horario lectivo desde Infantil y Primaria a Secundaria, Régimen Especial y FP para equipararnos con las demás comunidades», cupos para atención a la diversidad, reducción efectiva de ratio, mejora en licencias y permisos, plan antiburocracia y equiparación retributiva», según la secretaria de Enseñanza de CCOO, Isabel Galvín.

La Consejería ha dicho a los sindicatos que el Ministerio de Educación ha convocado a las comunidades autónomas este viernes y algunas de sus reivindicaciones están sobre la mesa, pero «si el Ministerio avanza en estas medidas, la Comunidad de Madrid tendrá que aportar financiación», añade Galvín. «Nuestras propuestas del 31 de enero las están estudiando y nos han pedido más tiempo», ha dicho a Efe el responsable de ANPE Madrid, Andrés Cebrián. También «hemos hablado de las negociaciones con el Ministerio sobre las condiciones de desempeño docente, que incluyen reducción horaria», aunque la negociación con el Ministerio podría «ir para largo», ha agregado.

Según CSIF, la Mesa celebrada este martes «no ha traído ninguna novedad salvo la promesa de un nuevo borrador de propuesta para presentarla la semana que viene», ha dicho su responsable Miguel Ángel González. «Acudiremos a la llamada de la Mesa Sectorial la semana que viene y esperamos recibir un borrador, cuando menos aceptable, para acabar, por fin, con el conflicto abierto de la educación pública madrileña», concluye González.

Para UGT, la reunión no ha supuesto «ninguna novedad» respecto a la anterior, aunque se ha informado de que en la reunión de esta semana con el Ministerio «se van a tratar cuestiones que pueden tener cierta repercusión en el ámbito de la Comunidad de Madrid y las condiciones laborales de los docentes».

Sobre la convocatoria de oposiciones 2025, está previsto publicarla el próximo viernes 28 de febrero.

Las universidades presentarán antes de mayo una nueva selectividad más homogénea para 2026

La propuesta para la selectividad 2026 partirá de los acuerdos mínimos aplicados a las orientaciones de la nueva PAU que se celebrará en 2025 y por la que se llegaron a acuerdos sobre las mismas fechas de realización de los exámenes en la mayoría del territorio, sobre corrección ortográfica y sobre optatividad en las preguntas.

REDACCIÓN Jueves, 27 de febrero de 2025

Los rectores y rectoras de las Universidades prevén presentar antes de mayo una propuesta de nueva selectividad para 2026 centrada en un modelo de examen con una «estructura común y compartida por todo el territorio nacional».

La Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas (CRUE) ha comunicado que la Comisión de Asuntos Estudiantiles ha iniciado los trabajos con más de 550 especialistas de todas las materias a evaluar para consensuar una nueva Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) que «garantice una mayor equidad en las pruebas de 2026 en todo el territorio nacional, respetando las particularidades de cada comunidad autónoma».

«Los principales objetivos de esta armonización son configurar una estructura de la prueba en la que se armonicen los porcentajes de diseño competencial y el margen de preguntas optativas aplicables a cada materia», incide la CRUE, que apuesta por proponer un modelo de examen que tenga una «estructura común». También, que se establezcan bloques de saberes básicos comunes, y se concreten criterios de evaluación específicos y su valoración.



Las Comisiones Estatales de Materia, integradas por especialistas de cada disciplina y distrito universitario, son quienes trabajan en la elaboración de esta propuesta única y consensuada para las pruebas de acceso y admisión en 2026, que prevén presentar antes de mayo. La propuesta partirá de los acuerdos mínimos aplicados a las orientaciones de la nueva PAU que se celebrará en 2025 y por la que se llegaron a acuerdos sobre las mismas fechas de realización de los exámenes en la mayoría del territorio, sobre corrección ortográfica y sobre optatividad en las preguntas.

Para este curso la nueva PAU tendrá un modelo de examen único en cada materia, que deberá hacerse en 90 minutos, y el diseño es competencial entre el 20 % y el 25 % de las preguntas o tareas que el alumnado debe realizar. Actualmente se establece la opcionalidad en las pruebas, permitiendo al estudiantado elegir entre varias preguntas o tareas en algunos apartados si así se estima oportuno. Sin embargo, según los exámenes que se dieron a conocer como modelos, existe todavía una diferencia a la hora de otorgar mayor o menor opcionalidad y de puntuar cada bloque.

Los gobiernos autonómicos del PP solicitaron a la CRUE trabajar en la elaboración de una «estructura» de examen que fuera común para seguir avanzando en una nueva prueba de acceso a la universidad igual para todo el territorio.



Se crea el título de especialista en Laboratorio Clínico

Miranda Escolar. 21 febrero, 2025

El último Consejo de Ministros ha aprobado el Real Decreto por el que crea el título de especialista en Laboratorio Clínico y, en consecuencia, se suprimen los títulos de especialista en Análisis Clínicos y en Bioquímica Clínica, ya que se declaran equivalentes entre sí.

Este nuevo título surge, de esta forma, de la fusión de dos especialidades que actualmente desarrollan su función y que han ido convergiendo a medida que se han implementado los avances científicos y tecnológicos de esta área. La formación en la especialidad de Laboratorio Clínico tendrá una duración mínima de cuatro años y se realizará dentro de la relación laboral especial de residencia, se explica en el acuerdo.

Se considera que la nueva especialidad permitirá una mejor gestión de los recursos humanos del área de Laboratorio, reduciendo duplicidades y solapamiento de las competencias de estas especialidades.

La persona especialista en Laboratorio Clínico estará capacitada para proporcionar información de utilidad clínica para valorar el estado de salud, apoyar el diagnóstico y el seguimiento clínico, contribuir a la promoción de la salud y la prevención de las enfermedades, aplicando los métodos y técnicas de análisis de muestras biológicas de origen humano a partir del conocimiento de la fisiopatología humana.

También se crea como órgano asesor la Comisión Nacional de la Especialidad de Laboratorio Clínico.

Laboratorios automatizados

La aparición de laboratorios automatizados centrales ha supuesto la integración, dentro de una misma estructura organizativa, de una gran parte de las pruebas más necesarias y básicas para la adecuada asistencia de los y las pacientes.

Esto supone múltiples ventajas, según el Gobierno, tanto para la mejora en la calidad como para la seguridad en la atención a los y las pacientes, que se benefician de una menor necesidad de tubos a extraer, de la simplificación de la fase preanalítica, de una reducción significativa de los errores y de una mejora del tiempo de respuesta.

La evolución tecnológica va a seguir condicionando este tipo de estructuras organizativas en los centros sanitarios de mayor tamaño, donde se forman la mayoría de los especialistas, pero también va a condicionar el trabajo en centros comarcales, que van a requerir de especialistas más polivalentes.

El trabajo conjunto, en cualquiera de estas estructuras organizativas, no solo evita la fragmentación de la atención y el conocimiento, si no que genera el efecto contrario, unificando la atención a los y las pacientes e integrando conocimientos. Con este proyecto, se persigue de esta forma mejorar la formación de los especialistas en Ciencias de la Salud, a la vez que se facilita la gestión de los recursos humanos en salud.

Un estudio en ‘The Lancet’ advierte la necesidad de educar a los escolares sobre los daños digitales a su salud mental

Miranda Escolar. 24 febrero, 2025

En la actualidad, el uso de tecnologías digitales, como las redes sociales y los dispositivos de pantalla, ha crecido de manera exponencial entre niños y adolescentes. A medida que estas tecnologías se integran cada vez más en la vida diaria, también surgen preocupaciones sobre sus *efectos en la salud mental de los jóvenes*.

‘*De las redes sociales a la inteligencia artificial: mejorar la investigación sobre los daños digitales en los jóvenes*’, publicado en la revista The Lancet, por Karen L Mansfield, Sakshi Ghai, Thomas Hakman, Nick Ballou, Matti Vuorre y Andrew K. Przybylski profundiza en los retos y limitaciones que enfrenta la investigación sobre este fenómeno, así como en las recomendaciones para abordar los problemas identificados.

El documento concluye con una serie de recomendaciones para que los responsables de políticas y los cuidadores gestionen mejor el uso de tecnologías digitales entre los más jóvenes. Aconseja la creación de campañas de concienciación que eduquen a padres y adolescentes sobre el uso responsable de las redes sociales y los riesgos asociados con su uso excesivo.

También se aboga por la implementación de políticas que promuevan entornos digitales más seguros, donde se minimicen los riesgos de efectos adversos en la salud mental.

Además, se enfatiza la importancia de informar a los educadores sobre estos hallazgos, para que puedan trabajar en la *integración de la educación digital en sus aulas* y preparar a los estudiantes para navegar por el mundo digital de manera segura y saludable.

El documento reconoce que, aunque existe un creciente cuerpo de investigación sobre los efectos de la tecnología en la salud mental, aún hay importantes brechas que deben abordarse. Una de las principales limitaciones es la heterogeneidad en los estudios realizados, lo que dificulta la comparación y la generalización de los resultados. Además, muchos de estos estudios son de carácter observacional, lo que puede dar lugar a confusiones y a interpretaciones erróneas debido a la falta de control sobre variables externas.

Los autores destacan la necesidad de establecer directrices claras para la presentación de informes basados en evidencias, asegurando que las interpretaciones reflejen la robustez del contenido. Esto es vital para que las recomendaciones sean efectivas y aplicables a diversas realidades culturales y regionales, especialmente en países de ingresos bajos y medianos (LMICs).

La investigación en LMICs (países de ingresos bajos y medianos) presenta desafíos únicos. Si bien estos contextos ofrecen una expertise crítica para entender las particularidades culturales, los investigadores a menudo se enfrentan a la restricción de recursos, como financiamiento y tiempo. Esta precariedad puede limitar la amplitud y la calidad de la investigación, generando un compromiso entre la robustez de los métodos de investigación y la necesidad de llegar a una audiencia más amplia.

