

**ÍNDICE**

[Sorpresa en los centros: Educación cambia los actuales currículos a un mes de que acabe el curso](#)
DIARIO DE MALLORCA

["Los alumnos creen que no vale la pena aprender por un complot estúpido en contra de la memoria"](#)
LA VANGUARDIA

[¿Deben los colegios ser responsables de la conciliación familiar? "No somos guarderías, nuestro trabajo no es cuidar"](#)
ELDIARIO.es

[Los rectores defienden entornos "libres de discriminación y odio" con motivo del Día de la Convivencia en Paz](#)
EUROPA PRESS

[Suspenden en Vigo a una profesora de Inglés durante un año por no saber dar clase](#)
FARO DE VIGO

[Uno de cada cinco adolescentes ha consumido pastillas para la ansiedad o el insomnio: "Hay una demanda altísima por solucionar rápido el malestar"](#)
EL PAÍS

[Los niños no se sienten ni escuchados ni respetados en el colegio](#)
EL DIARIO MONTAÑES

[La libertad del profesor](#)
EL DEBATE

[España, Francia y Grecia proponen a los 27 fijar una edad mínima para el acceso a las redes sociales a nivel europeo](#)
EUROPA PRESS

[La Federación de Estudiantes denuncia la suspensión de las matrículas de honor en la Región de Murcia](#)
LA OPINIÓN

[Ramón Núñez, divulgador: "El que viva una vida basada solo en la racionalidad lo va a pasar muy mal"](#)
EL PAÍS

[José Antonio Marina, filósofo: "Nadie te va a meter en la cárcel por decir que la Tierra es plana, pero que quede claro que eres un imbécil"](#)
EL PERIÓDICO de Catalunya

[Piensa en positivo](#)
EL DEBATE

[La defensa de la educación pública coge impulso en las calles de Sevilla y Málaga "para que ningún niño se quede atrás"](#)
ELDIARIO.es

[Formadores de los docentes públicos: «A inteligencia artificial veu para quedar e os profesores deben usala»](#)
LA VOZ DE GALICIA

[Miedo y asco en los coles valencianos](#)
EL PAÍS

["Tras el histórico acuerdo, toca remangarse entre todos para mejorar los resultados la escuela pública"](#)
DEiA

[Las universidades avanzan hacia una selectividad con una estructura más común para 2026](#)
EL DEBATE

[Educación otorgará las matrículas de honor de ESO y Bachillerato antes de la matriculación universitaria](#)
LA OPINIÓN de Murcia

[Las universidades anuncian un acuerdo para "armonizar" a partir de 2026 la Selectividad con modelos de examen y criterios de evaluación similares](#)
EL MUNDO

[Los alumnos que usan poco la tecnología en el aula llevan medio curso de ventaja a quienes lo hacen todos los días](#)
EL PAÍS

[Los primeros exámenes de la nueva Selectividad empiezan el martes 3 de junio en toda España menos en Cataluña y Canarias](#)
EUROPA PRESS

[Un tercio de los adolescentes españoles no sabe a qué quiere dedicarse en el futuro y sólo el 7% muestra interés por empleos tecnológicos](#)
EL MUNDO

[La selectividad será homogénea en su estructura pero cada comunidad planteará sus preguntas](#)
EL PERIÓDICO de España

[Los alumnos españoles están más preocupados por no estar preparados para la vida al terminar ESO que la media de la OCDE](#)
EUROPA PRESS

[Las carreras más codiciadas por los jóvenes tras la Selectividad: Tecnología, Salud y también Relaciones Internacionales](#)
EL PAÍS

[El Gobierno aprueba 311 millones para apoyar a alumnos con necesidades educativas o reforzar Matemáticas y lectura](#)
EUROPA PRESS

[Extremadura recibe 10,9 millones para reforzar las matemáticas, la lectura y otros programas educativos](#)
EL PERIÓDICO de Extremadura

[La FP se convierte en la vía más directa al empleo que demandan las empresas](#) LEVANTE

[El ascensor social de la educación: ministros y rectores que tuvieron padres sin estudios y abuelos analfabetos](#) LA RAZÓN

[Los alumnos de Baleares, Valencia, Cataluña, Galicia y País Vasco son los que menos sobresalientes sacan en Selectividad](#) EUROPA PRESS

[La diferencia de notas medias en la Selectividad entre autonomías: del 6,44 en Baleares al 7,52 en Cantabria](#) EL PAÍS

[Los docentes españoles se autoevalúan con un aprobado 'raspado' en conocimiento de IA: un 5,2 sobre 10, según un estudio](#) EUROPA PRESS

[Ayuso multiplica la apuesta de su ejecutivo por la educación privada concertada al buscar parcelas públicas para dos nuevos centros](#) EL PAÍS

[Así pueden los periodistas luchar contra la desinformación desde las escuelas](#) THE CONVERSATION

[Un tercio de los adolescentes muestra indicios de uso problemático de las pantallas](#) THE CONVERSATION

[EuskoSkills convierte Ficoba en el mayor escaparate de talento joven vasco](#) MAGISTERIO

[Luis Íñigo: "Delegar tareas en la IA puede hacernos cada vez más ignorantes y dependientes"](#) MAGISTERIO

[El 97% de los estudiantes aprueba la fase general de la PAU 2024 y la mitad con más de un 7](#) MAGISTERIO

[Un 85,8% del profesorado, muy insatisfecho con la burocracia](#) ÉXITO EDUCATIVO

[El malestar emocional entre adolescentes aumentó hasta el 38,5% entre 2018 y 2022](#) ÉXITO EDUCATIVO

[La figura del catedrático de Educación Secundaria, en peligro de extinción](#) ÉXITO EDUCATIVO

[Brain rot, Walden y Walden dos](#) EDUCATIONAL EVIDENCE

[Por una educación que produzca una justicia social real y no solo teórica](#) EDUCATIONAL EVIDENCE

[Un millón de horas perdidas para mejorar la escuela pública, o eso dicen](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Las universidades pactan más armonización para la PAU de 2026](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[La mentoría en secundaria como herramienta para luchar contra el abandono escolar](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

Confección: José Antonio Martínez

Diario de Mallorca
www.diariodemallorca.es

Sorpresa en los centros: Educación cambia los actuales currículos a un mes de que acabe el curso

El Colegio de Docentes lamenta este cambio cuando aún no se han aprobado los anunciados nuevos currículos y en un momento complicado para los colegios e institutos

Conselleria desvincula esta modificación de los nuevos currículos autonómicos que se anunciaron en enero, que siguen en tramitación y se espera que puedan aplicarse el próximo periodo lectivo

Mar Ferragut Rámiz. Palma 15 MAY 2025

Sorpresa en los centros educativos: a un mes de que acabe el curso, la conselleria de Educación ha aprobado una serie de modificaciones de los currículos vigentes de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. La decisión ha sorprendido a la comunidad educativa de Baleares, ya que llega en un momento clave en el que los centros y la propia administración están inmersos en la planificación del curso 2025-2026, y mientras aún están en tramitación los nuevos currículos anunciados por Antoni Vera, centrados en reforzar los saberes básicos y en limitar el uso de pantallas.

El Colegio Profesional de Docentes ha manifestado su inquietud por la falta de previsibilidad y por el hecho de que estos cambios no se corresponden con los borradores en trámite, sino que afectan directamente a la normativa vigente. Desde el órgano colegial recuerdan que los proyectos de nuevos currículos deben incorporar numerosas enmiendas de la comunidad educativa, así como el informe del Consell Escolar y el dictamen del Consell Consultiu. Temen que la tramitación pendiente podría impedir que se aprueben a tiempo para el próximo curso, aunque la conselleria de Educación ha indicado a este diario es que la previsión es que sí estén a tiempo.



Fuentes autorizadas de Educación han desvinculado la modificación de los currículos vigentes (que empezó a tramitarse el año pasado, pero cuya aprobación no ha llegado hasta el pasado sábado, cuando apareció en el BOIB) de los cambios de los currículos en su despliegue autonómico que fueron presentados el pasado enero. La modificación aprobada ahora comenzó su tramitación el año pasado.

Entre las principales modificaciones del Decreto 18/2025 aprobado ahora (y que se incorporarán a los nuevos currículos) se encuentra la eliminación de la regulación de la evaluación en Infantil, que pasará a establecerse a través de instrucciones anuales, una medida que ya fue cuestionada por el Consell Consultiu. En todas las etapas, el anexo de situaciones de aprendizaje adquiere carácter meramente orientativo, aunque se mantiene el texto anterior. En Bachillerato, se suprimen las asignaturas Trabajo de investigación I y II, a raíz de un requerimiento del Ministerio de Educación, que consideró que el Govern balear había excedido sus competencias al establecerlas. Esta eliminación implica además una reducción del horario lectivo en primero de Bachillerato, que pasa de 31 a 29 horas semanales.

Desde el Colegio de Docentes se ha enviado un comunicado de prensa alertando de este cambio y se ha aprovechado para agradecer la labor de todos los profesionales que han participado en la elaboración de los nuevos currículos. Insiste en la necesidad de garantizar procesos normativos "estables, fundamentados pedagógicamente y con una participación real del profesorado": recuerdan, según estudios internacionales, el tiempo medio entre reformas curriculares en los países de la OCDE es de nueve años y medio, fruto de procesos sistemáticos y profundos con implicación activa de la comunidad educativa. El órgano colegial concluye: "Una política educativa de calidad requiere coherencia normativa, estabilidad y la escucha activa de los profesionales que conocen de cerca la realidad de las aulas".

LA VANGUARDIA

“Los alumnos creen que no vale la pena aprender por un complot estúpido en contra de la memoria”

El prolífico pensador reflexiona en su nuevo libro sobre el declive del pensamiento crítico, producto del mal uso de la tecnología: “Si somos tan inteligentes, ¿por qué hacemos y decimos tantas estupideces?”

Antonio Ortí. 16/05/2025

Si somos tan listos como presumimos, ¿por qué nos dejamos manipular por las falsas noticias y las teorías conspirativas? ¿Por qué cada vez hay más insensatos, entendiéndolo por tal a quienes han perdido el seso y son incapaces de aprender de los errores? Tras años investigando, el filósofo y pedagogo José Antonio Marina acaba de publicar su vacuna para fortalecer el pensamiento crítico y entender por qué al cerebro le gusta tanto ver videos de gatitos.

Si se trata de empezar por el final, Marina no cree que seamos víctimas de una especie de club Bilderberg de la tecnología, sino que recomienda seguir la pista del dinero. Tal vez por ello, su nuevo libro se cierra con un epílogo titulado ¿Seré un conspiranoico? “No lo creo”, responde. “Al hablar del debilitamiento del sujeto, de los embates contra su capacidad crítica y de la comparación de una parte importante de la sociedad actual con una gigantesca caja de Skinner me estoy refiriendo a una convergencia de intereses diversos, no a un plan urdido en la sombra”, aclara. A juicio de este pedagogo, hay que inmunizarse contra los patógenos mentales que nos entretienen las 24 horas del día.

¿Qué le ha llevado a escribir La vacuna contra la insensatez?

El no saber responder, tras estudiar años la inteligencia, una pregunta muy elemental: si somos tan inteligentes, ¿por qué hacemos y decimos tantas estupideces? Una de las razones es que nuestra inteligencia no responde a un diseño perfecto, sino que es producto de un proceso evolutivo a salto de mata donde hemos ido amontonando tecnologías neuronales ancestrales con otras muy nuevas.

“Nuestros alumnos –escribe– han llegado a la conclusión de que no vale la pena aprender lo que se puede encontrar en internet”. ¿Qué recomienda?

Un virus mental está recorriendo las universidades propagando que no tenemos ninguna posibilidad de alcanzar la verdad o de consensuar valores universales. Hemos llegado a un punto tal de relativismo que todos los gatos son pardos, así que da lo mismo que sean unos u otros. Los alumnos han concluido que no vale la pena aprender lo que se puede encontrar en internet, víctimas de un complot estúpido en contra de la memoria. La memoria es el eje de la inteligencia, no hay inteligencia sin memoria. Sin memoria y sin conocimientos, siempre estaremos en manos de manipuladores experimentados. Pero, claro, si todas las opiniones son respetables y no hay ninguna opinión más respetable que la otra, pues entonces ya no hace falta luchar en favor de la justicia social, ni de la ética ni de nada. El pensamiento crítico es la súper-vacuna para inmunizarse contra este virus.

