



ÍNDICE

[Ni presencial ni 'online': el futuro de la educación está en lo híbrido](#) **EL PAÍS**

[«En la alta capacidad es más frecuente el bajo rendimiento escolar que el éxito»](#) **ABC**

[Gimeno confirma que habrá aulas de 2 años en los colegios Alaitz y Ezkaba pese al rechazo de docentes y familias](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[El CSIC busca los mayores talentos matemáticos para guiarlos en la búsqueda de la excelencia](#) **EL PAÍS**

[Educación dotará a los centros educativos de recursos extraordinarios para la mejora académica](#) **LEVANTE**

[Empresarios de turismo piden más plazas de FP dual en Tarragona para "absorber la demanda del sector"](#)
EL PERIÓDICO de Catalunya

[La violencia política, una asignatura pendiente en las aulas vascas](#) **EL PAÍS**

[Los titulados de la universidad pública ganan 3.500 euros menos al año que los de la privada: "Hay una financiación de café para todos, sin incentivos para competir"](#) **EL MUNDO**

[Educación fijará un «horario digital» entre los profesores y las familias](#) **FARO DE VIGO**

[El declive del rendimiento de los estudiantes en España: qué frena su mejora según el creador de PISA y otros expertos](#) **EL PAÍS**

[Críticas al borrador de la nueva ley de universidades: «Busca privatizar la universidad pública»](#) **EL DEBATE**

[Cataluña educará a sus alumnos de la etapa obligatoria para que puedan combatir las 'fake news'](#) **ABC**

[Los institutos afean a Ayuso que cierre matrículas sin explicar cómo adaptará para la ESO 52 'coles' en tiempo récord](#) **ELDIARIO.es**

[IU insta al Gobierno a implementar un sistema de 'bajas estudiantiles' ante el aumento de los problemas de salud mental](#) **EUROPA PRESS**

[El desamparo de las víctimas de plagio académico: "Copiar sale muy barato"](#) **EL PAÍS**

[Nuevo proyecto en las aulas navarras: entre Matemáticas y Lengua, cambio climático](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[El Gobierno aprueba 7 decretos por los que se establecen más de 6.700 nuevas ofertas de Formación Profesional](#) **EUROPA PRESS**

[Una ocurrencia educativa del Gobierno de Ayuso sin financiación ni información: 1º y 2º de ESO en colegios](#)
EL PAÍS

[El periodo de solicitudes de becas y ayudas al estudio se abrirá el próximo lunes 24 de marzo](#)
EUROPA PRESS

[Los colegios de Infantil y Primaria de Madrid eliminarán los deberes en formato digital](#) **20minutos**

[El debate | ¿Es mejor tener menos colegios, o menos alumnos por clase?](#) **EL PAÍS**

[Educación propone que los directores e inspectores sean 'fijos' en el Consejo Escolar de Cantabria](#)
EL DIARIO MONTAÑÉS

[Los colegios concertados católicos se rebelan contra Ayuso por prohibir el uso individual de las tabletas en clase: "Es una medida radical que afecta a nuestra autonomía"](#) **EL MUNDO**

[El número 2 de Alegría, ante las críticas de PP, afirma que el Ministerio no está vacante: "No estamos faltos de cabeza"](#) **EUROPA PRESS**

[Los profesores, en jaque por la situación de las aulas: «Muchos alumnos vienen a clase totalmente dormidos»](#)
EL DEBATE

[El profesorado cree que las familias ausentes y el descontrol con los móviles minan el rendimiento del alumnado](#) **ELDIARIO.es**

[El Ejecutivo de Ayuso admite "las anomalías" de los contratos del 'caso FP' y usa los casos 'Gürtel' y 'Púnica' para personarse como acusación](#) **EL PAÍS**

[Los sindicatos educativos aceptan la propuesta de la Comunidad de Madrid para bajar las horas lectivas](#)
EUROPA PRESS

[Para cambiar o mejorar, mejor ir poco a poco: métodos moleculares aplicados a la vida](#)
THE CONVERSATION

[Enseñanza por competencias, ¿pedagogía progresista o ingeniería pedagógica?](#) **MAGISTERIO**

[Mantener la ESO en los colegios en contra del profesorado](#) **MAGISTERIO**

[La Comunidad de Madrid no permitirá trabajar de forma individual con dispositivos digitales en Infantil y Primaria](#) **MAGISTERIO**

[Madrid limitará el uso de pantallas en beneficio de los libros en papel, la escritura a mano, el dibujo o la memorización](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Los directores de institutos públicos de Madrid insisten en que se dé marcha atrás a la incorporación de la ESO en 52 CEIP](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[¿Más pedagogía? ¿Qué pedagogía?](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Los niños no aprenden por sí mismos](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Desinformación y negacionismo, las otras lecciones de la pandemia](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Infancia, la más afectada con el cierre de USAID](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El boom del español: cómo se enseña en un mundo globalizado y digital](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

EL PAÍS

Ni presencial ni ‘online’: el futuro de la educación está en lo híbrido

El desarrollo de herramientas como la IA generativa y las posibilidades del entorno digital señalan las ventajas de combinar lo mejor del mundo físico y el virtual

NACHO MENESES. Madrid - 13 MAR 2025

Cinco años después del estallido de la pandemia, pocas personas pueden aún dudar de los efectos a largo plazo que esta tuvo sobre el mundo de la educación y de la sociedad en general. Forzados entonces por circunstancias extremas e imprevistas, ciudadanos, centros educativos, instituciones y empresas se volcaron en trasladar su presencia física al entorno digital como única forma de supervivencia: desde las clases a las gestiones cotidianas, el trabajo y, por supuesto, el entretenimiento, el covid aceleró un proceso de digitalización que sirvió para mostrar lo que las nuevas tecnologías tenían en agenda.

Después, como un vendaval, llegó la IA generativa, para mostrar muy a las claras que iba a conseguir un impacto mucho mayor del que posiblemente nunca tendrán la realidad virtual o aumentada. La cuestión, ahora, no es si se debe o no usar, porque (como dice el refrán) “de nada sirve ponerle puertas al campo”. El desafío es, como cuando llegó la mecanización a la industria en plena revolución industrial, saber adaptarse para sacarle el máximo partido, regular su uso, saber compaginarlo con lo presencial y lograr, así, ser más productivos, tanto en el ámbito académico como en el laboral.

“Durante el confinamiento no hubo más remedio que emplear herramientas educativas síncronas y asíncronas, lo que supuso un gran impulso en su adopción por parte del profesorado y el estudiantado, pero también observamos el avance tecnológico que ofrecían esas herramientas basadas en la nube”, explica Carlos Delgado Kloos, profesor del departamento de Ingeniería Telemática en la Universidad Carlos III de Madrid.

Una de las mayores ventajas es, sin duda, las posibilidades de personalización de la enseñanza, adaptándola a las necesidades de cada alumno: “Las herramientas tecnológicas como la IA nos van a ayudar a los profes a añadir esa flexibilidad y personalización del aprendizaje que tanto perseguimos, pero que es tan difícil de conseguir cuando tienes unas ratios de 30 alumnos, que son 30 formas diferentes de aprender”, reivindica María Jesús Villanueva, la docente detrás del canal *Susi Profe* en YouTube.

¿‘Online’ o virtual? No, mejor híbrido

Para Delgado, no se trata de una disyuntiva entre la clase presencial y las plataformas digitales, sino de aprovechar lo mejor de ambos mundos de forma híbrida: “Las plataformas deberían estar al lado de profesores y alumnos para ayudarles en su labor docente y discente, pero también para fomentar la interacción y el entendimiento profundo de las materias” por medio de contenidos de todo tipo, *podcasts*, vídeos y mucho más. Una labor de adaptación que, sostiene, no será posible sin tres factores: información, formación y apoyo, dando a conocer lo que es posible para, a continuación, apoyar con herramientas concretas y ejemplos sugerentes. Solo así, añade, se conseguirá que el profesorado “pueda experimentar y entender los posibles usos para que cada uno pueda aplicar la inteligencia artificial en su ámbito particular”.

Pero la educación virtual no se limita, ni empezó, con las herramientas de IA. Antes ya era posible hacer cursos en línea; se popularizaron los MOOC (cursos *online*, masivos y abiertos, que acercan grandes cantidades de conocimientos a los usuarios de forma muchas veces gratuita); y en la pandemia, aunque no era un fenómeno nuevo, llegó la hora de los *edutubers*, docentes con canales en YouTube que ya movilizaban grandes cantidades de seguidores. Profesores (por citar solo unos pocos) como David Calle, en *Unicoos*; José Antonio



Lucero y *La cuna de Halicarnasso*, para aprender Historia y Geografía; o, más recientemente, la ya mencionada Villanueva, que enseña Matemáticas, Física y Química y Lengua Española en *Susi Profe* a una variada comunidad de 1,76 millones de personas. Sin olvidar, por supuesto, la divulgación que tiene lugar en el entorno de las redes sociales.

YouTube, una 'nueva' herramienta para aprender

“Es verdad que aquí en España lo forzó la pandemia, pero para los padres ha sido todo un hallazgo descubrir que hay contenido buenísimo para aprender en YouTube, y que no solo es un lugar de entretenimiento”, afirma Villanueva. Cuando, durante el confinamiento, los profesores mandaban vídeos para que los vieran y siguieran las clases, los padres se dieron cuenta de todos los recursos que ya existían en internet. “Los propios padres consumen vídeos para recordar cómo se hace esto o aquello y poder explicárselo a sus hijos, o lo ven con ellos para también cuidar lo que ven”, añade.

No son pocos los alumnos de Primaria, Secundaria y Bachillerato que admiten preferir sus vídeos explicativos a las clases presenciales que reciben en sus centros educativos, como también son numerosos los docentes que usan su contenido para ser más productivos en clase. “Muchos me escriben diciéndome agradeciéndome los videos y contándome que lo usan en sus clases. Por ejemplo, con este vídeo de 10 minutos explicando las ecuaciones de primer grado: yo puedo llegar a clase, ponerlo (que los alumnos están superatentos) y luego aprovechar los 40 o 50 minutos restantes para practicar y tener un diálogo con ellos”, apunta por videoconferencia.

Matemáticas (sobre todo el álgebra), Física, Química y la sintaxis de la Lengua son materias que se les atragantan con frecuencia a los alumnos de los distintos niveles educativos. ¿Cuál es, entonces, la razón del éxito de *Susi Profe*? Sus vídeos, normalmente de entre siete y 10 minutos, abordan los contenidos utilizando una metodología cuidada y un lenguaje cercano, alejado de tecnicismos, incrementando la dificultad de manera progresiva: “Si te explico, por ejemplo, ecuaciones de primer grado, empezaré explicando el concepto de una manera sencilla, e intento usar un ejemplo de la vida cotidiana, para que el alumno se vea reflejado en él y lo entienda. Y luego voy pasando a casos de mayor dificultad”, cuenta Villanueva. Entre los obstáculos que esta docente ha encontrado en el aula, destaca una insuficiente comprensión lectora, lo que dificulta abordar cualquier problema matemático; y la rapidez con la que el currículum obliga a los profesores a enseñar esta materia.

Uno de los secretos de Villanueva tiene que ver con una nada disimulada pasión por las matemáticas, que trasciende tanto en su faceta digital como en su labor como docente en un centro de Madrid. “Si tienes un alumno con dificultades, esa pasión te va a llevar a dedicarle todas las horas extra que necesite, a preocuparte por el estudiante que va por detrás o por delante; a encontrar otras metodologías y formas de explicar alternativas”. Y con respecto a las matemáticas, añade, hay un factor más: usar material manipulativo siempre que se pueda, no solo en Primaria sino también en Secundaria, para facilitar la comprensión de los distintos conceptos, ayudar al alumno a que *toque* las matemáticas y luego poder pasar a algo más abstracto.

“Por ejemplo, en el vídeo donde explico los volúmenes, cuando enseño sus fórmulas, además tengo el apoyo visual de los cubos, para que entiendan por qué la fórmula es un tercio; la de la pirámide, un tercio de la del prisma...”, explica. Y también usa material manipulativo al abordar otros contenidos como la división o las operaciones con fracciones.

Una academia de estudiantes para estudiantes

De la Universidad Complutense de Madrid surgió *Proxus Academy*, una academia *online* hecha por y para estudiantes que ha tenido un gran predicamento entre los alumnos de la institución madrileña. La iniciativa está dirigida, principalmente, a los alumnos de los primeros cursos de Ingeniería Informática, pero que también se ha expandido a otras materias de ADE y Economía de la misma universidad y de la Rey Juan Carlos. El objetivo, ayudar y servir de mentores a muchos jóvenes que, en esos primeros cursos, se pueden llegar a plantear abandonar esos estudios. “Somos estudiantes y seguimos siendo estudiantes; de hecho, todo profesor de Proxus siempre va a ser ese chaval que destacaba en clase, al que se le pedían los apuntes y al que antes de un examen siempre le preguntabas por lo más difícil”, cuenta Martín Veselinov, uno de sus cofundadores.

El éxito obtenido está directamente relacionado con el desarrollo de los *speedruns*, unos cursos intensivos con una metodología interactiva, gamificación, foro de dudas y otras herramientas innovadoras. “El *speedrun* siempre va a tener un bloque teórico y un bloque de resolución de exámenes, en el que el profesor aplicará esa metodología que le llevó a sacar la mejor nota. Pero también reordenamos los contenidos para que la dificultad, al contrario de lo que sucede muchas veces en el currículum, incrementa su dificultad de forma progresiva”, ilustra Veselinov. Hasta ahora han elaborado un total de 17, pero serán más.

Entre las herramientas que incluye o están en desarrollo, menciona una de simulacro de exámenes y un juez de programación, que permite comprobar si los estudiantes programan su código de manera correcta (y, si no, que le diga dónde está fallando). En un futuro próximo, los usuarios podrán además subir sus propios apuntes y exámenes para que una herramienta de IA genere nuevos *tests* basándose en esos materiales.

La escalabilidad y el crecimiento que se le presuponen a toda empresa emergente llegará, para estos jóvenes madrileños, con el establecimiento de un *hub* que servirá como punto de encuentro entre alumnos, profesores y academias: "Todo lo que hemos desarrollado a nivel de *software* (el juez de programación, la plataforma de *tests*, la herramienta de IA para generar nuevos exámenes a partir del material de cada alumno o academia...) es perfectamente escalable y puede llegar a todo el mundo". Y contará, previsiblemente, con un portal de academias en el que cualquier estudiante podrá encontrar la mejor academia para esa asignatura concreta que necesita estudiar.



Día internacional de las Altas Capacidades

«En la alta capacidad es más frecuente el bajo rendimiento escolar que el éxito»

Identificar y comprender a estos alumnos es clave para su desarrollo personal y profesional

CARLOTA FOMINAYA. Madrid. 14/03/2025

Atrás queda el concepto de superdotación asociada a un cociente intelectual muy por encima de la media que muchas personas asocian automáticamente a un Albert Einstein, Bill Gates o Steve Jobs. La realidad es mucho más compleja y, sin el apoyo adecuado, y pasa a menudo veces por el fracaso y el malestar generalizado. Así llegan muchos de los doce niños, adultos, familiares o educadores que, a diario, llegan a la consulta de Jana Martínez-Piqueras, una de las principales referencias en *Altas Capacidades* de España y presidenta de la Fundación Indifferent Minds. «Algunos llegan hasta aquí para identificar o diagnosticar mediante una evaluación, otros para aclarar dudas educativas o legales, otros para recibir tratamiento psicológico, apoyo emocional o cognitivo. Desde aquí intentamos cubrir todo el espectro y que sientan que han llegado a un espacio donde son comprendidos donde no van a ser juzgados, sino atendidos por profesionales que pueden ayudarles», advierte.

La puntualización es necesaria porque tal y como expone esta experta, «las altas capacidades suelen asociarse con un rendimiento académico excepcional y un perfil tanto personal como laboral exitoso, pero la realidad es mucho más intrincada y difícil, ya que muchos permanecen invisibles, sin reconocimiento ni apoyo adecuado porque nunca llegaron a ser diagnosticados como tales. De hecho el nivel de detección hoy en día está en 0,60 en España, y esto significa que un 10 por ciento de población se estima que tiene alta capacidad y que se quedan muchos sin diagnosticar porque se pierden en el camino».

El *Informe Nacional sobre la Educación de los Superdotados 2024* así lo corrobora, con una estimación de un 94 por ciento de personas con estas características sin detectar. Es decir, recalca Martínez-Piqueras, «la gran mayoría de ellos crecen sin entender su particular forma de procesar la información, sin estrategias para gestionar su intensidad cognitiva y emocional y sin un entorno que valore su capacidad para innovar y generar soluciones».

Ella misma lo sufrió de niña. Aunque iba un curso por delante, rememora, «no tenía información sobre mí misma. Me decían: 'eso es porque eres superdotada', un término que hoy no se utiliza para referirse a estas personas, pero no creía que fuera por eso. El concepto de superdotación la gente lo relaciona con la Física, o la genialidad en el Arte... por ejemplo, e identificarte con eso es muy difícil».

Todo cambió con la sospecha de que su hijo, con 7 años, tenía altas capacidades. «Le derivaron a la Comunidad de Madrid, pero no tenía información, no sabía si era bueno, o malo», reconoce. Académicamente no se hizo nada, y el pequeño llegó a 4º de Primaria con una depresión. «Entonces empecé a moverme en muchas direcciones. El niño estuvo dos años en terapia psicológica, busqué alternativas, flores de Bach, yoga... Si ves a tu hijo así, posicionado en la ira y la agresividad, lo necesitas todo, y todo te vale».

Por aquel entonces, la presidenta de la Fundación Indifferent Minds era docente en el mismo colegio, y le veía en el pasillo expulsado de clase todos los días. «Me saludaba desde el pasillo, yo lloraba un poco en el baño, y le dejaba en la puerta de la clase. Ahí toqué fondo y tomé la decisión de investigar, de aprender sobre la alta capacidad, y de encontrar información veraz, que fue muy difícil porque cuando te acercas a este mundo está lleno de experiencias, de criterios, de libros con testimonios personales... Y el conocimiento de la neurociencia y la realidad difieren mucho todavía». Desde ahí, explica, «empecé a diseñar una nueva manera de atender la alta capacidad».

Porque aunque parezca una paradoja, remarca una y otra vez la Fundadora de Indifferent Minds, «en la alta capacidad es más frecuente el bajo rendimiento que el éxito. En cifras del ministerio de educación decía que un 70 por ciento bajo rendimiento y otro 50 fracaso escolar, cuando el sistema educativo tiene la obligación de sacar lo mejor de cada niño», recuerda esta profesional. «El rendimiento de estos menores está muy condicionado por el interés, por eso es muy variable, y si algo no les interesa les supone un esfuerzo más elevado casi que para los demás. La motivación cae y no quieren ir al colegio, generan muchísima irritabilidad, frustración.... Tienen amigos, pero no se identifican con ellos y esa sensación de diferencia en seguida la perciben. Sin embargo si algo es de su interés, lo devoran», asegura.



Estrategias en la escuela

Para eso, es vital realizar una detección temprana y ofrecer a estos menores una educación adecuada, remarca Macarena Borrega, coordinadora del Programa de Atención a las Altas Capacidades de los Colegios CEU, porque esto «marca la diferencia». Un niño con altas capacidades que recibe el apoyo conveniente desarrollar su potencial en el ámbito académico y profesional». De hecho, «hay estrategias claves en el aula para ayudar a estos alumnos a potenciar su capacidad, como adaptar el contenido y ofrecer desafíos adicionales para evitar el aburrimiento y utilizar metodologías activas que fomenten la creatividad y la autonomía. Cuando se llega al nivel de reto que el alumno necesita, la parte socioemocional tiende a mejorar notablemente», asegura..

Pero para que un profesor pueda detectarlo de manera temprana, debe estar atento, sugiere esta experta, «a una serie de indicadores, como curiosidad elevada, preguntas complejas para su etapa evolutiva, alta motivación por indagar en diferentes temas, una capacidad de resolución de problemas con soluciones innovadoras y el cuestionamiento de normas y reglas establecidas».

Necesidad Específica de Apoyo Educativo

El problema está, insiste la presidenta de Indifferent Minds, «en que tenemos un sistema educativo donde su esencia es la repetición mecánica. Esa manera es contraria a las necesidades intrínsecas que tienen las personas de alta capacidad. Por eso no funcionan bien en el sistema escolar, porque necesitan ser enseñados de una manera distinta».

Esta necesidad específica de atención de apoyo educativo, que fue reconocida en la Ley orgánica de 2006 LOE, igual que otras neuro divergencias, «no está siendo atendida -denuncia-. Tenemos un colectivo con muchísimos menores que tienen derechos sin atender. Y la no atención frecuentemente les enferma o les lleva a situaciones de fracaso. Como adultos eso no lo podemos permitir».

Noticias de Navarra

Gimeno confirma que habrá aulas de 2 años en los colegios Alaitz y Ezkaba pese al rechazo de docentes y familias

El consejero adopta la decisión en base a los "buenos resultados" del pilotaje realizado en las aulas de 2 años de Iturrama, Doña Mayor y Arróniz-Se ofertarán 32 plazas en euskera en ambos centros de Barañáin y Ansoáin
María Olazarán. PAMPLONA. 14-03-25

Las movilizaciones realizadas por las comunidades educativas de Barañáin y Ansoáin no han hecho cambiar la decisión del Departamento de Educación. El consejero Carlos Gimeno ha anunciado en comisión parlamentaria la decisión de abrir aulas de 2 años en los CP Alaitz y CP Ezkaba. "Al finalizar el presente curso comenzarán las actuaciones para permitir que el próximo curso 2025-26 las familias navarras puedan disponer de una oferta de 32 plazas más en euskera en el área de influencia de Pamplona y comarca", ha afirmado.

Asimismo, Gimeno ha confirmado la continuidad de las tres aulas de 2 años abiertas este curso (CP Iturrama, CP DOña Mayor y CP La Balsa de Arróniz) y ha añadido que, en este último centro, dada la configuración demográfica y el número del alumnado que se escolariza para el próximo curso académico, será un aula de 1 a 2 años. "Es decir, tendrá una ratio menor, pero se podrán escolarizar alumnado de una edad inferior. Los requisitos son similares. No hay variación significativa en cuanto a los recursos necesarios para atenderla y solo se modifica, como les explicaba, la ratio máxima que puede tener el grupo", ha afirmado.

En cuanto a incorporar nuevas aulas, teniendo en cuenta que en la evaluación realizada se desprende la conveniencia de contar con más espacios, el Departamento va a ejecutar las actuaciones necesarias para habilitar estos espacios para el uso seguro por parte de este alumnado. Estas actuaciones, debido al importe requerido para las mismas, deben ser adjudicadas por un proceso de licitación que se encuentra en fase de conclusión.

Satisfacción de las familias

El consejero Gimeno ha ofrecido datos de la evaluación de la experiencia piloto iniciada este curso con las tres aulas de 2 años. Según los resultados ofrecidos, el 84 % de las 32 familias con niñas y niños de 2 años que están siendo atendidas en las aulas específicas ha expresado su "máxima satisfacción" global con el proyecto educativo que en forma de pilotaje ha impulsado el Departamento.

El 90 % de las respuestas recogidas indican un alto grado de satisfacción global con el servicio que se está recibiendo. El 71,8% de las encuestas cumplimentadas por las familias que tienen niñas y niños de 2 años en esas aulas ha expresado su "máxima satisfacción" con este servicio, otorgándole un 5 en un rango de evaluación que oscilaba del 1 (muy poco satisfecha) al 5 (muy satisfecho). Un 18,7% de los encuestados ha otorgado un 4 a su nivel de satisfacción (bastante satisfecho). Un 3,1% está "satisfecha" con las aulas de 2

años (otorga un 3 al servicio) y un 6,2% de las familias las califica como “muy poco satisfactorias” y les concede un 1 en el nivel global.

Las familias afirman de forma mayoritaria estar muy satisfechas del espacio del aula en el que se desarrolla la actividad educativa de sus hijas e hijos, que recibe una valoración de un 4 sobre 5 de media. El nivel de conformidad con la posibilidad de utilizar otros espacios del colegio es de un 4,2. El equipamiento y los materiales con las que se ha dotado el aula, un 4,3 sobre 5. La atención educativa que recibe su hija o hijo por parte de las educadoras que les atienden ha recibido un 4,8 sobre 5. La organización de la jornada en el aula ha sido calificada con un 4,7. Los horarios de entrada y salida obtienen una calificación de un 4 de media, el calendario, un 4,6 y el servicio de comedor, un 4,5.

Las familias también han respondido respecto a cuál es su nivel de conformidad con el hecho de que su hija o hija pudiera participar en actividades del colegio (festival de Navidad, Carnaval...) junto con el resto del alumnado concediéndole un 4,5 de puntuación media.

A la pregunta de si matricularían a otra hija o hijo en esta aula de primer ciclo de Infantil y de si la recomendaría a otras familias, 26 familias han dicho que repetirían matrícula en un aula de este tipo, 2 familias han contestado que no; 3 no han respondido y 1 familia indica que preferiría una escuela infantil pero que volvería a repetir.

Apoyo de direcciones y educadoras

Respecto a la evaluación del pilotaje realizada por las direcciones de los centros donde se han ubicado las aulas, destaca la sugerencia de poder contar con otro segundo espacio que pueda funcionar como aula de psicomotricidad o aula sensorial, además de plantear la mejora del material y el equipamiento de estas aulas y adecuar en lo posible los patios con algún elemento de juegos adaptados a esa edad. Las direcciones hacen hincapié, asimismo, en algunas mejoras en horarios y calendarios, en coordinación o en la necesaria formación, no habiendo encontrado, afirman, demasiadas complicaciones para incluir las aulas en la estructura del centro.

Las direcciones de los centros puntúan con un 3,7 sobre 5 la satisfacción con el servicio de limpieza y con un 4,7 valoran el servicio de comedor.

Las educadoras, por su parte, también resaltan la conveniencia de contar con otros espacios diferenciados respecto de la propia aula que mejoren la atención educativa de las niñas y niños, mejor adecuación de los patios y el reforzamiento de la coordinación con los restantes estamentos de los centros, además de más formación en aspectos como psicomotricidad, inteligencia emocional o neurociencia.

En esta línea, el nivel de satisfacción en las educadoras con las propuestas educativas que han realizado con las niñas y los niños es de una media de 4 sobre 5. Respecto al servicio de limpieza manifiestan un nivel de satisfacción de 2,7 sobre 5 y su percepción respecto al servicio de comedor es de 3,8 sobre 5.

EL PAÍS



El CSIC busca los mayores talentos matemáticos para guiarlos en la búsqueda de la excelencia

Este nuevo programa del Instituto de Ciencias Matemáticas es gratuito, dura los cuatro cursos de carrera del estudiante en Madrid y se inspira en exitosas experiencias de Francia e Italia

ELISA SILIÓ. Madrid - 14 MAR 2025

Coincidiendo con el Día de las Matemáticas que se celebra este viernes, el Instituto de Ciencias Matemáticas (ICMAT) —un centro mixto del CSIC y las universidades públicas de Madrid Complutense, Autónoma y Carlos III— ha lanzado la primera convocatoria del Mathematics Intensive Program (MIP) orientado a estudiantes del grado universitario de Matemáticas o de dobles grados. Durante los cuatro años que dura la carrera, los alumnos —menos de 10, no está cerrada aún la cifra— van a contar con las herramientas para desarrollar plenamente su potencial en este campo de conocimiento. El programa empieza el próximo octubre y la convocatoria se cierra el 15 de mayo. Al finalizar el proyecto, estos grandes talentos matemáticos recibirán un título del CSIC que certifique su participación.

El ICMAT no inventa la pólvora. “Queremos replicar, de aquella manera, instituciones muy reputadas en Europa con el objetivo de acompañar a chavales de muy altas capacidades en sus estudios de grado”, relata Javier Aramayona, el director del ICMAT. Se han inspirado en la Scuola Normale Superiore di Pisa, en Italia, y la École Normale Supérieure (ENS) francesa que llevan décadas formando talentos matemáticos. “Estas instituciones ayudan a que los estudiantes, en los ámbitos de conocimiento en los que operan, sean capaces de dar un salto cualitativo en términos de calidad. Las matemáticas españolas están mejor que nunca, pero eso no significa que no pueda alcanzar mayores cotas de reconocimiento internacional, ejemplificadas en la Medalla Fields”, agrega. Las publicaciones españolas en tres de las mejores revistas de matemáticas (*Annals*



of Mathematics, *Inventiones Mathematicae* y *Acta Mathematica*), por ejemplo, se han duplicado en el periodo 2000-2024 con respecto a 1975-1999.

Aramayona quiere ser prudente. “No digo que vayamos a conseguir una medalla, pero es la motivación para hacer algo así. De la École Normale Supérieure han salido la friolera de 11 ganadores de la Medalla Fields —el galardón que cada cuatro años entrega la Unión Matemática Internacional para premiar “descubrimientos sobresalientes”— y un Premio Abel, considerado el Nobel de las matemáticas. Mientras que en Pisa se graduó Alessio Fegalli, ganador de la Fields en 2018 y tres premios Nobel en distintas áreas de conocimiento. España no tiene ninguna.

Para optar al programa del instituto, el candidato tiene que estar matriculado en una universidad de Madrid, donde se encuentra el ICMAT. Al hacer la selección se tendrá en cuenta el expediente —siempre desorbitado, este curso el alumno con peor nota entró en Matemáticas con un 11,98 en la UAM, un 12,3 en la UCM y un 12,6 en la UC3M— y una carta motivacional; “no se descarta” hacer entrevistas. “Estamos intentando detectar un cierto toque especial”, explica el director.

Cada estudiante tendrá un tutor del ICMAT asignado que le guiará en encuentros periódicos en los que le introducirá a temas de investigación matemática actuales y le aconsejarán lecturas. Además, asistirá a charlas y mesas redondas de personalidades en el ICMAT y cada año se van a organizar cursos avanzados que incluirán grupos de lectura y exposición de temas. “Queremos ofrecerles la oportunidad de establecer un vínculo temprano con la investigación en matemáticas”, asegura Aramayona. “Este programa les va a permitir correr libres. Que vayan a la velocidad que quieran y según sus propios intereses”.

Becas para traer a los mejores

“Queremos un programa muy, muy brillante, y que a medio plazo atraiga a las mejores mentes científicas al ICMAT. Que haya algo que la gente diga: ‘Yo quiero participar en esto’ e irme a Madrid, al ICMAT, a hacer este programa”, subraya Aramayona. La idea es que el programa venga acompañado por un sistema de becas, por lo que pretenden reunirse con el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y están ya trabajando para conseguir alguna financiación privada. Ello permitiría que viniesen a Madrid talentos de otras partes de España. “Si este programa consigue tener continuación, aquí se van a formar muchas de las mejores mentes del país. Luego unos proseguirán una carrera investigadora y otros no”.

Una enorme cantera de candidatos a este programa es el Pequeño Instituto de Matemáticas (PIM) del ICMAT y el departamento de Matemáticas de la UAM, pero no hay que haberlo cursado para presentarse al MIP. Cada viernes 150 alumnos de entre 12 y 18 años (40% chicas) se dividen en seis grupos para aprenderlas no viendo, sino haciendo. “Son unas matemáticas muy difíciles, divertidas y estimulantes. El otro día presentamos el programa a Pedro Sánchez en el acto de la niña en la ciencia”, las describe el director. “Y como programa espejo de este, hermano de este, se ha lanzado MIP, un programa de alto rendimiento para estudiantes de grado”, sintetiza.

Además, existe el programa Estalmat (Estímulo del talento matemático) para chicos de 12 y 13 años o los programas de preparación de Olimpiadas Matemáticas en ESO y Bachillerato.



Educación dotará a los centros educativos de recursos extraordinarios para la mejora académica

Educación asignará a los centros públicos una dotación extraordinaria de 1.000 docentes los próximos dos cursos

Gonzalo Sánchez. Valencia 14 MAR 2025

La Conselleria de Educación dotará a los centros educativos de recursos extraordinarios para la mejora académica (REMA). Se beneficiarán de esta dotación los centros que impartan enseñanzas de segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y ESO.

La directora general de Innovación e Inclusión Educativa, Xaro Escrig, ha presentado este jueves en Mesa Sectorial la propuesta para que los sindicatos puedan realizar sus aportaciones.

REMA es el procedimiento “por el que se dotará a los centros educativos seleccionados de recursos para favorecer la implantación de diferentes actuaciones e intervenciones dirigidas a la mejora académica de todo el alumnado, así como a la consecución de la equidad en la educación y de la mejora de los resultados generales del proceso de enseñanza-aprendizaje”, explica la Conselleria en un comunicado.