Los autores subrayan que es esencial contar con investigación que no solo sea relevante localmente, sino que también pueda informar políticas globales. Para lograr esto, sugieren una colaboración más estrecha entre investigadores independientes, responsables de políticas, y comunidades locales.

El documento plantea diversas estrategias para mejorar el enfoque de la investigación en tecnología y salud mental en jóvenes. Primero, promueve la utilización de metodologías robustas, como diseños de investigación experimental y la aplicación de análisis causal estructural, que pueden proporcionar evidencias más concluyentes sobre las relaciones entre el uso de tecnología y los resultados en salud mental.

Además, el estudio sugiere el *uso de plataformas digitales para facilitar la participación en investigaciones*, lo que podría ayudar a aumentar la representatividad de los estudios y a obtener datos de una población más amplia y diversa.

A medida que se continúa explorando la relación entre la tecnología digital y la salud mental de niños y adolescentes, para los autores del artículo es crucial abordar los desafíos que presenta esta investigación. Si bien existen recomendaciones y estrategias prometedoras, juzgan que se requiere un compromiso continuo tanto de la comunidad científica como de los responsables de políticas para garantizar que los jóvenes tengan acceso a herramientas y entornos que favorezcan su bienestar mental. Por ello insisten en que, con una investigación robusta y colaborativa, es posible construir un futuro digital más seguro y saludable para la próxima generación.

Esta reflexión sobre el impacto de la tecnología digital en la salud mental de los jóvenes es sólo el comienzo de un diálogo que necesita ampliarse y profundizarse a medida que enfrentamos un mundo cada vez más digitalizado, subrayan.

España alcanza récord de participación en Formación Profesional, aunque por debajo de los objetivos europeos

Mónica Langarita. 26 febrero, 2025



Así lo refleja el Informe «Formación Profesional y para el Empleo en España 2023» que la Fundación para la Calidad e Innovación de la Formación y el Empleo (Fundación CIFE) ha presentado este martes en la sede de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE). Este estudio, elaborado por el consultor y profesor de IE University, Juan María Menéndez-Valdés, analiza la situación actual de la formación profesional y el empleo en España, así como los retos y oportunidades del sector, donde España enfrenta problemas estructurales como desempleo, riesgo de exclusión y bajos ingresos, además de niveles bajos de cualificación y competencias básicas.

El evento ha contado con la presencia de destacadas figuras del ámbito educativo y empresarial. La apertura del acto estuvo a cargo de Juan Carlos Tejeda, director del Departamento de Educación y Formación de CEOE, quien destacó la importancia de fortalecer el diálogo social y la negociación colectiva en materia de formación. “Necesitamos un marco común y una estrategia única que integre todas las competencias formativas. Actualmente, solo un 10% de las empresas se forman y el problema es especialmente grave en las pymes. Además, hay 11 millones de trabajadores sin una cualificación reconocida”, afirmó. También insistió en la necesidad de revisar el sistema de subvenciones para que sea más ágil y eficiente.

A continuación, intervino Gerardo Gutiérrez, director general del SEPE, quien puso el foco en la evolución del empleo en España. “El desempleo ya no es un problema homogéneo del país, sino que se concentra en algunas provincias. Hay territorios cuya tasa de desempleo es incluso menor que la de países como Francia o Suecia”, explicó. También resaltó el trabajo que se está realizando en microacreditaciones y en la depuración del catálogo de especialidades formativas. “Además, estamos impulsando una nueva plataforma pública de formación que servirá como instrumento para ampliar el acceso a la capacitación”, anunció. Por otro lado, insistió en la necesidad de reformar la Ley de Subvenciones de 2003, que considera obsoleta para las necesidades actuales.

Por su parte, Valeriano Gómez, presidente de la Fundación CIFE, analizó el impacto del crecimiento poblacional en el mercado laboral. “Tres de cada cuatro nuevos afiliados a la Seguridad Social son de origen extranjero. España es el sexto país del mundo y el cuarto en Europa por saldo positivo en su cuenta corriente, lo que demuestra nuestra fortaleza económica”, afirmó. No obstante, también alertó sobre las carencias en la formación. “Si bien hemos alcanzado un récord de participación en formación profesional, todavía estamos por debajo de los objetivos europeos. La formación para el empleo ha mejorado, pero su avance debe ser más rápido”, señaló.

Tras la apertura institucional, Juan María Menéndez-Valdés, autor del informe, expuso los principales hallazgos del estudio. Destacó las contradicciones y las dificultades inherentes al marco normativo actual, afirmando que la distinción entre la formación para el empleo y la formación profesional sigue siendo uno de los puntos más problemáticos, ya que genera confusión tanto para los ciudadanos como para los propios actores del sistema educativo. Menéndez-Valdés también indicó que «el informe refleja los esfuerzos por mejorar la movilidad laboral y la capacitación dentro de un contexto europeo, pero persisten importantes barreras estructurales que impiden su plena eficacia».

En cuanto a la creación de un derecho universal al aprendizaje permanente, afirmó que, aunque la formación continua está más accesible que en el pasado, existen barreras estructurales y sociales que limitan el acceso de ciertos colectivos, especialmente de autónomos y trabajadores de sectores menos favorecidos. Finalmente, subrayó que «la creación de cuentas individuales de aprendizaje sería una herramienta esencial para superar estas limitaciones».

El acto continuó con la intervención de Jaime López Cossío, socio-director de Laudantis y miembro del Consejo Asesor de la Fundación CIFE, quien comentó las conclusiones del informe. “El estudio refleja tendencias tanto favorables como desfavorables. Si bien hay avances en la digitalización y nuevas metodologías formativas, aún persisten barreras que dificultan el acceso a la formación, especialmente en las pequeñas y medianas empresas”, advirtió.

Finalmente, el evento concluyó con la clausura a cargo de Valeriano Gómez, quien reiteró la necesidad de impulsar la formación profesional como eje de la empleabilidad y la competitividad en España.

La Fundación CIFE reafirma con este informe su compromiso con la mejora del sistema de formación y empleo en España, promoviendo el análisis y la innovación en un ámbito clave para el desarrollo económico y social.

‘Odio gli indifferenti’: la indiferencia en la era digital **OPINIÓN**

Oriol Corcoll Arias. 20 febrero 2025

Con la victoria de Donald Trump y la creciente ola de conservadurismo mundial, vuelvo a escuchar hasta el hartazgo una de las peores frases que existen: “¡La historia se repite!”, o su variante “¡El pasado siempre vuelve!”. Al final, lo que siempre vuelve (muy a mi pesar) es este gastado mantra con tintes de indiferencia sobre lo cíclico de la historia. Es en especial irritante la percepción del hombre como aquel ser incapaz de aprender la más mínima lección de lo histórico, como si cada individuo arrastrara el peso del pasado como Sísifo, bajo la pesimista amenaza de una historia determinista que parece condenarlo a ser aplastado con cada retroceso político. Pero estamos hablando, de existir, de una condena completamente distinta. El problema no es la repetición del error histórico, sino la aceptación indiferente ante él. De manera contraria a lo que dijera Camus en su Mito de Sísifo, estamos ante una indiferencia que antes de liberarnos nos hará esclavos. El Sísifo digital, el nuevo indiferente, no solo acepta su castigo: lo disfruta.

El mundo ya no se rige por un *statu quo* visible y delimitable donde solo las instituciones coercitivas son visibles por su fuerza bruta. Ahora, bajo un nuevo entramado de algoritmos y control dopaminérgico, el nuevo poder se ha perfeccionado con astucia y poca transparencia. Hace falta visitar la teoría social clásica. Ya no por la nostalgia intelectual, sino para actualizarla con la necesidad urgente de crear una resistencia equiparable al nuevo dominio 2.0. Tomando como ejemplo a Walter Benjamin, estamos en un *Jetztzeit*, un “instante-detonado” donde el tiempo se detiene, rebosante de significado histórico. Tenemos el deber de transformar de manera radical el presente a través de la recuperación del pasado con un punto de vista emancipador. Más allá de un pasado que siempre “vuelve”, hay que verlo como un pasado que “otorga” y “libera”.

Antonio Gramsci fue muy claro sobre los indiferentes en su manifiesto *Odio gli indifferenti*. Para el autor, estos son cómplices directos con su pasividad en la perpetuación del poder. Pero el indiferente digital no es como el clásico. Al nuevo indiferente lo han desprovisto del saberse libre de elegir. Su desconocimiento es consecuencia directa de una neo-hegemonía digital perpetuada a través de la devaluación educativa. Porque si un individuo piensa, al final “es”, por lo cual es libre. O lo que es lo mismo: si hay *cogito*, hay *sum*, socialmente hablando. Pero el nuevo indiferente queda diluido en una sensibilización exagerada que le aparta del conocimiento genuino. De manera paradójica, vemos en la educación el eje donde pivota la victoria o la derrota del poder, encarnada en la libertad del individuo, en su concientización. Pero en esta educación de Schrödinger, repleta de potencialidades, al indiferente creado no hay que odiarlo, pues no sabe que lo es. Hay que repudiar al que los crea.

Docentes indiferentes crean alumnos indiferentes. Me parece perfecta para hablar de ello la siguiente frase del manifiesto de Gramsci: “Odio a los indiferentes también por esto: porque me fastidia su lloriqueo de eternos inocentes. Pido cuentas a cada uno de ellos: cómo han acometido la tarea que la vida les ha puesto y les pone diariamente, qué han hecho, y especialmente, qué no han hecho”.