Usted que ha sido monje antes que fraile, gato escaldado y ha visto al rey desnudo, ¿cree realmente que existe una vacuna contra la pereza?

A mis alumnos más jovencitos de la escuela primaria, que es donde hay que empezar a desarrollar el pensamiento crítico, les enseño a hacer una pregunta: "Mira, cuando alguien afirme algo muy tajante, solamente tienes que hacerle una pregunta: ¿Y tú cómo lo sabes?".

En la actualidad es fácil escuchar: "No sé nada sobre este tema, pero voy a hablar igualmente" ¿Qué actitud recomienda adoptar ante quienes sostienen que la tierra es plana y cosas parecidas?

Creo que estamos confundiendo el derecho a la libertad de expresión, que protege a las personas, con los contenidos que expresamos, que tienen que regirse por criterios de evaluación. ¿Qué actitud recomiendo tomar ante estas personas? Por desgracia, intentar refutar estas opiniones solamente sirve para que se atrincheren todavía más en lo que piensan.

O sea, que mejor ignorarles...

Creo que no nos hemos tomado lo suficientemente en serio explicar por qué las verdades científicas son de fiar. Mucha gente piensa que las verdades científicas no son más que las opiniones de los científicos. Y que las opiniones de quienes no saben absolutamente nada sobre un tema tienen exactamente el mismo valor. Por eso, hay que explicar bien qué debe tener la opinión de un científico para que sea de fiar. Y eso pasa por esclarecer ya desde la escuela que en la ciencia existen procesos de verificación y de corroboración, y que es así como va consolidándose el conocimiento humano.

¿Qué opina de las redes sociales?

Las redes sociales, que a quienes estábamos allí desde el principio nos parecieron que podían convertirse en un triunfo más de la inteligencia, han sido nefastas para el pensamiento crítico. Los mensajes cortos sirven para un eslogan, para un insulto o para un meme, pero no desarrollar un argumento. Cada vez más, vivimos en una democracia crédula que está expulsando de la conversación pública a los argumentos. Como decía Popper, es importante que combatan nuestros argumentos para que no tengan que combatir las personas. La polarización es el triunfo del no argumento.

¿Cómo se aplica a sí mismo la vacuna contra la insensatez para no acabar viendo vídeos de gatos?

Desde hace muchísimos años, sigo un consejo que doy a todo el mundo: hay que tener muchísimos proyectos, lo que evita pasarse el día viendo vídeos de este tipo. El atractivo que tienen los vídeos de gatitos, por así decirlo, es el mismo que tienen las cosas del frigorífico: cuando estás aburrido acudes a la nevera.

Una de las consecuencias de todo lo que explica en La vacuna contra la insensatez es el triunfo de la ultraderecha mundial. Explica en el prólogo que Trump no es un nazi ("eso son críticas simplificadoras y perezosas", escribe), sino alguien que ha puesto en practica la "teoría del loco" que inventó Richard Nixon. ¿En qué consiste?

La teoría del loco señala que hay que tomarse muy en serio a una persona que está loca, porque a lo mejor le da poner en práctica todo lo que dice. Cuando Putin dice: "a ver si al final vamos a la III Guerra Mundial, porque tengo muchas bombas nucleares", nos lo tomamos en serio. Si lo dijera alguien racional, seguramente no le haríamos caso, porque ello significaría la destrucción del planeta, pero si lo dice Putin o Trump, mucho cuidado, por si acaso. La teoría del loco es fingir estar loco para que los demás se acaben creyendo cualquier amenaza disparatada.

Ensalza a caricaturistas como Forges y El Roto como dos de los grandes pensadores de nuestro tiempo. ¿Cuál es su mérito?

Seguramente tener perspicacia para saber condensar un argumento en una imagen y una frase. Las diferencia entre ambos es que Forges era optimista, mientras El Roto es pesimista. Me viene a la cabeza un mensaje que ponía Forges en un rinconcito de su viñeta: "No te olvides de Haití", es decir, no te olvides de quienes están sufriendo.

Explica que las nuevas tecnologías digitales no pretenden como en la anterior revolución industrial, dominar la naturaleza, sino dominar la naturaleza humana. ¿Cómo lo están consiguiendo?

Aplicando estrictamente las teorías del psicólogo Burrhus F. Skinner. La idea es que cualquiera puede dominar el sistema de recompensas que determina la conducta de una persona, si previamente consigue eliminar su sentido crítico.

¿Por qué cree que es tan difícil hacer un buen uso de una tecnología tan magnífica como internet?

Porque la industria lo que necesita es vender, para lo cual precisa un marketing lo más adictivo posible... El problema de las nuevas tecnologías es que han adquirido el formato negocio, por lo que ya de entrada están absolutamente pervertidas. Como vivimos en una economía de la atención, hay que captarla como sea, pues esa va a ser la puerta por la que entre mi negocio. Secuestrar la atención es el gran objetivo de estas empresas, ya que si consiguen atraernos, se hacen también con nuestra libertad.

Después de todo lo que ha descubierto, ¿por dónde cree que pasa la vida buena?

La ciencia puede dar soluciones hasta un determinado lugar o nivel pero, a partir de ahí, no tiene nada que decir. ¿Por qué? Porque, por ejemplo, la noción de dignidad o la noción de justicia, que son esenciales para



nuestra convivencia, no son nociones científicas. A la ciencia no le suenan esas cosas. Lo diré de la forma más estrepitosa posible para ver si la gente, al escandalizarse, presta atención: ¿cuál es la gran creación de la inteligencia humana? ¿El arte? No. ¿La ciencia? No. ¿Las religiones? No. ¿Cuál es, entonces? La bondad. Vamos a ver: ¿cuál es objetivo de la inteligencia? ¿Resolver problemas? Sí. ¿Cómo pueden ser los problemas? Teóricos y prácticos. ¿De acuerdo? Sí. ¿Cuáles son los más complicados? Los prácticos. ¿Por qué? Porque los teóricos se resuelven cuando yo conozco la solución, mientras que los prácticos los resuelvo cuando los pongo en práctica. ¿Cuáles son los problemas más complicados de tipo práctico que hay ahora mismo? La felicidad, la convivencia y la justicia. Muy bien. Pues entonces, lo que resuelva el problema más complicado, más urgente y más universal será lo que necesita más inteligencia, ¿no? Bueno, pues lo que mejor resuelve esos problemas es siempre poner en práctica las buenas soluciones éticas. Y eso se consigue con la bondad. La bondad no es lo melifluo y lo blandito. Al contrario, la bondad puede ser muy enérgica y creadora. Por eso, mi propuesta científica es la siguiente: tenemos que convertir el concepto de inteligencia, que era un concepto psicológico, en un concepto ético. Entonces, cuando lo consigamos, las cosas van a casar mejor...

Skinner, el santo patrón de internet

En casi todos los rankings de los psicólogos más influyentes del siglo XX figura Burrhus F. Skinner en primer lugar, por delante de Sigmund Freud y Jean Piaget, segundo y tercero en el podio. Hablamos del psicólogo que entendió antes que nadie que el comportamiento humano puede dirigirse con premios y castigos. Skinner pensaba que, utilizando este método, podía acabar con los problemas sociales. Para comprobar sus teorías, diseñó la famosa “caja de Skinner”, un dispositivo para premiar a los animales con los que experimentaba. Hubo palomas que acabaron jugando a baloncesto, por ejemplo. “Pues bien, la organización de nuestro mundo se parece mucho a una caja de Skinner”, apunta Marina. “Nadie nos ha obligado a estar pendientes del móvil cuatro horas al día o más. La gente lo hace porque es una fuente inagotable de pequeñas o grandes satisfacciones. El poder recibir un premio cada vez que se aprieta un botón da la impresión de libertad placentera”, recuerda Marina. En la práctica, casi todos sabemos que la tecnología digital manipula la conducta, pero no parece importarnos. En realidad, lo que nos aterroriza es tener que salir de la caja de Skinner y dejar de estar entretenidos por internet y la IA, como les sucedía a las palomas que preferían jugar al baloncesto dentro de una caja que abandonar la jaula y echar a volar a no se sabe dónde.

eldiario.es

¿Deben los colegios ser responsables de la conciliación familiar? “No somos guarderías, nuestro trabajo no es cuidar”

En ocasiones puntuales extraordinarias, pero también cada final o incluso principio de curso, los centros educativos abren, pero sin dar clase, y la labor de custodia cae en el profesorado, que se cansa de ejercer una labor que no le corresponde y que, opinan, deberían cumplir otros profesionales

Daniel Sánchez Caballero. 16 de mayo de 2025

No es que pase cada semana, pero cada cierto tiempo se da en colegios e institutos una situación extraña: abren, pero no para dar clase. Se convierten por un día (o más) en una especie de guarderías en las que depositar a los estudiantes, incluidos los de 17 años, para que padres y madres puedan trabajar. Se hace, no hay alternativa en este momento, a costa del profesorado. Y los docentes están cansados de ser utilizados como el recurso para todo, de realizar funciones que no están en su descripción de trabajo y para las que no tienen por qué estar formados.

La última vez sucedió el día después del apagón, el pasado 29 de abril. “Debido al apagón y ante la falta de conocimiento sobre cuándo se va a recuperar la luz, no habrá actividad lectiva, pero las instalaciones estarán abiertas con el profesorado suficiente para garantizar la atención de los alumnos de las familias que lo necesiten”, leía la instrucción que mandó la Comunidad de Madrid a sus centros el mismo día que cayó el suministro. No difiere mucho de la que enviaron otros Gobiernos regionales, como el de la Comunitat Valenciana. Pero no siempre pasa por circunstancias excepcionales: cada fin de curso se da esta situación durante una o dos semanas. No hay clase, pero los colegios abren.

Aquel día, como otros, la respuesta de algunos docentes fue automática ante una situación que ven recurrente. “El gobierno de España ha dicho que en Murcia abrirán los colegios pero sin actividad lectiva. El gobierno de Murcia dice que abrirán para conciliar. Los colegios no son parkings de niños ni los docentes monitores de ocio y tiempo libre. ¿Nos toman el pelo? ¿Acaso le piden a los médicos que limpien las habitaciones de sus pacientes?”, se preguntaba una docente en un mensaje que firmarían muchos colegas (y que replicaron con alguna variante en X).

“Se llama ‘centro educativo’, pero hoy es más ‘centro de entretenimiento y custodia’. Esto no es una crítica a las familias. La realidad es que sin un plan de conciliación serio, cuando surgen situaciones excepcionales, los

niños acaban dependiendo de los colegios o de los abuelos para ser atendidos. La escuela no puede ser siempre la solución de emergencia”, reflexionaba otra.

En estos dos razonamientos se resume la protesta docente ante estas situaciones. El día después del apagón fue sobrevenido y excepcional, pero esta situación se da de alguna manera cada final de curso en la semana o dos que suelen quedar entre el último examen del año académico, a mediados de junio, y el final del curso escolar, cuando acaba el mes.

“¿Va a venir un alumno de 17 años siete horas a matar el rato?”

Los docentes consultados para elaborar este artículo entienden que el debate es complejo y que el sistema exige a los trabajadores que acudan a su puesto en casi cualquier circunstancia, pero defienden que no es el rol del profesorado atender cualquier imprevisto que surja. “Nosotros estamos por la labor de ayudar, pero no entiendo que un centro educativo sea una guardería y es lo que pasa estas ocasiones”, opina Toni González Picornell, presidente de Fedadi, la federación de asociaciones de directivos de centros de Secundaria. De hecho, cuenta, así se lo admitió tal cual el ayuntamiento de Alcoi: “[Los trabajadores] tienen que conciliar”, cuenta. “Este es un tema que siempre sale en algún momento del curso. En un centro no se está por estar. A lo mejor hay que cambiar el concepto y meter educadores sociales para cuando no haya clase”.

Todos coinciden en separar la apertura del centro de los profesionales que deben hacerse responsables los días que no se imparta clase, como propone González Picornell. “No sé si da para abrir un debate”, sostiene Sonia García, portavoz del sindicato de profesores ANPE, “pero a lo mejor sí haría falta una coordinación y un protocolo [para estos casos]. Se confunde mucho el horario lectivo que tiene el profesor, estipulado por ley, y la parte asistencial y de conciliación. Una cosa es que esto recaiga en el centro educativo, que puede ser, pero no en los docentes. El centro puede ofrecer extraescolares, por ejemplo. Pero eso hay que pagarlo, y entonces la administración recurre al profesorado que ya está ahí. No debería pasar. Lo nuestro es el proceso de enseñanza-aprendizaje, no en lo asistencial”.