De este modo, se han establecido unos criterios objetivos para la asignación de los recursos extraordinarios a los centros educativos. Estos criterios son: número de alumnado matriculado en el centro (25 %), porcentaje de

vulnerabilidad (50 %), porcentaje de alumnado en el nivel competencial bajo de la Evaluación de Diagnóstico (15 %) y porcentaje de alumnado en el nivel competencial alto de la Evaluación de Diagnóstico (10 %), ambos corregidos por el índice socioeconómico y cultural del centro educativo.

A través de REMA, la Conselleria de Educación asignará a los centros de titularidad de la Generalitat una dotación extraordinaria de 1.000 docentes adicionales (510 docentes de segundo ciclo de Infantil y Primaria y 490 docentes de Secundaria) para los cursos 2025-2026 y 2026-2027. Esta dotación tendrá un coste de alrededor de 47 millones de euros.

En el caso de los centros privados concertados la asignación a través de REMA será el equivalente a 124 docentes: 75 docentes de segundo ciclo de Infantil y Primaria y 49 docentes de Secundaria, dotación que tendrá un coste de cerca de 6,7 millones de euros.

Esta dotación extraordinaria REMA permitirá fortalecer las diferentes actuaciones de mejora que realizan los centros educativos encaminadas hacia el éxito escolar y la mejora académica de todo el alumnado.

Por su parte, los centros educativos seguirán realizando el Plan de Actuación para la Mejora (PAM) según lo establecido en la normativa vigente, aunque la dotación adicional de recursos extraordinarios solo se asignará a través de REMA.

el Periódico de Catalunya

Empresarios de turismo piden más plazas de FP dual en Tarragona para "absorber la demanda del sector"

Aseguran que la ocupación laboral después de cursar la formación profesional es "rápida y total"

Jan Magarolas. Tarragona 14 MAR 2025

A pocas semanas de Semana Santa, que siempre es el prelude de la temporada estival, el Camp de Tarragona se prepara para recibir miles de turistas y visitantes, con lo que todo esto conlleva a nivel de servicios, alojamiento y atención al cliente. El territorio ha preparado varias ferias de la ocupación (Tarragona la realizó este pasado jueves, el Baix Penedès la hará a finales de mes y Reus la tiene prevista a principios de abril) con una especial atención a la oferta de trabajos relacionados con el turismo, la hostelería y la restauración. El sector turístico de Tarragona, capitaneado por las empresas dedicadas al sol y playa de Salou, Cambrils y La Pineda, piden una mayor oferta de plazas de Formación Profesional para dar cabida a la necesidad del territorio.

"Con la pandemia hubo una fuga masiva de trabajadores de nuestro sector, que es menos interesante porque va ligado a trabajar cuando el resto de la población está de vacaciones; sabemos que somos menos atractivos", afirma Francesc Pintado, presidente de la Federació d'Associacions d'Empreses d'Hostaleria de la provincia de Tarragona (AEHT), que recuerda que "España es el segundo destino turístico mundial". Para dar servicio a la gran cantidad de turistas que visitan Tarragona y el Camp durante los meses de verano, el sector avisa de la necesidad de más trabajadores cualificados, "y todo pasa porque haya más formación al respecto; tenemos que formar el máximo de gente posible para dotar a las empresas de profesionales", dice Pintado.

En una posición similar se muestra Berta Cabré, presidenta de la Federació Empresarial d'Hostaleria i Turisme de Tarragona (FEHT), que explica que el sector "está faltado de profesionales, especialmente ahora que se incrementarán las plantillas por la creciente ocupación que tiene que llegar". Jordi Ciuraneta, president de PIMEC Tarragona, afirma que el territorio "tiene que retener talento y para esto hace falta ofrecer la formación para las necesidades que tenemos". Ciuraneta echa en falta "una sociedad de la cultura del esfuerzo y el trabajo" que, dice, no encuentra en los trabajadores del sector.

La demanda del sector

Ante esta necesidad de más profesionales que se dediquen al mundo de la hostelería, la restauración y la atención al cliente, y que lo hagan más como un oficio que como una ocupación temporal, el sector empresarial pide más formación y un mayor "reconocimiento social" de estos oficios. Aquí es donde aparece con fuerza la Formación Profesional (FP) y, en especial, en su modalidad dual, que permite a los estudiantes aprender una ocupación a la vez que realizan una estada en la empresa, percibiendo un salario a cambio del trabajo. Aprenden y trabajan a la vez, de modo que la empresa les forma siguiendo sus necesidades y, al terminar la carrera, tienen una ocupación prácticamente asegurada en el mismo puesto de trabajo.

"Durante muchos años se han priorizado los estudios universitarios porque se decía que una carrera te arreglaba la vida, y ahora se ha visto que los oficios son una mejor salida a nivel económico; necesitamos esta formación adecuada a las necesidades de las empresas", asegura Ciuraneta. "Si hablamos de FP dual, tenemos que añadir que todos los alumnos que escogen hacerla en turismo acaban encontrando trabajo rápidamente", dice Cabré.



¿Una segunda escuela de hostelería o ampliar la existente?

Es aquí donde aparece el Institut Escola d'Hoteleria i Turisme de Cambrils (Baix Camp), la única de toda la provincia en este sector, que tiene en la FP dual una apuesta prioritaria porque todos sus estudios están enfocados a la empresa y al trabajo en el mismo centro. "La Escola de Turisme de Cambrils es insuficiente para cumplir con las necesidades del sector, hemos llegado al punto que muchas empresas no piden más profesionales porque sabemos que no llegarán", denuncia Pintado. Además, el empresario presidente de la AEHT que el "turismo en la Costa Daurada también incluye el Baix Penedès, las Terres de l'Ebre, Reus y el Priorat, entre otros, y esto también da trabajo los 365 días del año".

Ante esta opción, el director de la Escola de Turisme de Cambrils, Jorge Gómez, relativiza la necesidad de una ampliación del centro o de impulsar una segunda escuela en el territorio. Cambrils tiene una oferta de 430 cursos de FP dual anuales y unas cifras estables de alumnado en los últimos años. La cantidad de alumnos que se quedan sin plaza es poca, según dice el director. "No hay interés de los jóvenes para estudiar oficios relacionados con el turismo y la restauración, por lo que no es necesaria una ampliación ni una segunda escuela en el Camp de Tarragona; lo que tenemos que hacer es orientar estos oficios", dice Gómez, que asegura que "si hubiera demanda, seríamos los primeros interesados en abrir más líneas en el centro". El director de la Escola de Turisme lo atribuye a "la gran diversidad de FP que tienen los alumnos para escoger" y que para eso es necesario "preguntarles qué quieren".

EL PAIS

La violencia política, una asignatura pendiente en las aulas vascas

Solo una cuarta parte de los centros la abordan y 20 de un total de 800 se han acogido al programa educativo del Gobierno vasco

LUIS R. AIZPEOLEA

San Sebastián - 15 MAR 2025

El terrorismo marcó la vida política española y, particularmente, la vasca durante más de cuatro décadas, de 1968 a 2011, pero solo un 25% de los centros no universitarios del País Vasco lo abordan, según un estudio de Eskubidez —foro de entidades de educación en derechos humanos— que revela Raúl López Romo, historiador vinculado al Memorial de Víctimas del Terrorismo, en Vitoria. Asimismo, solamente 20 de esos 800 centros han participado en Herenegun, el programa educativo estrella del Gobierno vasco sobre la violencia en Euskadi, desde su inicio en 2021, y solo el 5% han solicitado la presencia de "víctimas educadoras" en sus aulas, según Alberto Alonso, nuevo director del Instituto de la Memoria del País Vasco, Gogora, que ha pasado del PNV al PSE tras el último cambio del Ejecutivo autónomo. Tampoco periodos históricos como la Guerra Civil y el franquismo tienen un trato adecuado, señala José Antonio Pérez, docente y secretario del Instituto de Historia Valentín de Foronda.

"El terrorismo, especialmente el de ETA, ha sido el fenómeno que más nos ha singularizado en las últimas décadas y apenas tiene presencia en las aulas", señala López Romo, que precisa: "En el currículum educativo vasco la referencia al terrorismo es mínima, descontextualizada, perdida en el ámbito internacional. Solo se aborda con la asignatura de Historia de cuarto de la ESO —alumnos entre 15 y 16 años—, en el apartado referente a los derechos humanos".

Al carecer de un epígrafe específico, su tratamiento depende del profesorado, aclara López Romo. El resultado es que solo el 25% de los centros no universitarios lo abordan. Estima que el profesorado, especialmente de la enseñanza pública, al simpatizar ampliamente con la izquierda *abertzale* —lo refleja su afiliación sindical— rehúye su tratamiento. Alonso, nuevo director de Gogora, estima que ese profesorado siente vértigo ante el pasado sucio vivido en Euskadi; y sucede lo mismo a numerosos padres, que no quieren problemas. "Hay una especie de pacto de silencio que beneficia a la izquierda *abertzale* y también a la estrategia del PP de utilizar políticamente los sentimientos agravados de las víctimas de ETA", añade.

También es reveladora, señala Alonso, la experiencia de Herenegun, planteado como programa educativo estrella del Gobierno vasco para tratar la violencia. Empezó en 2021, tras un preámbulo conflictivo, y hasta 2024 solamente han participado 20 de 800 centros y 4.146 alumnos. Se planteó como programa piloto y de ahí no ha salido. Asimismo, apenas un 5% de centros educativos vascos ha pedido la participación de víctimas de ETA y de la guerra sucia en las aulas, promovida por el Gobierno vasco al final del terrorismo hasta hoy. Alonso insiste en que, aunque el terrorismo etarra predominó en democracia, Gogora aborda también la guerra sucia y no eludirá actuaciones sobre la matanza del hotel Monbar, en 1985, y el secuestro y asesinato, dos años antes, de José Antonio Lasa y José Ignacio Zabala, cuyas víctimas fueron presuntos etarras.

El nuevo director de Gogora asegura, tras la experiencia de Herenegun, que existe una importante demanda en los jóvenes de saber qué pasó y son frecuentemente los padres quienes obstaculizan esa sed de conocimiento

juvenil. Lo mismo opina López Romo por su experiencia en el Memorial de Víctimas. Pérez, que, como docente, mantiene estrecho contacto con jóvenes, dibuja de ellos un perfil que le impide ser pesimista. “Rechazan la violencia. No son radicales ideológicamente. Les preocupan predominantemente los problemas sociales sobre los identitarios, y debatiendo son tolerantes”.

Pérez sostiene que el desconocimiento juvenil se extiende a la Guerra Civil y al franquismo. “Llegan a la universidad con conocimientos plagados de lugares comunes y mitos, pues aunque el tratamiento del franquismo es más explícito que el terrorismo en el currículum educativo, los programas del siglo XX están muy constreñidos y se explican insuficientemente”.

Desconocimiento sobre la Guerra Civil

A muchos jóvenes les provoca un *shock*, señala Pérez, conocer que en la Guerra Civil hubo tantos vascos en el bando golpista-franquista, en el que militó el carlismo, como en el republicano, donde se alinearon PNV y la Acción Nacionalista Vasca (ANV), o cuando se enteran de que la represión franquista en la guerra y posguerra fue superior en Andalucía y Extremadura que en Euskadi. O cuando conocen que más del 90% de los asesinatos de ETA ocurrieron tras la dictadura.

Alonso resume que los mitos juveniles más recurrentes, influidos por el peso del nacionalismo, son la visión de una Euskadi atacada en su identidad por España y la justificación de ETA por la represión y tortura franquista y posterior. Luis Castells, veterano historiador de la UPV, precisa que la izquierda *abertzale* ha conseguido permear en los jóvenes su discurso sobre el conflicto histórico de Euskadi contra España para justificar el terrorismo etarra frente a la realidad de que este intentó derribar la democracia y la autonomía, como el golpismo y la extrema derecha.

El nuevo director de Gogora añade que la reticencia del PP a condenar el franquismo —como muestra el cincuentenario de la muerte del dictador o cuando el Gobierno sacó sus restos de Cuelgamuros— obstaculiza la labor pedagógica. Tampoco ayuda la burda identificación de Bildu con ETA que hace el PP, así como la utilización de las víctimas de ETA ahondando en otro mito: las víctimas del franquismo son de izquierdas y las de ETA de derechas. Alonso, Pérez y Castells consideran que el profesorado debe romper esos mitos y ofrecer a los jóvenes instrumentos para que forjen su criterio.

El deseo de los jóvenes por conocer el pasado y la insistencia de parte del profesorado por divulgarlo para que la historia no se repita animan a Gogora y al Memorial a persistir. López Romo revela una encuesta del Memorial de Víctimas realizada a mil profesores de toda España: El 90% reclama mayor presencia del tratamiento del terrorismo en la enseñanza reglada y en los libros de texto.

El nuevo director de Gogora adelanta que, pese al fracaso, mantendrá Herenegun por el compromiso de sus participantes y porque estima que con la mejora de los materiales didácticos, un mayor peso historiográfico y la participación del alumnado, obtendrá resultados. “No está todo el problema en el contexto político”, señala.

La preocupación por incorporar el tratamiento de la violencia política aumenta en Euskadi. Contribuye el impacto social de películas, documentales y series que lo abordan. En enero, varios profesores de Historia de la UPV consultaron a Gogora incluirlo en la selectividad y pidieron apoyo, señala Alonso. “El siglo XX está insuficientemente tratado y afecta al terrorismo, a la Guerra Civil y al franquismo. Vamos a abordarlo, pero un plan sobre un tema tan sensible como la violencia política necesita tiempo”, según uno de los promotores.

Castells valora este paso. Pero cree fundamental que la Consejería de Educación del Gobierno vasco, dependiente del PNV, se implique para introducir nítidamente en la asignatura de Historia de cuarto de la ESO la violencia política. López Romo lo comparte y añade la necesidad de ampliar los testimonios de víctimas en las aulas y las visitas a lugares emblemáticos. El nuevo director de Gogora confía en que la Consejería avance en esa dirección: “Hay una presión favorable y un compromiso del nuevo Gobierno vasco a que Educación y Gogora colaborem en la divulgación educativa de la violencia en Euskadi”, concluye.



Los titulados de la universidad pública ganan 3.500 euros menos al año que los de la privada: "Hay una financiación de café para todos, sin incentivos para competir"

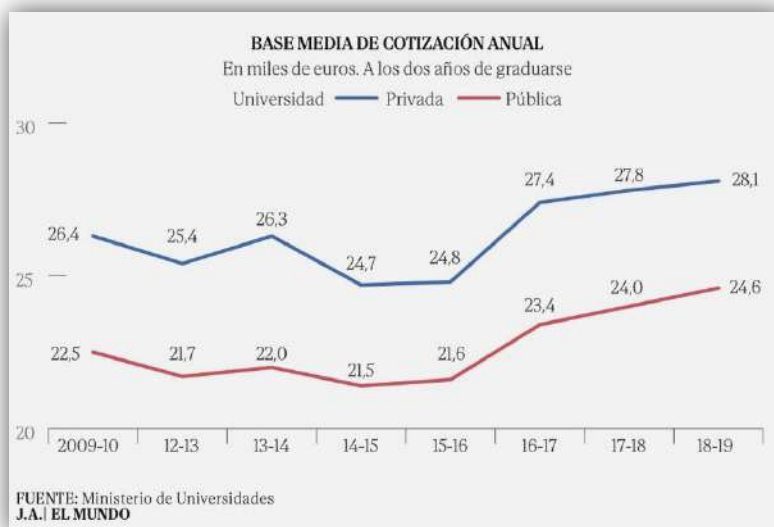
Su inserción laboral nada más graduarse es ocho puntos inferior. La diferencia salarial tras terminar un máster alcanza el 23%

Olga R. Sanmartín. Madrid. Sábado, 15 marzo 2025



Las universidades públicas tienen un problema con la inserción laboral de sus graduados. Llevan años arrastrando un desajuste entre los estudios que ofertan a los jóvenes y las demandas del mercado de trabajo.

Sus antiguos alumnos tienen una tasa de afiliación a la Seguridad Social inferior a la de los que estudiaron en las universidades privadas. También muestran peores salarios, menor proporción de contratos indefinidos, menos jornadas laborales a tiempo completo y más empleados en grupos de cotización por debajo de su cualificación.



Los indicadores de la última Estadística de Afiliación a la Seguridad Social de los Titulados Universitarios -que sigue las andanzas profesionales de todos los estudiantes desde que acaban la carrera hasta cuatro años después de graduarse- muestran que la privada le ha comido terreno a la pública en cuanto a empleabilidad, algo que probablemente explica que el número de matriculados y de nuevos centros privados se haya disparado mientras que los alumnos de la pública están por primera vez en retroceso.

Los datos cruzados por los ministerios de Universidades y Seguridad Social muestran que las familias que pueden permitírselo están dispuestas a pagar los alrededor de 60.000 euros que cuesta una carrera en la privada frente a los 4.000 euros que ronda en la pública porque ven que obtienen un retorno en forma de empleabilidad para sus hijos. Dos años después de haberse graduado, los jóvenes de la promoción de 2019 en la privada presentan una afiliación a la Seguridad Social del 69%, mientras que la tasa en esa misma cohorte en la pública es del 63%, seis puntos porcentuales menor.

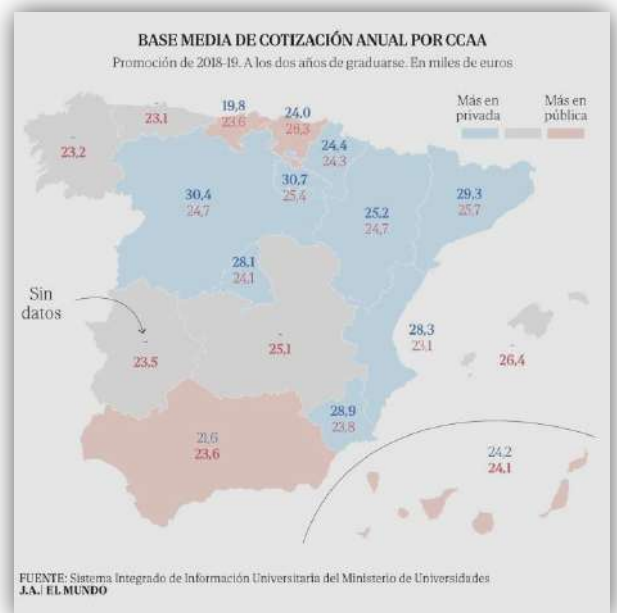
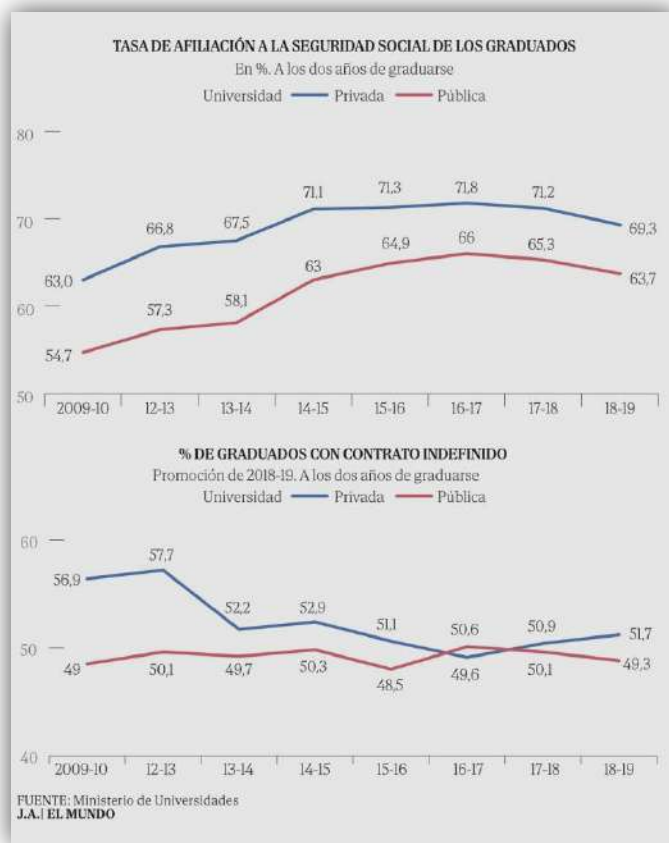
Las diferencias son incluso mayores nada más abandonar el campus, con una afiliación del 53% en la pública y del 61% en la privada al año de terminar los estudios, lo que equivale a una brecha de ocho puntos porcentuales. Se observa esta ventaja para la privada desde los primeros datos disponibles (los de la generación que terminó el grado en 2010) hasta ahora al año, a los dos años y al tercer año de terminar sus estudios.

Sólo cambian las tornas al cuarto año de graduación, y únicamente en la última generación a la que se ha seguido el rastro (la promoción de 2019 que estaba trabajando en 2023). La afiliación de estos estudiantes es ligeramente superior en la pública (78%) que en la privada (76%), una señal que podría indicar que algunos campus públicos han empezado a ponerse las pilas ante el avance de los privados.

En cualquier caso, los titulados de universidades privadas de todas las promociones presentan salarios superiores en todos los momentos de su carrera profesional: a los dos años de titularse, la base media de cotización de la última generación se sitúa en 28.125 euros; es decir, 3.545 euros más -un 14% de incremento salarial- que los 24.580 euros que ganan los graduados de las públicas.

Al año después de finalizar, la diferencia salarial alcanza el 18% a favor de las privadas, mientras que la brecha se modera al tercer (13%) y cuarto año (12%), aunque siempre a favor de la privada. Estos campus también van por delante en proporción de contratos indefinidos (52% frente a 49% al segundo año); en trabajos a tiempo completo (76% frente a 73%); en la tasa de autónomos (10% frente a 5%), y en contratados dentro del grupo de cotización alto, el de titulados universitarios (64% en comparación con el 52% de los graduados de campus públicos).

Los resultados de los jóvenes que han cursado un máster van en el mismo sentido y son todavía más reveladores: existe un 23% de brecha salarial (6.700 euros más) a favor de los titulados de la privada un año después de su graduación; un 7% al segundo año (2.500 euros); un 4,7% (1.500 euros) al tercer año, y un 23% (unos 7.000 euros de diferencia) al cuarto año.



Este periódico preguntó por las razones de estas diferencias a los rectores de la Universidad Complutense, la Universidad de Barcelona y la Universidad Carlos III y, al cierre de esta edición, ninguno las había facilitado. Sí se ha prestado a explicarlas el consejero de Universidades de Andalucía, José Carlos Gómez Villamandos, ex presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (Crue) y ex rector de la Universidad de Córdoba: «La oferta de las privadas está orientada a disciplinas con alta empleabilidad, mientras que la pública tiene que mantener todo tipo de carreras -por ejemplo, las de Humanidades- para no perder el conocimiento». Villamandos anima a fijarse en el desglose de los datos por regiones -«las privadas se encuentran sobre todo en Madrid, Cataluña y la Comunidad Valenciana, donde los sueldos son más altos al existir un mayor índice de vida»-, por titulaciones y por universidades concretas.

Por CCAA, sólo en Andalucía, Cantabria y País Vasco el sueldo es mayor para los antiguos alumnos de la pública. En el resto de regiones salen siempre con ventaja los estudiantes de la privada. En cuanto a las titulaciones, sigue siendo más rentable hacer Medicina en la pública (su base de cotización a los dos años es de 32.287 euros, 235 más que para los de la privada), al igual que ocurre en las ingenierías (30.051 euros en la pública frente a 28.130 euros en Ingeniería de Organización Industrial) y en grados científico-técnicos, muy solicitados por el mercado.

Por contra, en las carreras jurídicas y de negocios, hay beneficios para los de la privada. En Administración de Empresas, las más altas bases de cotización las alcanzan, a los dos años de graduarse, los titulados de las privadas Ramon Llull (30.395 euros), Icade (28.803 euros) o IE University (27.476 euros). Las públicas con mejores resultados en términos salariales, siempre según esta estadística, son la Politécnica de Cataluña (26.115 euros), la Carlos III (24.984 euros) o la Universidad Autónoma de Barcelona (24.873).

En las universidades, hay en la práctica dos grupos diferenciados: por un lado, un puñado de públicas muy demandadas por los alumnos en varias titulaciones, que igualan o superan en empleabilidad a las privadas, y, por otro, el resto de las públicas, con menor inserción laboral. Antonio Cabrales, catedrático de Economía de la Universidad Carlos III y que integró el grupo gubernamental España 2050 para mejorar la formación de la población, sostiene que estos datos demuestran que «el mercado laboral discrimina en términos de calidad» porque «las universidades públicas con salarios más altos coinciden con las que salen más arriba en los rankings».

Cabrales apunta también a la importancia del «efecto de las conexiones familiares» -«los estudiantes de las privadas pertenecen a familias con más posibilidades de contactos y, si tu padre trabaja en una consultoría, es más fácil que encuentres un hueco en ese campo»- y a una menor vinculación de la pública con el mercado laboral. «Las privadas tienen más recursos para dedicar a sus departamentos de orientación laboral. Me da la sensación de que las universidades públicas, salvo excepciones, no le dan tanta importancia», lamenta.

Margarita Arboix, ex rectora de la Universidad Autónoma de Barcelona y catedrática de Farmacología en este campus, también lleva la autocritica por ese camino: «Las universidades privadas nos están ganando el terreno sobre todo en los máster y en las áreas de Ciencias Sociales, Derecho o Economía. Las públicas tenemos culpa en que somos muy lentas. A nosotros nos costó tres años actualizar la estructura de la carrera de Medicina, mientras que las universidades privadas crean y cancelan programas en poco tiempo. Son más ágiles. Ellas se adaptan mejor al mercado, con temas muy ligados a la realidad económica y social. Tienen profesores que trabajan en empresas y las clases son más prácticas».

¿Por qué la universidad pública no se toma más en serio la inserción laboral de sus graduados? «Porque no tenemos ningún incentivo para hacerlo», responde Clara Eugenia Núñez, catedrática de

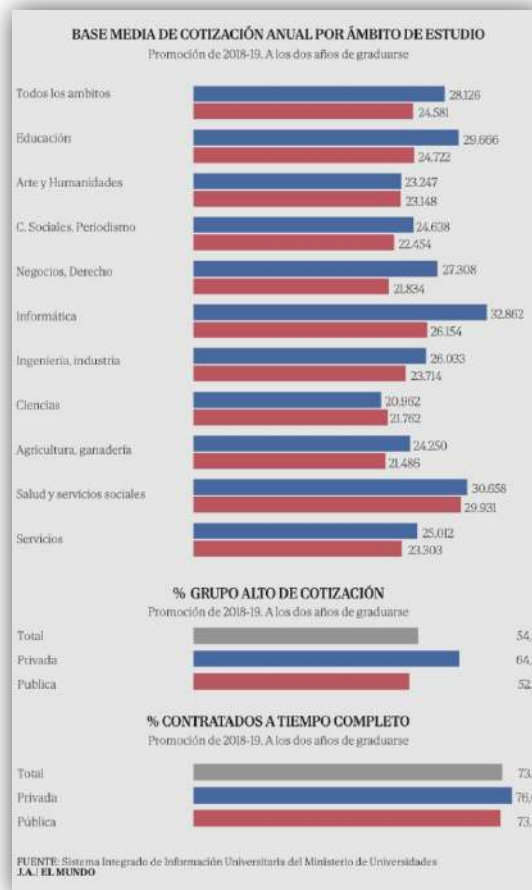
Historia e Instituciones Económicas de la Uned. «La financiación que recibimos de las CCAA no está vinculada a ese objetivo, sino que depende del número de matriculados.

Se nos da más dinero por tener más estudiantes de nuevo ingreso, pero nadie mide el éxito en empleabilidad. Falta competitividad y capacidad para reaccionar », añade. Cuando fue directora general de Universidades de la Comunidad de Madrid entre 2004 y 2009, Núñez puso en marcha un sistema de financiación por objetivos que estuvo vigente hasta 2011. Todavía recuerda las dificultades que tuvo para reunir los datos de inserción laboral de los graduados que ahora se muestran en este reportaje: «Las universidades se negaban a dármelos, ponían mil excusas. Ha habido un pacto de silencio entre ellas».

Actualmente no hay ninguna comunidad autónoma que aporte más fondos a aquellas universidades públicas que se toman más en serio la inserción laboral, a pesar de que cada vez más expertos en gestión universitaria lo reclaman. «Yo pondría estímulos para compensar a los profesores que fomentan la empleabilidad», dice Arboix. Cabrales es partidario de crear contratos-programa que «incentiven» a las universidades que pongan recursos para orientar profesionalmente a sus estudiantes y también ve necesario «poner más interés» en impulsar los estudios que demanda el mercado. Según una investigación publicada recientemente en Funcas, no hay plazas suficientes en las universidades públicas para las carreras con más salidas laborales. Jorge Sainz, catedrático de Economía de la Universidad Rey Juan Carlos y coautor de este trabajo: «Todas las universidades catalanas siguen ofreciendo Filología Catalana aunque la demanda sea escasa. Los criterios no son los del mercado».

«La universidad privada está muy encima de sus estudiantes porque, si los pierde, hay consecuencias. Les hace mucho caso para retenerlos los cuatro años y da mucha importancia a la docencia. En la pública, las tasas de abandono de las carreras son altísimas. No hay incentivos ni competencia. Los profesores estamos demasiado concentrados en hacer investigaciones que no son relevantes pero que nos permiten acceder a puestos de funcionarios y ascender en el escalafón». Las palabras de Núñez apuntan a otras «ineficiencias», en este caso en la investigación, que presenta la universidad pública: «Publicamos muchos artículos, pero el índice de impacto que tienen es bajísimo. Se publica para prosperar en la carrera, pero no para resolver problemas».

«El sistema incentiva especialmente poco publicar cosas buenas, porque la excelencia máxima está poco recompensada», añade el Cabrales, que estuvo trabajando en University College London y puede comparar: «En las universidades británicas, hay catedráticos que cobran el equivalente a 50.000 euros y otros que ganan



500.000. Eso en España es imposible». ¿En qué podría ser más productiva la universidad pública? «En el tiempo que pasan los investigadores haciendo papeleo», dice.

El ingeniero José Manuel Torralba, director del Instituto IMDEA Materiales y catedrático de la Universidad Carlos III, coincide en que «en el sistema público hay una burocracia excesiva». También cree que podría mejorarse la relación con los antiguos alumnos y el marketing. «No hacemos ningún esfuerzo por vendernos porque hay una financiación de café para todos»

FARO DE VIGO

Educación fijará un «horario digital» entre los profesores y las familias

La ley que prepara la Xunta impedirá el año que viene que los docentes estén disponibles «las 24 horas» | Tampoco podrán asignar tareas a sus alumnos a cualquier hora

Daniel Domínguez. Santiago 16 MAR 2025

La «desconexión digital» llegará también a las aulas gallegas, aunque un año más tarde que al resto de trabajadores y con características propias. Galicia prevé establecer un «horario digital» para evitar que las comunicaciones entre profesores y alumnos y padres se realicen a cualquier hora del día y así evitar que los primeros se sientan abrumados y no logren dividir su jornada laboral de su vida privada. También quiere evitar que se impongan tareas demasiado tarde.

La desconexión digital entró en vigor este año, prohibiendo que los trabajadores reciban mensajes, llamadas o correos electrónicos vinculados a su actividad fuera de su horario laboral para blindar así su derecho al descanso. Algo similar quiere establecer la Xunta en la comunidad educativa en un momento en que las comunicaciones telemáticas son cada vez más habituales.

La Ley de Educación Digital será el marco normativo que establecerá los horarios en que podrán realizarse comunicaciones entre los miembros de la comunidad educativa, un texto impulsado por la Consellería de Educación. El plazo de presentación de propuestas finalizó hace unos días y ahora comienza el período de elaboración de un anteproyecto legislativo que se prevé sea aprobado a finales de año o inicios de 2026, año en que entrará en vigor, según explican fuentes del departamento dirigido por Román Rodríguez.

El pasado febrero, el presidente del Ejecutivo, Alfonso Rueda, avanzó que la ley establecerá normas sobre convivencia, grabación de clases o uso de la inteligencia artificial, además de regular los mensajes fuera del colegio entre profesores y alumnos y entre docentes y padres.