¿Acaso no es un docente que acepta la problemática educativa actual sin rechistar un peor indiferente? A este la vida no le ha puesto ante una tarea, él se ha comprometido con ella de manera voluntaria. Hay que odiarlo por traidor. Un docente que crea indiferentes es un oxímoron aberrante del sistema educativo.

El problema es la arrogancia tecno-optimista de los pedagogos que percibieron el progreso como algo lineal. Es por ellos por los que hay hoy en día una devaluación educativa caracterizada por un pedagogismo absurdo. Un plan que ha desplazado el pensamiento crítico del alumnado a través de pseudo-verdades absolutas y sobre todo cómodas, que ofrece una manera de aprender técnica y fragmentada donde la memoria histórica busca ser diluida por un exceso de sensibilidad. Es tan flagrante que deberíamos empezar a referirnos a ello como *pedawokismo*. Hay que recordarlo: aunque cómoda por el docente, la hiperreactividad emocional sin profundidad de análisis es aprendida y es una de las mejores herramientas de control a largo plazo.

Tal y como dijera Gramsci, la pieza clave para la resistencia es el docente como intelectual orgánico transformador. Un profesional no solamente dentro del aula, sino fuera de ella, capaz de rebelarse a lo impuesto si fuera injusto o perjudicial para la sociedad futura. Frente al educador indiferente hay que reivindicar el papel del partisano educativo, un docente que participe de manera activa y desafíe la nueva hegemonía digital. Un partisano que esté comprometido con una lucha que atente contra el poder a través de la repulsa de cualquier moda pedagógica tecnócrata y que supere, de una vez por todas, la educación de competencias y ámbitos. Su objetivo debe ser el de crear un adulto intelectualmente emancipado que sepa rechazar los valores de una cultura de la ofensa y la victimización vacía, el canto de sirena de la era digital. Por lo tanto, este neo-docente no solamente no debe tolerar bajo ningún concepto la eliminación de contenidos ligados a la intelectualidad y a la crítica del poder como podrían serlo la literatura, la historia, la filosofía o la ciencia (o su disolución en ámbitos maliciosamente difuminados), sino que también tendrá que trabajar para instaurar un nuevo frente de resistencia hacia la emocionalidad prefabricada del sistema hegemónico digital, ofreciendo racionalidad crítica al alumno. Es la única manera. Hay que asegurar un conflicto constante frente a la comodidad del alumno, pues la emancipación no surge de la complacencia, sino de la incomodidad.

Con todo, el educador partisano debe desligarse de una vez por todas de la insulsa burocracia educativa para tomar el control completo. Todo ello en un espacio con herramientas de lucha propias, lejos de los instrumentos



tecnológicos perpetradores de la hegemonía digital. Una educación emancipada es una educación que no depende de lo tecnológico.

Estamos a una generación de distancia de ser aplastados por la roca de Sísifo.

Emprendimiento y magia **OPINIÓN**

Xavier Massó. 25 de febrero de 2025

A lo largo de su existencia sobre la Tierra, la humanidad ha construido tres grandes modelos para explicarse a sí misma y el mundo que le rodea: el pensamiento mágico o mítico-, el pensamiento religioso o teológico, y el pensamiento racional, lógico y científico. Alguien definió este recorrido con una expresión que hizo fortuna –hoy diríamos un trending topic-: *del mito al logos*. Aunque sea una expresión discutible, la admitiremos, al menos, en el sentido de que cada época de la humanidad ha estado presidida por alguna de estas concepciones del mundo.

Se supone que actualmente estamos en la época del pensamiento racional y lógico, y que en él debería basarse la enseñanza en nuestras escuelas, institutos y universidades. Sin embargo, hay bastantes indicios de que, en cuestiones (no sólo) educativas, más bien estamos recorriendo un itinerario inverso que cada vez nos devuelve más a modelos propios del pensamiento mágico: la primacía de la emotividad sobre la racionalidad, de lo subjetivo sobre el objetivo, de lo cualitativo sobre lo cuantitativo, la proliferación de cursos de formación del profesorado que parecen inspirados en la antigua «ciencia» de los gnósticos... ¿Estamos al corriente del alarmante creciente número de terraplanistas? ¿Puede verdaderamente alguien pretender que esto no tiene nada que ver con la deriva educativa de las últimas décadas?

Precisamente dada su naturaleza, el *conocimiento científico* -como producto del pensamiento racional- tiene una característica que suele olvidarse y que lo diferencia del resto: *su transmisibilidad*; con una única limitación de orden intelectual y de grado: para entender la teoría de la relatividad, no se precisa de ningún rasgo mágico que delate al elegido, ni de ninguna iluminación proveída por algún dios o algún demonio, «sólo» es necesario saber física y todo lo que ello conlleva. Dicho de otro modo, el don de la profecía no es transmisible, en cambio, al menos en teoría, cualquier individuo está en condiciones de conocer la teoría de la relatividad. Y digo en «teoría» porque, mientras que a la mayoría nos costaría tal vez doscientos años, a Einstein le bastó con mucho menos tiempo. Ésta es la única limitación del conocimiento científico. Más fácil: una abrumadora mayoría de mortales nunca habríamos llegado a descubrir el teorema de Pitágoras, pero una vez nos lo han explicado, podemos entenderlo como su propio descubridor.

Con el conocimiento mágico, sin embargo, esto no es posible. Y de conocimientos mágicos -un más que probable oxímoron-, va llena la pedagogía *new age* y la ideología hegemónica. Por eso sorprende esta singular perla curricular que lleva por nombre «*Emprendimiento*», asociado por lo general a materias de economía, que parece ir más allá del mero reclamo publicitario y parece postular un ideal o forma de vida. Entiéndase que no estamos cuestionando, nada más lejos de nuestra intención, las enseñanzas de economía, sino el epíteto que las sesga, el «mérito» de cuya implantación corre a cargo del inefable exministro Wert (2011-2015), pionero también de la pintoresca introducción de la tauromaquia como ciclo profesional de la FP... En realidad procede de Catalunya, siempre pionera en sesgos pedagogistas, pero parece que Wert, muy emprendedor él, se la apropió para llevarse la gloria.

Para explicar matemáticas es necesario saber matemáticas. Esto ni el pensamiento mágico más delirante puede negarlo; y como no saben, pues devaluémoslas o eliminémoslas, porque, ya se sabe, son aburridas, difíciles o, como proclamó una reciente secretaria de estado que obedece al apodo de «Pam», no hace falta enseñar matemáticas, sino sexualidad, porque ella nunca en su vida ha necesitado para nada saber qué es una raíz cuadrada... Sí, he dicho «secretaria de estado»; mejor olvidarlo... ¡Ni en mil años diere con la teoría de la relatividad semejante lumbreira! Pero volvamos al emprendimiento.

En fin, pues, sería lógico pensar que si es necesario introducir el emprendimiento en los currículos, entonces *será necesario que imparta tal materia alguien que sea, él mismo, emprendedor*. Es decir, no estamos hablando de alguien que sepa matemáticas y las enseñe; aquí no se trata de «saber», sino de «ser»; una diferencia que no es en absoluto baladí. ¿Y cómo se determina esto? ¿Y si en vez de un emprendedor se nos cuela un «trepa»? ¡Cuidado! porque la diferencia entre ambas categorías puede ser a veces bastante sutil. ¿O un emprendedor fracasado? Comprobar si alguien sabe matemáticas es relativamente simple, basta con saber las suficientes; pero ¿y un emprendedor? ¿Era emprendedor el «narco» Pablo Escobar? ¿O quizás era más emprendedor Edison, fundador de lucrativas empresas, que Galileo, que sólo se buscó problemas con la Inquisición? ¿Por qué no siguió haciendo horóscopos cobrando de los ricos emprendedores y haciéndose rico él a su vez? Total, ¿qué más le daba si el Sol giraba alrededor de la Tierra o al revés?

Porque, a ver, ¿podríamos decir que Monturiol o Peral, inventores del submarino, no fueron suficientemente emprendedores? Uno, Monturiol, acabó arruinado y en la más absoluta indigencia, dicen que debido a su incapacidad para los negocios; el otro, Peral, asqueado y víctima de lo que hoy llamaríamos **mobbing**.

Monturiol inventó también un sistema de conservación de la carne que pasó sin pena ni gloria hasta que un «amigo» suyo inglés se lo robó y lo patentó en Londres, haciéndose millonario. ¿Quién era más emprendedor de los dos, el inventor o el chorizo? ¿A quién preferiríamos de profesor? ¿Qué enseñamos en «Emprendimiento»? ¿A robar los inventos de los demás, o a plagiarlos como hizo Edison con Tesla, o Bell con Meucci?

Más allá de los ignotos repliegues morales que sugiere tal materia, hay también otro problema: ¿qué se pretende transmitir con esta asignatura? ¿Imprimir carácter? Porque lo del emprendimiento, y puestos en el mejor de los casos, parece más bien una condición atribuible al talante de cada uno, que un conocimiento tematizado y transmisible como los que acostumbraban a impartirse «tradicionalmente». Vamos a ser claros, un matemático, un filósofo un historiador, un economista o un electricista, no pierden tal condición por estar enseñando sus respectivos saberes; por el contrario, un emprendedor que dé clase, a menos que no se trate de un viejo contando su vida y milagros, poco emprendedor será. Ésta es la diferencia.

¿Pero cómo transmitir entonces este espíritu emprendedor? Porque de «espíritu» se trata, esto sí que parece claro, y de que cunda la ejemplaridad como modelo ético. Si de ejemplaridad se trata, y para salir del **cul-de-sac**, tengo una posible solución: si en otros tiempos se había recurrido con finalidades análogas a colecciones de vidas de santos -otra característica demostradamente no contagiosa, la de la santidad- propongo una nueva colección hagiográfica por título genérico «Vidas de emprendedores». Como mínimo, leerán, porquería de quiosco de aeropuerto, pero leerán.