Tampoco parece muy natural meter a todo el alumnado en el mismo saco como se hizo el día del apagón, tercia Rosa Rocha, directora del IES Guadarrama y presidenta de Adimad, la sección madrileña de Fedadi: “Se adoptan decisiones que son las fáciles a nivel legal, se hace para todos, pero debería adaptarse. Hay que distinguir entre alumnos de Primaria, Secundaria, Bachillerato y FP”. Lo formulaba de manera más explícita otra docente en X: “¿Para qué va a venir un alumno de 17 años a mi instituto siete horas 'no lectivas' mañana? ¿A matar el rato? ¿Nos dedicamos a montar pachangas en el patio?”.

Rocha entiende el “malestar de algunos profesores”, que se vieron “cuidando niños”. “Es lo que estuvimos haciendo. ¿Esa es una de nuestras funciones? No, somos profesores. Nuestro terreno es educativo: enseñar y trabajar con el alumnado. Pero muchas veces estamos actuando para facilitar la conciliación”. García pide “planes de conciliación que no recaigan en la familia ni en el colegio”.

Ser personal esencial sin serlo

El profesorado también siente que en cierta manera se le ningunea cuando, sin que esté establecido que sean considerados personal esencial, se recurre a ellos como si lo fueran. El día posterior al apagón, reflexionan varios, se pidió a la población que limitase sus desplazamientos ante la incertidumbre sobre cómo transcurriría la jornada, pero a ellos se les convocó en sus centros. “Igual que había padres que a lo mejor no podían acceder a su puesto de trabajo podía haber profesorado que no pudieran hacerlo por las mismas circunstancias”, explica lo evidente García. Rocha cree que, dadas las circunstancias, debería incluirse al profesorado entre los servicios esenciales.

Jorge Delgado, director del CEIP Blas Infante de Écija y presidente de Fedeip, la federación de asociaciones de directores de centros de Primaria, explica que este debate es recurrente entre los profesionales, pero distingue circunstancias. “El apagón, estábamos en nivel 3 de emergencia, fue una cosa puntual y urgente y a lo mejor era una necesidad utilizar los centros educativos para la conciliación. Pero sí, opinamos que un colegio no es un *aparcaniños*. Nosotros estamos para enseñar”.

Y aunque algunos puedan entender la urgencia y excepcionalidad de ese día, hay ocasiones en que se repite esta situación que no tienen nada de extraordinario. “Esto pasa también a final de curso, cuando los chicos no tienen exámenes. Los centros están abiertos, preparamos actividades, pero hasta las propias familias nos dicen que para qué. Vienen los alumnos porque no saben qué hacer en su casa”, lamenta Rocha. “Es todo un reto convertir los finales de curso en algo atractivo” también en Primaria, conviene Delgado, “pero hay un calendario que marca y nos tenemos que reinventar”.

Isabel Galvín, portavoz de CCOO en el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, advierte en ese sentido de la inflación de los calendarios escolares en algunas comunidades autónomas como la madrileña. “El año que viene tiene 180 días, la que más. Educación infantil, Primaria y Secundaria empiezan los primeros días de septiembre y el curso acaba muy tarde. El objetivo es abrir los centros sea como sea. Cada año es lo mismo. Aunque falten miles de profesores y no se pueda adelantar materia. Pero se trata de abrir para paliar la falta de políticas de conciliación. No nos parece mal que se abran los centros, incluso en vacaciones, pero con otros trabajadores. De hecho, la apertura de centros puede complementar la educación formal y, si se hace bien, también es una actividad educativa”, cierra.

europapress.es Día Internacional de la Convivencia en Paz

Los rectores defienden entornos "libres de discriminación y odio" con motivo del Día de la Convivencia en Paz

MADRID 16 May. (EUROPA PRESS) - La Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas (CRUE) reitera su "compromiso inquebrantable con la construcción de un entorno libre de discriminación y odio", con motivo de la celebración del Día Internacional de la Convivencia en Paz este viernes 16 de mayo.

La Asamblea General de Naciones Unidas estableció en 2018 este día como una fecha simbólica para promover la paz, el respeto y la tolerancia en todos los rincones del mundo. Para los rectores españoles, hoy, más que nunca, este mensaje "sigue siendo urgente".

Por eso, desde las universidades, "como espacios de encuentro entre diversas culturas, ideas y creencias, tienen la responsabilidad de ser ejemplos de convivencia en paz. "En nuestras aulas y laboratorios, en nuestras bibliotecas y auditorios, convergen personas con diferentes orígenes, experiencias y visiones del mundo. Esta diversidad no es un desafío, sino una riqueza. Es un tesoro que debemos proteger, valorando cada perspectiva como una oportunidad para aprender y crecer juntos", recalcan.

La CRUE advierte de que el mundo "vive tiempos difíciles": "El conflicto y la polarización se han instalado en muchas sociedades, y la paz parece ser cada vez más difícil de alcanzar. Pero en las universidades, donde la reflexión, el conocimiento y la razón son los pilares fundamentales, tenemos la capacidad de ser agentes activos de cambio".

En este esfuerzo, defiende que los estudiantes desempeñan "un papel vital: no solo como beneficiarios sino como líderes de iniciativas que fomenten el diálogo intercultural, colaborando entre ellos y creando espacios seguros para el entendimiento mutuo. Hay que evitar que la división y el odio se apoderen de nuestra sociedad". "Debemos ser un faro de esperanza, un espacio donde el diálogo y la comprensión tengan especial protagonismo en la sociedad.

Hoy, en el Día Internacional de la Convivencia en Paz, hacemos un llamamiento a todas las universidades para seguir promoviendo un ambiente inclusivo y respetuoso", añade. La CRUE rechaza, "sin ambigüedades", cualquier forma de discriminación, violencia o intolerancia. "Cada individuo, independientemente de su origen, creencias o identidad, debe sentirse seguro y valorado", asevera.

FARO DE VIGO

Suspenden en Vigo a una profesora de Inglés durante un año por no saber dar clase

Impartía la materia en castellano, llegaba tarde, desconocía los programas de la Xunta y pasaba «demasiado» tiempo sentada

«Su nivel docente es muy limitado», ratifica el juez de Vigo

Elena Villanueva. Vigo 16 MAY 2025 6:08

Aprobar una oposición no te define como docente. Es el argumento que esgrimen cada año los miles de aspirantes a una plaza de Educación de la Xunta, y ahora esta reflexión empieza a cobrar sentido. «Si uno no se encuentra debidamente preparado para el desempeño de la función docente, no hay que presentarse voluntario para asumir el compromiso». Así de rotundo se mostró el juez de lo Contencioso-Administrativo nº 2 de Vigo al ratificar la suspensión de las funciones de una profesora de la ESO, así como su exclusión de las listas de interinidad o sustitución durante un año por, básicamente, no saber dar clase.

Un inspector educativo de la Consellería pudo comprobar cómo se desenvolvía esta maestra en sus clases y sus conclusiones fueron suficientes para que el magistrado la mantuviese apartada temporalmente de la docencia pública. «El nivel docente de la recurrente es muy limitado, falta preparación para el ejercicio del puesto, y consecuentemente, tanto el diseño de las actividades que enseña como de los métodos evaluadores que emplea resulta deficiente, lo que a su vez redundará en perjuicio de la adecuada formación del alumnado», recoge el juez en la sentencia en base a la valoración del inspector. El fallo, con fecha del pasado 21 de marzo de 2025, es firme ya que no se ha presentado recurso ante una instancia superior.

Novel en la docencia

Esta profesora se encontraba cubriendo una sustitución para la asignatura de inglés en un centro del contorno de Vigo. Precisamente, esta primera toma de contacto con la docencia y el no ser este su destino definitivo fueron los dos argumentos que esgrimió en su recurso. «La actora excusa su conducta en su desconocimiento, en su falta de preparación, [y] en su condición de novel en la docencia interina en la materia que impartía, inglés», expone el juez de lo Contencioso.

La profesora descarga la responsabilidad de su conducta en la Consellería de Educación, defendiendo que «el sistema debía mejorar respecto del personal interino que cubre sustituciones, ya que la Administración no proporciona mecanismos para la preparación previa de los profesionales».

Este extremo no es censurado por el juez, quien reconoce que «aunque pudiéramos coincidir con la reflexión de la actora, lo cierto es que el sistema es el que es». «La recurrente ha accedido voluntariamente a las listas para el desempeño de sustituciones [...] y, aunque nadie nace aprendido, ni se puede confiar en que la tarea vaya a ser orientada por compañeros, ni puede asumirse que en el desarrollo de la sustitución descienda drásticamente el nivel de calidad y exigencia de la docencia por el hecho de que no sea impartida por el profesional titular», apunta el magistrado.

«Negligencia» en sus funciones

Sus palabras vienen también a colación de que la profesora desconocía, o mejor dicho, que «nadie le explicó» qué era el PROENS (un programa de la Xunta para elaborar las programaciones didácticas). Así, considera que las acciones expuestas por el inspector en su visita al centro muestran una «negligencia» en el desempeño de las funciones de esta profesora.

«Se ha denunciado un incumplimiento relevante de los tiempos de la programación, [...] las deficiencias en las técnicas evaluadoras, ausencia de diseño para el trabajo de las destrezas lingüísticas, método inadecuado en la impartición de la clase (emplea el idioma castellano), llega tarde, da órdenes contradictorias y pasa demasiado tiempo sentada en la silla, lo que impide la vigilancia de lo que realmente rinden los alumnos», incluye la sentencia, que no ha sido recurrida por la profesora.

EL PAIS

Uno de cada cinco adolescentes ha consumido pastillas para la ansiedad o el insomnio: “Hay una demanda altísima por solucionar rápido el malestar”

El 10% de estudiantes entre 14 y 18 años ha tomado hipnosedantes sin receta médica, según la encuesta Estudes. Los expertos advierten del riesgo de generar tolerancia y dependencia

FRANCESCA RAFFO. Madrid - 17 MAY 2025

El 19,6% de estudiantes entre 14 y 18 años en España ha consumido, alguna vez en la vida, pastillas para la ansiedad o el insomnio, con o sin receta médica, según los últimos datos de la encuesta Estudes, del Ministerio de Sanidad, con datos del año 2023. Un 14,8% responde haberlo hecho en los últimos 12 meses; y en los últimos 30 días, un 8,2%. El consumo de estos fármacos hipnosedantes —principalmente recetados para la ansiedad o el insomnio— ha ido aumentando a lo largo de toda la serie histórica de la encuesta. Los especialistas consultados consideran que esta situación es alarmante y problemática, no solo porque dichos fármacos generan dependencia y tolerancia, sino porque la adolescencia es una etapa donde el cerebro está en desarrollo y los riesgos tienen consecuencias de por vida. Además, casi el 10% de los jóvenes en esa franja de edad admite haberlos consumido sin una receta médica.

Álvaro Pico Rada, psiquiatra y director médico de la clínica Nuestra Señora de la Paz y del centro San Juan de Dios en Ciempozuelos, considera que esta cifra es “muy elevada” y que existe “muchísima soltura al momento de recetar [estos fármacos]”. Dentro de los hipnosedantes, las benzodiacepinas son las más comunes. Pico explica que “estamos en un contexto donde hay una demanda altísima por solucionar de forma rápida y ágil el malestar que uno tiene” y, justamente, estos medicamentos son sumamente eficaces e inmediatos.

Eugenia Caretti, psiquiatra infantojuvenil del centro de salud mental de Vallecas Villa y presidenta de la Asociación Madrileña de Salud Mental, resalta: “Me preocupa el tema de la medicalización de la adolescencia”. Pero no solo con los hipnosedantes, agrega, sino también con los antidepresivos.

Señala que la adolescencia es un momento de desorientación y angustia, y a esto se añade una dificultad para entender el malestar y compartirlo. “Transmiten soledad y dificultad para proyectar un futuro, también respecto a temas relacionados con la identidad y de no encontrar un lugar de pertenencia”, comenta Caretti. Esto se expresa de una manera ansioso-depresiva: “Pueden ser problemas, pero no trastornos con etiquetas de salud mental más graves, sino cuadros de ansiedad y depresión que tienen que ver con cuestiones cotidianas”, apunta.