La intención pasa por fijar un «horario digital», aunque está por concretar si se aplicará algún bloqueo de la plataforma Abalar para garantizar que no funcione durante la ventana de horas de desconexión u otro sistema. «De la misma manera que existe un horario lectivo físico, pensamos que debe existir también de manera digital. El profesor no puede estar a disposición para resolver dudas u otras cuestiones las 24 horas del día», exponen desde Educación, si bien aclaran que ese punto de vista se aplicará de manera bidireccional, pues también algunas familias reciben mensajes de docentes anunciando alguna tarea a horas intempestivas. «Del mismo modo, tampoco se puede solicitar la elaboración de tareas en cualquier momento. La ley quiere regular estos horarios en beneficio de todos los miembros de la comunidad educativa», añaden estas fuentes.

Y es que el problema de la desconexión digital afecta a ambas partes de la comunidad educativa, aunque en mayor medida a los docentes. «Yo cuando empecé contestaba a todo al momento, por pequeñas que fuesen las dudas, pero te das cuenta de que si das la mano te cogen el brazo. Nos somos profes a todas horas, también tenemos una vida, aunque seamos muy vocacionales», apuntaba el mes pasado a FARO Sofía Fernández, tutora de un instituto de Vilagarcía de Arousa.

Una de las soluciones pasaría por un sistema de bloqueo horario que impidiese la llegada de mensajes de Abalar a los móviles de los docentes a partir de una determinada hora, si bien el problema surge en el caso de quienes disponen de los móviles personales de estos o de sus correos electrónicos, datos que en algunos casos ofrecen ellos mismos para mejorar el contacto con familias y alumnos.

Jornada

Educación deberá elegir ahora qué modelo de «horario digital» fija y si este se ajusta por completo a la jornada lectiva o se amplía a toda la jornada laboral del docente. Los profesores realizan 37,5 horas de trabajo a la semana, de las cuales 23 son lectivas en el caso de infantil y primaria.

Además de establecer ese «horario digital», la normativa pretende regular cuestiones como el «bienestar digital, la privacidad y la protección de datos, el derecho a la identidad digital y a la intimidad y la accesibilidad universal», según avanzó Rueda el pasado 10 de febrero.

El cronograma del Ejecutivo gallego pasa por elaborar el texto a lo largo de este año para iniciar su tramitación y que entre en vigor en 2026.

EL PAÍS

El declive del rendimiento de los estudiantes en España: qué frena su mejora según el creador de PISA y otros expertos

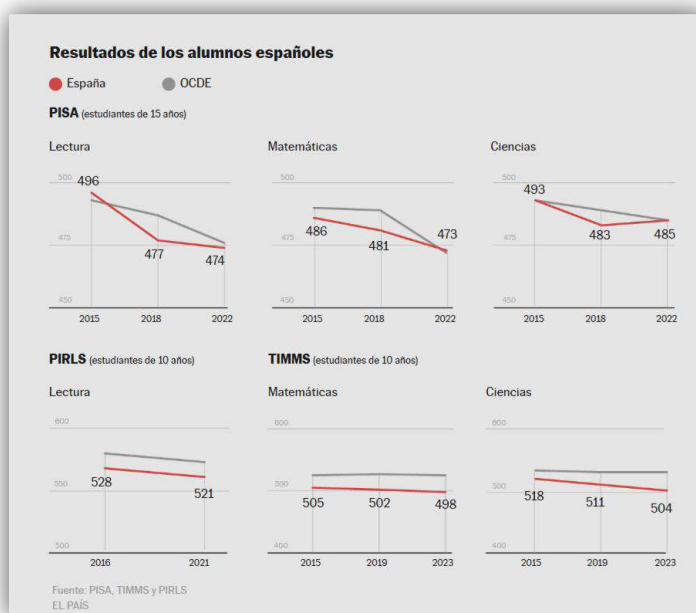
Los resultados españoles caen o permanecen estancados en las principales evaluaciones internacionales y nacionales desde hace una década. Varios especialistas educativos analizan las causas

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 16 MAR 2025

¿Está empeorando el rendimiento educativo de los estudiantes? Andreas Schleicher, creador del Informe PISA, la mayor evaluación internacional, que en su última edición examinó a 690.000 alumnos en 81 países, cree que sí. “Observamos un declive en el rendimiento de los estudiantes en muchos países, también en España, aunque en su caso la tendencia es menos pronunciada que la media de la OCDE (la organización, formada principalmente por países ricos, que organiza las pruebas de PISA)”, responde a EL PAÍS. Otros expertos en educación, como Miquel Àngel Alegre, director de proyectos de la Fundació Bofill, y José Saturnino Martínez, director de la Agencia Canaria de Evaluación Educativa, son, para el caso de España, menos rotundos. Pero admiten que, al menos, está sucediendo algo que no estaba en el guion a principios de siglo: “Se invierte más por estudiante. Hay un mayor acceso a la cultura. Los progenitores están más formados. Hay más gente que ha ido a la educación infantil. Hace 20 años estábamos absolutamente convencidos de que habría una mejora importante para estas fechas, pero la realidad nos contradice, porque en general hay más bien estancamiento”, resume Martínez.

Sin ser dramáticas, las grandes evaluaciones educativas reflejan bajadas en el rendimiento. En PISA, que examina a estudiantes de 15 años, los resultados de España y la OCDE caen desde 2015 en matemáticas, ciencia y lectura. Lo mismo sucede con las pruebas PIRLS y TIMSS, organizadas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, que mide las mismas tres competencias en alumnado de primaria. Hay un descenso en la habilidad lectora que mide la prueba PIAAC, que realiza la OCDE, para la población de edad de 16 a 24 años entre los años 2012 y 2023, aunque es pequeña y hay que tomarla con precaución por la dificultad de comparar las dos oleadas. Y los resultados de otro tipo de exámenes, como los que se realizan para acceder a las carreras de Magisterio en Baleares y Cataluña, o las evaluaciones de competencias que realizan algunas comunidades autónomas españolas también muestran, en general, caídas o estancamiento. Una tendencia que afecta a buena parte de los países occidentales.

El debate sobre si el nivel de los estudiantes está cayendo es delicado y se mezcla con frecuencia con posturas ideológicas. En España, una parte de quienes opinan que sí lo achaca a los cambios metodológicos de los últimos años, y alaba la escuela de los años ochenta, olvidando que por entonces una cuarta parte de los estudiantes no completaba la EGB, equivalente en años de escolarización al actual segundo curso de la ESO. La causa del descenso o estancamiento de los resultados parece, en todo caso, más compleja y multifactorial. Los docentes y otros especialistas educativos consultados para este artículo mencionan entre ellos el uso intensivo de los teléfonos móviles y las redes, cambios en los modelos de crianza, precarización de las clases medias, incremento de estudiantes procedentes de países menos



desarrollados, y (relacionado con lo anterior) aumento de la pobreza infantil, así como la creciente distancia que muchos chavales perciben entre lo que se les enseña en la escuela y su realidad fuera del centro educativo.

Ana Franch es directora del instituto público Serrà d'Espadà en Onda, Castellón, enseña Historia desde hace 23 años, y no tiene “una visión idealizada del pasado escolar”, pero sí ha percibido un cambio en el alumnado: “Desde hace no muchos años me parece que les cuesta mucho concentrarse, mantener la atención durante

una clase; es casi imposible que te estén atendiendo más de un tiempo corto". Y otra cosa: "Yo siempre intento ligar lo que explico con la actualidad, y de un tiempo a esta parte, veo unas carencias enormes. En un contexto de sobreinformación, están más desconectados que nunca. No ven la tele, no se informan, y aunque he ido estando en las mismas redes sociales que ellos, ahora por ejemplo en TikTok, por el algoritmo a ellos y a mí no nos sale lo mismo".

Las evaluaciones, nacionales o internacionales, están hechas para obtener resultados. Es difícil, admite Andreas Schleicher, saber qué factores influyen en los cambios que detectan. Los cuestionarios que en pruebas como PISA acompañan a los ejercicios, sí permiten, sin embargo, apuntar algunas causas. "Lo que vemos claramente en PISA es que los estudiantes que usan el móvil por ocio en la escuela tienen, en promedio, niveles significativamente más bajos de rendimiento académico. Los propios alumnos dicen que se distraen con los móviles. Y los que lo hacen más tienden también a considerarse menos felices y capaces de manejar las emociones. Así que, a pesar de que la naturaleza causal no esté clara, tenemos razones para pensar que el consumo elevado de contenidos digitales es parte del problema que observamos en el rendimiento. Y que la distracción digital no es solo un inconveniente, sino que parece tener una asociación tangible con los resultados de aprendizaje".

El sociólogo Miquel Àngel Alegre cree que no hay motivo para dramatizar. "La idea de que España va fatal en educación no es cierta. Los datos no reflejan ninguna debacle. La cuestión es, vigilemos las posibles caídas, como la que hemos tenido en la última edición de PISA (en la que nadie discute que influyó la pandemia). Y, sobre todo, veamos por qué no vamos a mejor". Alegre menciona tres tipos de posibles "topes" a la mejora del rendimiento. Uno tiene que ver con el contexto. Dentro de él menciona, como Schleicher, la "pantallización" de los estudiantes, el cambio que está provocando en cómo se relacionan entre sí y con el conocimiento, y la influencia que ello tiene en el grado de autoridad que conceden al profesorado y a la institución escolar. Y también incluye, como Schleicher, los cambios en los patrones de crianza; PISA ha detectado, por ejemplo, una reducción de la implicación de los padres en la educación de sus hijos.

Un reto mayor

Un segundo tope, prosigue Alegre, está relacionado con una composición de las aulas "más retardadora" que en el pasado. "Que uno de cada tres menores esté en riesgo de pobreza o exclusión social (según el indicador AROPE, la tasa ha pasado del 29,9% en 2018 al 34,7% en 2024) es muy fuerte. Es difícil mover hacia arriba los resultados con esa dificultad de partida", afirma. Julia García, directora del colegio público San Antonio Abad de Cartagena, en Murcia, ha visto en los 32 años que lleva siendo maestra cómo ha ido conformándose una escuela mucho más diversa que cuando ella empezó a trabajar. "Casi todo el alumnado era, por entonces, del mismo estrato social. Ahora tenemos estudiantes que desconocen el idioma. Niños que reciben un estímulo cultural en casa y otros cuyos padres se pasan el día trabajando para salir adelante y no les queda tiempo para dedicarse a sus hijos. Y también alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, que antes no estaban en la escuela ordinaria, y que necesitan una atención más personalizada".

El tercero y último de los frenos a la mejora del rendimiento educativo reside, añade Alegre, en el propio "proceso" escolar. Y está vinculado a cómo funcionan los centros educativos, al diseño del currículo (es decir, a qué y cómo se enseña) y a su evaluación, que, pese al ruido en torno a la Lomloe, apenas ha empezado a cambiar; a la formación que recibe el profesorado, y qué conocimientos y habilidades se les exige tener a través del modelo de oposiciones.

El padre del Informe PISA afirma que los datos de la prueba que dirige también "sugieren que los sistemas escolares tienen que hacer más para que el aprendizaje sea más relevante, más atractivo e interesante para los jóvenes". "El mayor desafío para la educación puede no ser solo su ineficiencia, sobre la que se ha escrito mucho, sino que los entornos de aprendizaje en la escuela se están volviendo obsoletos, al menos a los ojos de los estudiantes. Si un supermercado viera que 19 de cada 100 clientes se van sin comprar, haría cambios en su inventario y su propuesta de ventas. Pero parece que tenemos dificultades para hacer lo mismo en el sistema escolar, donde tendemos a educar a los jóvenes para nuestro pasado, en lugar de para su futuro".

EL DEBATE C. de MADRID

Críticas al borrador de la nueva ley de universidades: «Busca privatizar la universidad pública»

El borrador, de 58 folios, ha llegado recientemente a los rectorados desde la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, según han confirmado fuentes de equipos rectorales que ya están trabajando en el texto

El Debate. 17/03/2025

Un nuevo borrador de la futura Ley de Enseñanzas Superiores, Universidades y Ciencia, que la Comunidad de Madrid ha enviado a los Rectorados de las universidades públicas, ha suscitado las críticas de los sindicatos universitarios CGT, UGT y CCOO al entender que se busca «legitimar una privatización del modelo universitario» madrileño.



El borrador, de 58 folios, ha llegado recientemente a los rectorados desde la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, según han confirmado a EFE fuentes de equipos rectorales que ya están trabajando en el texto.

Según la CGT, el borrador supone «una revolución profundamente dañina del sistema de financiación, que obliga a que 1/3 de los ingresos de las universidades públicas provenga de captación de recursos privados, vía concurrencia en el mercado, mecenazgo o donaciones privadas».

Se contempla que las universidades «constituyan fondos de inversión, lo que implica 'financiarización' de las universidades públicas, quedando así convertidas en entidades especulativas y destinadas al lucro privado», indica en un comunicado.

Hay un «riesgo evidente» de cierre de títulos formativos (de grado o posgrado) y clausura de líneas de investigación que «no resulten rentables para el mercado», añade la CGT que subraya la «ausencia o infrarrepresentación del estudiantado en casi todos los órganos de gobierno del sistema universitario y de enseñanzas superiores».

Se prevé una «hiper-representación de las organizaciones empresariales» en dichos órganos, así como una «infrarrepresentación correlativa de los sindicatos, cuya presencia es capital» en la defensa de los trabajadores.

Además de facilitar «que los centros privados se conviertan en centros universitarios, capitalizando la infraestructura y prestigio de estos», se potencia «el poder de control económico de los Consejos Sociales sobre el presupuesto de las universidades», y hay una «pérdida correlativa de autonomía docente e investigadora, y también de libertad ideológica».

Para UGT, la valoración del nuevo borrador «no es positiva, ya que busca legitimar una privatización del modelo universitario, incluso de las propias universidades públicas existentes».

Según el borrador, para participar en concursos de profesor permanente laboral y «dar clases en figuras estables en la universidad será válida cualquier acreditación de agencias autonómicas, además de la propia Aneca, sin que exista un acuerdo de reciprocidad», añade UGT.

Así, «alguien acreditado por la agencia vasca podrá concursar a una plaza de Madrid, pero no al revés. Y no se deja claro que vaya a existir una agencia de acreditación del profesorado madrileño».

Pero lo «más grave» del borrador, además de no referirse a que la financiación pública deberá alcanzar el 1 % del PIB autonómico, es que las universidades recurran «a financiación externa para cubrir el 30 % de su presupuesto», concluye UGT.

Comisiones Obreras (CCOO) pide que la consejería aclare si el documento filtrado «es legítimo» y que sea difundido en su totalidad y abierto a la participación de la comunidad educativa.

Según el borrador, la Comunidad financiaría «como mucho el 70 % de los gastos corrientes» de las universidades, cuya privatización se impulsa «con la creación de fondos de inversión», y facilitando la apertura de universidades privadas «sin asegurar controles de calidad».

Se incrementa «el control de los Consejos Sociales por el gobierno autonómico», según CCOO que expresa su «rechazo absoluto» al borrador.

Consultada por EFE, la consejería de Educación se ha limitado a decir que «cuando el texto del anteproyecto esté terminado, lo presentarán para su aprobación en Consejo de Gobierno y posterior remisión a la Asamblea de Madrid».



Cataluña educará a sus alumnos de la etapa obligatoria para que puedan combatir las 'fake news'

El programa de educación mediática, anunciado hoy por la consejera Esther Niubó, se experimentará el próximo curso en 20 centros

ESTHER ARMORA. Barcelona. 17/03/2025

Con el propósito de «formar jóvenes críticos e informados» y dotarles de instrumentos para combatir las 'fake news', la Consejería de Educación de la Generalitat, que dirige Esther Niubó, impulsará el próximo curso escolar 2025-2026 un programa de formación mediática dirigido a los alumnos de entre 6 y 16 años que se experimentará en una primera fase piloto en una veintena de centros educativos.

Así lo ha anunciado la consejera esta mañana en la inauguración de la jornada 'Educación mediática y comunicación local' de la Red Audiovisual Local (XAL, por sus siglas en catalán), en la que ha detallado que el programa 'Haz el clic- pensamiento crítico y educación mediática' se dirigirá a estudiantes desde primero de Primaria hasta cuarto de ESO y se prolongará durante tres cursos.

«Ha llegado el momento de sumar esfuerzos. Coordinémonos, organicémonos, encontremos puntos en común y seguro que conseguiremos formar unas generaciones que crezcan con una alfabetización mediática que fortalezca nuestra democracia. Necesitamos que nos ayude, en definitiva, a formar ciudadanos y ciudadanas cada vez más competentes y con espíritu crítico en el marco del actual entorno digital», ha indicado la consejera.

Según ha informado la Consejería en una nota, el programa pretende formar al alumnado para impulsar «una ciudadanía activa, crítica, participativa y democrática» en el ámbito digital, y para eso quieren que cada centro elabore, imparta y evalúe un programa de educación mediática y pensamiento crítico adaptado a su contexto.

Se trata de «trabajar las habilidades y los conceptos necesarios para abordar la educación mediática y el pensamiento crítico a lo largo de toda la educación básica, adaptado a la realidad del alumnado y a cada curso», ha precisado Niubó. De esta experiencia, -ha añadido- deberían derivarse programas que puedan extender a toda la red educativa que garanticen «una formación robusta en alfabetización mediática a todo el alumnado» del sistema educativo catalán, informa Ep.

Para alcanzar ese objetivo, la titular de Educación de la Generalitat ha hecho un llamamiento a entidades y medios para que se alineen y coordinen en la lucha contra la desinformación: «Ha llegado el momento de sumar esfuerzos», ha dicho Niubó.

«Aprender a leer el mundo»

«Sabemos de la potencia de las televisiones y radios locales en todo el territorio, pero también de las universidades, centros de investigación y productoras. Por eso os pedimos que nos ayudéis» a formar ciudadanos y explicar la importancia de saberse informar correctamente, ha añadido. «Desde el Departamento de Educación y Formación Profesional, creemos que estas nuevas competencias que queremos que nuestros alumnos alcancen deben ser transversales y deben tener la misma relevancia que damos a conocimientos básicos como la lectoescritura o la competencia en matemáticas. Los catalanes del futuro deben aprender a leer el mundo», ha remarcado Niubó.

Ante los riesgos de la desinformación, la consejera delegada de la XAL, Núria de José Gomar, ha reivindicado el papel de los medios locales como «antídotos» de todo ello porque, a su juicio, son agentes que aportan información veraz al territorio. Más allá de la relación que mantienen con escuelas para potenciar el catalán, ha explicado que también facilitan competencias en materia de expresión oral y ahora con programas de educación mediática para poder afrontar «con sentido crítico» la realidad.



Los institutos afean a Ayuso que cierre matrículas sin explicar cómo adaptará para la ESO 52 'coles' en tiempo récord

Sus directores aún no saben qué cambios supondrá la incorporación de 1º y 2º de la ESO en algunos colegios. En nueve días concluye el período de admisión para el próximo curso y Adimad, la asociación que representa a la cúpula de los IES, pide a la Consejería que se retracte: ofrece otras alternativas

Lourdes Barragán. Madrid — 17 de marzo de 2025

Quedan nueve días para cerrar las matriculaciones de cara al próximo curso escolar. Sin embargo, la Comunidad de Madrid aún no ha publicado una hoja de ruta que explique cómo se adaptarán 52 colegios para impartir 1º y 2º de la ESO desde septiembre. “Vivimos en una gran incertidumbre”, sentencian los directores de instituto nada más arrancar la semana. Este lunes han difundido un comunicado a través de la Adimad, la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid, implorando a la Consejería de Educación que dé marcha atrás a su plan.

La Comunidad de Madrid confirmó a principios de febrero que, desde septiembre, medio centenar de centros de Primaria ampliarían su docencia para incorporar los dos primeros años de la ESO. Es decir, que sus estudiantes no pasarían a un instituto hasta tercero. “No nos consta que se hayan analizado los problemas pedagógicos y de convivencia que esto puede provocar”, insisten los directores.

El tiempo corre, y queda muy poco para finalizar el período de admisión de 2025/2026: será el próximo 26 de marzo, la semana que viene. Este es un proyecto piloto que cuenta con el aval previo de los colegios seleccionados y que quieren implementar en los CEIP de nueva construcción, dando un giro a la estructura educativa madrileña y siguiendo un modelo que, aunque ya existe en algunos lugares, es minoritario y más propio de zonas rurales. Su planteamiento ha sido polémico desde el principio, sobre todo por la premura con la que quiere ponerse en marcha y la falta de información escrita sobre cómo llevarlo a cabo.



Las dudas siguen en el aire. Adimad resalta los puntos flacos del proyecto e insiste al Gobierno de Isabel Díaz Ayuso para que lo repiense. “No hay suficientes grupos para hacer que los profesores trabajen durante su jornada completa”, exponen en su nota, argumentando que los que los docentes quedarán expuestos a una “gran movilidad e inestabilidad que cambiará todos los años” y que, a su juicio, mermará la calidad educativa. Los maestros de Primaria no pueden impartir clases de Secundaria, según la ley.

Otro problema es ampliar este modo de funcionar a todos los centros en la Comunidad de Madrid. Creen que intentarlo “segmentaría todavía más la oferta educativa de la etapa de ESO” y supondría un “despilfarro económico” para que los colegios cuenten con todas las instalaciones necesarias. La normativa vigente exige a los centros que presten Educación Secundaria Obligatoria que dispongan, por un lado, de profesorado especializado y por el otro, de estancias de laboratorio o talleres que sí existen en los institutos y no en Primaria.

Propuestas alternativas

En su solicitud, la asociación de directores propone otras medidas alternativas para mejorar las condiciones en centros educativos. Por ejemplo, y en lo que respecta a la conciliación familiar, plantean mejorar las cafeterías de los IES o colaborar con los coles cercanos para compartir sus comedores escolares y potenciar las becas, además de ampliar el catálogo de extraescolares para por las tardes.

“Los institutos son centros amables especializados en la adolescencia. Existe un abanico de actuaciones encaminadas a guiar a nuestros hijos o alumnos en esta etapa de cambio que, por su bienestar emocional, debe comenzar y terminar en el mismo centro educativo”, sentencia Adimad. Una de las explicaciones ofrecidas por la Consejería de Educación para sostener este cambio es, precisamente, la de “mejorar la convivencia” y “alejarse a la infancia de las drogas, las bandas juveniles o las nuevas adicciones”, en teoría, propias de los institutos.

europapress.es

IU insta al Gobierno a implementar un sistema de 'bajas estudiantiles' ante el aumento de los problemas de salud mental

MADRID 18 Mar. (EUROPA PRESS) - El diputado de Izquierda Unida, Toni Valero, ha impulsado la redacción y registro en el Congreso de los Diputados de una proposición no de ley para mejorar la situación de los estudiantes que padecen ahora o pueden padecer en el futuro algún tipo de problema de salud mental. De este modo, insta al Gobierno a estudiar la implementación de 'bajas estudiantiles' para estudiantado post obligatorio, que funcionen de manera similar a las bajas laborales existentes, a través de la realización de un informe en un plazo de doce meses.

Asimismo, reclama mejorar las adaptaciones en el proceso educativo de la enseñanza a personas con diagnósticos de problemas de salud mental incapacitantes, en coordinación con la administración competente; y modificar los criterios de concesión y devolución de becas de carácter estatal, para no penalizar faltas de asistencia en casos de problemas de salud mental incapacitantes, y para becar segundas matrículas.

La proposición no de ley pide también al Gobierno que implemente, en coordinación con el Ministerio de Juventud e Infancia, la incorporación en las administraciones de políticas activas para minimizar el impacto de patologías como la ansiedad generalizada y la baja tolerancia a la frustración, así como protocolos y métodos que nos permitan avanzar en la gestión de esta problemática en el estudiantado.

También insta al Ejecutivo a reforzar el personal capacitado para atender problemas de salud mental, reforzando los roles de orientadoras, psicólogas, enfermeros y otros profesionales de la salud mental, en base a las realidades y necesidades de cada centro.

Por último, apuesta por establecer campañas de concienciación, que puedan ser desplegadas en colegios o centros educativos, en coordinación con las consejerías de educación de las comunidades autónomas, sobre los efectos y peligros de la socialización a través de las redes sociales.

La proposición no de ley impulsada por Izquierda Unida para su debate en la Comisión de Educación, Formación Profesional y Deportes de la Cámara Baja, busca hacer frente "a la creciente crisis de salud mental entre los jóvenes y adolescentes" en España.

EL PAIS

El desamparo de las víctimas de plagio académico: “Copiar sale muy barato”

Los infractores son castigados con la anulación total o parcial de sus tesis u obras, pero los afectados pierden dinero en abogados y son ninguneados por las universidades culpables del delito

ELISA SILIÓ. Madrid - 18 MAR 2025

Plagiar una tesis, un trabajo fin de máster o un libro está perseguido por la ley en España. Los infractores ven anulados total o parcialmente sus títulos u obras y en ocasiones tienen que compensar con cientos de euros a los afectados, pero estos siempre se quedan con una sensación más agria que dulce. El Instituto Autor, creado por la Sociedad General de Autores y Editores (SGAE) en 2005, ha analizado 11 casos comprendidos entre 2000 y 2024 que han trascendido y llegado al Tribunal Supremo o a audiencias provinciales, pero hay otros solventados con dictámenes de consejos consultivos autonómicos, juzgados mercantiles o por la propia publicación. En 2019, por ejemplo, la editorial Elsevier retiró un estudio de Juan Corchado, hoy rector de Salamanca, y tres colaboradores por plagiar un trabajo de fin de máster.

Los casos recogidos en este reportaje responden al mismo patrón: las copias académicas se han descubierto por internet, los culpables no han pedido perdón salvo en un caso, los miembros del tribunal no aplicaron herramientas de detección de plagios —cuando deberían—, sus universidades no se han implicado en el proceso legal pese a copiarse una obra de su repositorio o las universidades infractoras no han informado de todos los trámites a los agraviados, que pierden dinero pagando abogados aunque venzan en los tribunales. Una suma de despropósitos que lleva a los damnificados a sentirse indefensos.

Ana Torrecilla: “¿Por qué el plagio prescribe?”

En 2012 el Tribunal Supremo determinó que existe propiedad intelectual en un texto “por la forma literaria o artística de su expresión” y no por “los descubrimientos, contenido y esfuerzo de su autor”; y en base a este juicio, fallan los tribunales. Ana Torrecilla, profesora de Historia en un castillo-instituto en Cuéllar (Segovia), encontró en 2021 el plagio de su tesis doctoral en una plataforma de intercambio de apuntes y resúmenes. No contento con fusilar *Los macella en la Hispania Romana: estudio arquitectónico, funcional y simbólico* (Universidad Autónoma de Madrid, 2007), el alumno —inconsciente del delito intelectual— subió su trabajo fin de máster (TFM) a Studocu.com. “Yo sigo mirando lo que va saliendo de bibliografía para estar al día”, cuenta la plagiada. “Todo, todo, todo está copiado. Ese chico no ha movido el trasero del ordenador, cuando yo me he recorrido media España, he hecho las fotos, los gráficos son míos, los dibujos de plantas [de edificios] son míos... A veces cambió una palabra y transformó el sentido de lo que yo decía”.

Torrecilla habló con Studocu.com, que retiró el TFM, y escribió al tutor del trabajo, que se excusó. La primera versión, le relató el profesor de la Universidad de Valencia, estaba llena de errores y la de segunda convocatoria se corrigió a toda prisa a pocos días de la defensa. “Lo que no entiendo es por qué no pasaron la herramienta antiplagio”, reflexiona la arqueóloga. El tutor se comprometió a dar parte a la dirección del máster y al rectorado, “pero transcurrieron dos años y no pasaba nada. Pensé: me están tomando el pelo”. Habló entonces con un abogado de Valladolid que le explicó que no podía denunciar por daño económico, pero sí por daños morales. En el rectorado le informaron de que en diciembre de 2023 una comisión de la UV iba a fallar sobre el caso, pero no ha logrado saber más.

Con estos mimbres, en enero de 2024 Torrecilla decidió ir a juicio. “Primero tuve que contratar a un detective privado para saber dónde vivía el chico y poder ponerle la denuncia. Luego tener un procurador en Valencia, hacer fotocopias de mi tesis...”, relata. El defraudador reconoció el plagio y el abogado le recomendó que llegase a un pacto. “Me iba a costar que el abogado fuese a Valencia, lo mismo se declaraba insolvente...”. Así que aceptó 2.000 euros, cuando ha invertido en el juicio 2.139 euros. “He puesto 139 euros de mi bolsillo. En este país plagiar sale muy barato”.

Torrecilla se pregunta: “si los derechos de autor caducan 70 años después de su muerte, ¿por qué el plagio prescribe a los cuatro años?”. El juzgado de lo mercantil en el que presentó la demanda acaba de fallar que se anule el título de máster, al igual que se pronunció en el mismo sentido en septiembre el Consell Jurídic Consultiu valenciano. De este trámite se ha enterado por este diario.

Inma Ponsatí: una doble victoria amarga

La ley de propiedad intelectual protege de los derechos morales desde dos perspectivas: la acción de cesación (anulando el texto e impidiendo que se vuelva a plagiar) y la acción de indemnización de daños y perjuicios. Inma Ponsatí, ahora profesora jubilada del Conservatorio de Música de Girona, logró esa doble victoria. Defendió en 2011 su tesis sobre educación musical en la Autónoma de Barcelona por puro placer, no pensando en una carrera académica. Siete años más tarde se quedó atónita al colgar un investigador un artículo de una doctora por la Universidad de Valladolid (UVA) que copiaba palabra por palabra su tesis. Descubrió entonces que la había calcado 104 fragmentos de su trabajo en su propia tesis y más párrafos en otras 10 artículos posteriores.

Ponsatí denunció en un tribunal de Girona tras no llegar a un acuerdo extrajudicial, pues la infractora negó el plagio. No quería que el caso quedase impune, pero no podía pedir la anulación de la tesis entera, porque no



era suficiente copia. En 2023 la Audiencia Provincial de Girona le dio la razón por segunda y última vez y la condenó a corregir esos párrafos —algunos, por su gran extensión, los suprimió— y a pagarle 2.694 euros por daños económicos y otros 3.000 por morales. Tres de sus artículos fueron retractados sin dejar rastro con una notificación en la revista y en otros siete aparece una nota. En el repositorio de la UVA está colgada la tesis con una nota de la resolución judicial que apenas se ve.

La plagiadora argumentó que se hallaba en indefensión jurídica porque desconocía el catalán —el idioma en el que estaba redactada la tesis calcada— despertando la hilaridad de los tres jueces: “Si alguna vulneración a su derecho de defensa se produjo (cosa que no acertamos ni a intuir), sería atribuible a su desidia o negligencia”. La autora leyó otra tesis en la Universidad del País Vasco y enseña en la Universidad de Salamanca. Copiar no le ha pasado factura. Incluso ha dirigido una tesis —se leyó en 2021 con el proceso judicial en marcha— y participado en el tribunal de otra en 2022, al mes siguiente de haber sido condenada por un juzgado.

Erla Mariela Morales: *“Faltan protocolos para saber denunciar”*

Cuando en 2017 Erla Mariela Morales, profesora de la Universidad de Salamanca, descubrió el plagio de su tesis sobre informática y didáctica se lo comunicó al rectorado que le explicó que no podía tomar medidas contra un fraude de otra institución. Por su parte, el director de la tesis fraudulenta le presentó sus disculpas y le adelantó que se tomarían medidas. Y ahora, una vez que el pasado diciembre la Universidad de Vigo ha cancelado a la boliviana Raquel Ivonné Jalil Angulo su tesis plagiada —Morales supo de esta noticia por este diario— la profesora de la USAL ha decidido acudir a la justicia y aspira a contar con el respaldo legal de su universidad.

Por lo pronto Vigo, que no da señales desde que hace seis años le pidiese detalles de su caso, ha retirado la tesis de su repositorio. “Faltan protocolos para saber denunciar. Hay una clara indefensión”, se lamenta. La Universidad de Santiago confirmó a EL PAÍS, por otra parte, que Jalil Angulo no había cursado allí otros cursos de doctorado, pese a jactarse de ello en sus currículums. La exdoctora boliviana, que no ha contestado a este diario y que pertenece a la Academia Panamericana de Ingeniería, no ha quitado ninguno de sus doctorados de su perfil en LinkedIn.

Tetyana Nizhelovska: *“¡No esperas que te roben en tu cara!”*

La pesadilla de Tetyana Nizhelovska no ha terminado. Hace un mes en redes el plagiador la tachó de “mezquina y sinvergüenza”. En 2016 esta ucraniana terminó su máster en la Universidad de Valencia con matrícula de honor, gracias a un trabajo final (TFM) sobre la escritora Lesya Ukrainka, compatriota, y se fue a un congreso en Cádiz de hispanistas de su país. Su intención era hacer contactos y de resultas terminó cruzándose en 2019 correos con el historiador y editor español José Andrés Alvaro Ocáriz, conocido de uno de los catedráticos presentes. Supuestamente, él buscaba bibliografía sobre esta notable figura de la literatura porque quería “promover la cultura” de Ucrania. Ahora Tetyana se siente “ingenua” pero ya no “avergonzada”, porque le hizo llegar su TFM —sobre lo que versaría también su tesis—. Le dijo: “Puedes citar mi trabajo, que está registrado”. Cada día se arrepiente.