Se me ocurren algunos nombres que, aunque de ejemplaridad nada edificante, como mínimo darían juego. Siempre, claro, bajo la nueva divisa: “del logos al *tímo*”.

Y si resulta que la materia no va de esto, entonces que le cambien el nombre y dejemos de vender humo de una vez.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Reivindicando la Escuela Pública frente al impacto de la privatización en educación **OPINIÓN**

Cynthia Martínez Garrido. 24 febrero 2025

En los últimos 30 años la educación privada ha incrementado su presencia a nivel global (Winkler, 1988). Este crecimiento responde, por un lado, a la incapacidad de las instituciones públicas para atender a toda la demanda estudiantil en las zonas donde operan. Por otro lado, las escuelas públicas no siempre logran satisfacer las necesidades específicas de ciertas familias, como ofrecer una educación religiosa o programas enfocados en el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, el principal factor detrás del aumento de las escuelas privadas parece ser el impulso de políticas gubernamentales que promueven su creación, justificándose en argumentos como garantizar la libertad de elección de las familias al momento de seleccionar el centro educativo para sus hijos.

Entre los estudios que han analizado la relación entre la titularidad privada de las escuelas y la segregación escolar por nivel socioeconómico, destaca el trabajo fundamental de Coleman, Kilgore y Hoffer (1982), basado en datos de la encuesta nacional del National Center for Education Statistics en Estados Unidos. Los hallazgos de este estudio revelaron que los estudiantes de escuelas privadas presentan un nivel socioeconómico hasta tres veces superior al de los estudiantes de escuelas públicas del país. Además, se observó un contacto mínimo o prácticamente inexistente entre estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos. En particular, los autores calcularon que solo el 14% (0,14) de los estudiantes con alto nivel socioeconómico en escuelas públicas comparten aula con estudiantes de bajo nivel socioeconómico, proporción que se reduce a la mitad, 7% (0,07), en las escuelas privadas. Estas cifras reflejan un índice muy bajo de interacción entre estudiantes de distintos niveles socioeconómicos y evidencian la selección que las escuelas privadas hacen del alumnado.

Diversos estudios han destacado la estrecha relación entre la segregación entre escuelas públicas y privadas y otros tipos de segregación, como la racial, socioeconómica o, incluso, por capacidad (Andre-Bechely, 2013; Betts y Fairlie, 2014). Por ejemplo, Rumberger y Parlardy (2005) señalan que las escuelas con un nivel socioeconómico más alto concentran un 84% de estudiantes blancos, mientras que las escuelas de nivel socioeconómico más bajo cuentan con un 62% de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios. Asimismo, el estudio de Arcidiacono et al. (2014) sugieren que el 70% de la diferencia en la asistencia entre escuelas públicas y privadas puede explicarse por el nivel socioeconómico y cultural de las familias.

Hace poco menos de un mes se publicó en este mismo diario el “*Manifiesto por una Escuela Pública como pilar de la democracia*”, un texto que pretende sentar las bases del sistema educativo de este país, reivindicando la necesidad de todos y todas por apostar decididamente por la escuela pública a través de:

- Evitar el cierre de aulas en la escuela pública.



- Apostar por una escuela pública de calidad y proximidad.
- Velar por la igualdad de acceso a las escuelas financiadas con fondos públicos.
- Facilitar la conversión centros privados-concertados en centros privados o centros públicos.
- Implementar políticas de reducción de la segregación escolar coordinadas entre las administraciones locales y autonómicas.
- Implementar políticas integrales que permitan garantizar derechos en todas las esferas del desarrollo infantil.
- Diseñar programas de inversión pública para la rehabilitación de las escuelas públicas.
- Reforzar la inversión en la educación pública alcanzando los estándares europeos.
- Dotar de estabilidad al profesorado.
- Disminuir las ratios de alumnos/as por docente.

En menos de un mes desde su publicación del manifiesto cuenta con más de 700 personas que lo han apoyado con su firma.

Cynthia Martínez Garrido. Profesora de Métodos de Investigación en Educación en la Universidad Autónoma de Madrid e investigadora del Observatorio de la Segregación Escolar

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

El pensamiento crítico, imprescindible competencia ciudadana

Jesús Conill. (Universidad de Valencia)

Situación preocupante

Es muy apropiado y oportuno hablar del pensamiento crítico en el año que se conmemora el tricentenario del nacimiento de Immanuel Kant. Pero lamentablemente estamos en una situación preocupante. Ha crecido entre la población, también entre los jóvenes, la disposición a renunciar a la libertad en favor del bienestar y se está perdiendo el sentido crítico.

En el contexto internacional, países como China, Rusia, India no valoran la democracia como en el mundo occidental. China dice proporcionar bienestar y una presunta "armonía", a cambio de reducir la libertad personal. Y en Occidente empieza a cundir un peligroso cambio de prioridades axiológicas: se valora más el "pasarla bien" y "divertirse" que el esfuerzo por defender la libertad efectiva.

Urge educar a las personas, los ciudadanos y los profesionales en el pensamiento crítico como una competencia decisiva e imprescindible para orientarse en la vida. Algo así como la "novena competencia", en el sentido que señala José Antonio Marina, para completar las competencias básicas que la Comunidad Europea consideró como objetivo de la educación.

La competencia del pensamiento crítico es la que nos capacita para comprender las posibilidades y límites de nuestro saber y hacer, la capacidad de discernimiento y esclarecimiento en todos los aspectos de la vida para fomentar un clima de libertad personal y social. Pues, aunque los prejuicios son inevitables en tanto que constituyen una de las facticidades de la vida, es posible revisarlos, reinterpretarlos y liberarse de los que son inadecuados o incluso injustos. Eso sí, hace falta interés y una "voluntad de razón" que emerge de la intimidad personal, que suele guardar silencio por conveniencia o temor.

Lo más urgente es liberar las mentes. Sin pensamiento crítico libre no habrá auténtica democracia. No se trata primordialmente de "redemocratizar" confiando presuntamente en que los mecanismos políticos nos salvarán; antes hay que haber liberado las mentes para saber estar en la vida en general y en lo político en particular ejerciendo una actitud crítica efectiva. Lo político es secundario, depende de otras instancias más básicas y fundamentales, que si no se cultivan y cambian tampoco cambiará la mala vida política que estamos sufriendo. Ésta no debe absorber y contaminar el resto de la vida humana. Hay que educar para no dejarse arrastrar ni fascinar por ese poder social, ya sea como representante político (interesado en mantener su puesto), como militante de un partido (cayendo en la tentación del sectarismo tribal) o como ciudadano de base (convertido en un estúpido mentecato).

Nuestras sociedades tienen el peligro de convertirse en "sociedades de la opinión". Pero la opinión no constituye un criterio de validez. Aquí el papel de los profesionales de los más diversos ámbitos es de suma importancia, porque ellos son quienes pueden aportar las reflexiones más adecuadas para desplazar la ignorancia y la estupidez; y, complementariamente, el de los profesionales de los medios para saber

seleccionar a tales profesionales competentes y con capacidad de pensamiento crítico, sin dejarse arrastrar por el sectarismo y la servidumbre a los poderes fácticos de cada momento y contexto. Lo preocupante es la claudicación ante el poder por parte de ciudadanos y profesionales, la cómoda predisposición a dejarse seducir por el bienestar e incluso fascinar por el poder.

Revitalizar la tradición del pensamiento crítico

Suele considerarse que el pensamiento crítico surge en la que se ha denominado "era axial", a través de diferentes formas (religiosas y filosóficas) y en diversas partes del mundo (China, India, Persia, Judea, Grecia). Una época en la que los humanos se hacen conscientes de sí mismos e intentan salvar su vida mediante el ejercicio de la reflexión. En este contexto, dentro del mundo occidental, adquieren especial relevancia las formas de pensamiento crítico propias de los profetas de Israel y de los filósofos griegos.

Los profetas de Israel y, en especial, Jesús de Nazaret promueven el universalismo (frente al tribalismo y los particularismos), el vigor de la intimidad y el valor de las personas (frente a los supremacismos) y la defensa de los pobres y desvalidos.

En Grecia, los filósofos forman parte de un gran proyecto cultural de educación o "*Paideia*". La fórmula "Homero creó el humanismo y el humanismo creó la ciencia"; la frase del oráculo de Delfos "conócete a ti mismo"; el mandato pindárico "llega a ser el que eres"; la máxima del "cuidado de sí mismo" y afirmaciones tan sorprendentes como que "una vida sin examen no es digna de ser vivida" (atribuida a Sócrates) o que "es mejor sufrir una injusticia que cometerla" son expresión del contexto en que se desarrolla el pensamiento crítico de la filosofía griega en sus diversas versiones.

Una nueva modalidad de pensamiento crítico surge con la helenización en la constelación de Atenas, Jerusalén y Roma, que marca de modo decisivo la cultura occidental, a través del desarrollo crítico de las relaciones entre la fe religiosa (judía, cristiana e islámica) y el saber racional. El marco naturalista del pensamiento griego se amplía a través de nuevas vías que trascienden la naturaleza, abriendo un nuevo mundo para el espíritu humano, en el que adquiere un especial relieve la intimidad de la persona humana.