Sobre esta “medicalización de la adolescencia”, Caretti comenta que es interesante ver cómo los chavales se aproximan a la consulta: “Tienen toda una jerga medicalizada. Dicen: ‘Tengo apego ansioso o apego evitativo, tengo ansiedad’”, cuenta la psiquiatra. Usan esas palabras en vez de contar que tuvieron un mal día en el cole, que se pelearon con un compañero o que no se sienten cómodos con su familia.

El Ministerio de Sanidad ha publicado este miércoles otro trabajo, el Estudio HBSC, que muestra que el malestar emocional de los jóvenes de entre 11 y 18 años ha aumentado hasta el 38,5% entre 2018 y 2022. Un incremento de casi 11 puntos porcentuales. Además, la encuesta revela que los malestares psicosomáticos —como dolor de cabeza, problemas de sueño o irritabilidad— se intensifican con la edad y tiene más presencia en las chicas: alcanzando en el grupo de 17 y 18 años una prevalencia del 60,3%, frente a un 28,4% de los chicos.

Un sistema de salud colapsado

El problema que agrava esta situación, coinciden los especialistas, es que el sistema de salud está tan desbordado que cuando los adolescentes llegan con un problema de salud mental o malestar emocional no hay tiempo ni recursos para atenderlos bien: escucharlos, generar vínculos con ellos, entenderlos y derivarlos a una terapia grupal o psicológica. A muchos se les atiende una primera vez, pero se les da una segunda cita para varios meses después. Entonces, recetar un fármaco se convierte en una primera opción, explican, cuando no debería serlo. Caretti dice: “Es intentar ayudar con lo único que se puede dar en esos cinco minutos de atención. Estos medicamentos ayudan en crisis, pero deben ir con un tratamiento y acompañamiento, si no estás dejando al adolescente solo”.

Pico sostiene que la primera opción debería ser dar herramientas no farmacológicas a los pacientes para que aprendan a manejar su malestar, así como terapias psicológicas o psiquiátricas. “Falta eso para evitar esta prescripción que se hace y el abuso elevado que se produce después”, indica.

Los riesgos del consumo de hipnosedantes son diversos, pero el principal es que pueden generar dependencia y tolerancia. Es decir, el organismo necesita seguir consumiendo la sustancia para evitar síntomas de abstinencia; y, por otro lado, con el tiempo se vuelve necesario aumentar la dosis para lograr el mismo efecto. Por ello no es difícil caer en el abuso, advierte Pico. Y agrega que esto produce alteraciones en la concentración, la memoria y problemas cognitivos serios a medio y largo plazo.

Que uno de cada cinco adolescentes haya consumido hipnosedantes no significa que exista una adicción en ellos, explican los especialistas. De hecho, en algunos casos, los fármacos pueden haber sido correctamente recetados y el consumo haber sido adecuado. Sin embargo, pese a que haya receta, las características de estos fármacos, eficientes e inmediatos, hace que se usen más de lo prescrito.

Pico ejemplifica: “A lo mejor te dicen que tomes medio comprimido de tal pastilla si te sientes mal, pero [el paciente] lo empieza a tomar todos los días y muchas veces. O que en tres semanas se retire, pero no lo retiran”. Otra vía de consumo que menciona es la “prescripción familiar, que es peligrosa”, cuando en el botiquín familiar hay alguno de estos fármacos y se recetan sin conocimiento.

La ESTUDES del 2023 indica que el 9,7% de los alumnos admite haber tomado hipnosedantes sin que se los haya recetado un médico. Y la edad de inicio en el consumo se ha mantenido entre 14 y 15 años.

Por esta razón, Caretti resalta: “[La mayoría de los psiquiatras infantojuveniles] huimos de dar pautas fijas y regulares (que todos los días se tomen) porque generan mucha adicción y se entiende que en la adolescencia no hay mucho control”. Se recetan más para las “pautas de rescate”: que se tome en momentos puntuales. En cuanto al insomnio, aclara, sí son pautas más regulares.

Más chicas que chicos

La ESTUDES resalta que existe una diferencia de género en la ingesta de este tipo de sustancias. Mientras que el 26,1% de mujeres dice haberlo consumido alguna vez en la vida, la cifra se reduce casi a la mitad en chicos, 13,3%. En esa línea, el *Estudio HBSC* concluye que son las chicas quienes sienten más soledad, les importa más la imagen corporal y tienen más malestares relacionados con la ansiedad.

Caretti observa esta diferencia en consulta: el tema de las redes sociales, la identidad, el cuerpo y la imagen pesa más en las chicas, dice. “Hay disconformidad con el cuerpo, presión con estar bellas, con gustar desde la imagen. El adolescente hombre también está complicado en estos momentos, pero igual es menos”, añade.

La organización FAD Juventud, cuyo objetivo es mejorar la calidad de vida de este grupo, atiende a jóvenes con problemas por adicciones desde la década de los ochenta, pero en 2022, a raíz de la pandemia, agregó a su programa el bienestar emocional. Según su informe de 2024, las consultas más frecuentes entre los jóvenes de 15 a 29 años han sido por salud mental (52,4%) —como ansiedad, depresión, ideación suicida—. Eulalia Alemany, directora de innovación y programas, explica que antes se trataba más la adicción a la heroína o cocaína, “pero ahora estamos con los malestares; recibimos ansiedad, depresión, ha cambiado la motivación de los consumos”. Y añade que en las consultas también evidencian la diferencia de género.

Según la encuesta publicada el miércoles por Sanidad, la familia sigue siendo el principal apoyo de los chavales: 6 de cada 10 considera alto ese apoyo. Siendo los hombres quienes más lo perciben, así como los más pequeños. En cuanto al apoyo de los compañeros de la escuela y del profesorado, el 55,5% y el 43,6%, respectivamente, lo consideran bueno.

Para pedir este apoyo es necesario que los jóvenes confíen en sí mismos y tengan espacios de diálogo con adultos. Sin embargo, una encuesta de Educo (a 500 escolares) publicada este viernes, sobre el trato que tienen los adultos a los chicos, resalta que el 60% de escolares asegura que no se confía en su capacidad para resolver conflictos. Y casi un tercio afirma no comprender el lenguaje de las personas adultas correctamente. Esto tiene un impacto directo en su confianza y autoestima, sostienen los autores.

EL DIARIO MONTAÑÉS

Los niños no se sienten ni escuchados ni respetados en el colegio

Cuatro de cada diez lamentan recibir con frecuencia comentarios incómodos y ridiculizaciones de los adultos

Alfonso Torices. Madrid. Viernes, 16 de mayo 2025,

Educo, una ONG internacional dedicada al bienestar de la infancia, quería saber si los niños y adolescentes españoles consideran que los adultos les tratan bien, especialmente en el lugar en el que más horas pasan a diario y donde modelan una parte importante de su personalidad, en los colegios e institutos. El resultado es un claro 'no'. La gran mayoría de los 500 escolares de 11 a 17 años entrevistados en centros de todo el país no se sienten ni escuchados ni respetados en la escuela.

La conclusión es prácticamente unánime. Casi el 90% cree que en los colegios e institutos no se les escucha ni se les tiene en cuenta en las decisiones que les afectan. La percepción mayoritaria es que no les dejan participar. Más del 60% piensa que el problema es que los adultos, fundamentalmente los profesores, no confían en su capacidad para resolver los conflictos, aunque a veces hagan como que sí. Un tercio lamenta que las pocas veces que se les escucha o pregunta por algo, al final son los mayores los que acaban tomando las decisiones. «Cuando no los escuchamos estamos limitando su capacidad de decisión y eso tiene un efecto directo en su autoestima», avisa Miriam Torán, una de las responsables de Educo.

De hecho, una proporción significativa de los alumnos, uno de cada cuatro, cree que los adultos no respetan los derechos de la infancia. Eso sí, dan su respuesta tras ser informados, pues a tres de cada cuatro nunca le han explicado a qué cosas tienen derecho los menores o si lo han hecho no ha sido con mucha insistencia, pues no lo recuerdan.

Lo peor que llevan son lo que entienden como faltas de respeto. Cuatro de cada diez, la mayoría de quienes contestaron a la pregunta, lamentan recibir con frecuencia comentarios incómodos o molestos de los adultos, cálculo en el que incluyen también a su familia y entorno. Dicen que son desprecios como «cosas de niños», críticas públicas, expresiones que les ridiculizan u observaciones que consideran injustas. De hecho, si se suma a quienes han padecido estos comentarios dolorosos con quienes han escuchado cómo se los hacían a sus compañeros, los perjudicados llegan al 80%.

«El maltrato físico o el abuso hacia la infancia son acciones evidentes de violencia, pero hay otros comportamientos, como ridiculizar o hacer callar de forma humillante, que están normalizados en la sociedad y afectan directamente al bienestar de los niños, por lo que también deberían considerarse violentos. Los niños nos dicen claramente que son acciones que les provocan sufrimiento», indica Torán.

Predicar con el ejemplo

Los escolares aspiran a que los adultos con los que tratan a diario prediquen con el ejemplo y sean un reflejo de las cualidades y el comportamiento que les dicen que esperan de ellos. Cuando se les pide que definan cómo es un adulto que les trata bien, el 40% dice que el que me escucha y me trata con respeto y el 21% añade que el que le muestra empatía, el que ante un problema se pone en su lugar y busca soluciones con él. Eso sí, cuando dicen encontrarse mejor, más a gusto, es cuando les apoyan cuando lo necesitan, pero el resto del tiempo les dejan tranquilos. Quieren menos fiscalización permanente y más margen de confianza.

Los niños y adolescentes españoles tienen claro quién es su adulto referente en buen trato: su madre. Así lo asegura la mitad, por un 18% que cita al padre. Los famosos o 'influencers', aunque se pudiese pensar lo contrario, no son modelo ni del 1%. A la vista de la respuesta no es de extrañar que, cuando tienen un problema, a quien piden ayuda en primer lugar sea siempre a su familia (77%), seguido por sus amigos, 12%. En quien en estas tesituras hay una confianza bastante baja es en profesor, pues es la opción preferente en la búsqueda de apoyo solo para el 1,4%.

D EL DEBATE OPINIÓN***La libertad del profesor***

Tengo la fortuna de mantener contacto con muchos de mis antiguos profesores. Y todos, en gran medida, comparten la idea de que tuvieron la suerte de disponer de mucha más libertad que los de ahora

Daniel Martín Ferrand. 17/05/2025

Hace algunos días participé como jurado del Concurso de Poesía, Ilustración y Declamación Gerardo Diego que anualmente convoca el Ayuntamiento de Pozuelo de Alarcón. Allí compartí jornadas con una profesora, ya jubilada, que dio clases de Lengua y Literatura en este municipio madrileño, el suyo y el mío, durante décadas.

Mujer divertida, culta, de buena prosa y hondos conocimientos, comentaba que si había podido cumplir más o menos bien con su función era porque en su colegio «le habían dejado hacer lo que me daba la gana». Y lo repitió varias veces, orgullosa de haber sido una buena maestra, la mejor de las profesiones para los que pueden ejercer, en libertad, la vocación docente.

Si insistió tanto en su defensa de su propia libertad de cátedra fue porque le expliqué que cada día se imponen a los profesores más obligaciones de muy diverso pelaje. Vayan por un sistema u otro, las ansias controladoras de las autoridades, muy orwellianas, llenan la semana de tareas burocráticas, nimias, inútiles y, en lenguaje de Baroja, laminadoras. Aparte, por mor de la uniformización, se imponen caminos muy chiquitos tanto en el currículo como en la metodología, hasta el punto de proscribirse –tanto de idea como de facto– por ejemplo, la vieja lección magistral. Y, por fin, al mucho trabajo eminentemente docente se añade un sinfín de tareas menestrales y agotadoras tanto en lo físico como en lo mental.

Como afirma otra profesora, bastante más joven, también de Lengua y Literatura, por supuesto maestra por vocación: «nos imponen tantas tareas accesorias que al final nos impiden hacer bien nuestro trabajo, que es el de enseñar y mostrar, el de abrir puertas y ventanas».

Pongamos un ejemplo sencillo. La primera profesora, mi vieja amiga, dedicaba una evaluación a trabajar la creación poética. ¡En primero de Bachillerato! Y así, cada alumno ponía a prueba su dominio del idioma, vocación, inspiración y capacidad de trabajo. Y eso podía sumar, a discreción de la maestra, un punto en dicha evaluación.