Estando aislada en Kazajistán por la pandemia —era profesora de español allí— se alarmó en 2020 al descubrir que Alvaro Ocáriz había publicado el libro *Lesya Ukrainka, el alma de Ucrania* en una editorial de su propiedad. “Entré un poco en pánico. ¿Qué ha pasado?”. Se descargó el libro en su *ebook* y se confirmó el plagio. “Me pasé una semana llorando. ¡No esperas que te roben en tu cara!”. En las páginas del libro estaban sus traducciones de textos y “gran parte” de las conclusiones del TFM.

La Universidad de Valencia concluyó que no podía actuar, porque el plagiador no era del centro académico así que, con la ayuda de su tutor, contactó con un despacho especializado en derechos de autor. Después de recibir un burofax, Alvaro Ocáriz se comprometió a retirar la obra. “Y mientras, hacía un montón de entrevistas en España y Ucrania, le daban una medalla de honor en la Embajada de Ucrania... Ahora lo cuento tranquila, porque ya lo tengo trabajado”. Más de un año después denunció a Alvaro Ocáriz: había cambiado el contenido, pero ni la ISBN (Número Internacional Normalizado de Libros, en sus siglas en inglés) ni la portada. Para hacerlo tuvo que contratar a un perito que desde Ucrania —donde Rusia había empezado a bombardear— cotejó los textos. Un juez estimó que la primera versión era un plagio, pero en la segunda no, y que Alvaro Ocáriz debía compensarle con 3.000 euros por daños morales, pero no la retirada del libro. “¡Y yo no sé qué versión está vendiendo!”, se queja. Su recurso a la sentencia no tuvo éxito. El autor “no ha puesto en su blog, como decía la sentencia, que la primera versión de su libro era un plagio”, se lamenta Nizhelovska. “Ni ha publicado, como tenía que hacer, una disculpa en el periódico ucraniano *Pravda*”. Por eso sus abogados van a solicitar que se ejecute la sentencia. Y el plagiador, que no ha contestado a este diario, sigue de bolos con el libro: este marzo ha pronunciado una conferencia en Logroño sobre la literatura.

José Antonio Aguilar: *“Hay incentivos para que las víctimas no denuncien”*

A veces hay que irse muy atrás para encontrar el plagio. En el caso de José Antonio Aguilar Rivera, profesor investigador en la división de Estudios Políticos del CIDE (Centro de Investigación y Docencia Económicas) de México, perseguirlo ha sido especialmente tortuoso. En 2001 publicó el libro *El manto liberal. Los poderes de*

emergencia en México (1821-1876) en la editorial de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y en 2017 comprobó que un compatriota había calcado 53 de sus páginas en una tesis defendida en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) —el 20% del total— y en un libro publicado por la Suprema Corte de Justicia de México.

Aguilar Rivera tuvo que esperar hasta 2021 para que el Consejo Consultivo de Madrid recomendase a la universidad retirar el doctorado y el proceso legal se ha demorado en México hasta 2024. Asegura que, aunque se dirigió formalmente en numerosas ocasiones al rectorado de la UAM, este dejó de explicarle la fase del procedimiento abierto por plagio: “Me parece de una irresponsabilidad institucional monumental que no se dignaran a reconocerme como alguien que tenía derecho a saber qué ocurría”. Por EL PAÍS ha sabido del dictamen del consejo y fue el propio plagiador quien le confesó de pasada en uno de los correos electrónicos que le habían retirado el título de doctor.

En el dictamen consultivo, algo muy poco habitual, el director de tesis se disculpa: “La conclusión de esta tesis doctoral se produjo en un momento en el que vencían los plazos para su presentación, lo que hizo que su finalización se precipitara, y que lo acelerado de su fase final ayudó a la comisión del fraude”. En cambio, un miembro del tribunal defendió la “novedad” y al autor del plagio, pese a ese 20% calcado.

El plagio tuvo su propio devenir judicial en México, donde se había publicado el libro original. “Fue kafkiano. La Suprema Corte de Justicia, que había publicado el plagio, decidió denunciarnos al plagiario y mí, con el argumento de que no sabía quién era el responsable del plagio”, narra Aguilar. “Cuando había una década de diferencia entre un texto y el otro. Tuve la necesidad de defenderme en la instancia de derechos de autor. Eso configura una serie de incentivos para que las víctimas de este delito no denuncien”, se lamenta.

La Corte denunció luego al plagiario por lo penal, pero Aguilar no quiso seguir esa vía por lo que el culpable salió impune. “Lo único que quería era una disculpa pública, que no ha existido. En las escasas comunicaciones privadas que tuve con el infractor, daba una explicación absolutamente ridícula; que le había dado a un corrector de estilo su tesis y que había sido el responsable... Eso abría una ventana a saber lo que había ocurrido: que probablemente el trabajo había sido comisionado a un tercero, responsable de haber hecho el plagio”. Aguilar publicó un artículo novelado en la revista Nexos sobre su pesadilla. El plagiador es un abogado con una breve y abrupta carrera en la política mexicana.

Noticias de Navarra

Nuevo proyecto en las aulas navarras: entre Matemáticas y Lengua, cambio climático

El consejero Aierdi destaca en el IES Sarriguren “la relevancia que adquiere para nuestro futuro que los y las más jóvenes estén informados y sean conscientes”

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA / IRUÑA. 18-03-25

La Oficina de Cambio Climático, de la Dirección General de Medio Ambiente del Gobierno de Navarra, ha comenzado a divulgar entre los centros escolares de educación secundaria un programa de formación para conocer más sobre el notorio impacto que el cambio climático está teniendo en distintos ámbitos —el agua, los bosques, la agricultura, la salud o el urbanismo— y las acciones que se están llevando a cabo en cada una de estas áreas para adaptarse a estos efectos, en el marco del proyecto LIFE IP NAdapta.

El consejero de Desarrollo Rural y Medio Ambiente, José M^a Aierdi, ha presentado este martes esta iniciativa en el IES de Sarriguren, el primer centro que acoge este programa y ha llamado a extenderse a todos aquellos institutos que lo soliciten.

Durante el acto que ha compartido con un grupo de escolares, el consejero ha destacado “la relevancia que adquiere para nuestro futuro que los y las más jóvenes estén informados y sean conscientes sobre el escenario de emergencia climática en el que nos hallamos y sobre la necesidad de cambiar nuestra forma de vivir, consumir, movernos, cultivar o de relacionarnos con el entorno natural para poder adaptarnos a una realidad que es científicamente constatable y medible, por encima de bulos o fakes negacionistas”.

El programa formativo, que en el instituto de Sarriguren se ha integrado dentro de una unidad didáctica sobre el cambio climático que el centro desarrollaba durante esta semana, ha contemplado la exposición de 10 paneles informativos que ofrecen un recorrido visual y divulgativo sobre los efectos concretos que el cambio climático está teniendo en Navarra y las estrategias de adaptación que se están implementando, acompañados de cinco charlas divulgativas —de 25 minutos cada una, en euskera y castellano— que el personal técnico de Medio Ambiente ha impartido posteriormente en distintas aulas de la ESO/DBH de este instituto, en las que se ha animado al alumnado a hacer preguntas, realizar aportaciones o cruzar opiniones.

El acto ha contado con la participación del consejero de Desarrollo Rural y Medio Ambiente y del director del Servicio Oficina del Cambio Climático del Ejecutivo, así como del equipo directivo del centro. El director, Javier Goikoetxea, ha señalado que “el cambio climático es algo que nos afecta a todas las personas y también, cómo no, a los escolares y por eso agradezco al proyecto Life NAdapta que nos aporte datos fiables y



rigor científico para que los más jóvenes puedan analizar, en su propio lenguaje, la realidad de la emergencia climática. El instituto de Sarriguren forma parte de la red de escuelas sostenibles y en nuestro programa tenemos incorporadas distintas materias vinculadas con la del desarrollo sostenible y es importante que la realidad del cambio climático sea el eje vertebrador de esta visión educativa"

En total, 246 alumnos y alumnas de 1º de ESO han participado este martes en las 5 charlas impartidas.

Paneles gráficos sobre medidas de adaptación

La exposición muestra, a lo largo de 10 paneles, los efectos del cambio climático (tales como olas de calor más intensas, mayor frecuencia de lluvias torrenciales e inundaciones, sequías más frecuentes, incremento de incendios o deterioro de la calidad del aire, entre otros), así como las acciones que Navarra ha puesto en marcha a través del proyecto LIFE IP NAdapta-CC para que nuestra Comunidad esté mejor adaptada a estos cambios que se esperan en cada uno de los ámbitos, como el agua, los bosques, la agricultura y ganadería, la salud, las infraestructuras o la monitorización y acción climática local.

La exposición, que está disponible en tres idiomas (castellano, euskera e inglés), se puede solicitar de forma gratuita y está pensada para ser expuesta en centros educativos, bibliotecas, centros cívicos, espacios municipales y otros lugares de la comunidad. Tiene como objetivo la sensibilización de la ciudadanía sobre la importancia de actuar para limitar los efectos del calentamiento global y fomentar una mayor concienciación sobre las soluciones disponibles.

El proyecto

El proyecto LIFE IP NAdapta-CC de adaptación al cambio climático es una iniciativa financiada por la Unión Europea y liderada por la Dirección General de Medio Ambiente del Gobierno foral cuyo objetivo es mejorar la resiliencia frente al cambio climático en la Comunidad Foral mediante la implementación de diversas medidas en distintas áreas como la agricultura regenerativa, la gestión del agua, la salud, los bosques o la planificación territorial y la vivienda.

Los centros educativos y otros interesados pueden solicitar la exposición de manera gratuita para que pueda ser instalada en su espacio y contribuir al aprendizaje y reflexión sobre este problema. Además, la Oficina de Cambio Climático de Navarra también ofrece la posibilidad de complementar la exposición con alguna charla o taller específico sobre cambio climático en general, la adaptación al cambio climático en Navarra o sobre adaptación en alguno de los sectores concretos sobre los que trabaja el proyecto LIFE IP NAdapta-CC. Para más información o para solicitar la exposición, las personas interesadas pueden ponerse en contacto a través del siguiente correo electrónico: cambioclimatico@navarra.es.

europapress.es

El Gobierno aprueba 7 decretos por los que se establecen más de 6.700 nuevas ofertas de Formación Profesional

MADRID 18 Mar. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros ha aprobado hoy, a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, siete Reales Decretos por los que se establecen 6.729 nuevas ofertas de Formación Profesional. Además, se regulan aspectos específicos de los llamados grados A, B y C del nuevo modelo de FP, según ha informado el Ministerio.

De entre las nuevas formaciones, 5.432 son acreditaciones parciales de competencia (grados A), también conocidas como microacreditaciones. Se trata de las unidades formativas más pequeñas del nuevo sistema, con una duración de diez a cincuenta horas. Están especialmente destinadas a la cualificación y recualificación de los trabajadores, adaptándose a sus necesidades y circunstancias profesionales, con el fin de garantizar su empleabilidad.

Por otro lado, 929 ofertas formativas son certificados de competencia, (grados B), con una duración entre 50 y 250 horas. Por último, también se crean 368 nuevos certificados profesionales (grados C), de 400 a 1.000 horas de formación cada uno de ellos. Estas nuevas formaciones, dirigidas a la población activa, son ofertas más pequeñas derivadas de los ciclos formativos de Grado Básico, Grado Medio y Grado Superior de Formación Profesional ya vigentes.

Todas ellas son acreditables y acumulables dentro del nuevo sistema de FP, lo que permitirá a la ciudadanía la construcción de itinerarios formativos ascendentes e individualizados para progresar en su desarrollo profesional.

El sistema de Formación Profesional lo completan 183 ciclos formativos (grados D), 29 cursos de especialización (grados E) y 594 certificados profesionales (grados C) ya existentes. Con las nuevas acciones formativas aprobadas este martes, el Catálogo Nacional de Ofertas de Formación Profesional alcanza la cifra de 7.535 formaciones.

El Ministerio ha asegurado que, antes de llegar al Consejo de Ministros, estas normas han recibido las aportaciones del Consejo General de la Formación Profesional, de las Conferencias Sectoriales de Educación y de la Formación Profesional para Personas Trabajadoras y de los interlocutores sociales.

EL PAÍS **OPINIÓN**

Una ocurrencia educativa del Gobierno de Ayuso sin financiación ni información: 1º y 2º de ESO en colegios

¿En qué cabeza cabe juntar adolescentes y niños en un mismo patio y en un mismo centro sin poner ni un orientador más, ni profesores específicos de secundaria?

ESTEBAN ÁLVAREZ. 18 MAR 2025

Hay cosas que cuesta mucho entender. Y otras que, directamente, es imposible comprender. Lo último del gobierno de Ayuso en Madrid, sinceramente, pertenece a este segundo grupo. Resulta que ahora, nuestros chavales, en vez de pasar de primaria al instituto como se lleva haciendo décadas y se hace en toda Europa, se van a quedar dos añitos más en el colegio, haciendo 1º y 2º de la ESO ahí, apretaditos con los niños de primaria. Y cuidado, porque esto lo venden como un avance revolucionario, pero lo único que hace es retrocedernos 30 años en el tiempo, como si alguien echara de menos la vieja EGB.

Lo más curioso es que te lo venden con un lacito muy mono: dicen que los chavales estarán mejor, más protegidos y tranquilos. Vamos, que como en los institutos hay acoso, drogas y hasta bandas juveniles, lo mejor será no ir al instituto. Pero la realidad es otra bien distinta, porque ¿en qué cabeza cabe juntar adolescentes y niños en un mismo patio y en un mismo centro sin poner ni un orientador más, ni profes especializados en adolescentes, ni siquiera aulas específicas para secundaria? Todo esto, por supuesto, con una inversión de cero euros según los presupuestos de Educación para 2025. Una auténtica maravilla educativa.

Esto que se sacan de la manga, además, no es ni siquiera un CEIPSO de verdad, que sería al menos Infantil, Primaria y ESO completa (los cuatro cursos). Es solo hasta 2º de ESO. ¿Entonces qué ganan nuestros hijos con esta genialidad? En vez de cambiar de cole con 12 años, lo harán con 14, justo cuando están en mitad de la adolescencia y necesitan más estabilidad. ¿De verdad alguien cree que ese es el momento ideal para hacer cambios?

Y para rematar la faena, dicen que habrá comedor escolar para estos cursos. Suena genial, pero se olvidan de decirte la letra pequeña: que las becas solo cubren la mitad y que muchas familias no pueden asumir el gasto, que ronda los 150 euros al mes por hijo. Así que el comedor será maravilloso... para el que pueda pagarlo. Los demás, que se busquen la vida.

Tampoco se entiende qué harán con el bilingüismo, bandera educativa de Madrid desde hace años. Si ahora agrupan materias en *ámbitos*, que es lo que quieren hacer (un solo profe para varias asignaturas), ¿cómo piensan mantener la enseñanza bilingüe? Porque claro, matemáticas se dan en castellano y ciencias en inglés. ¿Y si es el mismo profe quien las da unificadas, qué hace? ¿Mitad de la clase en un idioma y la otra mitad en otro? Vamos, que ni lo han pensado. Y si al final no agrupan asignaturas, tendrán profesores interinos yendo y viniendo por varios centros, con contratos a cachos, precarios y mal pagados. Otro espectáculo más del modelo Ayuso.

Esta idea, aparte de improvisada y sin fundamento pedagógico real, es ilegal según la normativa actual (LOE y RD 132/2010), porque esos centros no cumplen con los requisitos mínimos para impartir secundaria. ¿Dónde están los laboratorios, las aulas específicas de plástica, tecnología o música? ¿En el patio? ¿En el pasillo? Igual piensan que la calidad educativa no necesita esas cosas.

Un paso atrás para la educación pública

Al final todo esto parece más un retroceso a un modelo educativo superado, a esa EGB que se dejó atrás hace más de 30 años, en vez de avanzar hacia modelos educativos europeos y modernos. Es una vuelta atrás sin sentido, improvisada y sin inversión alguna, con la única intención real de ahorrarse construir más institutos en los barrios que más lo necesitan. Y sin norma que respalde esta ocurrencia, ni información a la familias, a las que se obliga, en estos días, a tomar una decisión forzada y desinformada. En definitiva, un paso atrás para la educación pública madrileña disfrazado de innovación.

Lo que necesitamos es justo lo contrario: más inversión, más profesorado, mejores instalaciones y una educación pública digna para todos. Lo que no necesitamos son inventos chapuceros que solo nos hagan retroceder en el tiempo y perder calidad educativa. De experimentos, con gaseosa, por favor. Con la educación pública no se juega.

Esteban Álvarez León es portavoz de Educación del PSOE en la Asamblea de Madrid.



ADiMAD

REVISTA DE PRENSA
20.03.2025

europapress.es

El periodo de solicitudes de becas y ayudas al estudio se abrirá el próximo lunes 24 de marzo

MADRID, 19 Mar. (EUROPA PRESS) - El secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, ha avanzado que el periodo de solicitudes de becas y ayudas al estudio se abrirá el próximo lunes 24 de marzo.

Durante su intervención en la Comisión de Educación, Formación Profesional y Deportes, de la Rosa ha destacado que la política de becas y ayudas ha tenido una evolución muy positiva en los últimos ejercicios. "Continúa siendo una prioridad de este Gobierno como herramienta fundamental para garantizar la equidad educativa y la igualdad de oportunidades, como fue diseñada. Es decir, para hacer efectivo el cumplimiento del derecho a la educación", ha señalado.

Entre las novedades de la nueva convocatoria de becas, dotada con 2.544 millones de euros --una cifra similar a la de este curso--, destacan que se aumenta en 200 euros la beca de residencia, se incluyen beneficios a los alumnos afectados por la dana y beneficiarán por primera vez a los estudiantes de Enseñanzas Artísticas Superiores, que se equiparan a los universitarios tras la aprobación de la nueva ley.

En el nuevo real decreto se flexibilizan también los requisitos académicos a aquellas personas mayores de edad que acrediten la condición de víctimas de violencia sexual, para equipararlas a las personas menores de edad en igual situación y a las víctimas de violencia de género.

Por su parte, las ayudas para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se publicarán en el mes de mayo, según ha informado el secretario de Estado.

20minutos

Los colegios de Infantil y Primaria de Madrid eliminarán los deberes en formato digital

LUIS MIGUEL GUTIÉRREZ MACHIO. MADRID. 19.03.2025

Los colegios de la Comunidad de Madrid deberán implementar nuevas restricciones al uso de teléfonos, ordenadores y tabletas el próximo curso. La Consejería de Educación, Ciencia y Universidades avanza en la redacción del nuevo decreto para limitar el uso de los dispositivos electrónicos en los centros educativos. Entre las nuevas medidas que se incluyen, los maestros de Infantil y Primaria no podrán mandar deberes donde se deba utilizar el móvil, tabletas u ordenadores fuera del horario escolar. Asimismo, se establecen horas de utilización compartida dentro de las aulas en función de la edad de cada alumno y supervisados por el docente.

Este miércoles, el consejero de Educación, Emilio Viciano, ha informado al Consejo de Gobierno sobre los puntos que incluirá la nueva regulación sobre el uso de dispositivos tecnológicos en los colegios e institutos sostenidos con fondos públicos. Así, durante el curso 2025-2026 los colegios deberán eliminar el uso individualizado de dispositivos digitales y solo se permitirá el uso compartido con fines pedagógicos, pero con limitaciones en el tiempo de utilización. Por otro lado, en los institutos, serán los propios centros los que decidan las restricciones. La medida afectará alrededor de 2.000 centros donde estudia más de medio millón de estudiantes.

Entre los puntos que incluirá el decreto, se prohíbe a los maestros de Infantil y Primaria mandar deberes para casa donde se tenga que emplear estos dispositivos. "Los principios generales de esta normativa pionera garantizarán la adquisición de las competencias digitales recogidas en los currículos educativos de las diferentes etapas", han explicado desde el Gobierno regional. En esta línea, han aclarado, que "se establecerán las limitaciones necesarias para reducir los riesgos derivados del uso temprano, intensivo o inadecuado de las tecnologías de la información".

En las primeras etapas educativas solo se permitirá el uso compartido entre dos o más alumnos, siempre que sea con fines pedagógicos y bajo la supervisión de un docente. Para ello, la normativa recoge una limitación en el tiempo de uso en función del curso. Los alumnos de cero a tres años, del primer ciclo de Infantil, no podrán tener ningún contacto con ordenadores, tabletas o teléfonos en las aulas. Para el segundo ciclo de Infantil, de tres a seis, y para 1º y 2º de Primaria, se limita su utilización a una hora semanal.

En el caso de los alumnos de 3º y 4º de Primaria se establece un tiempo de hora y media semanal, mientras que los estudiantes de 5º y 6º de Primaria tendrán dos horas. Por su parte, en los institutos y niveles de Secundaria, los centros deberán decidir de forma autónoma los que establezcan las limitaciones individuales y

compartidas "según las características de las enseñanzas, la edad y el grado de madurez de sus alumnos", han añadido desde la Comunidad de Madrid.

El decreto que última la Consejería de Educación contempla excepciones a estas restricciones para los alumnos con necesidades específicas de apoyo. En estos casos, donde se requiere del uso de recursos digitales, se podrán emplear sin límites de horas, siempre con un informe previo psicopedagógico. Asimismo, se autoriza su utilización para asignaturas optativas, materias y proyectos donde "sean imprescindibles para adquirir competencias específicas". Las medidas deberán implementarse por todos los colegios al inicio del próximo curso. Aunque, se establecerá una moratoria para los centros que ya hayan implantado un programa docente que incluya un dispositivo individual por alumno, en estos casos tendrán hasta el 31 de agosto de 2026 para adaptarse a la normativa.

Las nuevas limitaciones se unen a la prohibición del uso de teléfonos móviles durante el horario escolar. Con ello, la Consejería quiere fomentar el aprendizaje en los saberes básicos. Las restricciones que se implementarán se enmarcan dentro de la batería de medidas que fueron anunciadas durante el debate sobre el estado de la región por la presidenta autonómica, Isabel Díaz Ayuso. Junta a estas, se estableció que los nuevos centros adoptarían la jornada continuada e incluirían los niveles de 1º y 2º de la ESO, temas que aún deben concretarse con una actualización de la normativa vigente.

EL PAIS

El debate | ¿Es mejor tener menos colegios, o menos alumnos por clase?

La caída de la natalidad obliga a las administraciones a decidir si apuestan por la fusión y el cierre de centros escolares, o bien por reducir las ratios en el aula

LUCAS GORTAZAR / MIGUEL SOLER. 19 MAR 2025

El desplome de la natalidad en España —los nacimientos cayeron cerca de un 40% entre 2008 y 2023— ya hace tiempo que se nota en los centros escolares de infantil (con un descenso del 15,1% desde 2018) y de primaria (-7,6%), y desde hace un par de cursos ha empezado a impactar también en secundaria. Esta sacudida demográfica, que se seguirá extendiendo hasta finales de la próxima década, supone un gran reto para las administraciones, que deberán decidir si aplican una política continuista (en la que las escuelas se adaptarán de forma natural a la demanda) o más intervencionista, con una bajada de las ratios planificada o incluso un cierre progresivo de escuelas.

Frente a ese dilema, el director de Educación de EsadeEcPol, Lucas Gortazar, y el secretario autonómico de Educación de la Generalitat Valenciana desde 2015 hasta 2023 (PSPV-PSOE), Miguel Soler, aportan sus visiones.

Contra un sistema educativo 'zombi'

Lucas Gortazar

La caída de la natalidad está provocando que el tamaño de las clases (la famosa ratio) esté bajando en primaria. Pronto ocurrirá en secundaria. De mantenerse todas las escuelas a flote, la caída demográfica se traducirá en cada vez más centros educativos con ratios muy bajas y otros tantos con las mismas ratios que hoy, lo que polarizará nuestro mapa escolar. No sobran docentes en España, pero no ocurre lo mismo con las escuelas, por lo que dejar que la ratio baje lo que tenga que bajar en cada centro sin plantear cambios estructurales constituye una enorme irresponsabilidad pedagógica y fiscal.

Europa atraviesa días complicados. Al este del continente, una figura política ha sobresalido por su liderazgo en los últimos tiempos. Hoy su país está seriamente amenazado por una posible invasión rusa. Hace 15 años, la carrera política de Maia Sandu comenzó como ministra de Educación de Moldavia y, nada más llegar, asumió una decisión dolorosa pero necesaria: tuvo que cerrar un 8% de las escuelas. Moldavia contaba entonces con multitud de escuelas con apenas 50 alumnos debido a la caída demográfica que azotó a todo el este del continente hace 30 años, con infraestructuras inutilizadas que podríamos llamar escuelas *zombis*. Aunque impopular, esto permitió ampliar servicios, expandir la oferta educativa en la educación infantil, reducir ratios en escuelas situadas en zonas con mucha demanda e invertir en las escuelas receptoras de alumnos desplazados para mejorar su calidad. Fue ese mismo coraje político el que llevó a Sandu a la presidencia de la joven república.

En España, la población infantil ha caído casi un 25% en los últimos años. En primaria, el número de alumnos alcanzará su mínimo en 2032; en la ESO, poco después. Algunas zonas del norte o el interior, como Asturias, Zamora o Albacete, podrían perder más de un tercio del alumnado. En Madrid, Barcelona, Valencia o Málaga la caída será menor (10%), mientras que Navarra o Baleares podrían incluso llegar a ganar estudiantes debido a inmigración. Con todo, este no es un fenómeno rural: en una parte importante de la geografía (sobre todo el norte y el interior), las escuelas se están quedando sin niños y, por la vía de los hechos, estamos construyendo lo que podríamos llamar un sistema educativo *zombi*.



Un sistema educativo *zombi* se caracteriza por mantener muchas escuelas pequeñas, no solo en zonas rurales, sino también en zonas urbanas. Son escuelas con una única línea con 10 o 15 alumnos, o escuelas con dos líneas y menos de 15 alumnos por aula (y no más de 30 por curso). El gasto por estudiante triplica al de los centros grandes sin mejorar necesariamente la calidad del servicio. En un contexto de restricción presupuestaria en educación, tener ratios muy bajas en muchos centros pequeños impide bajarla allí donde es más alta (con 25 alumnos por aula). Por muy popular que sea entre docentes y familias, bajar la ratio a partir de un tamaño no produce mejoras en aprendizaje y son más eficientes otras estrategias de individualización de la enseñanza como las tutorías individualizadas de refuerzo.

Además, en un sistema *zombi*, la interacción social y pedagógica, fundamentales para que una escuela funcione, se reduce. La oferta escolar y extraescolar quedan mermadas por falta de masa crítica. Por último, suele surgir el pánico entre familias y docentes, quienes, anticipando cierres futuros, suelen huir hacia centros más grandes, lo que agrava la situación y polariza aún más el mapa escolar. Por ello, salvo donde existen problemas de accesibilidad (escuelas rurales), es necesario llevar a cabo fusiones y cierres de centros, reubicar a docentes y alumnos y parar esta deriva.

Políticamente, el cierre o la fusión resulta delicado, pero aplazar esa decisión hace más traumático y negativo un cierre de golpe. El caso de Sandu demuestra que nunca es tarde y que, por costoso que sea políticamente, el cierre de escuelas evita un deterioro aún mayor del sistema y permite ofrecer un horizonte de mejora educativa a todos. Las administraciones deberían tomar medidas urgentes de reorganización antes de que la caída de la natalidad nos aboque a sostener un sistema fragmentado e ineficiente. De lo contrario, alimentar un sistema educativo “zombi” solo agravará el problema y hará más dolorosa la solución.

Lucas Gortazar es director de Educación de EsadeEcPol.

Mantener una escuela abierta es mantener vivo un pueblo

Miguel Soler

En los últimos años, no dejamos de oír hablar de la bajada de la natalidad en España. Ante esta realidad, se abren dos caminos muy distintos: uno, el de quienes ven en esta situación una oportunidad para cerrar colegios, recortar aulas y “ahorrar” concentrando al alumnado en menos centros; y otro, el de quienes pensamos que esta es una oportunidad única para mejorar la educación, reducir el alumnado por aula y, además, mantener vivos nuestros pueblos y barrios.

Quienes defienden cerrar colegios argumentan que “sobran” centros porque hay menos alumnado. Que es más eficiente llenar las aulas y cerrar aquellas que se quedan con poco alumnado. Pero esa mirada, centrada exclusivamente en el ahorro, olvida que la educación es una inversión, no un gasto. Y que las escuelas son mucho más que un lugar donde se imparten clases: son un espacio de vida y de cohesión social.

Pensemos en una clase con 15 o 18 estudiantes frente a una de 28 o 30. En la primera, el profesorado puede conocer mejor a cada niño, saber cómo se siente, qué ayuda necesita y cómo acompañarle para que aprenda y crezca. Reducir la ratio permite una atención más individualizada y mejora la calidad educativa. Cuando las clases no están saturadas, es más fácil trabajar tanto los contenidos del currículo como otros aspectos como la convivencia, el respeto, la educación emocional o la creatividad. Se puede crear un mejor clima de aula y atender tanto a quienes tienen más dificultades como a quienes necesitan mayores retos.

A menudo, quienes defienden recortar escuelas hablan del coste económico de mantener centros abiertos con poco alumnado. Sin embargo, cerrar colegios y llenar las aulas no es un buen negocio para nuestro futuro. España necesita personas jóvenes bien formadas, preparadas para los desafíos de una economía y una sociedad en constante cambio. Nuestras empresas requieren personas con conocimientos, pensamiento crítico y capacidad de adaptación. Y eso no se consigue en aulas masificadas. Por tanto, lo que parece un ahorro es, en realidad, una mala inversión.

La reducción de la ratio debe hacerse de manera progresiva y adaptada a la realidad de cada municipio y barrio, teniendo en cuenta las plazas escolares disponibles y la población real en cada tramo de edad. El objetivo debe ser claro: avanzar hacia una ratio máxima de 18-20 alumnos por aula en infantil y primaria, y de 22-24 en secundaria. No hablamos de ratios medias, sino de garantizar que ninguna clase supere esos máximos. Esta propuesta supone reducir entre un 20% y un 25% las ratios máximas actuales, una medida que ahora es posible gracias a la bajada de la natalidad. Se trata de aprovechar esta circunstancia demográfica para dar un salto de calidad en el sistema educativo, algo que hasta hace pocos años parecía imposible.

Hay municipios donde esto ya se está haciendo, demostrando que es viable y beneficioso para el alumnado. Por tanto, de lo que se trata ahora es de generalizarlo de forma planificada y coordinada, asegurando la continuidad de la actual red de centros y evitando su cierre.

Al mismo tiempo, en otras zonas donde persisten ratios elevadas o situaciones de alta complejidad educativa, debe incrementarse el profesorado y desdoblarse aulas si es necesario. La bajada de la natalidad no puede servir

de excusa para reducir profesorado, sino al contrario: hay que incrementar el número de docentes para atender mejor al alumnado, ofrecer programas de refuerzo y desarrollar nuevas metodologías.

Cerrar una escuela significa condenar a un pueblo al abandono. Las familias jóvenes no se quedan a vivir en un lugar donde no hay escuela para sus hijas e hijos. Cuando desaparece la escuela, desaparecen también las familias y la vida en las calles. Mantener una escuela abierta es mantener vivo un pueblo.

Aprovechar la bajada de la natalidad para mejorar la educación, reducir la ratio máxima de alumnado por aula y mantener los centros abiertos es una decisión inteligente, desde el punto de vista educativo, social y económico. Es apostar por la igualdad de oportunidades y por una educación de calidad para todos y todas, vivan donde vivan.

Miguel Soler fue secretario autonómico de Educación de la Generalitat Valenciana desde 2015 hasta 2023.

EL DIARIO MONTAÑÉS

Educación propone que los directores e inspectores sean 'fijos' en el Consejo Escolar de Cantabria

M. Martínez. Santander. Miércoles 19.03.25

La primera iniciativa legislativa de la Consejería de Educación está en fase de borrador. Se trata del anteproyecto de ley de modificación de la Ley Consejos Escolares que, según su titular, Sergio Silva, será una herramienta con la que ampliar y «enriquecer» la composición de este órgano consultivo.