Nuevos impulsos en favor del pensamiento crítico provienen del Renacimiento y del Humanismo (por ejemplo, "*Elogio de la locura Alabanza de la estupidez*" de Erasmo; "*Utopía*" de Tomás Moro o "*El socorro de los pobres*" de Juan Luis Vives). No obstante, la expresión máxima del pensamiento crítico moderno la encontramos en la filosofía ilustrada de Immanuel Kant, quien al comienzo de su opúsculo de 1784 "*Respuesta a la pregunta '¿Qué es la Ilustración?'*" responde, a mi juicio, de modo canónico: "*La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración*".

Llama la atención el aspecto en el que incide Kant: el hecho de considerar "culpable" a la incapacidad de servirse de la propia razón, porque la atribuye a la "pereza", a la "cobardía", a la comodidad. "¡Es tan cómodo no estar emancipado!", se está tan "a gusto" siendo un menor de edad a quien otros le resuelven todos los problemas de su vida, sin necesidad de molestarse en pensar y en arriesgarse a los peligros que entraña. Porque pensar pesa y cansa. Es más cómodo que otros se encarguen de las tareas fastidiosas. Emanciparse es difícil y costoso, es más cómodo dejarse "entontecer"; de ahí que pocos sean los que logren superar esa "culpable incapacidad". Pues, según Kant, la ilustración requiere que cada cual ponga en marcha su conciencia y su "*libertad*", haciendo "*uso público* de su razón". Lo que puede traer la ilustración será no dejarse someter a las instrucciones (opresiones) de las instancias que ejercen la tutela (el poder) sobre la gente en cada situación vital e histórica, sino poner en funcionamiento el uso público de la razón aportando "razones". La consideración por parte de Kant de este aspecto es de una gran actualidad, si se aplica al modo como actualmente habría que ilustrar al "público" en el mundo de la comunicación, no sometiéndose a la mera "opinión pública", sino ejerciendo la "razón pública".

Lo que significa "razón pública" quedó bien determinado en principio por la noción kantiana del "uso público de la razón" y ha sido actualizado de modo significativo por Rawls, Habermas e incluso Sen. El ejercicio de la razón pública, que es expresión de la libertad efectiva y de la capacidad crítica, prosigue actualmente el impulso ilustrado en su versión comunicativa y en un medio tecnologizado. Ahora bien, la razón pública no debería confundirse con la opinión pública, que tiene un carácter ambiguo. Pues, por una parte, ésta constituye una presión social, un enorme poder, ahora tecnológicamente reforzado; aun cuando, por otra, algunos recuerdan que puede llevar incorporado también un potencial sentido crítico.

Si nos retrotraemos a la filosofía clásica antigua, ya Aristóteles distingue entre opinión y elección; ésta va conformando el *éthos*, no así la opinión. No bastan el apetito, el impulso, el deseo y la opinión, sino que hace falta cultivar la "recta razón" para orientar la acción como es debido y configurar una vida virtuosa, potencialmente feliz. En los términos de una filosofía crítica (moderna y contemporánea), la voz de la razón comunicativa ha de conformar la "voluntad general" -la voluntad común-, al llevar insita -incoada- la pretensión de universalidad frente a los dogmatismos. No se reduce a la mera opinión, ni a la suma de opiniones, sino que constituye una vía crítica al estar orientada por una comunidad ideal de comunicación como horizonte de la



intersubjetividad universalista que aporta la innovadora noción de "humanidad". Se instaure así el tribunal de la razón, que tiene vigor en la esfera pública universal, mostrando la efectividad de la razón en la historia.

La versión rawlsiana de la idea de razón pública considera su ejercicio como un deber de civilidad, aun cuando se restrinja a lo política y jurídicamente razonable. En cambio, la versión habermasiana amplía el sentido de la razón pública al conjunto de la sociedad civil, a todos los ámbitos de la cultura, como espacios de comunicación social abiertos a la deliberación pública. La visión ampliada de razón pública incorpora a todos los ciudadanos y se entiende como razonabilidad abierta, más allá de lo estrictamente político y jurídico, a los contenidos de las diversas concepciones del mundo en una sociedad postsecular.

Desde "*Historia y estructura de la opinión pública*" hasta su última etapa Habermas reafirma un concepto normativo de publicidad y de política deliberativa. Aunque es consciente de las crecientes dificultades que está generando la revolución de los nuevos medios de comunicación, no renuncia a su propósito de que el paradigma deliberativo no fracase en el intento de conectar sus "fuertes ideas normativas" con la actual complejidad social. El modelo deliberativo espera que su apuesta por la racionalización mejore la "calidad" de las decisiones, dirigiendo su mirada a las funciones cognitivas de la formación de la opinión y de la voluntad, así como a la busca cooperativa de la solución de problemas. Pretende así aprovechar el potencial racional de la deliberación y del discurso en el contexto de la comunicación de masas; aun cuando, a mi juicio, es imposible una auténtica "comunicación de masas", porque las masas como tal no se comunican, sino que las relaciones entre ellas son de otro género. Y con respecto al ámbito de la opinión, lo que ocurre es que las "meras" opiniones están sometidas a las transacciones de la oferta y la demanda, pero no están regidas por la meta de encontrar soluciones legítimas a los problemas en litigio. Pues los participantes en la presunta comunicación de masas son espectadores y consumidores, que no hacen uso de la auténtica "razón pública", que siempre ha de llevar incorporado un sentido crítico y normativo.

Cómo poner en práctica el pensamiento crítico

Propongo a continuación, a título de ejemplo, algunas sugerencias concretas.

(1) Estar interesado por la razón y tener voluntad de razón, porque su tarea crítica resulta liberadora. La reflexión no es neutral, sino que está movida por un interés emancipador. De ahí la necesidad de someter todos los asuntos a "libre y público examen", a la luz, esclarecimiento y crítica de la razón, para superar los dogmatismos y las inmunizaciones.

(2) Superar la "falacia del sujeto prefijado". Consiste en fijar un sujeto con unas prerrogativas inamovibles e inmunes al esclarecimiento. En unos casos se trata de una fijación positiva, diga lo que diga o haga lo que haga tal sujeto; y en otros casos, se trata de una fijación negativa, diga lo que diga o haga lo que haga tal otro sujeto. No importa el contenido ni la reflexión sobre lo que se dice o se hace, tan sólo se tiene en cuenta quién lo dice o hace lo que sea. Según quién sea el sujeto, queda prefijada ya la valoración positiva o negativa, sin más consideración reflexiva, ni criterio evaluativo. Según de qué sujeto se trate, ya se sabe previamente si la reacción va a ser positiva o negativa, a favor o en contra, sin ningún análisis ni reflexión esclarecedora. Cualquier predicado de un determinado sujeto se justifica favorablemente o se ataca, según de quién se trate. En definitiva, se aplica un criterio tribal, que suele funcionar de hecho en los seguidores o "fans" (¡fanáticos!) de los equipos deportivos, pero que se aplica en todos los órdenes, especialmente en la política y en la opinión pública. Hay sujetos privilegiados que siempre tienen razón y que todo lo que dicen y hacen está bien; otros sujetos, al contrario, son denostados y denigrados, todo lo que dicen y hacen siempre está mal. Sin más. Se impone la cerrazón mental y se imposibilita el ejercicio libre del uso público de la razón.

(3) No tolerar las calificaciones y descalificaciones, los encasillamientos previos referidos a personas y, sobre todo, a profesionales, de modo especial en el caso de los jueces. Es críticamente inaceptable que los medios de comunicación se hayan acostumbrado a este tipo de calificaciones y descalificaciones, contribuyendo a deformar la capacidad crítica de las personas.

(4) Aplicar un nuevo "velo de la ignorancia" al modo rawlsiano: juzgar y valorar lo que alguien dice o hace, sin saber quién es. "X dice o hace tal cosa", ¿cómo lo valoras y por qué?, sin conocer de quién se trata. Sería muy iluminador ejercer esta práctica racional usando el mismo rasero para juzgar y valorar lo que se dice y lo que se hace.

(5) Una de las innovaciones del pensamiento crítico con sentido ético consistiría en ser capaces de superar los conflictos sabiendo convertirlos en problemas, como propone José Antonio Marina. Lo que ocurre es que va a ser muy difícil convencer o hacer frente a quienes piensan que salen ganando con el conflicto. Y cuando eso es lo que piensan los que ocupan los poderes de una sociedad, del gobierno y de los que lo apoyan (como está ocurriendo en España), va a ser muy costoso, si no imposible, fomentar la línea del pensamiento crítico frente a los jugosos beneficios que algunos están sacando del negocio político.

El pensamiento crítico ha de capacitar a las personas, los ciudadanos y los profesionales para no dejarse entontecer por la tecnología, la política y la opinión pública, tres grandes poderes en la sociedad actual. Pero,

además de capacitarnos, hay que atreverse a activar y ejercer esa capacidad superando la pereza, el miedo y la comodidad, como ya señalaba el propio Kant en el siglo XVIII.

La libertad de lesión alcanza más redes, haciendo imprescindible trabajar la resiliencia emocional digital

Dolors Reig Hernández. Psicóloga Social. Febrero 2025

Se empiezan a observar las consecuencias de la nueva era Trump, como el reciente anuncio de Mark Zuckerberg sobre un cambio significativo en las políticas de moderación de contenido de Meta, eliminando cosas como el programa de verificación de hechos de terceros. La idea, que sigue lo acontecido en X desde su adquisición por parte de Elon Musk -ahora también en el gobierno-, se justifica alegando lo que estos grupos políticos, ahora en el poder, llevan tiempo diciendo: que los verificadores son personas políticamente sesgadas, cuyos prejuicios afectan a la veracidad de lo filtrado.

Así, en sustitución del sistema de verificación, Meta introducirá "Notas Comunitarias", un sistema donde los usuarios pueden añadir contexto a las publicaciones. Similar, de nuevo, a los sistemas utilizados por X (anteriormente Twitter) y YouTube, estas notas serán revisadas por otros usuarios a través de un proceso de consenso que requiere acuerdo entre diferentes líneas ideológicas antes de hacerse públicas.