Ahora, por el contrario, la segunda profesora, también vieja amiga, desea trabajar la poesía con unos alumnos de la ESO. Entonces se le exige un documento planificador y unas rúbricas de corrección que adviertan de los criterios que se usarán para corregir los escritos que, así, serán leídos según unas competencias tan abstrusas como, en definitiva, incompatibles con la creación artística. Solo dos de las 8 competencias clave de la Lomloe tienen algo que ver directamente con el tema. De este modo, si, por ejemplo, incluimos la competencia ciudadana como baremo de evaluación, suspenderemos el soneto al pedo de Quevedo –es un decir, porque al final lo que importa es que no suspenda nadie–.

De lo expuesto, es fácil deducir que la primera profesora corregía muchísimos poemas porque le resultaba mucho más fácil, mientras que la segunda solo tendrá tiempo y cerebro para dedicárselos a bastantes menos. Por lo que, en efecto cascada, es obvio que los alumnos de aquella escribían muchos más versos que los de esta. Pero solo porque una dispone de muchísima menos libertad –en todos los sentidos– que la otra.

Sé que mis artículos poseen un marcado sesgo favorable a los profesores. Y eso aunque conozco también a muchos maestros que no merecen el título, que dan mal nombre a la profesión, profesionales que desprecian al alumno y acuden al colegio a cumplir con el trámite que les da de comer. Hay un buen número de personajes que, una vez terminan la carrera no vuelven a abrir un libro en su vida: recuerdo a un profesor de Lengua, actual director técnico de colegio, que decía que a partir de los 40 leer literatura era de idiotas.

Son muchos pero, por ahora, nunca mayoría. Con el esfuerzo que requiere, el bajo salario y la creciente hostilidad sociofamiliar, para ser maestro hace falta una vocación a prueba de bombas. A cambio, los profesores deberían disponer de una libertad si no absoluta por lo menos amplísima. Tanto en los contenidos como en la metodología... y, por supuesto, ajena a cualquiera de esas tareas absurdas en las que se pierde tanto tiempo en aras de los becerros de oro de la burocracia y la uniformidad.

El camino contrario, el que seguimos, tiene dos efectos claros: en primer lugar, cada vez son más los maestros que, si pueden, van cambiando de sector o, afortunados ellos, se prejubilán; en segundo, apenas surgen vocaciones entre los actuales bachilleres. Así, si no lo remediamos, crecerá el porcentaje de los malos profesores, esos que no quieren estar en el aula y desprecian al alumno.

Tengo la fortuna de mantener contacto con muchos de mis antiguos profesores. Y todos, en gran medida, comparten la idea de que tuvieron la suerte de disponer de mucha más libertad que los de ahora. Lo que escribo no es una mera cuestión nostálgica sobre el tópico de que cualquier tiempo pasado fue mejor. Creo que soy sincero al decir que no le veo ningún sentido lo de haber puesto tantas cargas, incluso trabas, a los

maestros, que ahora tienen muchísimo más difícil ser ellos mismos y dar las clases como a ellos les dé la gana para, en definitiva, que sus alumnos aprendan a sumar, escribir y formular.

europapress.es

España, Francia y Grecia proponen a los 27 fijar una edad mínima para el acceso a las redes sociales a nivel europeo

MADRID 17 May. (EUROPA PRESS) - España, Francia y Grecia pedirán en el próximo consejo de ministros de Telecomunicaciones de la Unión Europea (UE) del 6 de junio establecer una edad mínima para el acceso a las redes sociales en línea, como parte de una propuesta con la que "consolidar una acción colectiva" para proteger a los menores frente a los riesgos de Internet.

Así lo han explicado fuentes del Ministerio para la Transformación Digital y de la Función Pública consultadas por Europa Press. Entre los principales ejes de la iniciativa, según añaden, se encuentran mecanismos y herramientas para la verificación de edad, un marco regulatorio que establezca estándares técnicos obligatorios y una mayoría de edad digital en Europa. "El espacio digital ha de servir para ofrecer oportunidades ilimitadas y actuar como un aliado para el crecimiento y la expresión creativa, no como una amenaza para la salud y el bienestar de nuestros menores", se indica en el documento de trabajo que España, Francia y Grecia presentarán a sus socios, y al que ha tenido acceso Europa Press.

En relación con las actuaciones que proponen, las citadas fuentes han destacado la implementación de soluciones de verificación de edades obligatorias e integradas, así como software de control parental para todos los dispositivos con acceso a internet disponibles en el mercado europeo. En este sentido, también apuestan por desarrollar normas a nivel europeo que exijan diseños adaptados a la edad, minimizando así las arquitecturas adictivas y persuasivas como por ejemplo las ventanas emergentes, la personalización de perfiles o la reproducción automática de vídeos.

CARTERA DIGITAL BETA

Respecto a los mecanismos de verificación de la edad, las fuentes del departamento que dirige Óscar López han destacado que España ya cuenta con el diseño de la aplicación Cartera Digital Beta, que incluye el sistema de verificación de la mayoría de edad en el acceso a contenidos para adultos.

La experiencia española, actualmente en fase de certificación de seguridad, servirá de referente en esta materia", han recalcado, al tiempo que valoran que "España es el primer país de la UE en tener la implementación basada en la Cartera Digital".

Por otro lado, han indicado que el establecimiento de sistemas de verificación de edad es una de las medidas recogidas en el proyecto de Ley Orgánica para la protección de las personas menores de edad en entornos digitales de España, que se encuentra en tramitación parlamentaria. Dicha normativa establece controles parentales obligatorios en dispositivos, promueve programas de educación digital e incluye medidas sanitarias como pruebas pediátricas para detectar el uso problemático de la tecnología. También modifica la legislación penal para abordar los delitos digitales e introduce órdenes de alejamiento virtuales para los infractores.

Por su parte, la Comisión Europea ha puesto en marcha el proyecto 'mini-wallet' para desarrollar una solución de verificación de edad basada en dispositivos, diseñada para ayudar a las plataformas en línea a verificar de forma segura la edad del usuario.

Además, España propone fomentar la alfabetización digital y mediática; promover el pensamiento crítico entre menores, padres y educadores, capacitándolos para navegar de forma más segura y consciente; y proporcionar herramientas eficaces para prevenir los efectos negativos de la desinformación.

"Estas iniciativas representan solo una parte de nuestra estrategia europea, ya que entendemos que no se trata solo de una cuestión política. Es una responsabilidad ética hacia la próxima generación", sostienen en el documento España, Francia y Grecia.

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

La Federación de Estudiantes denuncia la suspensión de las matrículas de honor en la Región

Femae pide a la Consejería que, si no puede otorgar las matrículas, haga entrega de "otro tipo de distinciones" para asegurar que la excelencia de determinados expedientes sea reconocida

Ana Boluda. 17 MAY 2025

La Consejería de Educación y Formación Profesional envió el viernes una circular a los centros educativos que imparten clases de ESO y Bachillerato en la que se les ordena no conceder matrículas de honor a los alumnos, una medida provisional que afectaría de forma inminente al curso actual 2024/25.



La Federación Murciana de Asociaciones de Estudiantes (Femae) ha denunciado esta suspensión y asegura que esta medida provocará la pérdida de muchos jóvenes talentos en la Región, por lo que propone entregar "otro tipo de distinciones".

Según la Consejería, se ha decidido llevar a cabo esta medida para evitar "tener que revocar una matrícula" debido a la suspensión cautelar por parte del Tribunal Superior de Justicia (TSJ) de la Región de Murcia de la Orden de Evaluación de la Consejería, que incluía la distinción de matrícula de honor.

Además, el Departamento aseguró que la entrega de distinciones correspondientes al presente año académico no se suspendería definitivamente, sino que se pospondría hasta la finalización del proceso judicial en curso y que los alumnos que consigan la matrícula "podrán seguir disfrutando del derecho a la gratuidad en la primera matrícula que realicen en la universidad".

Femae considera que esta decisión es "inapropiada y deja desamparados a muchos estudiantes y sus familias a pocos días de terminar el curso, especialmente a los que se presentan este año a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU)". A este respecto, la Federación ha pedido al Gobierno Regional que "tome medidas para asegurar que aquellos estudiantes con expedientes ejemplares y talento juvenil no queden fuera del sistema educativo universitario por un cambio normativo y una decisión tomada con el plazo de matriculación para la PAU abierto".

Una "pérdida de motivación"

Asimismo, Natalia Pardo, responsable del área de enseñanzas artísticas de Femae, ha destacado la relevancia de estas distinciones para el desarrollo de los estudiantes y su búsqueda de la excelencia: "Las matrículas de honor han servido siempre como un medio de motivación para el estudiantado, intentando superarse a ellos mismos con el fin de obtener una recompensa como lo son las matrículas. Con esta decisión, los estudiantes que han puesto un gran trabajo y esfuerzo por conseguir esta recompensa, se ven muy desmotivados, al ver como su objetivo se esfuma de un momento para otro".

Por su parte, Joel Martínez, responsable de salud mental de la Federación, añade que "aquellos alumnos que sobresalen en ciertas asignaturas, ponen aún más dedicación en estas" con el objetivo de alcanzar la matrícula y que, la suspensión de esta distinción "podría producir una gran pérdida de talentos jóvenes, al no tener motivación por superarse y llegar a la máxima calificación".

Es por esto que Femae ha propuesto a la Consejería establecer "otro tipo de distinciones" que permitan a los centros recompensar a los expedientes sobresalientes "de forma inmediata" para que instituciones y empresas puedan tener conocimiento de su excelencia.

La organización defiende que esta medida puede tener también un efecto negativo en la ayuda económica extra a la que pueden acceder las familias de los estudiantes distinguidos con la matrícula.

EL PAÍS

Ramón Núñez, divulgador: "El que viva una vida basada solo en la racionalidad lo va a pasar muy mal"

El pionero de los museos científicos en España publica su último libro, un almanaque para aprender sobre ciencia día a día

DANIEL MEDIAVILLA. 17 MAY 2025

Ramón Núñez (A Coruña, 78 años) es uno de los grandes divulgadores de la ciencia en España, sobre todo como diseñador de museos científicos. Creó los tres de su ciudad natal: la Casa de las Ciencias, la Domus y el Aquarium Finisterrae. También fue impulsor y director del Museo Nacional de Ciencia y Tecnología, y ha asesorado en otros espacios dedicados a hacer atractiva y comprensible la empresa científica, como el Planetario de Pamplona o el Museo de las Ciencias Príncipe Felipe, en Valencia. En Madrid y en otro centro científico, el Museo Nacional de Ciencias Naturales, presentó recientemente su último libro. Se trata de *El Calendario de la Historia de la Ciencia*, una especie de almanaque que cada día del año ofrece la historia de un hallazgo o suceso relacionado con la ciencia o la tecnología que ocurrió en esa fecha.

Núñez considera que este libro —una buena herramienta para familiarizarse día a día con gran parte de los descubrimientos científicos de la historia y con sus protagonistas— es su mejor trabajo. En una conversación con EL PAÍS previa a la presentación de su calendario científico, este museólogo y divulgador reflexiona sobre el poder de la ciencia para cambiar el mundo y sobre lo necesaria que es en el día a día; pero nunca en solitario, sino acompañada de ética y saliendo al encuentro de la poesía, del arte y la filosofía. Desde su primera etapa como maestro de escuela, Núñez siempre ha rechazado sustituir la fe en Dios por la fe en la ciencia; hoy, intenta desmitificarla y humanizarla, criticando además que durante la pandemia se usase como argumento de autoridad: "No se puede utilizar la ciencia como argumento infalible para justificar políticas".

Pregunta. La ciencia a veces se trata como una fuente de historias curiosas, y en los periódicos se la incluía en las llamadas secciones blandas, pero no hay nada más transformador.

Respuesta. La ciencia no solo es polimorfa, sino que es polivalente. La ciencia es motivo de divertimento, de ilustración, en tanto en cuanto nos permite llegar al conocimiento del entorno y cuando obtenemos el conocimiento de algo, ya podemos jugar con ese algo. En ese sentido, la ciencia con cultura nos puede permitir ese juego, pero también es motor de progreso. El más poderoso que hay, según [Francis] Bacon. La ciencia es lo que hace cambiar nuestra calidad de vida, es lo que mejora nuestra salud, mejora nuestras comunicaciones, mejora nuestras posibilidades de socialización, todo.