Si bien en el Consejo está representada toda la comunidad educativa –Consejería, profesorado, familias, estudiantes, redes pública y concertada, patronal, ayuntamientos... –, Educación quiere que los directores de colegios e institutos de las redes públicas y concertada y el servicio de Inspección tengan un lugar 'fijo' en este órgano. Y también quiere modificar el mecanismo de toma de decisiones, hasta ahora por mayorías, y convertirlo en un sistema de consensos o mayorías reforzadas de dos tercios. Se trataría de un mecanismo «más exigente» para dar «mayor estabilidad» y «ganar en perdurabilidad» de los acuerdos, indicó el consejero.

Garantizar la representación de todas las direcciones generales de la Consejería –ahora, por ejemplo, hay seis pero solo cuatro tienen lugar en el Consejo– y un «puesto propio» para el área de igualdad son otros de los «grandes objetivos» de esta iniciativa, expuso ayer Silva poco antes de presentársela a los directores y al Consejo.

La intención de la Administración es tener el proyecto de ley aprobado en verano y presentarlo en el Parlamento a finales de 2025 o inicios de 2026. En el 40º aniversario de la Ley del Derecho a la Educación, de la que se deriva la de Consejos Escolares de Cantabria, Educación entiende que la norma debe «actualizarse».

EL MUNDO

Los colegios concertados católicos se rebelan contra Ayuso por prohibir el uso individual de las tabletas en clase: "Es una medida radical que afecta a nuestra autonomía"

Los centros que han apostado por la digitalización dicen que la medida "vulnera su derecho a desarrollar un proyecto educativo propio"

Olga R. Sanmartín. Madrid. Miércoles, 19 marzo 2025

Los colegios concertados de la Comunidad de Madrid están "perplejos", "sorprendidos" e "indignados" ante el decreto que ultima el Gobierno autonómico por el que se eliminará a partir del próximo curso el uso individual de tabletas y portátiles en todos los centros educativos de la región. Estas escuelas son las que más han apostado por digitalizar los materiales educativos, incluso desde antes del Covid, y denuncian que la prohibición es "una medida radical que afecta a la autonomía educativa y pedagógica de los colegios y a la libertad de elección de las familias". Hasta ahora, habían tenido buena sintonía con la presidenta madrileña, Isabel Díaz Ayuso, y con el PP, que ha apostado por el modelo de la escuela privada subvencionada con fondos públicos. El **28,5%** de la enseñanza madrileña es concertada, la proporción más elevada junto a la existente en el País Vasco, Navarra y La Rioja.

"El proyecto de decreto es radical y extremo e impide que la escuela madrileña del siglo XXI siga cumpliendo con su responsabilidad alfabetizadora. En una sociedad digital, hay que alfabetizar en lo digital. Excluir de la escuela la digitalización supone abdicar de una responsabilidad educativa y formadora básica. Supone excluirnos de una sociedad digital que exige formación preventiva. Pero, sobre todo, supone una intromisión en la autonomía de los centros educativos, cuyos proyectos deben permitir una pluralidad que haga posible la libertad de elección de las familias. Es una mala noticia para la libertad en la Comunidad de Madrid",



denuncia Emilio Díaz, secretario regional de Escuelas Católicas de Madrid, patronal que representa a 340 centros, en su inmensa mayoría concertados, donde estudian 223.082 alumnos.

El Gobierno autonómico está ultimando un decreto que obligará a dar marcha atrás a las escuelas que hayan sustituido los libros de texto en papel por versiones digitales en los dispositivos electrónicos. Las novedades son que no se podrá hacer ningún uso de la pantalla entre los 0 y los 3 años. De los 3 a los 12 años no se podrá hacer ningún uso individual. Sólo se podrá utilizar la tableta o el ordenador para hacer trabajos en grupo y con un tiempo muy restringido: una hora semanal entre los 3 y los 6 años; una hora y media semanal entre los 8 y los 10 años, y un máximo de dos horas semanales entre los 10 y los 12 años.

La norma, que afectará a más de 2.000 centros educativos y más de medio millón de estudiantes, busca establecer limitaciones "para reducir los riesgos derivados del uso temprano, intensivo o inadecuado de las tecnologías de la información", asegura la Consejería, pero, a la vez, "garantizará" que los alumnos adquieran las competencias digitales que tienen que tener, según establecen los currículos de la Lomloe.

La patronal más representativa del sector denuncia que ha existido una "ausencia de diálogo" con el Gobierno regional. Dice que sus decenas de colegios están "preocupados" porque ven "vulnerado su derecho a desarrollar un proyecto educativo propio". La medida entrará en vigor el próximo septiembre y los centros tienen una moratoria hasta el 31 de agosto de 2026 para adaptarse, pero deben acatarla, lo que les obliga a cambiar toda su organización.

"Entendemos que el uso de dispositivos digitales admita un debate profundo que incluso debiera liderar la escuela, pero en ningún caso podemos hacerlo obviando el derecho de los titulares de los centros a establecer los proyectos educativos de sus centros, e imponiendo los enfoques y herramientas de su acción educativa", denuncian los colegios religiosos.

Recuerdan que el artículo 121 de la ley educativa "establece que el proyecto educativo del centro es competencia de su titularidad y, por tanto, que la acción educativa, y con ella la orientación pedagógica, las metodologías implantadas, los recursos didácticos y, en su caso, la digitalización, forman parte de este proyecto educativo".

También apelan al artículo 111 de la Lomloe, que dice que "las titularidades de los centros están obligadas legalmente a implementar estos procesos de digitalización". Reivindican su trabajo "emprendido durante muchos años en sintonía con una sociedad digital" y se ponen a disposición de la Consejería y del resto de agentes sociales para "hablar de este asunto", de forma que "la normativa resultante sea coherente con el entorno y respetuosa con el proyecto educativo, siempre en pro de una educación de calidad, plural y libre".

europapress.es

El número 2 de Alegría, ante las críticas de PP, afirma que el Ministerio no está vacante: "No estamos faltos de cabeza"

El Ministerio de Educación, "empeñado" en elaborar un plan que garantice la plena inclusión del alumnado en todas las CCAA

MADRID, 19 Mar. (EUROPA PRESS) - El secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, ha defendido que la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría, está "absolutamente volcada" con su Departamento, ante las críticas del Partido Popular de que el Ministerio "está vacante". "No acepto de ninguna manera que esto sea un Ministerio vacante, de ninguna manera. Nuestra ministra está absolutamente volcada en este Ministerio. Esta Secretaría está bajo su estricta dirección y bajo su permanente orientación. No estamos faltos de cabeza, no estamos faltos de liderazgo, y estamos en absoluta conexión diaria, minuto a minuto, con los temas que nos preocupan. La responsabilidad de nuestra ministra la asume perfectamente y la conexión es total", ha asegurado.

Así lo ha manifestado este miércoles el secretario de Estado en su intervención en la Comisión de Educación, Formación Profesional y Deportes, después de que el diputado del PP Óscar Clavell López haya dicho que "está ahora en un Ministerio vacante" y haya acusado a Pilar Alegría de utilizar el Ministerio "como trampolín para su campaña territorial en Aragón".

También ha respondido al diputado de Sumar Juan Antonio Valero, quien ha reclamado suprimir progresivamente los conciertos educativos, que "no se puede ignorar la red concertada, que constitucionalmente tiene su lugar y su papel". "Es compatible el fortalecimiento de la escuela pública con la necesidad del ofrecimiento de opciones educativas", ha dicho.

Por otro lado, de la Rosa ha explicado que el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes quiere elaborar un plan estratégico de educación inclusiva en colaboración con las administraciones educativas y los colectivos sociales, un mandato que nace de la ley educativa. "Lo que la normativa dice es que este alumnado tiene que tener las mismas posibilidades y todos los apoyos para su inclusión. Este Ministerio está empeñado

no solamente en cumplir la norma, sino en hacer un plan que garantice y asegure la plena inclusión del alumnado en todas las comunidades autónomas", ha señalado. Para ello, de la Rosa ha explicado que están creando el Observatorio de la Inclusión Educativa "donde se podrán pedir cuentas y proponer acciones compensatorias a aquellas administraciones educativas que no estén haciendo la labor necesaria normativa de inclusión educativa".

En concreto, ha subrayado que el pasado 24 de febrero tuvieron una reunión para reactivar el Foro de Inclusión Educativa que "estaba un poco dormido". "Lo pudimos reactivar e hicimos la propuesta de reconvertirlo en el Observatorio Estatal para la Inclusión Educativa, que va a contar con la participación de las comunidades autónomas, pero también con participación de los agentes, de las asociaciones, federaciones y confederaciones que están en el mundo de la discapacidad o en el mundo de la vulnerabilidad", ha dicho. Asimismo, ha señalado que la prueba piloto de evaluación general del sistema educativo se realizará, como novedad, en formato completamente digital entre el 19 de mayo y el 8 de junio.

"Ya tenemos todo preparado para llevar a cabo un segundo estudio piloto en el que van a participar con unos 50 centros de comunidades autónomas que voluntariamente han decidido participar como son Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha y La Rioja. Y además se va a realizar esta evaluación piloto en comunidades con lengua propia como son Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia y Navarra", ha manifestado de la Rosa.

Para ello, el Ministerio ya ha puesto a disposición de las comunidades autónomas el material necesario para la preparación y realización de esta evaluación. "Una vez que publicamos los resultados iremos elaborando las correspondientes pruebas de diagnóstico", ha comentado.

MEJORA DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Respecto a la mejora de la profesión docente, de la Rosa ha reconocido que "hay que mejorar y adaptar la formación inicial del profesorado, tanto los grados de Magisterio, Infantil o Primaria, como los másters de Secundaria", ante unos currículos educativos que "son cada vez más competenciales y menos memorísticos". "Si los currículos que hemos hecho son cada vez más competenciales, los sistemas de acceso a la función pública deben ser cada vez más competenciales. Estoy seguro de que acordaremos que hay que mejorar el acceso a la función pública", ha aseverado.

En este punto, ha incidido en que "claro que la comunidad educativa, profesores incluidos, necesita esa mejora", pero ha advertido de que se trata de una "tarea compleja, una tarea delicada, una tarea presupuestariamente comprometida, una tarea normativamente difícil. "Pero es una tarea que ha llegado el momento de ponernos a ello, porque cuanto mejor apoyemos a nuestro profesorado, mejor calidad educativa obtendremos", ha sentenciado de la Rosa.

El secretario de Estado también ha recalcado que están preparando el real decreto de inspección educativa: "Va a dignificar y va a robustecer la inspección educativa y le va a dar la dignificación profesional y laboral".

En su intervención, la diputada del PSOE María Luz Martínez Seijo ha celebrado que de la Rosa "ha empezado con muy buen pie" en su cargo, porque ha empezado "con un reto pendiente desde hace décadas que es la reforma de la carrera docente, el estatuto docente". "Somos conscientes de que posiblemente esta reforma pueda ser la más complicada que este Gobierno ha cometido en materia educativa en lo que lleva desde las legislaturas que llevamos abordando. La carrera docente es un desafío, es el momento de acometer este reto y este desafío para poder seguir manteniendo ese sistema educativo de calidad al que todos aspiramos", ha apuntado la socialista.

Desde el Grupo Vox, José Ramírez del Río ha destacado que "el único problema de ratio de alumnos que se ha producido hasta la fecha es en educación especial". "Está habiendo problemas por la hostilidad hacia este tipo de educación que ha caracterizado al Gobierno del que usted forma parte", ha reprochado.

La diputada de ERC Etna Strems ha reclamado que transieran a Cataluña las competencias exclusivas en la elaboración de currículos para que puedan garantizar una educación en catalán, adaptada a la diversidad cultural y social y que "sean un reejo de la historia, la literatura y los valores propios". "Queremos poder decidir cuántas horas de catalán, aranés, castellano se hacen a la semana", ha puntualizado.

Para Unión del Pueblo Navarro, según ha comentado el diputado Alberto Catalán Higuera, "es prioritario, y más en un Estado de derecho, que se respete el derecho de las familias a elegir la educación que quieren para sus hijos"

EL DEBATE

Los profesores, en jaque por la situación de las aulas: «Muchos alumnos vienen a clase totalmente dormidos»

Los testimonios de los docentes destacan un deterioro generalizado en el bienestar socioemocional de los estudiantes

El Debate. 20/03/2025



El 39 % de los docentes muestra síntomas compatibles con la ansiedad y la depresión (Fundación SM, 2023), mientras que un 20,8 % de los adolescentes españoles manifiesta algún problema de salud mental (Unicef, 2022). Ante esta situación, Educo y Fundación SM han realizado una investigación cualitativa para conocer en profundidad los factores que afectan al bienestar socioemocional de profesorado y alumnado.

Los testimonios de los docentes destacan un deterioro generalizado en el bienestar socioemocional de los estudiantes. Según ellos, existen al menos dos factores clave que pueden estar contribuyendo a este malestar: por un lado, las relaciones familiares, provocadas en parte por la dificultad de padres y madres para dedicar tiempo de calidad a sus hijos; y por otro, el uso excesivo de la tecnología, especialmente el tiempo prolongado que los estudiantes pasan frente a las pantallas.

«Muchos de nuestros alumnos vienen totalmente dormidos porque a lo mejor han estado con el móvil o con las redes sociales o con Internet hasta las 3:00 h de la mañana», aseguran los docentes de un grupo de discusión de un colegio concertado Madrid. A su vez, los docentes identifican que esta problemática tiene tres consecuencias principales: Mayor vulnerabilidad socioemocional en los estudiantes (baja autoestima y poca tolerancia a la frustración); aumento de conductas disruptivas en el aula por la falta de atención en el hogar; y dificultades para mantener la concentración en el aprendizaje.

Entre el alumnado existe consenso al señalar que el origen de los problemas que afectan a su bienestar en clase está también fuera del centro educativo y, a su juicio, se relaciona con el entorno familiar y el tecnológico. «Las redes sociales te desconcentran. Por ejemplo, si estás estudiando y tienes el móvil al lado y te hablan, dejas lo que estás haciendo y contestas», añade un grupo de discusión de alumnos de un colegio concertado de Andalucía.

El alumnado de Secundaria destaca que la principal causa de los conflictos entre ellos son insultos, rumores o bromas que muchas veces trascienden el ámbito escolar por las redes sociales. Y cuando se producen, prefieren mantener distancia con el profesorado, lo cual demuestra la importancia de que estos sean referentes de confianza y promuevan entornos seguros: «Hay una gran cantidad de profesores y profesoras que se dan cuenta. Entonces yo se lo digo, pero si no, no digo nada, simplemente espero a que se vaya solucionando».

El informe también expone los factores que están deteriorando el bienestar del profesorado, cada vez más sobrecargado por el exceso de responsabilidades y la complejidad creciente en las aulas: «Veinticinco alumnos que vienen de casas diferentes, con medios distintos, con estimulación y motivaciones diferentes en una clase no es viable porque de esos 25, hay 5 o 6 con muchísimas necesidades», explica un docente de Galicia.

Además, los docentes sienten que se les asignan responsabilidades que van más allá de su labor educativa, a menudo superando sus capacidades para formarse y los recursos a su alcance. «A veces tienes la sensación de que estás haciendo de psicólogo, educador social, de padre, de madre», explica una docente de Cataluña.

Las ratios elevadas también dificultan la atención individualizada. «Yo creo que la ratio no ayuda nada a que el profesor trabaje cómodo y pueda desarrollar bien su papel. Creo que es uno de los mayores problemas que hay hoy en día», dice una profesora. La falta de reconocimiento al profesorado es otro problema persistente que se agrava en las etapas inferiores, así como sentirse cada vez más cuestionados por las familias: «La gente ve la cara bonita, la cara amable de la docencia. Pues que estás con niños pequeños, que yo creo que se piensan que estamos pintando, jugando», son algunas de las quejas recogidas.

Además, la ausencia de apoyo emocional también es palpable y se echa de menos más empatía. «No es muy lógico que nosotros no tengamos un psicólogo en el centro o algún terapeuta. Alguien que nos pueda ayudar en momentos de estrés», admite una profesora.



El profesorado cree que las familias ausentes y el descontrol con los móviles minan el rendimiento del alumnado

Un estudio de la Fundación SM y la ONG Educo apunta al deterioro emocional de docentes y estudiantes e indaga en sus causas; los educadores lamentan que a la juventud le cuesta concentrarse y le falta apoyo en casa y admiten sus problemas para atenderlos

Daniel Sánchez Caballero. 20 de marzo de 2025

El profesorado está preocupado por el efecto que las familias ausentes tiene en sus hijos. Y no solo aplica a los padres y madres que trabajan mucho, explican varios docentes; los progenitores presentes también puede estar ausentes. «Una problemática que está empezando a surgir es que las familias no hacen nada, están ausentes. Tú [el o la docente] eres todo, lo que el niño o la niña recibe lo recibe en el centro, luego en casa no tiene ningún tipo de apoyo. Ausencia de todo, de material, de interés. Yo he tenido estudiantes que vienen sin mochila, sin bocata», explica un educador. La ausencia emocional pesa tanto como la física.

Así lo recoge el estudio *Mejorando la protección y el bienestar en las escuelas*, elaborado por la Fundación SM y la ONG Educo, que además señala que los responsables educativos creen que “el uso excesivo de la tecnología” afecta al rendimiento de los jóvenes, según expresaron varios de los grupos de discusión de docentes que apuntalaron el informe. “Muchos de nuestros alumnos vienen totalmente dormidos porque han estado con el móvil hasta las 3:00 de la mañana”, coincidieron un grupo de profesores de un centro de Madrid, una queja que repiten los educadores hace tiempo.

Esta doble problemática, sostiene el profesorado, tiene consecuencias directas en la escuela: una mayor vulnerabilidad socioemocional en los estudiantes (baja autoestima y poca tolerancia a la frustración); aumento de conductas disruptivas en el aula por la falta de atención en el hogar; y dificultades para mantener la concentración en el aprendizaje, según recoge el estudio.

‘Las redes sociales te desconcentran. Si estás estudiando y te hablan por el móvil dejas lo que estás haciendo y contestas’, admite un grupo de discusión de alumnos

Los propios afectados son conscientes de esta circunstancia. “Las redes sociales te desconcentran. Si estás estudiando y te hablan por el móvil dejas lo que estás haciendo y contestas”, admitía un grupo de discusión de alumnos de un colegio concertado de Andalucía.

Pero no solo el alumnado tiene problemas en la escuela. El profesorado también admite que su bienestar emocional y laboral es cada vez más precario, y cuatro de cada diez (un 39%) presentan síntomas compatibles con la ansiedad y la depresión, según el Educobarómetro de 2023 de la Fundación SM.

En este caso, los docentes apuntan al exceso de responsabilidades y la complejidad creciente en las aulas como orígenes de sus problemas, unidos a unas condiciones laborales mejorables –altas ratios en clase, una burocracia aplastante o la falta de reconocimiento de las familias, entre otras–. “Veinticinco alumnos que vienen de casas diferentes, con medios distintos, con estimulación y motivaciones diferentes en una clase no es viable porque de esos 25, hay cinco o seis con muchísimas necesidades”, ilustra un docente de Galicia.

Una vinculación básica

La educación ha cambiado en los últimos años, explica el estudio refiriéndose a la relación profesor-alumno. “El colectivo docente considera irrenunciable la vinculación emocional con el estudiantado para el buen desempeño de su trabajo, a diferencia de lo que ocurría en épocas pasadas, en las que primaban el proceso enseñanza-aprendizaje y los logros académicos sin que necesariamente mediase dicha vinculación”.

Esta demanda de atención responde en muchas ocasiones a que no la están encontrando en casa, una circunstancia que se da especialmente en los centros de contexto socioeconómico más bajo, prosigue el texto. Y no es solo –o no necesariamente– una carencia de recursos materiales: faltan figuras referencia emocional. “A veces tenemos que suplir a la familia, no porque no reciban cariño en sus casas, sino porque a lo mejor no es suficiente, no es de calidad. Hay padres y madres ausentes en muchos casos, y desde el punto de vista emocional hay que suplir, pero no tenemos preparación para determinadas cosas, y más en Secundaria”, concluya un grupo de docentes de un centro concertado en Madrid.

De ahí a la disrupción en clase hay un paso, señala el profesorado y admite el alumnado. Estudiantes del Instituto Escuela Catalunya lo definen así: “Hay padres y madres que no hablan con sus hijos e hijas, no saben lo que les pasa, ni lo que les preocupa, ni lo que les gusta y necesitan llamar la atención de la gente de mala manera”.

Al profesorado le falta algo de autocritica, sostiene el informe: ‘Predomina una perspectiva que traslada esta responsabilidad a la sociedad y a las familias, haciéndolas depositarias de las consecuencias del uso excesivo de las pantallas, sin que el profesorado asuma su papel’

En este contexto, el profesorado lamenta la dificultad que encuentra para motivar al alumnado con los estudios o simplemente para que atiendan en clase. “El nivel de atención es muy escaso y creo que, en gran parte, es por el uso del móvil. Están todo el día con muchos estímulos y luego aquí les cuesta muchísimo concentrarse. Leer y comprender una página entera les cuesta la vida”, asegura un grupo de docentes del Instituto Escuela Catalunya.

Pero el estudio de la Fundación SM y Educo apunta también a una cierta falta de asunción de responsabilidades en el colectivo. “Predomina más bien una perspectiva carente de autocritica que traslada esta responsabilidad a la sociedad en general y a las familias en particular, haciéndolas depositarias de las consecuencias del uso excesivo de las pantallas, sin que el profesorado asuma su papel decisivo para afrontar este desafío”, se lee en el texto.

Llueve sobre mojado

Los docentes admiten que esta situación se suma a sus propios problemas. A la dificultad para despertar el interés del alumnado se le puede añadir la falta de herramientas para atender a esta diversidad, según refieren los mismos docentes. “A veces tienes la sensación de que estás haciendo de psicólogo, educador social, de padre, de madre”, explica uno. “Tienes que atender a si tienen anorexia, si tienen problemas alimentarios, tienes que mirar que tengan la beca de comedor...”, añade un grupo de discusión. “Tienes delante a menores con muchos problemas, pero a lo mejor tú tampoco como docente dispones de recursos para poder ayudar, no es que no quieras, es que no tienes recursos”, remata otro.

Y todo ello con unas condiciones laborales poco óptimas. Las ratios, el tamaño de los grupos, dificultan la atención a la diversidad y la inclusión de todos los estudiantes; la creciente carga burocrática que incorpora cada ley les va robando más y más horas de su jornada laboral, según refieren. “Yo no me puedo dedicar a mi alumno o mi alumna, soy una burócrata”, explica una docente. “Si el profesorado está quemado, va a repercutir en el aprendizaje del alumnado, en el trato que recibe. Tenemos una vocación docente y no me puedo dedicar a estudiantes cada vez en situaciones más complejas”, argumenta.

La Fundación SM y Educo proponen entre las posibles soluciones que se impulse la figura del coordinador de bienestar y protección de los centros, un profesional encargado de “promover una cultura de buen trato dentro de la comunidad educativa, facilitando estrategias de prevención, detección e intervención en situaciones de riesgo”.

Pero la normativa es algo ambigua –no existe un perfil profesional estandarizado sobre esta figura– y los recursos son escasos –falta formación adecuada y disposición horaria–, lo que implica que el coordinador no acaba de asentarse, explica Pilar Orones, directora general de Educo. “A pesar de su potencial, su implementación enfrenta importantes desafíos. Muchos profesionales encargados de esta función no disponen de la formación ni del tiempo necesario, lo que limita su impacto y los obliga a centrarse en acciones reactivas en lugar de preventivas. Además, que no sea una prioridad estratégica de algunos centros y la ausencia de presupuesto específico dificultan la consolidación de esta figura”, cierra.

Lo explica un responsable escolar: por el momento, no es la figura preventiva que debería, sino que está apagando fuegos. “Si no hay conflicto no notamos su presencia. Es decir, que no está pudiendo adoptar el rol que debiera: dotarnos de un mayor número de herramientas a toda la comunidad educativa”, lamenta.

EL PAÍS C. de MADRID

El Ejecutivo de Ayuso admite “las anomalías” de los contratos del ‘caso FP’ y usa los casos ‘Gürtel’ y ‘Púnica’ para personarse como acusación

La representación legal de la Comunidad de Madrid pide a la jueza que reconsidere su negativa a que sea parte de la investigación, según documentación a la que ha accedido EL PAÍS

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 20 MAR 2025

La Comunidad de Madrid reconoce “anomalías” en los contratos del caso *FP*, reclama a la jueza que las investiga que reconsidere su rechazo a que la Administración se persone como acusación particular en la causa y emplea los precedentes de las tramas de corrupción del caso *Gürtel* y del caso *Púnica* para argumentar que tiene derecho a ello. Así consta en un recurso de reconsideración al que ha accedido EL PAÍS, tras decidir la titular del juzgado número 39 de la plaza de Castilla que el Gobierno regional no puede ser parte de un proceso en el que se investiga la presunta comisión de un delito de prevaricación administrativa a través del supuesto fraccionamiento ilegal de más de tres millones de euros en contratos menores para otorgar a dedo la reforma de una docena de centros educativos.

Además, la Administración respalda en su escrito “una línea de investigación judicial frente a personas que han ostentado cargos públicos”. Un exalto cargo ya está siendo investigado en la causa. También, dos funcionarios. En la época afectada, Enrique Ossorio, actual presidente de la Asamblea, era titular de Educación, y la actual consejera de Economía, Empleo y Hacienda, Rocío Albert, era viceconsejera de Educación.

Así, la representación legal de la Comunidad reclama a la jueza que motive el rechazo a su personación (que dirimió con un simple “no ha lugar”, como adelantó este diario), al considerar que así lo amerita que los hechos fueran denunciados por la propia administración, y que la afectan “como consecuencia de las anomalías de los procedimientos administrativos objeto de investigación”.

Para cimentar su derecho a ser parte del proceso, el Ejecutivo regional se remite a otros procesos en los que también se investiga la presunta comisión de un delito de prevaricación administrativa. “Procedimientos como los denominados caso *Gürtel*, caso *Púnica*, o caso *Campus de la Justicia*, seguidos todos por delito de prevaricación administrativa, y otros, tienen a la Comunidad de Madrid personada como acusación particular de modo indiscutible”, se lee en su recurso, que se firmó el 12 de marzo.

Ese mismo día, el exsubdirector general regional de centros educativos de Formación Profesional (FP), Alfonso Mateos, declaró como investigado junto a otros dos funcionarios, y apuntó como responsables de un sistema que, dijo, venía de antiguo, a los altos cargos de la Consejería de Educación, que entonces dirigía Ossorio, actual presidente de la Asamblea de Madrid. Antes de que esas palabras fueran pronunciadas, el recurso de la Comunidad ya recogía algo parecido a un aviso para navegantes.

“Es fundamental diferenciar entre el órgano administrativo y la persona física que lo ocupa en un momento preciso, y no equiparar a la Administración Pública con el titular de un órgano administrativo”, explicita su recurso. “En su caso, la Administración, como perjudicada por su actuación, revestida esta de un abuso de

confianza y un prevalimiento del puesto, ejercita la acción penal y civil contra tales personas físicas”, añade. “Una línea de investigación judicial frente a personas que han ostentado cargos públicos es, primero, respaldada de forma plena por la Administración Regional, al ser necesaria para averiguar el alcance real del perjuicio causado y concretar responsabilidades”, sigue.

Y añade: “De la realización de tales diligencias no se deriva per se la falta de perjuicio de la Administración, sino que de sus conclusiones puede incluso derivarse un incremento del daño causado, al poder concurrir una pluralidad de delitos adicionales al ya existente y de los que también sería directamente perjudicada la Comunidad de Madrid”. Lo previsible es que el sindicato CC OO, Podemos, PSOE y Más Madrid, que están ya personados en el caso, se posicionen en contra de que se admita la personación de la Comunidad. ¿La razón? Que la Comunidad como institución, y algunos de sus funcionarios, son parte nuclear de lo que se investiga.

Actuación irregular

La magistrada encargada de dilucidar si hay suficientes indicios como para abrir juicio oral por este caso, ya advirtió en noviembre de “la posible existencia de una infracción penal [prevaricación administrativa]” y la Fiscalía describió “una actuación administrativa claramente irregular y presuntamente delictiva” basada en la “grosera y palmaria omisión del procedimiento” aplicada por la consejería de Educación para poner en marcha enseñanzas extraordinarias de la rama sanitaria y adaptar centros educativos en 2021, 2022 y 2023.

En lugar de convocar concursos públicos para realizar esas obras, garantizando la libre concurrencia, supuestamente se acabaron fragmentando las reformas para ejecutarlas a través de contratos menores (que no pueden superar los 40.000 euros, más IVA) otorgados a dedo (principalmente al grupo Virelec).

Todo ocurrió así: el 18 de septiembre de 2023, dos centros educativos de la Comunidad de Madrid en el complejo ciudad escolar de San Fernando reciben sendos burofaxes enviados dos días antes. “Me pongo en contacto con usted siguiendo instrucciones precisas de quien me manda [el] “Grupo Virelec” a fin de requerirle formalmente las cantidades adeudadas por su institución (...) las cuales ascienden a día de hoy a 1.460.724,80”, se lee en las comunicaciones enviadas por orden de Navarro, al que la jueza no ha llamado a declarar, y por lo tanto no forma parte en estos momentos de la causa. Con esas comunicaciones acaba de arrancar un escándalo que lleva a que la Comunidad de Madrid denuncie a un ejecutivo y dos funcionarios en abril de 2024, los mismos que declararon el pasado miércoles en la plaza de Castilla.

“Sin guardar las formalidades legales en materia de contratación pública, o más bien apartándolas por completo, se ha procedido a realizar obras relevantes en centros públicos de enseñanza, permitiendo además su realización encubierta, camuflada por diferentes pagos fraccionados que impedirían a priori ver la entidad y trasfondo de las actuaciones”, se lee en un informe de diligencias de investigación preprocesal de la Fiscalía fechado en octubre. “En esta actuación irregular, el dinero procede de partidas presupuestarias previstas para gastos extraordinarios de los centros (no obras), utilizando en esta actuación irregular las cuentas de los centros educativos como cuentas de intermediación o puente”, se añade. “Las obras, al parecer, se habrían llevado a cabo, no existiendo, en principio y según los informes iniciales, perjuicio para la Administración en este punto”, se subraya. “Pero se eludió de forma evidente la normativa de contratos del sector público y los principios inspiradores de la misma, beneficiando a un entorno determinado”.

europapress.es

Los sindicatos educativos aceptan la propuesta de la Comunidad de Madrid para bajar las horas lectivas

Los profesores de Secundaria, FP y Régimen Especial tendrán una jornada semanal de 19 horas y los docentes de Infantil y Primaria sumarán una hora más de libre

MADRID, 20 Mar. (EUROPA PRESS) - Los sindicatos de la Mesa Sectorial de Educación (CCOO, ANPE, CSIF y UGT) han aceptado la propuesta de la Comunidad de Madrid sobre horarios lectivos, que recoge que a partir del próximo curso 2025/26 todos los profesores de Secundaria, FP y Régimen Especial tendrán una jornada semanal de 19 horas lectivas, y los docentes de Infantil y Primaria disfrutarán de una hora más de libre disposición.

Dicha propuesta fue presentada por el Gobierno regional el pasado 5 de marzo y ha sido ratificada en la mañana de este jueves, tal y como han avanzado fuentes del Ejecutivo madrileño a Europa Press. Con este acuerdo se pone fin a varios meses de negociaciones entre los representantes sindicales y la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades y se ratificará de manera oficial en los próximos días.

Así, en virtud de este acuerdo, a partir del próximo mes de septiembre se reducirá a 19 horas lectivas la jornada semanal de todos los profesores de Secundaria, Formación Profesional y Régimen Especial. Esta jornada lectiva bajará a 18 horas en el curso 2027/28 para los docentes que ostenten la condición de tutores, y en el curso 2028/29 llegará a todos los profesores de estas etapas.

Por su parte, los maestros de Infantil y Primaria tendrán también desde septiembre una hora más de libre disposición para la preparación de sus clases. Además, en los próximos tres cursos se van a incorporar a las



aulas 850 nuevos maestros de Educación Infantil y Primaria con el objetivo de mejorar la atención que se presta a los alumnos con necesidades especiales en los colegios públicos de la región.