Sin valorar si el tema fomentará de verdad un diálogo más abierto y participativo, lo cierto es que también presenta desafíos en cuanto a la velocidad y efectividad del consenso a la hora de filtrar falsedades, insultos o discursos de odio, cuya propagación podría resultar mucho más rápida. No se eliminarán los filtros del todo, permaneciendo en casos de contenido ilegal o de alta severidad, pero sí se minimizarán, respondiendo a críticas de usuarios que han tenido experiencias negativas con la moderación automática, que a menudo malinterpretaba publicaciones y las eliminaba injustamente. En su lugar, se confiará en mayor medida en las denuncias de los usuarios para revisar el contenido objetable, provocando también preocupaciones sobre la capacidad del sistema para manejar un volumen significativo de informes.

Recordemos que este tipo de discursos de odio son en muchas ocasiones reflejos del bullying en lo digital, así que la nueva medida provocará mayor indefensión para los acosados.

Así, es previsible también una mayor politización de los contenidos: si bien, desde el asalto al capitolio, en 2021, las publicaciones con contenido político fueron relegadas en el algoritmo, ahora serán los usuarios los que podrán seleccionar cuánto contenido político desean ver, permitiendo un manejo más personalizado de sus experiencias y el previsible aumento, a imagen y semejanza, de nuevo, de X, de los discursos polarizados, extremos, de odio, en las redes.

En otros temas, a modo de ejemplo, se habla de que ahora se permite referirse a personas LGBTQ como "mentalmente enfermas" bajo ciertas circunstancias, mostrando el potencial para aumentar el acoso y la desinformación en las plataformas de redes.

De las redes sociables a las redes asociales, decimos desde hace unos años. Y es que la postverdad, la polarización, el odio y la hostilidad que se viven hoy en redes como X aumentan el malestar emocional de los usuarios.

En el caso de los jóvenes se hace urgente trabajar el sentido crítico, la educación emocional, la resiliencia digital. Algunos puntos importantes son el de fomentar su autonomía, aumentando su capacidad para reconocer y rechazar discursos de odio polarizados promovidos por ciertos influencers, manipulando hordas de anónimos con el único objetivo de amplificar su alcance. También la capacidad de discernir entre información objetiva y contenido manipulado es esencial para su desarrollo como individuos críticos.

Además, es crucial preparar a los jóvenes, que serán cada vez en mayor medida víctimas de discursos dañinos. Aquí es donde entra en juego la resiliencia digital, como habilidad que incluye algunas otras, como el aumento de la tolerancia a la exposición a contenidos que pueden resultar insultantes o ser insultos directos, o la desconexión digital que les ayudará a reconocer cuándo es el momento de alejarse de los contenidos que les afectan negativamente. También es importante enseñarles a utilizar funciones como los bloqueos de cuentas y la configuración de sus perfiles para protegerse de interacciones tóxicas, trasladando el importante tema de los límites, del autorespeto y la autocompasión, a lo digital.

También es necesario trabajar la proactividad, salir de la indefensión y educar en la adopción de un enfoque proactivo en sus interacciones digitales, que aproveche el tema del filtrado comunitario como oportunidad de expresar sus opiniones, reportando contenido que consideren dañino o falso.

Por último, podemos recordar la pluralidad, fomentar la migración hacia redes más independientes, más "limpias" y veraces. Mastodon Bluesky, de momento, se presentan como buenas alternativas.

España entre los peores en Matemáticas y Ciencias

El último informe TIMSS ha mostrado una alarmante caída en el rendimiento académico de los estudiantes españoles en Matemáticas y Ciencias, situando a España por debajo de la media internacional y en una

posición desfavorable dentro de la OCDE y la UE. La evaluación, que abarca a estudiantes de 4º de Primaria y ESO, revela un estancamiento en los resultados y un aumento de la brecha de género en Matemáticas. Expertos y sindicatos coinciden en la necesidad de mejorar la formación docente y dar mayor prioridad a estas materias en el currículo escolar.

Noelia García Palomares. 25-02-2025

El informe TIMSS 2023 sobre el rendimiento académico de los estudiantes españoles en Matemáticas y Ciencias ha puesto de manifiesto una alarmante tendencia a la baja, situando a España entre los países con peores resultados dentro de la OCDE y la Unión Europea. La evaluación, que se realiza cada cuatro años, ha revelado que los estudiantes españoles de 4º de Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) siguen por debajo de la media internacional, con notables diferencias entre las distintas comunidades autónomas y un preocupante aumento de la brecha de género en Matemáticas.

El estudio, que incluye a 70 países de todo el mundo, ha evaluado el rendimiento de los estudiantes españoles en Matemáticas y Ciencias, con resultados que reflejan un estancamiento en comparación con ediciones anteriores. En 4º de Primaria, los alumnos españoles han obtenido 498 puntos en Matemáticas, una caída respecto a los 502 puntos de 2019 y los 505 puntos de 2015. En Ciencias, la puntuación ha descendido a 504 puntos, por debajo de los 511 de 2019 y los 518 de 2015. Esta tendencia a la baja coloca a España en una posición desfavorable, tanto dentro de la OCDE como de la Unión Europea, donde los países con mejores resultados están muy por encima de la media española.

En términos comparativos, el rendimiento de los estudiantes españoles es significativamente inferior al de países como Corea del Sur, Japón o Finlandia, que lideran el ranking global en estas áreas. En Matemáticas, la media de la OCDE es de 525 puntos, mientras que España se sitúa 27 puntos por debajo de esa cifra. En Ciencias, la brecha es igualmente amplia, con una diferencia de 22 puntos respecto a la media de la OCDE.

Eva Doménech Llauradó, directora pedagógica de Educación Infantil y Primaria del Colegio CEU Abat Oliba Loreto, señala que este informe revela importantes carencias en la enseñanza de estas materias. Por un lado, muchos docentes carecen de conocimientos matemáticos profundos, lo que los lleva a basar su enseñanza en la mecanización de procedimientos que ni ellos ni los alumnos comprenden plenamente. «Esto provoca que, cuando los alumnos se enfrentan a retos nuevos, se encuentren sin herramientas para resolverlos, ya que no han desarrollado una comprensión sólida, sino que simplemente han seguido patrones memorizados», explica. Por ello, subraya la importancia de que los docentes cuenten con una base sólida en Matemáticas y Ciencias. Según explica, «aumentar la carga formativa en estas áreas en las facultades podría dotar a los futuros profesores de un dominio más profundo». Esto, afirma, les permitiría no solo enseñar contenidos básicos, sino también fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas en el aula.

La Real Sociedad Matemática Española (RSME) considera en este punto que es esencial revisar los planes de estudio de los grados de formación de maestros, especialmente en lo que respecta a las Matemáticas y su didáctica. Subrayan la necesidad de aumentar la especialización en estas áreas, proponiendo la creación de la figura del «maestro especialista en matemáticas», similar a otras especialidades como lengua o ciencias. Aunque algunas facultades ya ofrecen itinerarios de especialización, estos no suelen ser la primera opción para los mejores estudiantes debido a la falta de una especialidad oficial reconocida en el sistema educativo.

Para mejorar los resultados de los estudiantes en Matemáticas y Ciencias, la RSME destaca la importancia de contar con docentes bien formados tanto en Matemáticas como en didáctica. Subrayan que las universidades deben garantizar que los futuros maestros sean capaces de identificar y atender a los estudiantes con mayor capacidad, ofreciendo un enfoque pedagógico que promueva un aprendizaje profundo y de calidad, en lugar de centrarse únicamente en ejercicios rutinarios.

Por su parte, la Federación de Enseñanza de USO (FEUSO) señala que los resultados del informe TIMSS 2023, que reflejan un descenso en el rendimiento de los estudiantes españoles en Matemáticas y Ciencias, ponen de manifiesto la necesidad de reforzar estas asignaturas en el currículo escolar. «Siempre hemos dicho que estas materias deben tener un lugar prioritario en la educación. Sin embargo, en los últimos años, quizás con buena intención, pero con escaso sentido educativo, se ha desviado la atención hacia otros asuntos menos esenciales, descuidando la preparación del alumnado en estas áreas fundamentales», destacan desde la organización.

Sobre el descenso en el rendimiento de los estudiantes, Antonio Barbeito, CEO y fundador de mundoestudiante y presidente de la Asociación de Academias de Enseñanza de Madrid (ASCADe) señala que los factores sociales y económicos juegan un papel crucial. «Es evidente que los alumnos con más recursos tienen acceso a programas educativos de refuerzo de mayor calidad», explica. Esta necesidad de refuerzo externo surge porque, según él, el sistema educativo tradicional no está cumpliendo con las expectativas de las familias, lo que repercute directamente en los resultados académicos. En cuanto a cómo los sindicatos pueden abordar estos factores, Barbeito propone estrategias como la unificación de los planes de estudio y la implementación de mejores políticas para los docentes. «Es esencial empoderar a los maestros como lobby para que sean

respetados como antes», afirma, destacando que la figura del docente está perdiendo respeto, lo que debilita su rol como mentor en el proceso educativo.

Desde FEUSO no creen que los resultados se deban exclusivamente a factores sociales o económicos, aunque reconocen que todo influye en cierta medida. Para ellos, la solución pasa por fortalecer la enseñanza desde dentro de las aulas: contar con más y mejores docentes, motivados y valorados económicamente, que puedan impartir estas asignaturas con profesionalidad y rigor. Además, consideran imprescindible facilitar la implantación de horas de refuerzo para atender al alumnado con mayores dificultades en materias determinantes para su futuro. «Desde el ámbito sindical llevamos años reclamando más flexibilidad y un aumento de personal docente para abordar estas situaciones y garantizar una enseñanza de calidad», explican.