Es un estereotipo decir que las personas cuando nos hacemos mayores nos hacemos escépticos y que no creemos en nada. Pues yo, al final de la vida, creo en algo y creo en la ciencia. Creo que la ciencia es muy útil y necesaria al individuo y a la sociedad. Es útil para comprender el mundo, para vivir en equilibrio con el entorno y es útil para cambiar el mundo. Ahora bien, si me dicen: "La ciencia es suficiente", pues no. Es necesaria, pero no es suficiente. Además de la ciencia, necesitamos amor. Amor a nuestros semejantes, amor a la humanidad, amor al planeta. La ciencia sola sin valores no vale.

P. Pero la ciencia y la tecnología también provocan problemas graves para las personas, como se vio en la Revolución Industrial.

R. Las decisiones ético-morales van a posteriori. Nosotros descubrimos el cuchillo y vemos que es útil para comer y luego descubrimos que es útil para matar a un semejante. Y entonces introducimos el código ético. La ética o la legislación van después del logro, porque es condición del futuro el ser impredecible.

P. ¿Le da vértigo la inteligencia artificial?

R. Me da auténtico vértigo. Cuando pienso en esto, estoy muy contento de haber vivido los años en que viví porque tenía la sensación de que podía controlar mentalmente mi mundo. Mi única esperanza ahora es que los jóvenes, que han sido educados en otro ritmo de progreso y de conocimiento, tengan también las habilidades de controlar estas armas que son tan poderosas. Pero a mí me dan vértigo. No digo miedo, pero vértigo.

P. Se supone que la IA va a permitir desarrollar nuevos materiales más rápidamente, crear nuevos fármacos para tratar enfermedades y facilitarnos la vida en todos los sentidos. Y, sin embargo, nos da mucho miedo.

R. Porque al ser demasiado poderosa, a una persona sensata le tiene que dar miedo.

P. En su último libro cuenta que, antes de que el péndulo de Foucault demostrara la rotación de la Tierra, ya se aceptaba mayoritariamente que giraba sobre sí misma en lugar de pensar que era el Sol el que giraba alrededor de la Tierra por intuición, aunque no se había comprobado. ¿Creemos mucho en la ciencia sin saber explicar por qué?

R. Cuando daba cursos en didáctica de la ciencia a profesores, les planteaba un juego en el que yo era un pastor y ellos me tenían que convencer de que es la Tierra la que gira alrededor del Sol, y no al revés. Nunca nadie consiguió convencerme. Así que si un crío te plantea en clase que no se cree ese rollo que le estás contando de que es la Tierra la que gira alrededor del Sol, ¿qué haces? ¿Lo castigas porque no puedes meterle tu fe? No, tienes que respetarle y valorar su espíritu crítico y pensar los argumentos con que puedes convencerle.

P. ¿Hizo daño a la ciencia el uso que se hizo durante la pandemia, cuando se utilizó para justificar decisiones políticas?

R. Hizo daño a la ciencia porque se utilizó como un argumento de autoridad. Por eso a mí me parece que es importante desmitificar. Hay una frase de Richard Feynman que dice que "ciencia es creer en la ignorancia de los científicos". En el libro muchas veces intento tomarme cosas a broma, desmitificar la ciencia y humanizarla. La ciencia está hecha por seres humanos, que tienen sus vicios y sus virtudes y sus caprichos. No se puede utilizar la ciencia como argumento infalible para justificar políticas, para decir: "Vamos a hacer esto porque la ciencia lo manda".

P. ¿Cómo ve la situación de la ciencia en España?

R. Tenemos complejo de que no somos capaces y eso es falso. O sea, somos tan capaces como cualquier otro pueblo. Teníamos que gastar más, pero eso es obvio, no hace falta que lo diga yo.

P. Hay otra efeméride del libro en la que habla del encuentro entre Einstein y el filósofo Bergson, que defendía que existía un tiempo subjetivo más allá del medido por los físicos. Es una historia muy interesante sobre el poder y los límites de la ciencia.

R. Hay una frase de Confucio que dice que nada pasa más rápido que los años. Y es cierto, porque hay minutos que te parecen eternos y años que te pasan volando. Hay una percepción del tiempo que es íntima, que es personal. Los tiempos de espera son lentísimos y hay otros tiempos que pasan muy rápido. Pero claro, Einstein tiene que decirte que todos esos son cuentos. Porque a la hora de la verdad, el único tiempo real es el que se puede medir. Pero la ciencia no puede negar la poesía. Sería de estúpidos vivir sin poesía, sin belleza. El arte es necesario, igual que la ciencia.

P. ¿Qué opina del movimiento escéptico, que busca una confrontación entre al materialismo y la gente que pensaba que la metafísica puede ser útil?



R. El materialismo puro es muy útil para resolver un montón de problemas, pero maticemos. Yo me tengo por una persona muy racional, pero en mi vida, las decisiones que me han proporcionado más placer fueron muy irracionales. Hoy comí, maravillosamente, pero de una manera muy poco racional, porque tuve una gesta excesiva de triglicéridos, de colesterol, de alcohol... Una decisión importante en mi vida, como casarme, estuvo basada en el enamoramiento, y el enamoramiento es de todo menos racional. La decisión de estudiar algunas materias ha tenido que ver con que lo estudiaba mi mejor amigo. El que viva una vida basada absolutamente en la racionalidad lo va a pasar muy mal.

P. *¿Cómo se puede explicar la ciencia a los niños y jóvenes sin darla como un catecismo?*

R. Para mí, la clave es coger al niño de la mano y mirar en su misma dirección. Si hace una pregunta, no le tienes que dar una respuesta. El niño no puede tener la idea de que el adulto es una fábrica de respuestas. Has de ayudarle a mirar para que encuentre la respuesta. Se trata de, en lugar de ponerse enfrente para responder, ponerse de su lado para ir preguntando con él e ir encauzando. Y no preocuparse porque una pregunta genere más preguntas.

elPeriódico de Catalunya

José Antonio Marina, filósofo: "Nadie te va a meter en la cárcel por decir que la Tierra es plana, pero que quede claro que eres un imbécil"

Ha detectado las chapuzas o agujeros evolutivos que permiten a los virus infectar nuestro cerebro. Propone un plan de vacunas a base de inteligencia crítica y ética o bondad, para mejorar nuestras defensas contra la manipulación, los errores y la desinformación. Es decir, "La vacuna contra la insensatez. Tratado de inmunología mental", que publica en Ariel.

Elena Pita. 17 MAY 2025

Anda preocupado José Antonio Marina por la que se nos viene encima. Le llama transhumanismo, una versión mejorada del ser humano gracias al avance de la ciencia y la tecnología pero, ay, le inquieta porque no estamos preparados para ello. Las defensas de nuestra mente ante la intoxicación y manipulación están debilitadas por lo que él llama "chapuzas evolutivas" de nuestro cerebro, agujeros que han dejado colar posverdades, falsedades, influencias fatuas y todo tipo de virus, creando en nuestro sistema grandes "marcos de insensatez: necesitamos una vacuna que nos proteja contra la insensatez". Literal. Y propone un calendario de inyecciones que nos inoculen inteligencia crítica contra el escepticismo/credulidad, el estrés y la inconstancia, y el crecimiento (material) a toda costa. Y por encima de todo, el filósofo (Toledo, 1939. Premio Anagrama y Nacional de Ensayo) vuelve a traernos su gran solución autoinmune: la inteligencia ética que para él es sinónimo de bondad. "Me reafirmo: la mayor demostración de inteligencia es la bondad" (se ruega no confundir al listo con el inteligente).

Estamos a las puertas de un cambio cultural colosal que usted denomina el transhumanismo, una distinta manera de interpretarse el ser humano a sí mismo, "una humanidad mejorada", dice, ¿por qué preocuparse entonces?

Será una humanidad mejorada por una propuesta científico-tecnológica en la que confluyen la ingeniería genética, la nanotecnología, la inteligencia artificial y la neurociencia, y si esas ciencias se han desconectado de otra de las ramas de nuestra evolución que tienen que ver con el pensamiento humanista y ético, el resultado se puede convertir en una productora de monstruos, porque son mecanismos que no tienen sistema de frenos. Esto es lo que en ese momento me preocupa: es tan fascinante lo que están haciendo la ciencia y la tecnología que corremos el peligro de pensar que ahí está toda la solución, sin embargo las soluciones de alto nivel nos han venido siempre del terreno ético y normativo.

Dado que nuestras defensas cognitivas están en mínimos, propone desarrollar una vacuna contra la insensatez. La primera dosis sería contra el pensamiento y actitud posmodernos. ¿Consiste en volver a creer que existe la verdad absoluta y que ese sea nuestro credo? ¿Existe la verdad absoluta?

No, la verdad absoluta forma parte también de un virus que nos ha contagiado, que es aquello que los expertos llaman el sesgo del espantapájaros: si yo a un enemigo primero le devalúo y falsifico hasta hacerle parecer ridículo, luego será facilísimo acabar con él. No, entendamos por verdad una afirmación que tiene el máximo posible de verificación en este momento, pero que sigue un camino abierto porque siempre pueden aparecer nuevas pruebas en el proceso de verificación de nuestras creencias.

¿Por qué reniega del escepticismo, si es la base de la filosofía entendida como el cuestionamiento y la reflexión?

El escepticismo nos dice que no podemos pasar de la duda, que no podemos alcanzar ningún conocimiento, y ahí está nuestro malentendido. Cuando yo digo que algo es falso, es porque he descubierto una verdad más verificada que me permite reconocer a la anterior como falsa. Ptolomeo pensaba que el sol giraba alrededor de la Tierra, hasta que llega Copérnico y dice, no, eso es mentira, y aporta mejores pruebas para demostrar que es la Tierra la que gira alrededor del sol. Pues ese reconocimiento del error es el camino para el progreso de la verdad, del conocimiento. En el escepticismo digamos absoluto no habría error ni verdad. Estamos inmersos en un costoso camino hacia la verdad y a veces este esfuerzo hace que nos cansemos y caigamos en la postura más cómoda que es la credulidad. El pensamiento crítico va a contracorriente de nuestra naturaleza: estamos hechos para fiarnos de lo que nos dicen, pero poco a poco la humanidad se ha ido dando cuenta de que no se puede fiar de la autoridad ni de los dogmas, que tenemos que someter a inspección todo lo que nos dicen. El problema es que como nuestra inteligencia se ha ido formando evolutivamente y no de acuerdo a un plan único, tiene muchos fallos por donde se nos pueden meter los virus. Y dado que estamos rodeados de gente que quiere influir en nosotros para manipularnos, se han desarrollado potentísimas tecnologías de la persuasión ante las que estamos inermes, de ahí que tengamos primero que reconocer cuáles son nuestros puntos débiles y cuáles los virus más agresivos, y a tenor de ello ensayar vacunas que nos protejan.

Así pues, a la vacuna contra el escepticismo le seguirían la anti estrés, anti mentalidad de crecimiento, anti inconstancia y otra que aumente nuestra resiliencia. ¿Funcionan estas terapias o ha de ser el individuo quien tome conciencia y ponga freno a sus malos hábitos y creencias sugestivas de todo tipo?

Lo primero es tomar conciencia de lo vulnerables que somos, y de que sí hay remedio, pero necesitamos trabajarlo. Tomar conciencia de esos agujeros por donde penetran los virus y hacer una especie de cartilla de vacunación, desde la infancia a la senectud, para aumentar nuestra capacidad de defensa y de reacción ante la multitud de actores y factores que quieren influir en nosotros continúa y constantemente. Nacemos dispuestos a ser engañados, cierto, somos crédulos por naturaleza; pero el gran cambio de paradigma es que si antes la credulidad iba emparejada a la falta de información, ahora la credulidad es fruto de una sociedad hiper informada.

Los virus que nos inoculan para que compremos, votemos e incluso nos enamoremos, nos ha dejado sin pensamiento o capacidad crítica. Y sin embargo, nunca hubo tanta crítica ni tanto debate que, aunque sea estéril, es debate. ¿Cómo explica este trampantojo?