En el próximo año escolar 2025/26 habrá 300 nuevos maestros, mientras que en cada uno de los dos cursos siguientes se incorporarán 275 nuevos docentes de ambas etapas. "El refuerzo tendrá una especial incidencia en los colegios con mayores requerimientos educativos, que podrán afrontar con mayores garantías la atención a los alumnos con necesidades especiales, mejorar la organización de los centros y atender las bajadas de ratio de alumnos en las aulas", han destacado estas mismas fuentes.

COMPLEMENTO DE PRODUCTIVIDAD

El acuerdo también permitirá a la Administración regional introducir otras mejoras para los cuerpos docentes, como la extensión del complemento de productividad por el desempeño de tutorías con alumnos de los docentes de Formación Profesional a todos los cursos de los distintos ciclos formativos o la creación inmediata de un grupo de trabajo conjunto con los sindicatos para la puesta en marcha de medidas que reduzcan de manera eficaz la burocracia en los centros educativos.

El consejero de Educación, Ciencia y Universidades, Emilio Viciano, ha aprovechado su intervención en la sesión de control en la Asamblea de este jueves para poner en valor el acuerdo alcanzado. "Siempre dijimos que las reivindicaciones de los sindicatos eran razonables y que había que abordarse con responsabilidad y también de forma progresiva".

"Este acuerdo va a mejorar las condiciones de los docentes, pero lo más importante es que va a mejorar la calidad educativa en la Comunidad de Madrid, con más tiempo para atender a las tutorías, con más tiempo para atender a las familias y con más tiempo para atender a los alumnos", ha añadido Viciano.

THE CONVERSATION

Para cambiar o mejorar, mejor ir poco a poco: métodos moleculares aplicados a la vida

Guillermo José Navarro del Toro. Profesor Investigador, Universidad de Guadalajara

Cuando buscamos formas de mejorar nuestro desempeño, ya sea en el ámbito personal o profesional, raramente nos regimos por principios científicos. Y sin embargo, pueden ofrecernos un camino claro hacia el éxito. Así como en los procesos moleculares la precisión, la repetición y la optimización son esenciales, estos mismos principios se pueden aplicar a nuestros hábitos, decisiones y la forma en que nos adaptamos a nuevas circunstancias. A continuación, exploraremos cómo la ciencia puede ayudarnos a lograr nuestras metas mediante lo que podemos llamar métodos moleculares.

Los estudios sobre neuroplasticidad, psicología del comportamiento y teoría de sistemas nos enseñan que pequeñas acciones, realizadas de manera consistente, pueden generar grandes transformaciones: son lo que llamamos métodos moleculares. Pero ¿cómo se traduce todo esto en un cambio real?

Neuroplasticidad: la capacidad del cerebro para cambiar

Nuestro cerebro no es una estructura rígida sino que es capaz de adaptarse y cambiar con el tiempo. Es como una carretera que se va remodelando con el paso de los coches: cuanto más practiquemos un hábito o comportamiento, más fuerte será la conexión neuronal. Esta capacidad de cambio, que llamamos neuroplasticidad, nos da una ventaja increíble para cambiar nuestras formas de pensar y actuar a través de métodos moleculares.

Por ejemplo: si queremos ser más productivos, podemos empezar estableciendo un horario fijo para las tareas más importantes y practicar la meditación para mejorar nuestro enfoque. Al repetir estas acciones todos los días, estamos "reconfigurando" el cerebro para que se acostumbre a la disciplina y la concentración. Este proceso no es inmediato, pero con el tiempo nuestros hábitos se volverán más automáticos y efectivos.

Psicología del comportamiento: la fuerza de los hábitos

La psicología del comportamiento nos enseña que nuestras acciones se ven muy influenciadas por las recompensas o consecuencias que tienen. El psicólogo estadounidense Burrhus Frederick Skinner estableció cómo aquellas conductas que repetimos habitualmente han sido reforzadas positiva o negativamente.

La psicología del comportamiento, también conocida como psicología conductual, se centra en el estudio de cómo los estímulos externos y las experiencias influyen en nuestras acciones. Esta disciplina ha demostrado que el refuerzo positivo y negativo pueden moldear la conducta, permitiendo la formación de nuevos hábitos y

la modificación de patrones de comportamiento no deseados. Los resultados de nuestras acciones (desde la gratificación al trauma) modelan nuestro comportamiento, favoreciendo que algunas conductas se vuelvan repetitivas y habituales y otras las evitemos.

En este sentido, si por ejemplo queremos mejorar nuestra salud, debemos intentar establecer métodos moleculares o hábitos que queden reforzados por un resultado positivo. Si caminamos 10 minutos al día y celebramos el logro con una actividad gratificante, esta rutina se afianzará más fácilmente en nuestra mente. Poco a poco, el ejercicio, ese paseo de 10 minutos, se convertirá en una parte natural de nuestra rutina.

Teoría de sistemas: adaptación y optimización continuas

La teoría de sistemas nos muestra cómo los diferentes elementos dentro de un sistema interactúan entre sí. En este contexto, nuestras vidas son un sistema, y cada pequeño cambio que realicemos puede tener un impacto significativo en nuestro desempeño general. Así como una célula se adapta a su entorno para funcionar mejor, podemos optimizar nuestros recursos y adaptarnos a nuevas circunstancias para mejorar constantemente.

Por ejemplo, si estamos emprendiendo un negocio, es posible que no todo salga perfecto al principio. Pero en lugar de buscar la perfección desde el inicio, podemos adoptar una mentalidad de mejora continua. Ajustar los procesos, evaluar los resultados y hacer cambios estratégicos a medida que avanzamos. Este enfoque es similar a cómo los sistemas biológicos se adaptan a su entorno para sobrevivir y prosperar.

¿Cómo aplicar los métodos moleculares al día a día?

Si deseamos ver resultados concretos, es fundamental seguir un enfoque sistemático. A continuación, presentamos algunos consejos para integrar estos principios científicos en la vida diaria:

1. Realizar pequeñas acciones todos los días. Al igual que las moléculas se combinan para generar una reacción química, nuestras acciones diarias pueden desencadenar cambios importantes a largo plazo. Es recomendable comenzar con metas pequeñas y alcanzables.
2. Aprovechar el refuerzo positivo. Según la psicología del comportamiento, los hábitos se consolidan a través de recompensas. Identifiquemos incentivos que refuercen las conductas deseadas, ya sea mediante el reconocimiento personal o pequeñas recompensas.
3. Adoptar una mentalidad de mejora continua. Si estamos emprendiendo un negocio o desarrollando un proyecto, es posible que no todo salga perfecto al principio. En lugar de buscar la perfección desde el inicio, es preferible ajustar los procesos, evaluar los resultados y realizar cambios estratégicos a medida que avanzamos. Este enfoque de métodos moleculares es similar a cómo los sistemas biológicos se adaptan a su entorno para sobrevivir y prosperar.
4. Reconfigurar nuestra mentalidad con neuroplasticidad. La neurociencia ha demostrado que el cerebro es capaz de cambiar y adaptarse con la práctica constante. Implementar técnicas como la meditación, la escritura reflexiva o la visualización de objetivos puede fortalecer nuestra capacidad de concentración y resiliencia.
5. Seguir un enfoque basado en datos. La teoría de sistemas nos enseña que cualquier proceso complejo puede mejorarse a través de la observación y el ajuste continuo. Registrar avances, analizar patrones y hacer ajustes informados nos permitirá tomar mejores decisiones y optimizar resultados.

El éxito de los métodos moleculares como un proceso científico

Lo que muchas veces no vemos es que el éxito no es algo casual, sino el resultado de procesos bien fundamentados en la ciencia. Al aplicar los principios de la neuroplasticidad, la psicología del comportamiento y la teoría de sistemas, podemos transformar nuestros hábitos, tomar decisiones más inteligentes y adaptarnos a nuevas situaciones con facilidad.

No necesitamos cambios radicales para lograr un gran impacto. Al igual que una célula ajusta sus funciones para mejorar su eficiencia, podemos modificar poco a poco nuestros hábitos y alcanzar nuestras metas paso a paso, gracias a los métodos moleculares.

MAGISTERIO

Enseñanza por competencias, ¿pedagogía progresista o ingeniería pedagógica? **OPINIÓN**

El Consejo Europeo de 14 de febrero de 2001 estudió un informe que se proponía definir para los diez próximos años, de acuerdo con el mandato de las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000, los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos y de formación, que permitirán a todos los ciudadanos europeos participar en la nueva sociedad del conocimiento: mejorar la calidad y la eficacia de los



sistemas de educación y formación, facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación y abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior. A partir de este informe, en un documento posterior, la UE propuso unos objetivos educativos para los siguientes años, uno de estos objetivos era mejorar las llamadas competencias básicas.

FELIPE DE VICENTE. Marzo de 2025

En 2002 la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) lanzó el llamado proyecto DESECO (Definición y Selección de Competencias), concretando tres grandes grupos de competencias: actuar de forma autónoma, usar instrumentos en forma activa e interaccionar en grupos heterogéneos. Para ello se requiere movilizar: conocimientos, destrezas prácticas y cognitivas y recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores.

En 2015 se planteó el Marco de Acción Educación 2030 en el foro mundial sobre la educación, donde participaron la OCDE, el Banco Mundial, UNICEF y otros, se contó con la presencia de 1.600 representantes de 160 países. De acuerdo con la UNESCO (Declaración de Incheon y Marco de Acción 2015), en este Marco de Acción se establece como objetivo global el *garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos* (p. 3). En relación con la calidad establece que una de sus metas es el impartir competencias.

De esta manera fue entrando en la jerga pedagógica el vago concepto de competencias básicas así traducido al español de su original en inglés que era: competencias clave (key competences), aunque posteriormente se ha adoptado la traducción literal. Los pedagogos y Facultades de Pedagogía de toda España se lanzaron a proclamar a todos los vientos que se había acabado la enseñanza tradicional, ahora llegaba la pedagogía "progresista" en la que todos los currículums de todas las materias en todos los niveles deberían ser destruidos por completo y sustituidos por otros basados en competencias básicas y en una literatura que es pura ingeniería pedagógica.

Las leyes educativas fueron incorporando las competencias básicas hasta llegar a la completa eliminación de currículums cuyo eje central eran los conocimientos por otros totalmente nuevos rebosantes de las maravillosas competencias básicas. La Ley Orgánica de Educación incorpora de forma normativa las competencias en el currículum español: *A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley* (art. 6). Obsérvese la desaparición de la palabra conocimientos.

En el Real Decreto que desarrolla las enseñanzas mínimas de la ESO queda claro lo que se pretende. *Objetivos: logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave* (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, art. 1). La palabra competencia clave aparece citada 55 veces en este decreto.

La enseñanza solo por competencias rompe totalmente con toda la tradición pedagógica anterior, incluso con metodologías innovadoras que seguían centradas en la transmisión de conocimientos como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Otros países no han aprobado un modelo tan demoledor, han seguido centrando los currículums en conocimientos, añadiendo las competencias clave como un factor más. Tampoco han convertido todos los currículums de todas las materias y de todos los niveles en currículums por competencias. La gran mayoría de sistemas han distinguido entre materias en que la enseñanza por competencias es más adecuada y otras en que no. Tampoco han sometido a todo en sistema a un currículum de esta índole: se han centrado en la enseñanza primaria o en la secundaria inferior solamente, por ejemplo y no en todas las materias. En España la revolución ha sido total: de la enseñanza infantil al Bachillerato, todo han de ser competencias básicas mientras que los conocimientos son secundarios. Centenares de pedagogos se convirtieron en evangelizadores (bien pagados) de la nueva enseñanza por competencias.

Una aproximación a la enseñanza por competencias

El concepto de competencia clave es vago y confuso. De hecho, se puede entender de diversas maneras. Las competencias vienen a ser capacidades o destrezas para actuar ante los problemas y situaciones vitales. En realidad, hay tantas definiciones como pedagogos, pero todas coinciden en despreñar la transmisión de conocimientos como finalidad de la enseñanza y convertir el proceso de aprendizaje en algo dinámico, participativo y, sobre todo, divertido. Los más sensatos enfatizan que el conocimiento es también una competencia junto a destrezas y valores. Pero no es así el currículum español, en el que el conocimiento es secundario en que las competencias sustituyen a los conocimientos.

Evaluar por competencias es complejo, difícil y puede ser bastante arbitrario. ¿Cómo se evalúan los valores? Al liquidar el conocimiento como el centro del currículum, lo que permite una evaluación más objetiva, se termina degradando totalmente la evaluación, sustituyendo las calificaciones numéricas por simples apreciaciones subjetivas. No hay manera objetiva de saber si el alumno aprende algo o no, de ahí que pasar o no de curso se

convierta en irrelevante. Se invierte la finalidad de la educación: el estudiante debe ser evaluado para aprender mejor y no aprender para ser evaluado.

En realidad, el enfoque por competencias se hace en función de las pruebas PISA, como si estas fueran la única forma de calibrar la calidad de un sistema educativo. Estas pruebas valoran competencias por diversas razones, la más importante es que quienes las han diseñado son los mismos que patrocinan la enseñanza por competencias. Y, también, porque es más fácil elaborar pruebas estandarizadas a nivel internacional. Pero si admitimos que la educación no sólo enseña competencias, si no que, además, transmite lo que entendemos por cultura, PISA no puede reflejar la totalidad de un sistema. Pero, para colmo, los resultados PISA españoles son muy malos, lo que demuestra que ni tan siquiera funciona bien la enseñanza por competencias.

El currículum solo por competencias hace de la competencia el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo el currículum se centra en la adquisición de competencias, así, en el Real Decreto antes citado (anexo 1), lo importante no es qué saberes o conocimientos haya adquirido el alumno, ahora se establecen unos *perfiles de salida*, tan genéricos y ambiguos como confusamente redactados. Veamos unos ejemplos.

Esta es una competencia clave del currículum de la ESO: *Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento*. Para conseguir esta competencia no hace falta que los alumnos tengan un cierto conocimiento de la Literatura. Bastaría con unos artículos prensa o, incluso, unos cómics para conseguir esta competencia. En el currículum de Lengua y Literatura española, se concreta algo más esta competencia: *Lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura juvenil contemporánea y del patrimonio literario universal, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos*. Para cumplir con este objetivo bastaría con leer cualquier novela de Emilio Salgari y un fragmento de cualquier escritor relevante. Sorprende que en este currículum no haya ni una sola mención de escritores españoles. Ni tan siquiera Cervantes. Se adquiere la competencia ignorando, por ejemplo, El Quijote.

Otro ejemplo: una competencia ciudadana: *Comprende las relaciones sistémicas de interdependencia, ecoddependencia e interconexión entre actuaciones locales y globales, y adopta, de forma consciente y motivada, un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable*. Aparte que *ecoddependencia* y *ecosocialmente* no están en Diccionario de la Real Academia, ¿Cómo se concreta esta competencia? ¿Cómo se evalúa si un alumno adopta un estilo de vida sostenible? ¿Conviviendo en su casa unos días?

Tampoco tiene pérdida esta competencia emprendedora: *Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender*. El redactado no puede ser más ambicioso. ¡Se trata de que el alumno cree prototipos innovadores! Y si nos encontramos con alumnos que son más dados a la poesía que a la innovación, ¿qué hacemos? ¿Realmente el sistema educativo está para promover prototipos innovadores (estamos en la ESO, no en la FP) o para comprobar que el alumnado sigue un tipo de vida sostenible?

Con estos ejemplos se entenderá que la enseñanza por competencias no requiere un currículum estructurado por materias. Qué más da agrupar materias por ámbitos o recurrir a los “proyectos”. Si de lo que se trata es de leer una novelita juvenil eso se puede hacer a través de un “proyecto” interdisciplinar sobre mares y océanos, así cabría leer una novela de Salgari sobre los piratas de los mares del sur. Con esto ya cumplimos con la competencia. Javier Valle, uno de los máximos adalides de la enseñanza solo por competencias (sin haber pisado jamás un aula con adolescentes), va aún más allá y reclama una programación total por competencias, es decir, eliminar el currículum por materias. Esas son sus palabras: *¿Cómo encajar ocho competencias clave en un diseño curricular de numerosas disciplinas y materias que se cruzan con las competencias? Podía haberse planteado un currículum basado en las ocho áreas competenciales. No hay que trocear el currículum tanto en Geología, Biología, Química, Física, Matemáticas, Lengua... No es real luego en la vida y en las profesiones más contemporáneas*. (Actualidad Docente, octubre 2023).

La enseñanza por conocimientos

En la enseñanza por conocimientos el centro, el núcleo, es el conocimiento, el saber. La enseñanza por conocimientos ha sido caricaturizada de diversas maneras. Una es acusándola de memorialista. Dejando de lado que la memoria es también una competencia cognitiva, hace ya muchos años que ha desaparecido de nuestras aulas memorizar la lista de reyes godos (ahora no saben ni quienes eran los godos ni si estuvieron en España), y aquello de que la letra con la sangre entra. Durante décadas (singularmente después de la Ley General de Educación de 1970 que dio libertad metodológica), los profesores han transmitido conocimientos apoyándose en métodos didácticos muy renovados y eficientes.

Tampoco se puede decir que la enseñanza por conocimientos no es competencial. Siempre ha integrado destrezas y habilidades. ¿O es que el sistema que ha funcionado durante siglos no ha sabido formar personas competentes? De las escuelas primarias salían niños y niñas que sabían leer y escribir y las operaciones matemáticas elementales y, además, lo hacían de forma eficiente. No se puede decir lo mismo de algunas innovaciones de la enseñanza por competencias. Un ejemplo es Innovamat, creada por tres ingenieros con la



finalidad de revolucionar la enseñanza de las Matemáticas. No sé si será muy revolucionario el método, pero se enseña a sumar como lo hacían los romanos hace 2000 años. Innovamat tiene más de juego que de verdadera enseñanza, es posible que divierta, más difícil que enseñe Matemáticas. Su fundamento pedagógico es el “aprendizaje por descubrimiento”, método muy utilizado a finales del siglo pasado y que los docentes abandonaron por su ineficacia.

La enseñanza por conocimientos también es competencial. Puede integrar competencias clave, puede asumir las famosas competencias tan deseadas por la OCDE, pero poniendo el centro en el conocimiento como la más clave de las competencias. Partiendo del primer ejemplo citado anteriormente como competencia clave en la ESO, el criterio sería en primer lugar transmitir a los alumnos conocimientos sobre la Literatura: evolución histórica, estilos, algunos autores significativos... y a partir de ahí desarrollar competencias relacionadas con la lectura, crítica, reflexión, análisis lingüístico... La evaluación será más objetiva: p.e., comprobar si el alumno conoce a determinado autor, lo sitúa en su época o movimiento artístico, si conoce alguna de sus obras más significativas, su influencia social y artística, su actualidad, algún tema de debate que suscita...

Algunos de los primeros autores que han estudiado resultados de la enseñanza por proyectos (una metodología propia de la enseñanza por competencias) advierten de importantes defectos: los alumnos *tenían dificultades a la hora de llevar a cabo las tareas relacionadas con generar preguntas científicas significativas, manejar el tiempo, transformar información en conocimiento y desarrollar argumentos lógicos para apoyar sus tesis* (Krajcik, J. S., Blumendfeld, P. C., Marx, R. W., Bass, K. M., Fredericks, J., & Soloway, E. The Journal of the Learning Sciences, 7, 313-350). El gran fallo de la enseñanza por competencias es justamente (como ya advirtieron estos autores) que los alumnos adquieren informaciones dispersas, pero no conocimientos sólidos.

Se ha criticado la enseñanza por conocimientos por descansar fundamentalmente en la clase magistral y en libro de texto. Eso no es totalmente así. En primer lugar, la clase magistral es un método pedagógico de acreditada eficacia (se ha utilizado desde siglos) y no parece que haya supuesto un inconveniente para que surjan científicos, artistas, empresarios, inventores, es decir, personas dotadas de conocimientos y competencias. No es malo, bien al contrario, que el niño y el adolescente se paren a escuchar a quien sabe más. Rodeado de un mundo que mueve al activismo, pegado a un dispositivo pasando de pantalla a pantalla a toda velocidad, tener al alumno sentado escuchando y procesando mentalmente (no sólo con imágenes) lo que está oyendo es algo muy conveniente. La enseñanza solo por competencias se basa en la actividad constante del alumno: ha de estar siempre interactuando con otros o con algún aparato electrónico. ¿Queremos formar activistas o gente que sepa pensar y, para ello, escuchar, asimilar, aprender, razonar y criticar?

Sobre el libro de texto, Nuno Crato, ex Ministro de Educación portugués y experto a nivel mundial en educación, ha escrito un excelente libro (Apología del libro de texto) en el que afirma: *la importancia de construir conocimientos sobre conocimientos, de forma progresiva y sistemática, sin sobrevalorar el papel de los proyectos en la práctica docente, ni sustituir conocimientos por competencias, sino construyendo competencias sobre conocimientos*, es la base de un buen libro de texto. El libro de texto aporta conocimientos bien estructurados, progresivos y favorece la lectura. Y saber leer es, quizás, la competencia más importante porque desarrolla la inteligencia y la memoria. Saber escuchar y leer para aprender nuevos conocimientos desarrolla el razonamiento crítico mientras que las competencias basadas en destrezas favorecen un razonamiento puramente instrumental o técnico.

La enseñanza por conocimientos no es ingeniería pedagógica

Es importante esta distinción entre razón teórica o crítica y razón instrumental o técnica. El aprendizaje por conocimientos no es fruto de ninguna ingeniería pedagógica o de las elucubraciones de unos teóricos de la Psicopedagogía, como lo es la enseñanza por competencias. Es fruto de la experiencia humana. No lo ha programado nadie. Surge en el ámbito de Europa Occidental en la Edad Media, aunque hunde sus raíces en las escuelas de gramática y de retórica griega y romana. Pero es en la Edad Media, primero en torno de las escuelas monacales y luego en las catedráticas en que los saberes se van sistematizando y organizando en lo que hoy llamaríamos un currículum. Así surgieron las Universidades en donde los saberes se organizan no sólo en grandes ramas, sino también su enseñanza se estructura en Facultades y en grados académicos: Bachiller, Maestro y Doctor. Todo ello surge sólo en Europa durante la Edad Media.

Este ambiente universitario medieval favoreció el uso de la razón y su aplicación. La teología cristiana partía del viejo axioma *Fides querens intellectum* (La Fe busca entender) de origen agustiniano. La Fe no se concebía como un corpus cerrado que exige la simple adhesión; requiere y acepta el uso de la razón, dando origen a la Teología especulativa. Si el mundo ha sido creado por un Dios que es Logos, es que el mundo también es racional y al hombre le está dado escrutar este Logos en las leyes de la naturaleza. Este humus cultural favoreció la razón y, por ende, también el pensamiento científico, como ha explicado el profesor de Oxford y filósofo de la Ciencia Stanley Jaki en diversas obras.

La cultura china coetánea a la Europa medieval era más culta y refinada. Dominaba muchas técnicas que maravillaron a Marco Polo, comparándolas con el atraso tecnológico de la Europa de su tiempo. Pero los chinos nunca se preguntaron el porqué de aquellas técnicas, cuál era la causa de las mismas, en definitiva, no

desarrollaron un razonamiento abstracto y científico. Su razón era meramente instrumental. Pero los europeos sí se hicieron estas preguntas, sí quisieron indagar por las leyes de la naturaleza reflejo del Logos creador, creando el clima propicio al conocimiento racional y a la necesidad de su transmisión sistematizada.

La enseñanza por conocimientos, incluso los estrictamente humanísticos, también genera competencias útiles para la vida. El Centro de Análisis Estratégico (CAS, hoy llamado France Strategie), al servicio del primer ministro francés, tiene la misión de ayudar al gobierno a definir y poner por obra sus orientaciones estratégicas en materia económica, social, medioambiental o tecnológica. En 2012 publicó un interesante estudio sobre la demanda de licenciados en lenguas clásicas (informe Pradeau) por parte de las empresas. El documento de trabajo del CAS sitúa las humanidades en *el núcleo de la excelencia académica y profesional*.

En esa línea se inscribe el éxito –descrito en el informe del CAS– de la *operación Fénix* lanzada en 2006 por Serge Villepelet, presidente de PwC Francia: vinculó a universidades y empresas para proporcionar cada año puestos ejecutivos a estudiantes de máster en letras y ciencias humanas, sin previa formación financiera o de gestión. La operación ha sido un éxito y ya hay muchos diplomados de un máster de este tipo que han sido contratados por las empresas que participan en esta iniciativa. Las empresas valoran a estos candidatos con perfiles atípicos. *Su enfoque diferente, su perspectiva fresca nos resulta muy útil a veces para cambiar la perspectiva sobre un problema. Es muy enriquecedor tanto para el equipo como para nuestros clientes.* (Universidad de Nantes, Bull d’Air, nº4, 2020).

¿Cómo es posible rechazar lo que ha funcionado, y muy bien, durante siglos? ¿De dónde han salido los principales científicos, por lo menos hasta el siglo XX? Si la enseñanza por conocimientos no fuera también una enseñanza competencial ¿cómo se explicaría el extraordinario avance científico y técnico europeo? La enseñanza por conocimientos ha sido capaz durante siglos de formar personas con conocimientos humanísticos y científicos y, a la vez, competentes. Porque la enseñanza por conocimientos es una enseñanza que forma personas cultas que también son competentes. De lo contrario, como decía Anna Arendt, podemos formar *irreflexivas criaturas a merced de la técnica por muy mortíferas que puedan llegar a ser* (La condición humana).

Felipe J. de Vicente Algueró, catedrático emérito de Instituto, consejero titular del Consejo Escolar del Estado por el grupo de personalidades de reconocido prestigio (2012-2024), Vicepresidente de la Fundación Episteme.

Mantener la ESO en los colegios en contra del profesorado

La decisión de la presidenta madrileña, Isabel Díaz Ayuso, de impartir primero y segundo de ESO en 52 colegios públicos el próximo curso solo cuenta con el apoyo de las familias, mientras que los profesionales lo rechazan y piden que se reconsidere la medida ante la "falta de un análisis de las consecuencias" para los alumnos y para los colegios.

JULIANA LEAO-COELHO. Lunes, 17 de marzo de 2025

El objetivo de la presidenta es «mejorar la convivencia, proteger a la infancia y alejarla del mundo de las drogas, las bandas y las nuevas adicciones», además de ayudar a los padres a conciliar, ya que ocho de cada diez familias apoyan la medida, según una encuesta de la Confederación de Asociaciones de AMPA (Confapa). Para los directores de instituto, no se puede partir la ESO en dos mitades -dos cursos en un colegio y dos en un IES- sin afectar a la calidad educativa, y proponen «otras medidas más efectivas para la conciliación familiar», según la presidenta de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad), Rosa Rocha.

Un cambio polémico

Según establece la legislación, «los profesores que impartirán 1º y 2º de ESO en los colegios no pueden ser los maestros de Primaria», en contra de lo que creen muchas familias. Además, en estos centros «no habrá suficientes grupos para que los profesores trabajen durante su jornada completa, lo que implicará una gran movilidad e inestabilidad del profesorado, que cambiará prácticamente todos los años», añade Rocha. También destaca «el despilfarro económico» que supondrá dotar a esos colegios de Infantil y Primaria (CEIP) de los talleres y laboratorios que se requieren para impartir Secundaria y que «ya existen en los institutos».

Desde Adimad apuntan además que «este alumnado tendrá que cambiar de centro en 3º de la ESO» para pasar al instituto, y «no se han analizado los problemas pedagógicos y de convivencia» que puede haber. Al respecto, el anterior presidente de Adimad y actual diputado socialista en la Asamblea regional, Esteban Álvarez, cuestiona que se considere «mucho mejor evitar el paso» al instituto entre sexto de Primaria y primero de ESO, y luego se piense que «no hay ningún problema en hacer ese paso entre segundo y tercero de ESO». Quien crea eso, «se equivoca», explicó en la última comisión de Educación del parlamento autonómico. Para Álvarez, que acumula una larga trayectoria como profesor y director de IES, las familias deben saber que el problema que ven ahora del paso entre sexto de Primaria y primero de ESO, «después va a ser mucho peor entre segundo y tercero» de Secundaria.

Según el Observatorio de Convivencia de la Comunidad de Madrid, hay más problemas de acoso en quinto y sexto de Primaria, y en primero y segundo de ESO. «¿Los vamos a juntar todos?», cuestiona este docente y exdirector. Además, los profesores serán «absolutamente temporales», con «medias jornadas, tercios de



jornada», en una «precarización inconcebible, profesores de matemáticas dando plástica, profesores de Lengua dando música, todo menos lo que entendemos por calidad», ha vaticinado Álvarez.

Imagen de los institutos

Al sindicato de profesores ANPE le «preocupa especialmente la justificación para implantar este modelo», al vincularlo con la prevención de las adicciones, la soledad o la influencia de las bandas juveniles. «Esto transmite a la sociedad la idea errónea de que los institutos madrileños no son entornos seguros, algo que no es cierto». Igualmente, Adimad defiende que los IES «son centros amables, especializados en la etapa adolescente donde existe un abanico de actuaciones» encaminadas a guiar a los alumnos en esta etapa de cambio que, por su bienestar emocional, debe comenzar y terminar en el mismo centro.

Por su parte, Álvarez recuerda que «en la concertada están todos juntos y no hay problema», mientras en la pública «que estén los chavales de 11 años con los de bachillerato es un problema», algo que considera «increíble».

Propuestas de conciliación

Mejorar las cafeterías de los institutos, establecer colaboraciones con los colegios cercanos para compartir comedores, potenciar las becas de comedor en los IES y ampliar las actividades formativas por la tarde, son algunas propuestas para la conciliación familiar. La FAPA Francisco Giner de los Ríos, aunque comparte los argumentos de Ayuso a la hora de priorizar el interés superior del menor, considera que debe acompañarse de «planificación, inversión y dotación de recursos materiales y humanos»; además de abordarlo desde la «reflexión colectiva y consenso de todas las partes implicadas».

Mantener al alumnado en los colegios les permitiría acceder al comedor, ya que muchos pierden el derecho a beca de comedor por no existir el servicio en los IES. «Menos de 20 centros de Secundaria públicos ofrecen comedor en la Comunidad de Madrid. Seguiremos reivindicando este servicio en los institutos», concluye la FAPA.

La Comunidad de Madrid no permitirá trabajar de forma individual con dispositivos digitales en Infantil y Primaria

La Comunidad de Madrid primará el uso de libros en papel, escritura a mano, caligrafía, dibujo, memorización, y exposición oral, limitando al máximo la enseñanza de saberes básicos a través de medios digitales.

REDACCIÓN-COMUNIDADES. Martes, 18 de marzo de 2025

La Comunidad de Madrid ha decidido sumarse al resto de comunidades que limitan o prohíben el uso de dispositivos digitales (incluidos los móviles) en los centros escolares. En concreto y según el borrador de proyecto de Decreto al que ha tenido acceso MAGISTERIO, la CAM pretende regular y limitar el uso de dispositivos digitales (ordenadores, tabletas o similares y teléfonos móviles) de forma individual en los centros educativos sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas de Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria en su ámbito territorial. Además, se evitará que los alumnos tengan que hacer sus tareas en casa utilizando dispositivos digitales.

En concreto, en Infantil y Primaria, no se permitirá trabajar de forma individual con dispositivos digitales. Asimismo, no se permitirá que los docentes programen la realización de tareas académicas fuera del horario escolar que exijan la ejecución de las mismas a través de dispositivos digitales. En la ESO los centros «delimitarán el uso individual de dispositivos digitales según las características de las enseñanzas impartidas, la edad y el grado de madurez de los alumnos».

Los centros garantizarán que aquellos alumnos con necesidad específica de apoyo educativo que lo requieran, conforme a lo dispuesto en su informe psicopedagógico o médico, puedan utilizar dispositivos digitales de uso individual en cualquier etapa educativa y siempre que lo necesiten, sin que les afecten las limitaciones anteriores.

Por otro lado, en la enseñanza de saberes básicos, en toda la enseñanza primaria y secundaria, se «primará el uso de los libros en papel, de la escritura a mano, la caligrafía, del dibujo, de la memorización, y la exposición oral, limitando al máximo la enseñanza de estos saberes básicos a través de medios digitales».

El borrador también señala que en aquellas materias optativas, áreas, proyectos integrados o programas institucionales implementados por la Consejería con competencias en materia de educación que completen la oferta formativa de los centros, cuando sea necesaria la utilización de dispositivos digitales para la adquisición de las competencias específicas, se permitirá el uso individual de dispositivos digitales, según la carga horaria semanal establecida en la normativa correspondiente.

En el caso de los centros docentes que a la entrada en vigor del presente decreto tengan implantado un Proyecto Educativo que requiera el uso individual de dispositivos digitales para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, dispondrán hasta el 31 de agosto de 2026, para adaptarse al citado decreto.