Desde el Sector de Enseñanza de UGT-Servicios Públicos consideran que, al abordar las mejoras necesarias en el sistema educativo, no deben priorizar de manera exclusiva los resultados obtenidos por el alumnado en informes internacionales como PISA o, en este caso, el Informe TIMSS. En el cambio curricular propuesto por la LOMLOE para el aprendizaje de las Matemáticas, que tiene en cuenta las sugerencias del Comité Español de Matemáticas (CEMAT), se sustituye el aprendizaje operacional, todavía vigente en muchas aulas, por el aprendizaje competencial. Este último es el que se mide en las pruebas cuyos resultados se reflejan en los informes internacionales más conocidos.

Por su parte, Ángela Melero Camarero, presidenta de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), atribuye el descenso en el rendimiento de los estudiantes españoles en Matemáticas y Ciencias, reflejado en el informe TIMSS 2023, a una falta de atención hacia los aspectos más fundamentales de la educación. «No se está dando la importancia necesaria a tres pilares básicos: lectura y su comprensión, cálculo y escritura. Son esenciales en la vida cotidiana y fundamentales para el desarrollo de otros conocimientos», afirma. Según Melero, la falta de comprensión lectora y un vocabulario limitado frenan el desarrollo intelectual, mientras que el poco control en el uso de dispositivos digitales en muchos hogares y escuelas ha desplazado lo analógico, olvidando la relevancia de leer y escribir a mano.

Desde su perspectiva, el problema no se limita a las aulas, sino que también radica en un cambio de enfoque dentro del sistema educativo. «Las familias vemos que se debería volver a lo básico: realizar dictados, leer, escribir y fomentar el cálculo. Son herramientas que no solo fortalecen el aprendizaje, sino que también estimulan la curiosidad y la sorpresa como formas de motivación», explica. Melero destaca que los profesores tienen un papel crucial en este proceso, ya que no son simples mediadores, sino profesionales formados con los recursos necesarios para transmitir conocimientos y despertar el interés de los alumnos. «Cuando empecemos a apreciar su labor y a otorgarles el respeto que merecen, lograremos mejores resultados», subraya.

De la misma manera, Álvaro Barreras Peral, director del Máster en Didáctica de las Matemáticas de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), considera que las didácticas específicas de Matemáticas y Ciencias deberían tener mayor peso en los planes de estudio. «Son materias complejas debido a su nivel de abstracción, y los docentes en formación a veces arrastran actitudes negativas hacia ellas», señala. Según él, la actitud del docente hacia estas asignaturas es una variable clave en el éxito de la enseñanza.

Desigualdad entre comunidades autónomas

Una de las cuestiones más preocupantes del informe TIMSS 2023 es la gran disparidad en los resultados entre las distintas comunidades autónomas españolas. Mientras que regiones como Castilla y León, Asturias y la Comunidad de Madrid superan ampliamente la media nacional, otras como Baleares, Canarias y Andalucía presentan puntuaciones muy por debajo de la media. En Matemáticas, Castilla y León, por ejemplo, ha obtenido 522 puntos, mientras que Baleares se queda en 473 puntos, una diferencia significativa que refleja las desigualdades en el acceso y la calidad educativa a nivel regional.

En Ciencias, la tendencia es similar. Asturias, Galicia y Castilla y León destacan con puntuaciones superiores a los 520 puntos, mientras que Baleares, Andalucía y Canarias obtienen resultados que no alcanzan los 500 puntos. Este panorama evidencia las profundas diferencias en la calidad educativa que existen dentro del país y subraya la necesidad urgente de implementar medidas que garanticen una educación equitativa y de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su lugar de residencia.

En este punto, Melero se muestra tajante. «Aprobar a un alumno que no ha alcanzado los mínimos no es igualdad, es una mal entendida igualdad. Es abandonarlo, darlo por perdido y transmitirle que no es necesario esforzarse», señala. Según ella, este mensaje cala profundamente en los estudiantes, quienes perciben que no es necesario trabajar, investigar ni esforzarse para avanzar. «Esto no solo afecta al aprendizaje, sino que también se refleja en la sociedad, fomentando una actitud contraria a los valores de esfuerzo y responsabilidad», añade.

Respecto a la influencia de la igualdad social en el rendimiento educativo, Barreras Peral reconoce que el rendimiento en Ciencias es una cuestión transversal difícil de resolver. Sin embargo, destaca que la confianza de los estudiantes en sus habilidades matemáticas y científicas está positivamente relacionada con su rendimiento. «Cualquier política que ofrezca un entorno seguro y de confianza para los estudiantes es positiva», afirma. También señala que los estudiantes inmigrantes y los de riesgo de exclusión social suelen

obtener peores resultados, y aboga por contar con recursos en los centros educativos para minimizar estas diferencias. Y sobre la brecha entre comunidades autónomas, Barreras Peral destaca que factores socioeconómicos y políticos influyen en las disparidades en el rendimiento escolar. «Las universidades deben democratizar la formación especializada y la docencia online facilita el acceso a la formación en todo el país», subraya. Además, resalta la importancia de la colaboración entre universidades de diferentes comunidades autónomas para mejorar la formación docente.

Los factores sociales y económicos de procedencia del alumnado cobran especial relevancia. Para paliar estas diferencias y favorecer políticas de equidad e igualdad de oportunidades, desde el Sector de Enseñanza de UGT-Servicios Públicos consideran esencial trabajar en las aulas con medidas como el refuerzo, la reducción de ratios, la codocencia y/o los desdobles. Además, destacan la importancia de proporcionar al alumnado materiales de calidad y accesibles durante su horario lectivo, para que el aprendizaje no dependa de las posibilidades económicas de las familias ni del nivel de estudios de los progenitores.

Otro problema que destaca Doménech es la falta de respeto por el desarrollo cognitivo natural de los niños. Según Doménech, a menudo se enseñan conceptos de manera demasiado abstracta, sin tener en cuenta si los alumnos están preparados para asimilarlos. Además, critica que en la enseñanza de las Matemáticas se priorice la inmediatez y los resultados rápidos sobre la calidad del aprendizaje. «Esto penaliza el desarrollo de un nivel avanzado, ya que, para obtener resultados rápidos, se recurre a la memorización y mecanización, dejando de lado una comprensión profunda y significativa de los conceptos», apunta.

La brecha de género se agranda

Otro de los aspectos preocupantes del informe TIMSS 2023 es la creciente brecha de género en los resultados de Matemáticas. Los chicos siguen obteniendo mejores resultados que las chicas, con una diferencia que ha aumentado en los últimos años. En 2023, la brecha en Matemáticas alcanza los 18 puntos, una cifra que representa un incremento del 63% en comparación con 2011, cuando la diferencia era de 11 puntos. En Ciencias, la brecha de género es mucho menor, pero sigue siendo un factor a tener en cuenta, ya que las chicas obtienen ligeramente peores resultados que los chicos.

Esta brecha de género en Matemáticas es un reflejo de las diferencias en el acceso a oportunidades educativas y de la posible influencia de factores socioculturales que afectan a las expectativas y el rendimiento de los estudiantes. En este sentido, es fundamental que las políticas educativas se centren en reducir estas disparidades y fomentar la igualdad de oportunidades entre todos los estudiantes, independientemente de su género.

En cuanto a la igualdad de oportunidades, FEUSO defiende que la evaluación personalizada es clave para mejorar los resultados educativos. «Es una afirmación gratuita y excesiva culpar a los docentes de aprobar a estudiantes que no alcanzan los mínimos. Esto va en contra de su profesionalidad», subrayan. Insisten en que evaluar sin miedo, tanto al alumnado como al sistema educativo, es esencial para adoptar políticas de mejora. «Debe hacerse dentro de los criterios recogidos en la normativa vigente, pero con un enfoque que permita detectar carencias y trabajar en ellas», añaden.

El nivel de rendimiento es alarmantemente bajo

Una de las conclusiones más preocupantes del informe TIMSS 2023 es el alto porcentaje de estudiantes españoles que se encuentran en niveles bajos de rendimiento en Matemáticas y Ciencias. En 4º de Primaria, casi el 38% de los estudiantes se sitúan en los niveles más bajos de la escala de rendimiento, lo que significa que tienen una comprensión básica de los conceptos. Este porcentaje incluye a aquellos estudiantes que solo son capaces de realizar operaciones matemáticas sencillas, como sumar y restar números de tres cifras, o resolver problemas básicos de geometría.

El informe también señala que solo un pequeño porcentaje de estudiantes alcanza niveles avanzados en Matemáticas y Ciencias. De hecho, solo el 4% de los estudiantes españoles de 4º de Primaria obtiene resultados en el nivel avanzado, una cifra muy por debajo del 7% del promedio internacional. Esta situación subraya la necesidad de una revisión profunda de los métodos de enseñanza y los recursos educativos disponibles, con el objetivo de mejorar el rendimiento de los estudiantes y reducir la cantidad de alumnos que se encuentran en niveles bajos.

Respecto a la tendencia de aprobar a estudiantes que no han alcanzado los conocimientos mínimos para evitar dejarlos atrás, Barbeito considera que este es uno de los problemas más graves del sector educativo español. «Muchos alumnos pasan de curso sin haber adquirido los conocimientos necesarios, todo para evitar estigmas o herir sensibilidades», señala. Según él, esto provoca un descenso en el nivel educativo cada año y disminuye la motivación de los profesores, lo que contribuye al bajo nivel de calidad educativa. Barbeito también menciona un dato alarmante: «Los estudiantes de 13 años de 2023 han disminuido un año en aprendizaje de matemáticas respecto a los de 2013», lo que, combinado con el efecto Flynn inverso, indica una tendencia generalizada de deterioro en el nivel educativo.