Lo primero sería recuperar el verdadero sentido de la palabra “crítica”, que viene de cribar, separar el grano de la paja. La crítica no es una actitud negativa, sino de evaluación, que implica aplaudir lo valioso. Nada que ver con el debate estéril, que es donde surgen las falacias cognitivas que tan bien están funcionando. Esas falacias son efectivas porque entran en juego sesgos cognitivos automáticos, una de nuestras grandes chapuzas evolutivas en virtud de las cuales quien inicia una negociación marca el punto de anclaje para el resto del proceso negociador. Si Trump dice que va a subir los aranceles el 145%, algo que ni él mismo se cree, cuando anuncia que los rebaja al 30% la respuesta de su interlocutor será positiva. Lo que tenemos que hacer es descubrir esos mecanismos o trucos, y cómo funcionan. Si tú manifiestas tal cosa e inmediatamente dices que es falso, la mentira ha dejado huella: calumnia que algo queda. Un manipulador como Donald Trump sabe que el efecto de una mentira, aunque se reconozca su falsedad, no desaparece, y por eso no funciona el factchecking, porque además nuestra memoria es otra de las grandes chapuzas evolutivas. Son trampas para osos en las que seguimos cayendo.

Y que se manejan con intenciones desestabilizadoras, ¿no sería este el caso que tan perfectamente ejemplariza Trump?

Exactamente, por eso lo pongo de ejemplo: me parece una torpeza calificar a Trump de payaso o loco. No, es un personaje fabuloso para la manipulación que maneja de maravilla otro de nuestros sesgos cognitivos: repite mucho una falacia que terminará por adquirir rasgos de verosimilitud e incluso llega a ser admitida como verdad. Somos vulnerables a ello, es un mecanismo automático que funciona sin que nos demos cuenta, un agujero más. Operan como esos juegos de ilusión óptica: eres racionalmente consciente de que ambas piezas miden lo mismo, pero tienes que hacer la reflexión, costosa, para creerlo, porque la impresión que te dan las piezas es que una es mayor que la otra dependiendo de cómo las coloques.

¿Mismo trampantojo que emplean los influencers por ejemplo?

Claro, ¿te has preguntado por qué proliferan y triunfan? Porque la gente quiere ser influida y actuar sin ser consciente de su mansedumbre voluntaria. Opera sobre una desconexión entre aquello de lo que estamos racionalmente seguros y los sentimientos, que van por su lado: si yo consigo hacer creer a una persona de que es incapaz de hacer tal cosa, esa persona acaba siendo incapaz. Funciona así, y no lo estamos previendo, y por eso nos hacen faltas las vacunas, para paliar tanto agujero y chapuza evolutivos.

Sostiene que los centros de vacunación deberían ser las escuelas, los medios de comunicación y las redes sociales. ¿Cree que a estas alturas los medios y las redes son reconducibles o habría que optar por la desconexión total y la vuelta a los valores naturales que el individuo ha olvidado? Por ejemplo, escuchar la naturaleza, dejarse empapar de su ritmo...

Yo espero que sí sean reconducibles, pero habrá que hacerlo teniendo en cuenta el punto de vista de los manipuladores. Volviendo al ejemplo Trump: ¿por qué está llevando a cabo una campaña contra la ciencia y



los científicos, las universidades y los periódicos y medios de referencia? Porque quiere convencer al pueblo crédulo de que los manipuladores son ellos: yo que vengo del pueblo, que soy un ignorante como vosotros, que soy puro, os digo que los manipuladores son ellos y que hay que cargárselos. Pero eso es muy peligroso, como el virus que nos ha inducido a aceptar que todas las opiniones son respetables, algo que creen a ciegas todos mis alumnos de posgrado en Filosofía; están convencidos de que no solamente son respetables, sino que han de ser protegidas por la libertad de expresión. No, no, lo que protege ese derecho es la libertad de expresar tus opiniones, algo que no garantiza la verdad o respetabilidad de las mismas, porque pueden ser ofensivas, estúpidas y hasta asesinas. No te voy a meter en la cárcel por decir una imbecilidad como que la Tierra es plana, pero no puedes decirlo a tus alumnos si eres el profesor de Geografía. O dílo, sí, pero que quede claro que eres un imbécil.

A ver si le he entendido Marina: ¿el origen de todas nuestras estupideces radica en la búsqueda indiscriminada del placer? ¿Incluso de las estupideces políticas, las guerras, el supremacismo tribal y otras grandes cuestiones?

Entre las chapuzas evolutivas, unas son cognitivas, como los fallos de atención, de memoria, etc. Pero padecemos otras que son afectivas, y ahí el placer es la más engañosa, porque si estuviera bien diseñado sólo sentiríamos placer con aquello que nos es beneficioso y rechazaríamos lo destructivo, como son las drogas. Pongamos por ejemplo la atracción por la grasa o el azúcar, que en un determinado momento de la evolución eran ingredientes convenientes, era como llevar la despensa dentro de uno, pero ahora se han convertido en dos de los factores más peligrosos para la salud del ser humano. Son vestigios evolutivos que siguen funcionando por ejemplo en África, donde un gran peso corpóreo es visto como algo bello, porque denota prosperidad.

¿La clave estaría en no fiarse ciegamente por las emociones, sino seguir la abstracción de la lógica formal? Pero la abstracción, opinan otros filósofos, ¿no es lo que nos conduce al desapego humano por el mundo?

No, es en cambio un sistema de seguridad. Nuestra mente tiene dos pisos, uno es el mundo automático, inconsciente: capta información, la evalúa, la guarda, la interrelaciona y, no sabemos cómo, pero parte de ello pasa al segundo piso, que es el estado consciente. Desde el piso consciente puedo analizar y controlar hasta cierto punto lo que pasa en el inconsciente, e intentar meterlo en vereda. El miedo, por ejemplo, un sentimiento que me interesa tanto que le he dedicado dos libros. Bien, pues el miedo que en principio fue útil porque movilizaba la fuerza para huir del peligro, se nos ha desbocado, tememos asuntos que no son reales, como los fantasmas, e intentamos controlarlo para que no sea destructivo. Lo cómodo es dejarse llevar por el automatismo, de ahí que numerosas encuestas hayan revelado que una parte notable de la población hoy estaría dispuesta a vivir bajo el yugo de una dictadura si esta garantizase la cobertura de sus necesidades y la solución de sus problemas.

Si aplicamos la lógica y su normativa al margen de la sensibilidad, ¿no es cierto que nos convertimos en autómatas? ¿Se puede comprender sin sentir? ¿La inteligencia es una facultad estrictamente cognitiva?

No, no se puede comprender sin sentir. He ahí la diferencia entre la IA, que sólo maneja datos, y la mente humana, que funciona en base a valores que vienen del mundo emocional. Como demostró y cuenta el neurocientífico Antonio Damasio, la parte emocional está en lo más hondo de nuestro cerebro, y mientras que el aprendizaje puede ser ágil y flexible, las emociones están ahí ancladas desde el Pleistoceno y son las que nos lanzan a la acción. Recuerda la alegoría del carro alado de Platón, donde los caballos son las emociones y el auriga, la razón, pero aquel que está en el pescante necesita de la fuerza de los caballos para mover el carro, por lo que no puede prescindir de ellos. Su única solución para conducirse hacia el bien es domar a los caballos, es decir, a las emociones. El cochero sería el ser racional, o sea nosotros, pero en nuestro cerebro albergamos nichos de irracionalidad, como serían claramente los nacionalismos o el mal comportamiento de Bill Clinton en el caso de la becaria.

La solución a su juicio sería la puesta en práctica de la ética, que es lo que denomina "bondad: la mayor demostración de inteligencia". ¿Qué hay de tantos malvados inteligentísimos que pueblan la historia, de Aristóteles a Maquiavelo, de Napoleón a Hitler, de Putin a Netanyahu?

Mis colegas filósofos y psicólogos se echan las manos a la cabeza cuando uno inteligencia y ética. La función de la inteligencia es resolver los problemas, pero mientras la teoría le resulta fácil, la práctica plantea dificultades mayores especialmente en aquellas cuestiones que afectan a la convivencia y a la felicidad. Bien, pues ahí entra en juego la bondad, que es la gran solucionadora capaz de integrar las soluciones parciales: llamamos ética al conjunto de las mejores soluciones.

¿Qué extraño fallo de nuestra inteligencia nos hace admirar a quien puede esclavizarnos?, se pregunta. ¿No pudiera ser que el mal resulte mucho más atractivo a la mayoría o al menos a una minoría perversa y poderosa? ¿Usted cree que Putin siente que hace el bien cuando asesina a sus opositores o cuando bombardea escuelas en Ucrania? ¿Netanyahu cree que hace el bien aniquilando a miles de niños gazatíes en sus escuelas y hospitales, o qué siente aquel secretario general de Trump que separó a los niños migrantes de sus padres y los metió en jaulas?

No, estos son los que yo llamo malos listos que han resuelto sus problemas personales, que se guían sólo por su ego. El idioma castellano diferencia bien entre listo e inteligente: el listo se siente bien actuando mal, el inteligente, no. Aquellos que razonan muy bien sólo a su favor, no están haciendo uso de la inteligencia, es decir, de la ética.

¿Qué hay de la atracción del mal sobre la mente humana?

Existe un elogio romántico de la maldad, que hemos visto ensalzado por ejemplo por Bataille o Genet. Es lo que yo llamo la maldad de la ursulina, repetitiva, torpe, bestial y carente de todo atractivo a mi juicio. O la glorificación de la guerra, que va de Homero a Hegel. O la visión romántica de las drogas como espejismo de liberación, el in vino veritas (en el vino está la verdad): una absoluta estupidez.

Así pues, Marina, la ética que usted propugna no depende exclusivamente de la inteligencia cognitiva y racional, al margen de la sensibilidad y la emoción, ¿correcto? ¿Dónde tiene cabida el amor dentro de esa ética inteligente?

Es el mundo afectivo el que nos conecta con los valores universales de altruismo y compasión. La compasión se manifiesta en el niño cuando adquiere el lenguaje, pero luego se va perdiendo, y no, no estoy de acuerdo con aquello de dame justicia y no compasión. No, la justicia, si lo es, ha de basarse en la compasión.

EL DEBATE OPINIÓN

Piensa en positivo

La búsqueda de lo positivo puede, no tiene por qué, encerrar la búsqueda del bienestar que es otra patología de hoy en día

José Víctor Orón Semper.18/05/2025

El consejo «piensa en positivo» no es que tenga mala intención y suele pretender generar una buena disposición ante los acontecimientos. Donde una puerta se cierra otra se abre. De todo se aprende. Aquello lo perdiste, pero tienes esto otro... Ciertamente, todas estas afirmaciones tienen su parte de interés, pero, si no se usan en el momento y forma adecuada puede ser otro ridículo. Si se el tiempo y la forma no es la adecuada se cree estar atendiendo la realidad de la vida cuando, en verdad, se podría estar cayendo en un ensimismamiento que distancia de la realidad y aísla a la persona.

Actualmente, en educación, este consejo de «piensa en positivo» se usa mucho e, insisto que frente a miradas derrotistas tiene su valor porque pueden ayudar a abrir la mirada. Pero dicha apertura de la mirada puede transformarse en cerrazón de la mirada pues se acaba viviendo más de la mirada que de la relación con la realidad.

El pensamiento es generado por uno mismo y en su virtud puede estar su peligro. Estaríamos alimentando a un yo, una persona, que crea su mundo en paralelo a la realidad con la que nunca contacta y subido a la atalaya de su pensamiento juzga lo que no encaja en su pensamiento.

Además, hay veces en las que el consejo «piensa en positivo» se presenta casi como una obligación moral que puede acabar en reproche: si no piensas en positivo es porque tu no quieres. De este modo, se ignora que puede haber situaciones de las personas que no le permitan pensar en positivo o que pensar así es como pedirle: «no te fijes en eso que te da dolor, sino en aquella idea bonita». Pero, en ese caso, por huir del dolor se huye de la propia vida ¿y si uno lo que necesita es entender su dolor y no huir de él?

Algo así es lo que nos propone hoy el Mindfulness cuando su propuesta implica encerrarnos en nuestro propio pensamiento. Hace años asistí a un congreso en Copenhague donde una ponente alemana compartía que ella todos los días hacía «el arco de la protección». Se sentaba y trazaba siete veces primero con la mano derecha y luego con la izquierda un arco sobre su persona diciendo la frase «estoy protegida del mundo». No era una advenediza quien lo proponía, sino una académica que sabía argumentar la bondad y la investigación sobre el tema. Durante la comida, cosas que ocurren, resulta que me toco sentarme al lado de ella y le pregunté ¿por qué dices «estoy protegida del mundo»? ¿no podrías decir «estoy abierta al mundo»? Su cara adelantó la consternación de la que luego estuvimos hablando.