De modo general, el uso de teléfonos móviles y otros dispositivos digitales de uso individual no estará permitido a los alumnos en los centros docentes durante la jornada escolar, entendida como el espacio de tiempo que incluye el horario lectivo, tiempo de recreo y los períodos dedicados a las actividades complementarias y extraescolares. Se permitirá –en cambio– el uso de estos dispositivos a los alumnos que lo requieran por razones de necesidad y excepcionalidad, conforme a lo dispuesto en la normativa de convivencia del centro.

CECE-Madrid solicita diálogo y respeto a la autonomía de los centros

CECE-Madrid ha emitido un comunicado a partir de este anuncio en el que defienden un «uso progresivo de la tecnología, basado en la formación, asegurando que sea una herramienta al servicio del aprendizaje y del desarrollo personal del alumnado». «Somos conscientes de las inquietudes y el debate social que genera el uso de dispositivos digitales en el aula, pero creemos en un enfoque basado en la escucha, el acompañamiento y la libertad de elección», añaden.

Y señalan que les «preocupa que este nuevo marco normativo pueda limitar principios esenciales como la libertad y autonomía de los centros educativos, principios que el Gobierno de la Comunidad de Madrid ha defendido siempre». «La pluralidad de modelos educativos y la libertad de enseñanza deben garantizarse siempre, asegurando que cada centro pueda desarrollar su proyecto educativo con coherencia y en beneficio del alumnado y sus familias», indica esta patronal de centros concertados.

«Consideramos –añaden– que el debate debe centrarse en cómo integrar la tecnología de manera adecuada en el aprendizaje, sin restringir la autonomía de los centros ni la capacidad de las familias para elegir el modelo educativo que mejor se adapte a sus valores y necesidades». Por ello, piden un «espacio de diálogo y participación del sector educativo en el proceso de redacción del decreto, asegurando que todas las voces del sector educativo sean escuchadas». Es «fundamental seguir construyendo espacios de encuentro, reflexión y consenso para abordar juntos los desafíos educativos del presente y del futuro», concluye el comunicado.

[DOCUMENTOS: Borrador de Decreto por el que se regula y limita el uso de dispositivos digitales \(PDF\)](#)



Madrid limitará el uso de pantallas en beneficio de los libros en papel, la escritura a mano, el dibujo o la memorización

José Luis Fernández. 18 marzo 2025

Los alumnos madrileños desde las etapas de Infantil hasta Secundaria tendrán limitado el uso de dispositivos digitales a partir del próximo curso en favor de los libros de papel, la escritura a mano, el dibujo, la exposición oral o la memorización, según prevé el Proyecto de Decreto del Consejo de Gobierno por el que se regula y limita el uso de dispositivos digitales en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid, a cuyo contenido ha tenido acceso ÉXITO EDUCATIVO.

Es una más de las medidas del paquete que contiene este futuro decreto que nace de la preocupación revelada en recientes estudios de sociedades médicas y de agencias de protección de datos, que han alertado del peligro del uso indiscriminado de dispositivos digitales por niños y jóvenes. Igualmente, los resultados de las últimas pruebas internacionales como PISA han preocupado a los expertos educativos por las deficiencias que se detectan en comprensión lectora y en matemáticas.

La preocupación de los padres por la salud de sus hijos, por su futuro y su capacidad de aprendizaje, y por la convivencia familiar es general. Preocupa también que los niños ya no jueguen ni disfruten al aire libre, algo esencial para la infancia y la juventud, razona en su argumentario el Gobierno que dirige Isabel Díaz Ayuso.

La Comunidad de Madrid, ya en el año 2020, aprobó el Decreto 60/2020, de 29 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se modificaba el Decreto 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Marco Regulador de la Convivencia en los Centros Docentes de la Comunidad de Madrid.

Así mismo, dispuso en los decretos que regulan la ordenación académica y el currículo de las diferentes enseñanzas, el desarrollo de la competencia digital a través del correcto uso de los medios digitales. Con la aprobación ahora de este decreto se pretende establecer un marco normativo que asegure los derechos y garantías de los alumnos, y la protección de su salud.

Para ello, los centros deberán incluir en sus proyectos educativos las medidas que favorezcan una adecuada utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, regulando y limitando el uso de los dispositivos digitales.

*Limitar, pero para bien*

El presente decreto tiene como objeto regular y limitar el uso de dispositivos digitales (ordenadores, tabletas o similares y teléfonos móviles) de forma individual en los centros educativos sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria en el ámbito territorial de la Comunidad de Madrid.

El desarrollo de la competencia digital, argumenta la Consejería de Educación en su propuesta normativa, contribuirá a la adquisición de habilidades de interpretación, organización y análisis de la información, así como a la adquisición de estrategias que promuevan el uso seguro del entorno digital, la toma de conciencia de los riesgos y la gestión de los mismos aprendiendo a evitarlos o minimizarlos.

En este contexto, se velará por garantizar el desarrollo integral de los alumnos en el uso de los medios tecnológicos, protegiendo a la infancia y enseñando progresivamente a los jóvenes, evitando el uso individual de los dispositivos digitales en los centros educativos, salvo casos justificados y debidamente acreditados por los servicios de orientación o servicios médicos.

Con el fin de garantizar, fomentar y estimular el desarrollo personal, social y cognitivo de los alumnos, se limitará el tiempo de exposición a dispositivos digitales a lo largo de la jornada escolar, impulsando estrategias de aprendizaje basadas en la escritura, lectura, observación, experimentación y manipulación, asentando aquellos contenidos más memorísticos. En todo caso, los entornos digitales utilizados serán adecuados y seguros para la infancia y la adolescencia.

En todas las etapas educativas se podrán planificar propuestas formativas y de sensibilización dirigidas tanto a los alumnos como a sus familias y se evitará que los alumnos tengan que hacer sus tareas en casa utilizando dispositivos digitales.

En concreto, en las etapas de Educación Infantil y Primaria, no se permitirá trabajar de forma individual con dispositivos digitales. Asimismo, no se permitirá que los docentes programen la realización de tareas académicas fuera del horario escolar que exijan la ejecución de las mismas a través de dispositivos digitales.

En lo que concierne a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria los centros delimitarán el uso individual de dispositivos digitales según las características de las enseñanzas impartidas, la edad y el grado de madurez de los alumnos. Estará permitido el uso compartido de dispositivos digitales, entendido como el trabajo de dos o más alumnos con dichos dispositivos en la ejecución de una actividad, para el desarrollo de la competencia digital en todas las etapas, si bien siempre bajo supervisión de los maestros y profesores, y con finalidad pedagógica.

Con todo, se producirán determinadas limitaciones. Por ejemplo, en Educación Infantil en el primer ciclo de la etapa se evitará el uso de dispositivos digitales. En el segundo ciclo de la etapa se limitará el tiempo de uso compartido de dispositivos digitales a una hora por semana. En cuanto a Educación Primaria, en el primer ciclo de la etapa el tiempo de uso compartido de dispositivos digitales no será superior a una hora semanal. En el segundo ciclo, dicha limitación será de una hora y media, y en el tercer ciclo, podrá ampliarse a un máximo de dos horas a la semana.

El docente, clave también en la ESO

En la etapa de Educación Secundaria Obligatoria los centros delimitarán el uso compartido de dispositivos digitales en función de las características de las enseñanzas impartidas, la edad y grado de madurez de los alumnos. El empleo de otros dispositivos digitales de uso no individual, tales como pizarras o pantallas de gran tamaño, no estará afectado por las limitaciones anteriores, si bien serán empleados bajo supervisión docente con una finalidad educativa.

Los centros garantizarán que aquellos alumnos con necesidad específica de apoyo educativo que lo requieran, conforme a lo dispuesto en su informe psicopedagógico o médico, puedan utilizar dispositivos digitales de uso individual en cualquier etapa educativa y siempre que lo necesiten, sin que les afecten las limitaciones anteriores.

En la enseñanza de saberes básicos, en toda la enseñanza primaria y secundaria, se primará el uso de los libros en papel, de la escritura a mano, la caligrafía, del dibujo, de la memorización, y la exposición oral, limitando al máximo la enseñanza de estos saberes básicos a través de medios digitales.

Más allá del beneficio pedagógico y emocional que pueda traer este paquete de medidas a los estudiantes, expertos consultados, advierten que estas medidas tendrán también un impacto en las inversiones ya realizadas en los centros en dispositivos electrónicos, así como en puestos de trabajo de informáticos, la formación del profesorado en TIC, especialmente en los centros concertados, pues estas medidas afectarán a todos los centros sostenidos por fondos públicos.

Los directores de institutos públicos de Madrid insisten en que se dé marcha atrás a la incorporación de la ESO en 52 CEIP

José Luis Fernández. 19 marzo 2025

La Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid, ADIMAD, insiste en que, aunque ya se ha iniciado el proceso de admisión para el curso 2025-2026, establecido entre el 12 y el 26 de marzo, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid debiera revertir su decisión de incorporar la ESO en 52 CEIP.

ADIMAD, en un comunicado remitido a ÉXITO EDUCATIVO, denuncia que la Consejería ni siquiera ha publicado la normativa que regulará la incorporación de 1º y 2º ESO en 52 Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP), lo que, advierten, ha generado “una gran incertidumbre” entre el colectivo afectado.

Así, señalan los directores de institutos públicos, el profesorado que impartirá 1º y 2º de ESO en los CEIP, “no pueden ser los maestros de primaria, como lo establece la normativa vigente”. En los CEIP que impartan 1º y 2º de ESO, agrega ADIMAD, “no hay suficientes grupos para que los profesores trabajen durante su jornada completa, lo que implicará una gran movilidad e inestabilidad del profesorado, que cambiará prácticamente todos los años, mermando la calidad educativa”.

Para ADIMAD, esta medida es “difícilmente escalable” a todos los centros de la Comunidad de Madrid, por lo que, a su juicio, “se segmentaría todavía más la oferta educativa” de la etapa de ESO en la comunidad. A eso suman el “despilfarro económico para dotar a esos colegios de unos talleres y laboratorios que ya existen en los IES”.

ADIMAD pone de manifiesto al respecto la “falta de análisis” de esta medida, sobre la que pide reflexión al consejero Emilio Viciano, pues, advierte, “no se trata de una vuelta a la EGB, que era una etapa de 8 cursos, sino que se trata de partir la etapa de ESO en dos mitades: dos cursos en un colegio y dos en un instituto”. Como consecuencia, de ello, augura ADIMAD, “el alumnado tendrá que cambiar de centro en 3º de ESO, y no consta que se hayan analizado los problemas pedagógicos y de convivencia que esto pueda provocar”.

ADIMAD propone la valoración de otras medidas de conciliación familiar, como son mejorar las cafeterías de los institutos, establecer colaboraciones con los colegios cercanos para compartir los comedores escolares, potenciar las becas de comedor en los institutos y ampliar las actividades de tarde.

Resalta esta asociación que los IES son centros amables, especializados en la etapa adolescente donde existe un abanico de actuaciones encaminadas a guiar a nuestros hijos-alumnos en esta etapa de cambio que por su bienestar emocional comienza y termina en el mismo centro educativo.

Peor calidad educativa

La asociación de directores de institutos públicos de la Comunidad de Madrid (ADIMAD) ya expresaba a principios de año su preocupación ante esta incorporación de los niveles de 1º y 2º ESO en 52 colegios públicos de Infantil y Primaria el próximo curso escolar 2025-2026, que, por cierto, lamentaban haber conocido por los medios, y que, a su juicio, supone un “menoscabo de la calidad de la enseñanza”.

En este sentido, ADIMAD señalaba entonces que el anuncio del Ejecutivo que preside Isabel Díaz Ayuso pone en cuestión la labor realizada en los Institutos de Educación Secundaria durante más de dos décadas, donde el profesorado y los equipos de directivos de los Institutos de Secundaria “hemos trabajado, nos hemos formado y hemos modificado la organización de los centros para responder mejor a las demandas del alumnado a partir de los 12 años. Y no ha sido fácil”.

“Ahora tendrán que hacerlo otros, empezando desde cero. Es bien conocido que los riesgos a los que se enfrentan los adolescentes de 12 a 14 años en la actualidad son tan diversos, como graves y preocupantes”, avisaban, y avisan, los directores madrileños.

En aquel primer comunicado, ADIMAD agregaba que en los IES se ha aprendido a detectar dichos riesgos, a prevenirlos y a solucionarlos, “muestra de ello son los premios recibidos por los IES de la Comunidad de Madrid en materia de bienestar emocional, buenas prácticas, convivencia, etcétera”.

Por otra parte, ADIMAD subraya que la mayoría de los problemas de convivencia que se producen en el alumnado de 1º y 2º de Secundaria no suelen generarse en los centros educativos, “sino más bien por el uso de las redes sociales”. Contra ello, los IES “emplean todos los recursos a su alcance para favorecer la buena convivencia en los institutos, para prevenir, velar y salvaguardar la integridad física y emocional de su alumnado”, se afirma en el comunicado.

Así que, como conclusión primera, los directores no esconden su preocupación por la decisión adoptada por la Consejería de Educación, al frente de la cual está Emilio Viciano, de incorporar los niveles de 1º y 2º ESO en 52 CEIP de la Comunidad de Madrid y lo que entiende que es una “falta de análisis de consecuencias para alumnos y CEIPs afectados”. De igual modo, denuncian una “ruptura de la unidad de la etapa de Educación



Secundaria” y sugieren que la Consejería de Educación “debería facilitar la conciliación familiar con otras medidas más efectivas”, como las señaladas anteriormente.

En otro sentido, no menos importante para ADiMAD, todo esto supondrá, a su juicio, un “menoscabo de la calidad de la enseñanza”. Lamentan que a la hora de tomar implementar esta medida “no se ha valorado el riesgo y las consecuencias que comportaría implantar una medida que atenta contra la continuidad y coherencia de una etapa, la de la Educación Secundaria Obligatoria, que estaría abocada a cursarse por obligación en dos centros distintos, uno de Educación Infantil y Primaria, y otro, de Secundaria”.

Porque, recuerdan los directores de institutos públicos madrileños, “no debe olvidarse el más que previsible riesgo de desaparición que corren los equipos y recursos que ya están funcionando”. Es en este marco en el que auguran un “empeoramiento y dificultades serias para garantizar la adecuada coordinación, dentro de la misma etapa, de los miembros de los equipos docentes por pertenecer a distintos centros”.

A lo que se añadiría la “dificultad y problemática de creación y organización de departamentos didácticos en los colegios que se sumen a esta iniciativa”. Y aún más, “la necesidad del profesorado de secundaria que comparta centros, así como la presumible rotación anual de este profesorado”.

ADiMAD pone el foco en la “ausencia generalizada” de aulas específicas en los CEIPS para impartir Tecnología, Informática, Música, Dibujo y Laboratorios de Biología y Física y Química, así como una Biblioteca con recursos adecuados para los alumnos de 1º y 2º ESO, espacios con los que sí cuentan los centros de ESO, y que contribuyen a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

¿Más pedagogía? ¿Qué pedagogía? **OPINIÓN**

Una buena pedagogía debería difundir buenas prácticas docentes

Paco Benítez. Marzo 2025

“El pecado original de la educación progresista es que ha estado mucho más preocupada por definirse a sí misma en oposición a la escuela tradicional que por crear una alternativa educativa consistente. Se ha dejado llevar por la idea de que todo lo que se opusiera a la escuela tradicional era bueno, pero no es bueno jugar ni con la autoridad del maestro ni con la de los contenidos”

(John Dewey, pedagogo, psicólogo y filósofo norteamericano, 1859-1952)

Recientemente en un artículo de la profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia María del Mar Sánchez Vera y en los debates del #claustrovirtual en redes sociales se vuelve a insistir en la necesidad de que el colectivo docente reciba una mayor formación pedagógica, llegándose incluso a plantear la necesidad de que exista un grado universitario en educación secundaria que sustituya al grado en las disciplinas especializadas que forman las diversas materias, tales como historia, biología, química, matemáticas, etc. Para ello, en el artículo se afirma que “urge replantearnos la *formación pedagógica inicial y continua del profesorado*, para que no sea solo un requisito, sino una base imprescindible sobre la que construir una docencia de calidad que no deje a nadie atrás”.

Ante esta afirmación, lo primero que debo decir es que no podría estar más de acuerdo. Pero el problema está en el tipo de formación que recibe el profesorado en la actualidad. Porque cuando se afirma que “no deja de ser curioso, cuando no paradójico, que se nos contrate para enseñar pero no se nos prepare adecuadamente para ello”, vuelvo a estar completamente de acuerdo con la afirmación, pero la clave debería estar en que “*se nos prepare*” bien, es decir, de acuerdo a las evidencias científicas y empíricas sobre los métodos y técnicas más efectivos para favorecer el aprendizaje del alumnado.

La formación actual que reciben los futuros docentes en las facultades de educación en demasiadas ocasiones va en contra de estas evidencias; por ejemplo, en el Máster de Formación del Profesorado de la UNED (y lamentablemente no es el único ejemplo de universidad pública que difunde estos mitos educativos) se deben leer lecturas con afirmaciones como que “la finalidad del aprendizaje personalizado es *huir de la clase magistral* diseñando formas de aprendizaje basadas en proyectos”, que “los estudiantes deben seleccionar el tipo de experiencias que desean”, que “hay que animar al alumnado a tomar el control de su propio aprendizaje”, que hay una “contraposición entre conocimiento y la capacidad para crear y generar ideas”, y que hay que fomentar los “currículos flexibles” y los “planes electrónicos de aprendizaje personal”. Todas estas afirmaciones son erróneas a ojos de la evidencia.

Se sigue ahondando e insistiendo en la *falsa dicotomía entre conocimiento y habilidades complejas* como la creatividad, el pensamiento crítico o la resolución de problema, ya que está sobradamente demostrado que una va ligada a la otra; es decir, la primera es un prerrequisito de la segunda (Neuman *et al.*, 2014). Además, el aprendizaje basado en proyectos es contraproducente para el alumnado que no tiene un conocimiento profundo del tema a estudiar y especialmente para el alumnado procedente de entornos desaventajados (Kirschner *et al.*, 2006; Alfieri *et al.*, 2011). Por otro lado, los estudiantes no suelen escoger el tipo de actividades ni de contenidos que más les conviene para su aprendizaje (Carpenter *et al.*, 2020); un currículo homogéneo, rico en contenidos, estructurado de manera coherente y claro es la mayor garantía para la formación de calidad del alumnado y la igualdad de oportunidades (Hirsch, 1987); y, finalmente, los planes electrónicos de aprendizaje personal están basados en neuromitos y no favorecen el aprendizaje (Spitzer, 2013; Desmurget, 2020).

Es curioso (y paradójico) cómo esta “formación” (¿?) del profesorado está en consonancia con los argumentos de aquellos que en el inicio de este artículo hemos mencionado que abogan por una mayor formación pedagógica. Según sus propias palabras, “hay docentes que entienden la docencia como una tarea secundaria, y que asumen que las clases son básicamente un medio para transmitir contenidos disciplinares, sin considerar que enseñar requiere del desarrollo de habilidades específicas que van más allá del dominio del contenido”.

¿Por qué esta constante insistencia en oponerse al *conocimiento del alumno y del profesor*? Porque tanto en el caso del alumno como en el del profesor el conocimiento sólo tiene efectos positivos; en el caso del alumno, cuánto más conocimiento tenga, mayor capacidad de aprendizaje futura tendrá, y en el caso del docente la investigación demuestra que el conocimiento profundo de su materia es lo que mayor impacto positivo tienen en el aprendizaje del alumnado (Coe *et al.*, 2014; Berry *et al.*, 2016). De hecho, un alto dominio de la materia no está reñido con tener “habilidades específicas” para enseñar su materia, sino todo lo contrario; como explica muy bien Jordi Martí, “un conocimiento profundo de la materia nos permite ser más creativos en nuestra enseñanza, [ya que] podemos encontrar formas innovadoras de presentar el contenido, hacer conexiones inesperadas entre conceptos y despertar la curiosidad de nuestros estudiantes”.

Porque lo que está claro es que a los futuros maestros de escuela y profesores de instituto se les debería enseñar cómo funciona la memoria, las evidencias científicas que la psicología cognitiva aporta sobre la manera en que produce el aprendizaje, así como las prácticas de enseñanza más efectivas en función del tipo de alumnado y de la disciplina académica en cuestión. Pero mucho me temo que *la formación permanente del profesorado actual en muchos casos es contraproducente* en este sentido, ya que no solo no enseña prácticas pedagógicas efectivas avaladas por la ciencia (llegando incluso a denostarlas y ridiculizarlas), sino que además promociona o bien las que no están avaladas por la evidencia en cuanto a su efectividad (educación socioemocional), o las que directamente son contraproducentes según las mismas evidencias científicas (como el ya mencionado ABP para alumnado falto de conocimientos previos). Y así se hace muy difícil que el colectivo docente nos tomemos en serio esa “formación”, porque cuando menos nos “resulta curiosa, cuando no paradójica”.

Porque en lugar de esta obsesión por el cómo enseñar desde círculos pedagogistas, incidiendo una y otra vez en la necesidad de aumentar la “formación pedagógica” del profesorado, seguramente también vendría bien *obsesionarse un poquito más por el cómo aprender* (ciencia del aprendizaje), lo que vendría a ser un verdadero enfoque centrado en el alumno ya que así en realidad nos estaremos poniendo en el lugar del alumnado y podremos adaptar acordemente nuestra enseñanza y nuestras técnicas en el aula. Porque el método no es un fin (a no ser que tu prestigio entre la comunidad educativa se base en defender uno determinado, como les pasa a algunos “influencers” de la educación), sino un medio para producir aprendizaje.

Y si los métodos que algunos enseñan en las facultades de pedagogía contradicen los hallazgos que aporta la psicología cognitiva, mucho menos; porque sin el conocimiento de los procesos cognitivos humanos el diseño instruccional se hace a ciegas (Sweller *et al.*, 2011). Aunque se disfraze de enfoque centrado en el alumno, en realidad es un enfoque centrado en el pedagogo. Cuando la formación del profesorado tenga en cuenta los conceptos de la cognición humana y ésta sea la base para las actuaciones que se lleven a cabo en el aula, los docentes seguramente empezaremos a interesarnos mucho más por adquirir mayor formación pedagógica. De lo contrario, continuaremos resistiendo el afán pedagoga, principalmente por responsabilidad individual y para no caer en la negligencia profesional.

En lugar de enseñar cómo utilizar el último dispositivo electrónico/digital o cómo aplicar la última ocurrencia metodológica, quizás habría que empezar por enseñar algo que hace miles de años que es igual, que es nuestro cerebro y cómo este aprende, cómo funciona la memoria, y no ignorar los grandes y útiles avances que nos aporta la psicología cognitiva. El pedagogismo es insaciable, quiere controlar las creencias del profesorado, impactar en su identidad (algo que es muy difícil de cambiar), pero lo cierto es que cada vez se acumulan más evidencias que demuestran sus “magufadas” (discursos contrarios al pensamiento crítico y la ciencia): resultados nefastos en las pruebas de nivel internacionales (PISA, TIMSS, PIRLS); multiplicidad de evidencias empíricas de investigaciones y científicas de la psicología cognitiva; realidades como Michaela School en Londres y las *Charter Schools* en EE.UU., donde unos altos niveles de exigencia académicos y de comportamiento hacen que su alumnado mayoritariamente de origen socioeconómico humilde, inmigrante y de minorías étnicas tengan resultados superiores al de las escuelas privadas de élite de su entorno; además de la



experiencia directa en el aula, que hace que muchos docentes primerizos vean de primera mano la imposible aplicabilidad de las teorías recibidas durante su “formación pedagógica”.

Una buena pedagogía debería difundir buenas prácticas docentes que puedan tener un impacto positivo en el alumnado, y sobre todo no promover ideas y métodos que dañen al alumnado de entorno vulnerable, ya que los docentes lo que no queremos es “olvidarnos de los que caen”. Es precisamente ahí donde nos duele, porque observamos diariamente en el aula cómo son los alumnos procedentes de entornos desaventajados los que no tienen el capital cultural intrafamiliar ni el capital económico para suplir las carencias educativas y la falta de formación rigurosa con un currículo rico en contenidos a la que nos ha llevado la política educativa actual, la cual por cierto está orientada por muchos pedagogos que se presentan como los defensores de la equidad. Eso sí que resulta tremendamente “curioso, cuando no paradójico”.

Los niños no aprenden por sí mismos **OPINIÓN**

David Rabadà i Vives. 18 de marzo de 2025

Toda buena educación debería hallar un método que provocara un auténtico y aplicable ascensor social para los escolares. Algunos pensadores y profesores han propuesto que dejar al alumno libre para que aprenda por sí mismo era la mejor manera, que la libertad era la respuesta al objetivo de la educación. De esta manera, y por sí solos, los alevines encontrarían la forma de devenir autónomos, cívicos y sociables. En todo ello no serían necesarias ni rutinas claras, ni asignaturas, ni tampoco docentes especialistas, sólo la bondad primigenia del niño bajo un docente y guía de sus emociones.

Esta es la escuela del aprendizaje fácil, feliz y falaz que muchos pedagogos y políticos proponen como innovación, aunque hunda sus orígenes en el buenismo de Rousseau. Es decir, estas ideas tan vigentes en las pedagogías innovadoras de nuestros días no son de nuestros días, son de hace más de 300 años. Rousseau pensaba que todo infante era bueno por naturaleza, que la instrucción manipulaba, corrompía y empobrecía sus impulsos y que, por tanto, no había que corregir a los aprendices, sólo había que dejar que llegaran libres a sus objetivos sin un docente instructor en ello. Es decir, que debíamos entregar al alumno a su propia libertad para construirse a sí mismo siendo él el centro del proceso educativo.

Añadía Rousseau que la ciencia, las letras y las artes habían corrompido la sociedad moralmente. Según este pensador del siglo XVIII, era mejor dejar que los críos llegaran por ellos mismos a su educación pura, primitiva y salvaje en contra de las influencias de la instrucción social. En ello el conocimiento no era el eje más importante sino la socialización del individuo. Aquí cabe darse cuenta de que la pedagogía de nuestras leyes educativas ha plagiado a Rousseau con el actual recorte de currículums, la reducción de las especialidades, el impulso de los ámbitos y la educación por competencias. A eso algunos pedagogos, profesores y políticos lo han llamado innovación.

Las ideas de Rousseau llegaron a convencer a diferentes filósofos, pedagogos o profesores como Froebel, Beaumont, Fichte, Piaget, Dewey, Claparède y Demolins que a inicios del siglo XX coagularon en la llamada Educación Nueva, y posteriormente, en las vigentes reformas educativas españolas que han rebajado las exigencias de nuestros estudiantes y provocando el estropicio en las pruebas PISA. En todo ello han sido afines la Fundación Bofill, la Escuela Nueva 21, la Plataforma en defensa del bachillerato, la educación emocional, las *Flipped Classroom* y otras ideologías y asociaciones que, sin saberlo, han predicado la libertad del ideario romántico de Rousseau de hace tres siglos. Aun así, siguen insistiendo en autoproclamarse innovadoras.

Al otro lado de Rousseau, y de la actual ideología educativa en boga, están los profesores de la enseñanza estructurada con su transmisión de los conocimientos, el esfuerzo y la repetición de ejercicios bien conducidos y acordes con cada edad. El objetivo para los docentes de la enseñanza estructurada es que los niños aprendan, y sin distracciones, a dominar sus emociones, a ser doctos y a concentrarse ante lo que aprenden. Añaden que, si la familia no tiene los medios suficientes, la sociedad debe promocionar no solo conocimientos, sino medios suficientes para enseñar a los niños. De otra forma, *el ascensor social de la enseñanza quedará borrado por nuestro gobierno*.

El debate entre los de la educación de Rousseau y los de la enseñanza estructurada sigue muy vivo en la actualidad. Los seguidores de Rousseau no priorizan el esfuerzo, la orientación y la enseñanza, pero sí dan gran protagonismo a la estimulación por pantallas, la educación lúdica por proyectos y a la no memorización en el aula. Aquí los de la educación romántica argumentan que todo está por Internet y que por ello ya no hay que memorizar directamente de los libros. En cambio, para los de la enseñanza estructurada, si todo está por la red, también lo están muchas informaciones libres y falsas, que no hay que confundir con conocimientos contrastados. Para los profesores de la *enseñanza estructurada* los conocimientos permiten ser críticos bajo los hechos, la razón y la lógica. Para los de la educación romántica los conocimientos manipulan e impiden la libre elección del individuo en su formación, es más, una enseñanza estructurada y disciplinada es un obstáculo para la libertad.

Otra diferencia entre ambas posiciones es que en la enseñanza estructurada el docente debe ser el centro impulsor y para los de la educación romántica, el centro debe ser el niño. En otras palabras, para los de la estructurada el niño no debe ser abandonado a sí mismo y a su libertad innata, ya que la enseñanza sí puede sacarle de su estado ancestral, en cambio, y para los de la educación romántica, el niño debe construir libremente sus propios conocimientos impulsados por su curiosidad natural y evitando que la instrucción pueda manipularlo.

Hoy en día nuestras leyes educativas defienden más los postulados románticos de Rousseau que la enseñanza estructurada bajo la transmisión de conocimientos. Estos planes estatales, y cada vez más a menudo, son diseñados desde despachos alejados del aula, pero muy cercanos a los llamados *fugitivos de la tiza*. De hecho, las leyes educativas españolas son fruto de la libertad del constructivismo romántico de Piaget que logró convencer a la mayoría de los políticos y asesores de estos.



Desinformación y negacionismo, las otras lecciones de la pandemia

Cinco años después del estallido del Covid-19, su impacto todavía está muy presente en el ámbito sanitario y social. También en el mundo de la comunicación. La OMS llegó a hablar de “infodemia”, en referencia a una sobrecarga de información no fiable que se propaga rápidamente entre la población. Sus daños, lejos de haber actuado como una vacuna, todavía los sufrimos.

Josep Carles Rius. 17 marzo

Desde el punto de vista de la comunicación, el impacto de la pandemia del coronavirus fue como el combate entre dos mundos. En palabras del sociólogo Michel Wieviorka (1), “el de la razón y el del oscurantismo. El primero apela al razonamiento, a la ciencia, al conocimiento, a la argumentación y a la demostración rigurosa. El segundo, a la fe, las convicciones, unas voluntades de carácter místico, la idea de la conspiración o de unas potencias maléficas”.

Este combate no nació con la pandemia, es también el combate por los derechos humanos y valores universales. Wieviorka recuerda que “aunque la razón ha conocido épocas favorables en Europa, con el Renacimiento y, después, con la Ilustración, y aunque hoy en todo el mundo la ciencia y la tecnología son fuerzas cruciales, el desenlace de este combate sigue siendo incierto”.

Estos dos mundos también tuvieron su expresión en el periodismo, entre los medios que optaron por alimentar emocionalmente un clima de incertidumbre, miedo, odio... y los que optaron por informar con responsabilidad ética y rigor. La Organización Mundial de la Salud (OMS) llegó a acuñar el término “infodemia”, es decir, una sobrecarga de información no fiable que se propaga rápidamente entre la población.

Pocos días después de decretarse el confinamiento, el filósofo Daniel Innerarity escribía en Twitter: “Esta crisis no es el fin del mundo, sino el fin de un mundo. Lo que se acaba (ha terminado hace tiempo y no acabamos de aceptar su muerte) es el mundo de las certezas absolutas, el de los seres invulnerables y el de la autosuficiencia”. Empezaban tiempos de incertidumbre extrema. En un primer momento, la humanidad necesitaba encontrar respuestas, pero sólo halló preguntas. No existían verdades científicas y era el terreno abonado para las noticias falsas, la pseudociencia o las teorías conspiranoicas.

“La información incorrecta trunca vidas”

Cristina Peñamarín, catedrática de Teoría de la Información de la Universidad Complutense de Madrid, recordaba que “en los momentos de emergencia, la humanidad tuvo que aprender rápidamente qué era información fiable y qué, intoxicación o falsedades, por las consecuencias a las que llevaba cada una” (2). Era una lección dramática porque políticos que estaban entonces en el poder como Donald Trump, Boris Johnson, o Jair Bolsonaro defendieron que el Covid-19 era como una gripe más, “por lo que no deben tomarse precauciones especiales”, y llegaron a decir que “la mayoría se infectará levemente y así se inmunizará”.