Doménech ante este punto también advierte sobre las tendencias en innovación pedagógica que, en algunos casos, se basan más en modas que en evidencias científicas. Según afirma, estos enfoques pueden resultar atractivos desde una perspectiva de marketing, pero no siempre están fundamentados en prácticas que realmente mejoren el aprendizaje de los alumnos. «A menudo, los colegios priorizan metodologías y discursos que les permitan atraer a las familias, en lugar de implementar prácticas pedagógicas eficaces para mejorar los resultados académicos», concluye.

El estancamiento en la Educación Secundaria Obligatoria

Los resultados del informe TIMSS 2023 también reflejan una tendencia preocupante en los estudiantes al inicio de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). A pesar de los esfuerzos realizados en los últimos años para mejorar la calidad educativa, los estudiantes españoles siguen obteniendo resultados similares a los de países como Francia, Bélgica e Italia, y muy por debajo de países como Corea del Sur, Japón o Finlandia. En Matemáticas, España obtuvo 498 puntos en 2023, lo que la sitúa 27 puntos por debajo de la media de la OCDE. En Ciencias, la diferencia es aún mayor, con 22 puntos por debajo de la media de la OCDE.

Este estancamiento en el rendimiento académico de los estudiantes españoles en la ESO es una señal clara de que las políticas educativas actuales no están teniendo el impacto deseado. Es necesario un enfoque renovado y más efectivo en la enseñanza de Matemáticas y Ciencias, con un énfasis en la mejora de la calidad de la educación desde las primeras etapas de la formación escolar.

Respecto al impacto del bajo nivel en Matemáticas y Ciencias en el ámbito laboral y social, desde FEUSO consideran que estos malos resultados son un indicador de la necesidad de revisar los métodos y objetivos de la educación. «Entre todos, deberíamos abordar sin miedo estos problemas y tomar medidas valientes. Pero estamos cansados de la excesiva politización de las cuestiones educativas, que desvían la atención de lo prioritario: preparar al alumnado para afrontar los retos de su vida académica y laboral», denuncian. Según la organización, los profesionales de la educación deben ser quienes lideren las propuestas de mejora, basándose en la realidad del aula y no en debates ideológicos.

Para FEUSO, este es un momento clave para dar un salto adelante en la calidad educativa. «Más que seguir quejándonos del nivel del alumnado, necesitamos aprobar medidas que mejoren la enseñanza a todos los niveles. Las circunstancias sociales y económicas actuales nos exigen actuar con valentía para garantizar el futuro de nuestros estudiantes», concluyen.

Barreras Peral, sobre cómo la universidad puede contribuir a mejorar los resultados en Matemáticas y Ciencias, destaca que las universidades deben investigar y formar. «Es necesario desarrollar proyectos de investigación que analicen las causas de los malos resultados y luego transferir estos hallazgos a los docentes», afirma. Barreras Peral subraya la importancia de actualizar los planes de estudio en las facultades de formación docente para incorporar los resultados de estas investigaciones.

En cuanto a la influencia del bajo nivel educativo en la enseñanza de Matemáticas y Ciencias a largo plazo, Barbeito subraya la importancia de estar preparados para el futuro, especialmente en la era de la inteligencia artificial. «Vivimos en la era de la IA, que habla el idioma de los 1 y los 0, pura matemática», explica. Si la sociedad no está matemáticamente preparada, advierte, los individuos que no tengan conocimientos mínimos en matemáticas se fiarán ciegamente de la IA, lo que podría generar conflictos en el ámbito laboral o personal. Para Barbeito, los sindicatos tienen un papel crucial en impulsar reformas que mejoren la vida de las personas y, en particular, la educación de las futuras generaciones.

La directora pedagógica de Educación Infantil y Primaria del Colegio CEU Abat Oliba Loreto, propone varias medidas clave para revertir la situación actual en la enseñanza de las Matemáticas y las Ciencias. Según ella, la universidad debe desempeñar un papel fundamental en la formación inicial de los maestros, abordando varios aspectos esenciales.

Doménech destaca la importancia de reforzar el conocimiento matemático profundo en los futuros docentes. Subraya que una base sólida les permitirá explicar los «porqués» de los procedimientos y diseñar actividades que fomenten la comprensión, evitando la memorización sin entendimiento. Además, insiste en que la formación docente debe centrarse en el desarrollo evolutivo del alumno, utilizando materiales concretos y manipulativos que faciliten la comprensión de conceptos abstractos.

También, Doménech aboga por priorizar la comprensión sobre la mecanización, promoviendo actividades que desarrollen el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Llama a guiar a los colegios hacia prácticas pedagógicas basadas en evidencias científicas y señala que la innovación pedagógica debe ser una herramienta al servicio del aprendizaje, no un fin en sí misma.

Asimismo, resalta la importancia de priorizar la calidad del aprendizaje sobre los resultados inmediatos, fomentando una comprensión profunda y duradera. También aboga por una mayor colaboración entre universidades y colegios para aplicar los avances en investigación pedagógica y mejorar la educación.

Finalmente, Doménech critica la política educativa española que permite la promoción de estudiantes sin un dominio completo de Matemáticas y Ciencias, lo que afecta la calidad de la educación y genera un efecto acumulativo negativo, especialmente para los futuros maestros.

En este aspecto, Barreras Peral no considera que esta sea una variable decisiva. «Los resultados del informe TIMSS no se ven significativamente afectados por esta política, especialmente porque los datos provienen de estudiantes de 4º de Primaria, donde aún no se generan diferencias notables», explica. Además, menciona que los resultados en Matemáticas de 2023 son mejores que los de 2011, cuando la política de promoción era diferente.

El camino hacia una educación de calidad

Ante estos resultados, es urgente que las autoridades educativas, los docentes y las familias trabajen de manera conjunta para abordar las deficiencias detectadas en el sistema educativo español. Es necesario implementar medidas que mejoren la calidad de la enseñanza en Matemáticas y Ciencias, así como reducir las desigualdades entre comunidades autónomas y entre géneros. Además, es fundamental invertir en formación docente, recursos educativos y programas de apoyo para los estudiantes con dificultades.

El informe TIMSS 2023 debe servir como un punto de inflexión para impulsar reformas que permitan a los estudiantes españoles alcanzar su máximo potencial y competir en igualdad de condiciones con sus compañeros de otros países. Solo a través de un compromiso conjunto y un enfoque integral se podrá garantizar una educación de calidad que prepare a los estudiantes para los retos del futuro.

Melero también considera que no hay un único motivo, pero advierte que la falta de foco en los contenidos fundamentales es parte del problema. «Si las escuelas se convierten en parques temáticos donde todo debe ser dinámico y entretenido, pero no se da tiempo a la reflexión ni a enfrentarse a problemas de manera individual, estamos perdiendo la esencia de la educación», lamenta. Según ella, las instituciones educativas corren el riesgo de convertirse en simples lugares de ocupación para los niños mientras los padres trabajan, en lugar de ser espacios para el aprendizaje y el desarrollo intelectual.

Finalmente, Melero reflexiona sobre las consecuencias a largo plazo de un bajo nivel educativo en Matemáticas y Ciencias. «Cuanto más ignorante es una sociedad, más manipulable resulta. Un sistema educativo de calidad crea sociedades más justas, solidarias, fuertes y con recursos para progresar», señala. En su opinión, formar profesionales capaces de investigar, solucionar problemas y contribuir al avance en campos como la medicina, la cultura y la tecnología debería ser una prioridad. Para ello, considera imprescindible un pacto de Estado que trascienda los ciclos políticos y que involucre a toda la comunidad educativa: profesionales, familias, sindicatos y administración. «Es una labor de todos, y solo a través del consenso podremos construir un sistema educativo que genere progreso y no se preste a manipulaciones políticas», concluye.

Si atendemos a los retos tecnológicos y científicos del futuro, Barreras Peral considera que el uso de la tecnología en las asignaturas científicas aún debe mejorar. «Los docentes enfrentan dificultades por la falta de recursos, el desconocimiento de herramientas adecuadas y la falta de formación en su uso», explica. Para él, las universidades deben transferir los resultados de la investigación a los docentes preuniversitarios, ofreciendo formación práctica en el uso de herramientas tecnológicas.

En este aspecto y aunque la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) establece una base para desarrollar la competencia matemática, la RSME considera que la implementación curricular en las aulas aún necesita mejorar. De hecho, piden claridad y precisión en las orientaciones curriculares, y sugieren que se promuevan investigaciones a gran escala en colaboración con centros educativos, lo que permitiría una mejor adaptación a los avances tecnológicos y científicos.

En cuanto al profesorado, desde UGT subrayan la necesidad de acompañarlo tanto en su formación inicial como en la permanente, adaptándose al enfoque competencial que exige nuevas metodologías y criterios de evaluación. Señalan que los egresados universitarios vinculados a áreas científico-tecnológicas están bien valorados en otros países, lo que indica que no falta formación científica, sino que es necesario hacer atractiva la profesión docente y proporcionar formación y recursos pedagógicos. Respecto al profesorado de Educación Primaria, consideran necesario abrir un debate para reforzar estas áreas en su formación inicial.

Igualmente, defienden que apostar por una valoración global de las competencias alcanzadas por cada alumno y alumna a la hora de decidir su promoción no equivale a desatender la consecución de estas. Recuerdan que España sigue siendo uno de los países con mayor porcentaje de repetición de curso, sin obtener mejores resultados que otros donde este porcentaje es más bajo.