En septiembre de 2020, y ante la proliferación de noticias falsas o imprecisas sobre la pandemia de covid-19, diferentes organismos de la ONU (OMS, Unicef, PNUD, Unesco...) y otras organizaciones humanitarias internacionales, como Cruz Roja y la Media Luna Roja, firmaron una declaración conjunta. Denunciaban una sobreabundancia de información y los intentos deliberados por difundir noticias erróneas para socavar la respuesta de la salud pública y promover otros intereses de determinados grupos o personas. “La información errónea y falsa –decían– puede perjudicar la salud física y mental de las personas, incrementar la estigmatización, amenazar los valiosos logros alcanzados en materia de salud y espolear el incumplimiento de las medidas de salud pública, lo que reduce su eficacia y pone en peligro la capacidad de los países de frenar la pandemia”.



La ONU también alertaba de que “la información incorrecta trunca vidas. Sin la confianza adecuada y la información correcta y pertinente, las pruebas diagnósticas se quedan sin utilizar, las campañas de inmunización (o de promoción de vacunas eficaces) no cumplirán las metas y el virus seguirá expandiéndose”. Además, la información falsa polarizaba el debate público y daba alas al discurso del odio. “Potencia –decían en el comunicado– el riesgo de conflicto, violencia y violaciones de los derechos humanos; y amenaza las perspectivas a largo plazo de impulsar la democracia y la cohesión social”.

Como consecuencia, la Organización de las Naciones Unidas lanzaba un llamamiento “a los medios de comunicación y a las plataformas de las redes sociales, a los investigadores y especialistas en tecnologías que pueden concebir y establecer estrategias y herramientas eficaces para responder a la infodemia, a los líderes de la sociedad civil y a las personalidades influyentes con sus objetivos. Información precisa y prevenir la difusión de información errónea y falsa”.

La “infodemia” nacía de comportamientos irresponsables como los que denunciaba la ONU, pero sobre todo del desconcierto que se apoderó del conjunto de la sociedad y de las administraciones. En medio del vacío, las redes difundieron mentiras, pero también alertas, mientras que el sistema institucional y mediático tardaba en reaccionar. La ciudadanía explicaba en las redes qué ocurría en su entorno, y, entre muchas informaciones distorsionadas y fábulas, emergía la realidad.

La humanidad se enfrentaba a una amenaza global y de consecuencias imprevisibles. Eran tiempos de desconcierto y de angustia por no saber qué pasaba en realidad. Los medios, por serios y responsables que fueran, no podían evitar la desinformación, porque sus fuentes, la comunidad científica y las administraciones, también ofrecían datos contradictorios o que, posteriormente, nunca fueron avalados por la ciencia.

Superados por la magnitud de la emergencia

Poco a poco, las aguas volvieron a su cauce y el periodismo con credibilidad recuperó su papel. En especial, las publicaciones científicas. Por ejemplo, contra las propuestas conspirativas, la revista *Nature* ofreció todo tipo de datos solventes, en marzo del 2020, para desmentir que el Covid-19 fuera “una construcción de laboratorio o un virus manipulado intencionadamente”.

Pese a los esfuerzos de los medios responsables por construir una información de calidad útil para la ciudadanía, la pandemia agravó problemas que ya estaban aquí, principalmente tres: el primero, la desconfianza de una parte de la sociedad –por suerte minoritaria– hacia los medios; de ahí surge en todo el mundo una corriente negacionista de la propia pandemia y de las vacunas. El segundo, la politización de la pandemia por parte de algunos medios, que fueron mucho más allá de la crítica necesaria y legítima a las administraciones. Y el tercer problema fue la saturación informativa respecto a la emergencia, hecho que dejaba fuera del foco informativo otros muchos aspectos de la realidad que también merecían atención.

La tragedia de aquellos primeros días se tradujo en miles y miles de muertos en las residencias de ancianos, UCI colapsadas, tanatorios llenos de féretros..., y todo ello sin familiares. Aquel inmenso dolor no quedó reflejado como se merecía desde el punto de vista periodístico. Los periodistas no lograron superar las barreras, por el cierre efectivo de los escenarios donde ocurría la tragedia, pero también porque el periodismo, como la sociedad en su conjunto, se vio desbordado, superado por la magnitud de la crisis a la que nos enfrentábamos.

El símbolo de las víctimas en las residencias

Cinco años después de la pandemia hay una cifra que simboliza la lucha por la veracidad: las personas fallecidas en las residencias geriátricas en Madrid. Los datos oficiales, avalados por las familias, las cifran en 7.291, mientras que la presidenta madrileña, Isabel Díaz Ayuso, lo niega. La Comunidad de Madrid estableció un protocolo que vetaba el traslado a los hospitales de las personas contagiadas en las residencias. El argumento era que no se podían colapsar los hospitales, pero en la práctica era una gigantesca criba que condenaba a muerte a los ancianos enfermos con Covid-19. En toda España fallecieron treinta y cinco mil residentes en la primera ola.

El diario *Infolibre* demostró, con una extensa investigación periodística, que hubieran podido salvarse muchas vidas si no se hubiera vetado el traslado a los hospitales. O, en cualquier caso, se habría aliviado el sufrimiento de las horas finales. Jesús Maraña, director editorial del diario *Infolibre*, denunciaba en un artículo(3) “la alfombra roja que buena parte de los medios de masas escritos, audiovisuales y digitales han extendido a los pies de Ayuso y a las falsedades de su discurso [...]. Así le han permitido mentir con total soltura sobre asuntos tan sensibles como las muertes por Covid de miles de personas en las residencias durante la primera ola de la pandemia”. El jefe de investigación de Infolibre, Manuel Rico, recogió estas investigaciones en el libro ¡Vergüenza! El escándalo de las residencias (Planeta, 2021).

Madrid es la comunidad que registró mayor exceso de mortalidad en el 2020, con un incremento del 41,2% respecto al 2019. La media de España fue del 17,7%. Cataluña, por ejemplo, también quedó por encima, con una subida del 23,5% debido al impacto de la pandemia. Todos los resultados de la gestión de la pandemia de

Ayuso fueron catastróficos, los peores del país. Empezando por el abandono que sufrieron las personas en las residencias geriátricas. Sin embargo, Ayuso ganó las elecciones del 2023 por mayoría absoluta.

¿La pandemia nos hizo mejores?

¿Cómo nos cambió la pandemia? La experiencia colectiva de sufrir una pandemia abrió múltiples reflexiones sobre cómo incidiría en nuestra vida. La antropóloga Lucía Muñoz Sueiro (4) pensaba en ese momento que la pandemia “ha desatado emociones que, si las encaminamos adecuadamente, pueden conducirnos a reflexiones fructíferas que generen las condiciones necesarias para una transición sistémica, consciente y planificada. Disfrutemos de más bienestar, más tiempo libre, más cuidados, más introspección, más vínculos sociales. Ojalá plantemos las semillas de un cambio sistémico que nos haga, realmente, florecer como sociedades”.

Uno de los pronósticos que aportó una corriente de esperanza fue la de Jacques Attali (5), un reputado economista que había sido consejero especial del presidente francés François Mitterrand y fundador del Banco Europeo para la Reconstrucción y el Desarrollo. Attali predijo en plena pandemia que “veremos nacer, después de un momento de cuestionamiento muy profundo de la autoridad, una fase de regresión para intentar mantener las estructuras de poder existentes y una fase de cobarde alivio, una nueva forma de legitimación de la autoridad; no estará basada ni en la fe, ni en la fuerza, ni en la razón, tampoco en el dinero, último avatar de la razón. El poder político estará en manos de quienes sepan mostrar el mayor grado de empatía hacia los demás”.

Attali auguraba que, después de la pandemia, “los sectores económicos dominantes serán también los de la empatía: la salud, la hospitalidad, la alimentación, la educación, la ecología”. La predicción de Attali, desgraciadamente, no se ha producido. Quizás todo lo contrario. Pero es un buen ejemplo de una corriente de pensamiento mundial que creyó, de forma tal vez ingenua, que “de la pandemia saldremos mejor como humanidad”.

Cinco años después, la perspectiva del tiempo nos dice que la pandemia nos ha cambiado. Que nos marca la noción del tiempo: hablamos de “antes de la pandemia”; “durante la pandemia o de “después de la pandemia”. Y a su vez intentamos olvidar, como si fuera un paréntesis en nuestra vida, un tabú que preferimos no recordar. Pero el dolor de quienes la sufrieron en primera persona, de quienes perdieron familia, sigue muy presente. También entre los sanitarios que se entregaron de forma heroica a salvar vidas poniendo en peligro las suyas. ¿Fue un trauma colectivo que nos hizo mejores? Aquí cada uno tiene su propia respuesta.

Infancia, la más afectada con el cierre de USAID

El cierre de la cooperación norteamericana anunciado por el presidente estadounidense, Donald Trump, deja la situación de millones niñas y niños en el aire.

Emilse González. 18 marzo 2025

Uno de cada once niños y niñas en el mundo necesitan asistencia humanitaria vital, según datos de Save the Children. Entre tanto, los recortes y bloqueos a la ayuda internacional son cada vez más grandes, incluyendo el inminente cierre de programas financiados por la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Esta situación está poniendo en peligro la vida de millones de infantes en todo el planeta que dependen de estas ayudas para sobrellevar las condiciones precarias en las que viven, bien sea por guerras, hambre, pobreza, cambio climático, enfermedad, entre otros.

La reducción drástica de fondos ha obligado a múltiples organizaciones humanitarias a suspender programas esenciales de alimentación, salud y educación, dejando a la infancia en una situación de extrema vulnerabilidad.

Según datos recientes, casi doscientos programas de organizaciones como Save the Children han sido afectados, al tener que cancelarlos total o parcialmente. Y no es solo la reducción de los apoyos, las nuevas políticas impiden el acceso a suministros médicos, alimentos y material educativo ya existentes, que llevan semanas retenidos en las fronteras y en los almacenes.

Más de 40 países de África, Asia, América Latina, Europa y Oriente Medio se han visto afectados, con más de 17 millones de artículos de ayuda atascados en almacenes, camiones y con proveedores. Eso supone más de 14,5 millones de dólares de ayuda que no se pueden entregar. Se están reteniendo más de 2 millones de kilos de alimentos para niños, niñas y familias, incluso en zonas donde se han declarado condiciones de hambruna.

Lo mismo ocurre con más de 300.000 kits y suministros de higiene, agua y saneamiento, lo que afecta a campos de refugiados con brotes peligrosos de enfermedades como el cólera. No se están pudiendo entregar más de 150.000 kits de material escolar, como libros de texto, y los centros de juegos han tenido que cerrar, interrumpiendo el aprendizaje de los niños y las niñas, y negándoles un espacio seguro vital. No se han podido entregar 13 millones de kits médicos urgentes para recién nacidos y sus madres, enfrentándolos a riesgo de infección, dolor y desnutrición.

Una crisis humanitaria agravada

El impacto de la retirada de fondos de USAID es especialmente alarmante en países que dependen en gran medida de la cooperación internacional para garantizar la seguridad alimentaria y el acceso a la salud. La



escasez de recursos está resultando en el cierre de centros de salud y nutrición que atendían a miles de niños y niñas con desnutrición aguda.

La situación en Gaza es particularmente preocupante. Allí, más de 1,1 millones de niños y niñas enfrentan una inseguridad alimentaria extrema. La falta de fondos ha impedido la entrega de tratamientos esenciales, lo que ha supuesto el cierre de centros de atención materno-infantil y la interrupción de programas de alimentación para menores en riesgo de inanición.

En Somalia, otro país directamente afectado por estos recortes, aproximadamente 4,4 millones de personas se enfrentan a una crisis alimentaria severa. Save the Children se ha visto obligada a cerrar allí más de 120 centros de salud y nutrición, dejando sin atención a más de 250.000 personas, la mayoría de ellas niños y niñas.

Por la misma línea, en Afganistán las clínicas médicas apoyadas por ONG internacionales han sido la única fuente de atención sanitaria para comunidades enteras. Sin embargo, la falta de financiamiento ha llevado al cierre de numerosos centros, con el riesgo de que muchos más dejen de operar en las próximas semanas.

La posición de las organizaciones

Ante este panorama desolador, fluctuante e incierto, varias ONG han optado por no emitir declaraciones sobre el tema. Estas concentran sus esfuerzos en continuar su labor para seguir abordando y solventando de alguna manera los problemas humanitarios que más aquejan a las comunidades internacionales que se encuentran en riesgo.

Una de estas organizaciones es Unicef que, sin dar información sobre el número de niñas, niños y adolescentes que atienden afectados por el recorte de USAID, avisaba hace unos días de que "los recortes de financiación anunciados y previstos limitarán la capacidad de UNICEF para llegar a millones de niñas y niños en situación de extrema necesidad".

Sin embargo, el mensaje de los organismos que han alzado la voz es claro: los recortes en la ayuda internacional humanitaria están teniendo consecuencias devastadoras, especialmente en la infancia, y deben ser reconsiderados de manera urgente.

Llamado a la acción

Save the Children ha instado a los líderes mundiales a priorizar la financiación de la ayuda humanitaria y a proteger a los niños y niñas más vulnerables. Así mismo, insta a la sociedad civil a continuar donando y apoyando el derecho a la supervivencia, la protección, el desarrollo y la participación de la infancia. Para la organización, invertir en los infantes hoy es la clave para garantizar un futuro más estable y seguro para las próximas generaciones.

Del mismo modo, Unicef, a través de un comunicado emitido en nombre de Catherine Russell, su directora ejecutiva, "implora a todos los donantes que continúen financiando programas de ayuda críticos para las niñas y los niños del mundo".

Fin de la pobreza, hambre cero, salud y bienestar, agua limpia y saneamiento, ciudades y comunidades sostenibles, son algunos de los 17 objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030, firmada en el Pacto Mundial de la ONU, que se están viendo seriamente transgredidos con el recorte de la ayuda internacional humanitaria. Se espera que los firmantes del pacto se pronuncien al respecto y activen protocolos de actuación que traigan soluciones efectivas.

Si bien es cierto que el cierre de USAID y la reducción de fondos para la cooperación han puesto en jaque la capacidad de respuesta humanitaria en todo el mundo, esta puede ser la oportunidad para que la comunidad internacional enfrente con altura el reto de redefinir su compromiso con los más vulnerables, ya que millones de niños y niñas sufren las consecuencias de estas decisiones. El futuro de la infancia está en juego.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

El boom del español: cómo se enseña en un mundo globalizado y digital

En un mundo donde el español se ha convertido en la segunda lengua más hablada, la demanda de su enseñanza crece imparable. Desde Asia hasta Europa del Este, miles de estudiantes buscan aprenderlo, pero ¿cómo se enseña en la era digital? Métodos innovadores, el auge de la tecnología y los desafíos que enfrentan los docentes marcan el presente y futuro de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Noelia García Palomares. 17-03-2025

El español ha emergido como una de las lenguas más influyentes del mundo en la era de la globalización. Con más de 580 millones de hablantes, de los cuales aproximadamente 483 millones son nativos, el idioma se ha convertido en la segunda lengua materna más hablada del planeta.

El español se posiciona no solo como una lengua con una vasta comunidad de hablantes nativos, sino también como una herramienta global de comunicación, comercio, cultura y política. Este incremento en el número de hablantes refleja el auge continuo del español en diversas regiones del mundo, desde América Latina hasta Asia y Europa. En este sentido, el crecimiento del español se ha visto favorecido por su presencia en medios de comunicación internacionales, su creciente rol en el comercio global y el interés de nuevos estudiantes por aprenderlo en contextos educativos, laborales y personales.

Este crecimiento ha impulsado una demanda significativa en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), lo que ha llevado a la adopción de métodos innovadores y ha planteado nuevos desafíos para los docentes en diversos contextos culturales y geográficos.

Estela Bartol, profesora de Lengua Española en la Universidad CEU San Pablo, destaca varios retos actuales a los que se enfrentan los docentes de español como lengua extranjera en un mundo globalizado. Según Bartol, uno de los principales desafíos es integrar la globalización en las clases, ya que el acceso al español nunca ha sido tan fácil, gracias a plataformas de streaming, redes sociales y productos audiovisuales. «El mundo globalizado implica más conexiones y más flexibilidad a la hora de abordar culturas, y esa complejidad debe formar parte de la enseñanza de la lengua», señala. Además, apunta que la creciente accesibilidad a la inteligencia artificial presenta un reto adicional. Estas herramientas, que permiten no solo traducir con precisión, sino también generar textos complejos en el idioma meta, llevan a los docentes a reflexionar sobre qué enseñar y cómo hacerlo. Bartol también subraya la dificultad de encontrar tiempo para la reflexión docente, dado el peso de las tareas diarias. «El trabajo cotidiano deja poco margen para explorar nuevas ideas o para el diálogo con colegas», comenta, añadiendo que recientemente un profesor le compartió una práctica interesante: quedar los viernes con otros docentes para debatir sobre temas de la disciplina.

Por su parte, Susana Pérez Alonso, directora del Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en la Universidad Camilo José Cela, señala que los docentes de español como lengua extranjera enfrentan varios retos importantes en el contexto globalizado. En primer lugar, menciona que la pandemia aceleró el uso de las nuevas tecnologías, incluidas las herramientas de inteligencia artificial y las redes sociales, no solo en la modalidad a distancia, sino también en las clases presenciales. «Esto obliga a los docentes a formarse y mantenerse actualizados, y a reflexionar sobre el uso y la función de la tecnología en las clases», sostiene. Además, destaca la necesidad de que los docentes integren las diversas culturas y realidades del mundo hispánico en sus clases, para que los estudiantes puedan conocer la variedad cultural y lingüística de los territorios hispanohablantes y reflexionar sobre su propia identidad. «Es fundamental que los discentes comprendan la riqueza cultural y lingüística del mundo hispánico», añade Pérez Alonso. También enfatiza que los docentes deben estar atentos a las nuevas tendencias, neologismos y anglicismos que surgen en el español cotidiano, fomentando el debate sobre el desarrollo de la lengua. Finalmente, Pérez Alonso menciona que la proliferación de cursos de especialización plantea un reto adicional: discernir la calidad de la formación docente disponible.

En esta misma línea, Mireya Fernández Merino, directora del Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), señala que «al ampliarse el público interesado en aprender español a nivel mundial, es fundamental tener en cuenta la lengua materna de los estudiantes, las semejanzas o diferencias con el español que podrían interferir en el aprendizaje». Para ella, conocer el contexto del estudiante es clave para aplicar los recursos y enfoques adecuados que faciliten la adquisición del idioma.

El impacto económico de las escuelas de español para extranjeros en España

Las escuelas de español para extranjeros en España no solo cumplen una función educativa, sino que también tienen un impacto económico significativo. Se estima que este sector genera alrededor de 405 millones de euros anuales a la economía española. Este impacto va más allá de la educación, ya que abarca sectores como el turismo, la hostelería y el comercio. Los estudiantes internacionales que eligen España como destino para aprender español suelen permanecer en el país durante varios meses, lo que les permite contribuir directamente al crecimiento del turismo local y al fortalecimiento de la economía. Además, este fenómeno también ha favorecido la creación de empleos en las ciudades que albergan estas escuelas, y ha impulsado la creación de infraestructuras que atienden tanto a los estudiantes como a los turistas.

Un ejemplo de este crecimiento ha sido Málaga, que se ha consolidado como uno de los principales destinos en el mundo para el aprendizaje del español. La ciudad andaluza ha visto cómo, en los últimos años, ha aumentado considerablemente el número de estudiantes internacionales que eligen Málaga para estudiar el idioma. Este auge se debe a una combinación de factores, entre los cuales destacan el clima agradable durante todo el año, una rica oferta cultural, y la disponibilidad de numerosas escuelas y centros especializados en la enseñanza del español. Málaga se ha posicionado como un referente en este sector, brindando a los estudiantes internacionales no solo la oportunidad de aprender el idioma, sino también de sumergirse en la cultura hispana. La presencia de estudiantes de diferentes partes del mundo contribuye, además, a la



dinamización de la economía local, generando empleo y favoreciendo la colaboración entre instituciones educativas y el sector privado.

Scott Markham, presidente de la Federación Española de Centros de Enseñanza de Idiomas (FECEI), constata que la globalización ha aumentado significativamente la demanda del español como lengua global. La Federación Española de Centros de Enseñanza de Idiomas (FECEI) ha sido clave en este proceso, liderando iniciativas como el «Libro Blanco del Sector de la Enseñanza de Idiomas» y el «Informe de conclusiones: Estrategias IA», que buscan adaptar las metodologías de enseñanza a un mundo cada vez más interconectado. Además, FEDELE ha jugado un papel crucial en la promoción del idioma, trabajando en estrecha colaboración con el Instituto Cervantes para destacar la importancia del español en los negocios internacionales, el turismo y el intercambio cultural. A través de estas iniciativas, FECEI y FEDELE aseguran que España siga siendo un destino líder para el aprendizaje del español.

En cuanto a enseñar español en contextos donde no tiene una presencia cultural inmediata, Bartol destaca que la motivación de los estudiantes es clave. «Cuando el español se percibe como algo lejano, la motivación decae», sostiene. En estos casos, fomentar la curiosidad por la lengua y la cultura se convierte en un desafío mayor, especialmente cuando los estudiantes están obligados a aprender el idioma por razones académicas, y no por interés personal. «Aquí es cuando adaptarse a las necesidades del alumnado se vuelve esencial», agrega.

Markham también destaca que el español es la cuarta lengua más estudiada en el mundo, con más de 24 millones de alumnos en 2024, y ocupa el segundo lugar en la Unión Europea, solo por detrás del inglés. Indica además que la demanda de español continuará creciendo, impulsada por el aumento de la población hispana en EE. UU., que se espera llegue al 27,5% en 2070. Por otro lado, también señala un creciente interés en China, la Unión Europea y África occidental. FECEI, con casi 500 centros distribuidos por toda España, está preparada para satisfacer esta demanda, ofreciendo una educación integral que incluye tanto el idioma como la cultura.

Según Markham, el perfil de los visitantes que llegan a España para aprender español es diverso, aunque predomina el público y adulto jóvenes, especialmente mujeres, que buscan sumergirse en la lengua y la cultura españolas. Señala que España compite con países como Argentina, México y Chile, pero ofrece ventajas únicas como su rica herencia cultural, su ubicación geográfica y su seguridad social.

Mirada globalizada

El interés por aprender español ha crecido exponencialmente en muchas partes del mundo, especialmente en regiones como Europa del Este y Asia. Un ejemplo de ello es Lituania, donde a partir de 2026 los estudiantes podrán elegir el español como su primera lengua extranjera. Sin embargo, las escuelas de este país enfrentan dificultades para encontrar profesores cualificados debido a la falta de financiación y a la creciente demanda. Actualmente, hay solo 29 profesores de español enseñando a aproximadamente 1.500 estudiantes en ocho municipios, una cifra insuficiente para la cantidad de jóvenes interesados en aprender el idioma. Ante esta situación, el Ministerio de Educación lituano ha declarado la formación y el reciclaje de profesores como una prioridad y está trabajando en nuevas estrategias para paliar la escasez de docentes.

El interés por el español en Asia no para de crecer. Docentes como Marta González, nacida en Salamanca, han llevado el idioma a rincones como China, Japón y Tailandia. Con 32 años, su trayectoria profesional la ha llevado a viajar por diferentes países, enseñando tanto en centros educativos privados como en instituciones prestigiosas como el Instituto Cervantes. En la actualidad, se encuentra en Beijing, donde combina su pasión por la enseñanza con el atractivo multicultural de la ciudad, mientras continúa promoviendo la lengua y la cultura de los países de habla hispana.

En los últimos años, China ha experimentado un notable aumento en la demanda de profesores de español como lengua extranjera. Este fenómeno está estrechamente relacionado con la expansión de los intercambios comerciales y culturales entre China y los países hispanohablantes. A medida que las relaciones entre ambos mundos se intensifican, también lo hace el interés por aprender español, no solo a nivel académico, sino también como una herramienta estratégica en el ámbito laboral y profesional. Sin embargo, la oferta de docentes cualificados no ha crecido al mismo ritmo que la demanda, lo que ha generado una importante brecha en el mercado. Para hacer frente a esta situación, tanto las instituciones educativas chinas como los gobiernos de los países hispanohablantes están impulsando programas de formación y reclutamiento de profesores especializados. En este sentido, hay una creciente cooperación internacional para cubrir la escasez de profesionales capacitados que enseñen el idioma en diversos niveles educativos y contextos académicos.

Markham sostiene que el interés por aprender español se ha visto impulsado por diversos factores culturales, sociales y económicos. Culturalmente, destaca la influencia global de la música latina, el cine y otras formas de arte, que han capturado la atención mundial. En el ámbito editorial y de la traducción, resalta que el español ocupa el sexto lugar entre los idiomas más traducidos, y representa el 7% de los libros que se editan en el mundo. Además, menciona que España se ha consolidado como una gran potencia en la ficción audiovisual, posicionándose como el quinto país con mayor presencia en la lista de las 100 series más vistas de Netflix.

También señala que casi una cuarta parte de las canciones en las listas de éxitos de YouTube y Spotify en 2023 eran en español. Socialmente, Markham apunta que el creciente número de hispanohablantes ha convertido al español en una lengua esencial de comunicación. Económicamente, destaca que los mercados hispanohablantes ofrecen grandes oportunidades de negocio, lo que ha incrementado la demanda del aprendizaje del idioma.

Pérez Alonso indica que el docente se convierte en un mediador intercultural. «Es necesario que el profesor conozca la lengua y/o cultura de sus estudiantes para poder establecer relaciones adecuadas y facilitar la comprensión», afirma. También explica que en estos contextos el docente debe crear materiales y actividades que integren la lengua y la cultura de manera efectiva, aunque esto suele implicar un esfuerzo adicional. «El ideal es que el estudiante pueda viajar a un país hispanohablante para vivir la lengua y la cultura de forma inmersiva», concluye.

El crecimiento de la enseñanza del español ha incentivado la adopción de metodologías innovadoras que buscan facilitar el aprendizaje y adaptarse a las necesidades de estudiantes de diversas procedencias. Entre las técnicas más utilizadas se encuentra la Respuesta Física Total (TPR), desarrollada por James Asher, que se basa en la coordinación del lenguaje con movimientos físicos para mejorar la comprensión y retención del vocabulario. También destaca la Narración de Historias (TPRS), creada por Blaine Ray, que utiliza relatos contextualizados para introducir nuevo vocabulario y estructuras gramaticales, fomentando la participación activa de los estudiantes. Otro método innovador es la Expresión Secuencial Viva (LSE), desarrollado por el Instituto Polis, que implica que los alumnos realicen y describan secuencias de acciones conectadas lógicamente, permitiendo una inmersión total en el idioma.

La tecnología también juega un papel fundamental en la enseñanza del español. El uso de herramientas digitales, como plataformas en línea y aplicaciones móviles, ha permitido crear entornos de aprendizaje más dinámicos e interactivos, facilitando el acceso a recursos auténticos y actualizados. Sin embargo, su implementación efectiva requiere que los docentes estén capacitados en su uso y sepan integrarlas de manera coherente en sus prácticas pedagógicas.

Markham señala que la inteligencia artificial (IA) está revolucionando la enseñanza del español como lengua extranjera, al ofrecer herramientas que personalizan la experiencia de aprendizaje. Sin embargo, subraya que la IA debe ser un complemento de las clases presenciales, nunca un sustituto. Afirma que las interacciones humanas y la inmersión cultural son esenciales para una enseñanza efectiva.

Las plataformas digitales y redes sociales han transformado la enseñanza del español, facilitando su acceso y haciéndolo más atractivo, según Markham. No obstante, enfatiza que FECEI considera esencial regular estas plataformas para asegurar que cumplan con las normativas locales y contribuyan equitativamente a la economía.

A pesar de estos avances metodológicos, la enseñanza del español como lengua extranjera enfrenta desafíos significativos. Uno de los principales retos es la escasez de profesores cualificados, como se ha visto en países como Lituania, donde la falta de docentes ha generado preocupaciones en el ámbito educativo. Además, los profesores deben enfrentarse a la adaptación cultural, ya que cada estudiante proviene de un contexto distinto y tiene necesidades específicas que deben ser atendidas para garantizar una enseñanza inclusiva.

«La formación continua debe ser específica y aplicable para realmente generar un cambio en la práctica docente», asegura Bartol. Además, destaca la importancia de estar informados sobre la investigación en el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera, que no solo ha sido teórica, sino también aplicada en contextos reales. «Lo que antes intuíamos, ahora se ordena, se analiza y se comparte», concluye.

Sobre la formación continua, Pérez Alonso resalta la importancia de estar al día con los avances pedagógicos y tecnológicos. «Los programas del Instituto Cervantes y los cursos en plataformas como Coursera, ofrecidos por universidades prestigiosas, son recursos fundamentales para la formación continua», señala. También sugiere que las instituciones deben preocuparse por ofrecer formación actualizada a sus docentes, mediante iniciativas propias o externas, que incluyan certificaciones o pruebas de lo aprendido. «Desde el Máster de ELE de nuestra universidad organizamos un ciclo de conferencias anual, con expertos de diversas instituciones, para mantener a nuestros alumnos y a otros interesados al tanto de los avances en el campo de la enseñanza de ELE», añade.

Otro desafío importante es la necesidad de formación continua. La evolución constante del idioma y la aparición de nuevos recursos educativos exigen que los docentes actualicen sus conocimientos regularmente. Además, el creciente interés por el español en el mundo requiere que se implementen políticas educativas que garanticen la calidad de la enseñanza y fomenten la profesionalización del profesorado.

Fernández Merino también destaca la importancia de la formación continua. Para mantenerse al día con los avances pedagógicos y tecnológicos, los docentes deben conocer las experiencias de otros profesionales en el campo. «Asistir a seminarios y congresos organizados por asociaciones dedicadas a la enseñanza del español, así como revisar las actas y artículos especializados, es clave para conocer las novedades que surgen en esta área», menciona.

Pérez Alonso afirma que los programas de enseñanza de español se adaptan constantemente a las demandas del mercado global. «La enseñanza híbrida y virtual ha aumentado significativamente, lo que facilita el acceso a



«cursos desde cualquier parte del mundo», sostiene. Además, la incorporación de las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial ha favorecido una enseñanza más personalizada. «La oferta de cursos se ha diversificado para incluir temáticas de actualidad, como el ELE para refugiados o el uso de la IA», explica. También destaca el creciente interés por aprender español en países anglófonos, como Nueva Zelanda, Canadá, y Australia, así como en regiones como África y Asia. «Los mercados en expansión, como Marruecos, China o India, están impulsando la demanda del español», concluye Pérez Alonso.

Salamanca refuerza la enseñanza del español en el Reino Unido

En el contexto de la expansión global del español, Salamanca, una de las ciudades más emblemáticas de España en cuanto a la enseñanza del idioma, ha reforzado su presencia en el Reino Unido. La Universidad de Nottingham, en colaboración con «Salamanca Ciudad del Español», ha acogido una jornada formativa dirigida a profesores de español británicos. El objetivo de esta iniciativa es dotar a los docentes del Reino Unido de nuevas herramientas pedagógicas y metodologías innovadoras para la enseñanza del español. En este sentido, Salamanca no solo se posiciona como un centro de referencia en la enseñanza del español en España, sino también como un actor clave en la internacionalización del idioma. Además, con este tipo de acciones, se busca fortalecer los lazos culturales y educativos entre España y Reino Unido, contribuyendo al crecimiento del número de estudiantes británicos interesados en aprender español.

En tiempos de globalización, la enseñanza del español como lengua extranjera se ha convertido en un campo en constante evolución. La combinación de métodos innovadores, la formación continua de los docentes y la integración de tecnología son factores clave para superar los desafíos actuales y futuros. La expansión del español no solo representa una oportunidad para los educadores, sino también un puente para el intercambio cultural y el fortalecimiento de los lazos entre diferentes regiones del mundo.

Pérez Alonso resalta que el conocimiento de las culturas y las variaciones sociolingüísticas es clave. «Las clases de español permiten una interacción más fluida en contextos multiculturales, y ayudan a que los estudiantes comprendan y aprecien las distintas variedades culturales y lingüísticas de los países hispanohablantes», explica. Además, destaca que aprender español también favorece la reflexión sobre la propia identidad y la de los demás. «El español, como lengua oficial en 21 países, crea una comunidad global hispana que fomenta la cooperación y el entendimiento», afirma. La directora también menciona que programas de intercambio y becas de doctorado, tanto en España como en otros países, son fundamentales para potenciar la movilidad y el diálogo intercultural. «Saber español hoy es una ventaja competitiva, no solo a nivel cultural, sino también en el ámbito laboral, facilitando la creación de alianzas comerciales y negocios», concluye.