Aunque pensar en positivo no implica de por sí, llegar a este encerramiento la realidad es que también puede promoverlo. Solo se crece desde la realidad y lo que no ayude a acoger la realidad de la vida de uno lleva a la parálisis, el ensimismamiento y la incapacidad de lidiar con la vida.

Por ello, no interesa tanto pensar en positivo, sino encontrar lo positivo en el caos. Si no se sale a la realidad a buscar lo ciertamente positivo entonces el pensamiento positivo deviene en ensimismamiento. Cuando se descubre que no se puede explicar el dolor sin el amor entonces uno descubrirá algo bueno en su dolor que vale la pena hacer crecer. No es extraño que el dolor vivido en una familia no pueda comprenderse si no es porque de alguna forma se ama a quien hace daño. De ahí que, en ese caso, evitar sin más el dolor es renunciar al amor. No es lo mismo evitar el dolor, que buscar una nueva forma de poder amar.

Así, cuando uno se lanza a semejante búsqueda descubre que el elemento positivo no se encuentra fundamentalmente en cosas o circunstancias, sino en la misma persona con la que tal vez se tuvo la



desavenencia, si fuera el caso. Si el educador no descubre el bien en la persona que hace mal no podrá acompañarla tampoco. Tanto el que sufre como el que causa el dolor necesita encontrar algo más que el dolor causado o recibido. De lo contrario, la búsqueda de lo positivo acabará siendo un recurso para protegerse del otro y entonces dicho pensamiento positivo encerrará a la persona en su atalaya de juicios hacia los demás.

La búsqueda de lo positivo puede, no tiene por qué, encerrar la búsqueda del bienestar que es otra patología de hoy en día. La persona no necesita estar bien, sino encontrar el sentido de su vida. Y si encuentra el sentido de su vida sabrá aprovechar su estar bien o su estar mal como plataforma de crecimiento personal.

Quedarse en el «piensa en positivo» es inflar el globo de un autoengaño que la realidad reventará.

Por otro lado, decíamos que este tipo de pensamiento puede alejar la mirada de lo que la persona necesita atender y transformarse en un modo de compensación. «Si no eres bueno en matemáticas, al menos, eres bueno en fútbol». Y es estupendo que en el fútbol tenga experiencias alternativas a las que tiene con las matemáticas, pero lo que se necesita comprender es por qué las matemáticas resultan problemáticas. En tal caso pensar en positivo se convierte en un modo de compensación que tiene una forma de huida de la realidad.

Más profundo que «pensar en positivo» es «encontrar lo positivo» uno distancia de la realidad, otro profundiza en la realidad. Lo positivo siempre está si hablamos de personas, pues por muy caótica que sea la situación la persona siempre es novedad. Descubrir al otro como persona, o mi propia realidad personal es lo que abre las puertas a que podamos introducir novedad en cualquier circunstancia en este mundo. Ayudar a los niños a vivir como personas y, por tanto, a ser persona con las otras personas, es la mejor forma de que por caótica que resulte la experiencia, la última palabra no está dicha, porque la persona puede introducir novedad hasta en el dolor.

Vivir como persona ayuda a que uno no tenga que ir a la búsqueda de cosas positivas al margen del dolor, sino que puede descubrir que hay una realidad mayor que el dolor vivido y es cómo en ese dolor se puede introducir novedad.

V. Frankl, psiquiatra austriaco que experimentó los campos de concentración, pudo ver esto cuando ante la cámara de gas la salida no era «bueno, al menos, pasará pronto», sino que era posible poder introducir amor en la realidad del dolor. Si eso es posible en situaciones tan extremas, ¿por qué no ayudar ante desavenencias mucho menores a experimentar que lo positivo es que podemos introducir o descubrir la novedad que uno u otro puede aportar?

José Víctor Orón dirige *Acompañando el Crecimiento* y es asesor educativo de la UFV

La defensa de la educación pública coge impulso en las calles de Sevilla y Málaga “para que ningún niño se quede atrás”

Las familias encabezan una doble marcha centrada en exigir más recursos para “una atención a la diversidad real” y en lograr movilizar a la comunidad educativa en torno a demandas como bajar la ratio

Sara Rojas. 18/05/2025

El sentimiento de hartazgo compartido entre familias y docentes de las escuelas públicas de Andalucía ha llevado a centenares de ellos a protestar este sábado en las calles de Sevilla y Málaga “por una igualdad real para que ningún niño o niña se quede atrás”. Esa ha sido una de las consignas que han coreado los asistentes, alentados por las asociaciones de madres y padres del alumnado (AMPA) y de otras entidades en defensa de la educación pública que han convocado esta doble cita.

Pese a la magnitud de lo que se denuncia –“el desmantelamiento de la educación pública”–, los colectivos que encabezan la lucha contra las “políticas privatizadoras de Juan Manuel Moreno” aún no han logrado movilizar a la comunidad educativa hasta alcanzar el mismo grado de contestación social que las protestas sanitarias, las más multitudinarias en la sociedad andaluza.

Aun así, las organizaciones convocantes han valorado positivamente la jornada de protesta que se ha vivido esta mañana en Sevilla y Málaga: “Hemos ido de menos a más, cada vez se une más gente que siente que, al igual que la sanidad, la educación tampoco puede ser un privilegio”, señaló Francisco Fernández, portavoz de Educación de USTEA, uno de los sindicatos que ha respaldado la convocatoria impulsada por las familias, y que cifra la participación en 2.000 personas en Sevilla y 1.500 en Málaga (a la espera de conocer los datos oficiales).

“Por una atención a la diversidad real”

En esta ocasión, la principal reivindicación ha estado dirigida al “aumento de plantillas” para que los docentes y especialistas puedan brindar en las aulas “una atención a la diversidad real”. Así, en el corazón de esta manifestación se han colocado los derechos del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) y con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), “el gran olvidado del sistema educativo andaluz”, en palabras de Rocío Begínez, presidenta de FAMPA Sevilla.

Eso es lo que sienten madres como Arancha, que se ha desplazado desde La Puebla de Cazalla hasta la capital para visibilizar la “incertidumbre” y “frustración” que enfrentan miles de familias como la suya en su día a día. Su hijo de tres años tiene necesidades específicas de apoyo educativo y recursos asignados de Pedagogía Terapéutica (PT), Integración Social (PTIS) y Audición y Lenguaje (AL). “Por ley” debería ser atendido en el aula junto a sus compañeros. Pero, la realidad es que “mi hijo tiene que salir del aula porque la PT está desbordada y no puede desdoblarse para atender a los 38 alumnos que necesitan ese recurso”.

Al no existir una plantilla estructural y depender de planes temporales o de recursos financiados por fondos europeos, “el año que viene no sabemos con qué recursos contaremos y los centros no se pueden planificar”, explica Arancha. Además, esta madre señala que muchos niños están “pendientes de valoración sin tener recursos asignados”, lo que incrementa la carga de trabajo para el profesorado y limita las posibilidades de una educación inclusiva real: “Si mi hijo tuviera el apoyo en el aula que le corresponde por ley, avanzaría mucho más”.

Esa idea la comparte también María José, madre de dos niños con autismo, que lamenta que sus hijos “no pueden avanzar ni integrarse lo suficiente porque no hay recursos que los acompañen”. Uno de ellos, de 7 años, está matriculado en el aula específica del Maestro José Fuentes, el colegio más grande de Sevilla, y solo recibe 45 minutos semanales de atención especializada en Audición y Lenguaje. “Mis hijos tienen derecho a recibir toda la atención que necesitan dentro del aula, pero como no hay recursos, al final somos las familias las que tenemos que pagar fuera logopedas y terapias educacionales”, denuncia María José, mientras su otro hijo sostiene con entusiasmo una pancarta que aboga por la bajada de la ratio.

Contra los recortes en la pública

Desde hace unos meses, las familias de los alumnos NEE y NEAE son la punta de lanza de las movilizaciones educativas, que cuentan con el respaldo de organizaciones sindicales como USTEA, CCOO y UGT, y de todos los grupos de izquierda que conforman la oposición en el Parlamento andaluz. Más allá de reivindicar mejoras en el sistema educativo público, las madres y padres que se han echado este sábado a la calle han querido demostrar a las familias que se han quedado en casa que “luchando, estamos educando”.

“No se trata de una cuestión que nos afecte solo a las familias con niños con necesidades: si la profesora tiene que estar atendiendo exclusivamente a mi hijo, deja de poder atender al resto de la clase. Es una cuestión de personal, de inversión para una educación de calidad”, explica Carlos, acompañado de sus hijos de 10 y 7 años, y rodeado de banderas y camisetas verdes por la pública. A su lado, Clara habla en nombre de una familia que entiende que esa calidad “está empeorando” a medida que “se está dejando fuera a muchos niños” con necesidades específicas.

Frente a las manifestaciones convocadas para este sábado en Málaga y Sevilla con el objetivo de reclamar más recursos, financiación y personal en beneficio de una educación “pública y de calidad”, la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional ha sacado pecho por haber inyectado la “mayor inversión” de la historia de la Junta en este curso escolar 2024/25, “un 44,8% más que en 2018”, según la consejera del ramo.

Las entidades convocantes critican que el reparto de esos recursos se lleve a cabo “desoyendo el clamor de las familias y de quienes más lo necesitan”. En ese sentido, recriminan que “en lugar de recortar líneas en la pública y de mantener los conciertos con la privada, deberían de ensanchar la red de centros públicos con un aumento de las plantillas”,

Al malestar que trasladan las familias, se suma el de un profesorado “hartado de los recortes y del maltrato institucional” que dicen estar recibiendo por parte de la Junta. Quien habla es Andrés, un profesor de Formación Profesional en Sevilla, que percibe “una clara tendencia a favorecer la creación de nuevos centros privados, mientras se van recortando poco a poco plazas y unidades de los públicos”. De acuerdo con este docente, “es algo gradual, pero se está notando y repercute en una sobrecarga de trabajo que nos está desgastando”.

La marcha en la capital andaluza ha discurrido por las principales calles del centro hasta desembocar a las puertas del Palacio de San Telmo, sede de la presidencia de la Junta de Andalucía. Allí, familias, docentes y representantes sindicales se congregaron para lanzar un mensaje final al presidente andaluz: “Sin inclusión no hay educación”. Una frase que encapsula el clamor de un colectivo que exige un cambio en las políticas educativas de la Junta, denunciando que la falta de recursos en la escuela pública no solo afecta al alumnado más vulnerable, sino que perjudica al conjunto del sistema educativo.



Formadores de los docentes públicos: «A intelixencia artificial veu para quedar e os profesores deben usala»

Desde el centro de recursos para el profesorado de Pontevedra señalan: «ChatGPT non só xera contido, senón que o explica. Igual é máis democrático que unha academia»

María Hermida. PONTEVEDRA / LA VOZ. 18 may 2025

Marta lleva dos años dando clase de literatura a alumnos de secundaria. Tiene ilusión y ganas, especialmente cuando le toca hablar en clase de alguno de sus autores favoritos, como Lorca. Lo hizo hace unos días y, como siempre, buscó fórmulas para transmitir esa pasión que siente por el literato asesinado. Creyó que lo había hecho y le pareció oportuno que tras todo lo trabajado en el aula ellos hiciesen un trabajo sobre *La casa de Bernarda Alba*. Cuando fue a corregirlo, llegó el bajón: «Casi todos habían usado ChatGTP y lo que habían escrito era idéntico. Me dio pena porque pensé que había tocado la tecla de su interés y creo que no fue así». ¿No lo fue? Es difícil saberlo. A este mismo dilema de Marta se enfrentan actualmente decenas de profesores de cualquier nivel de la enseñanza, también de primaria. Conscientes de ello, hace tiempo que los centros de formación del profesorado públicos, como el de Pontevedra (llamado CFR), trabajan para formar a los profesores y cambiar las cosas con respecto a la IA. Es decir, que en vez de un problema sea una oportunidad. Lo hacen partiendo de una premisa básica: «A intelixencia artificial veu para quedar e os profesores deben usala», dicen al alimón desde el CFR.

A la mesa se sientan tres de esos profesores que, en vez de dar clase, se encargan de formar a los docentes. Son Carmen Martínez, la directora del CFR pontevedrés, y Marcos Gómez y Manuel Abelleira, asesores digitales. Ellos hablan de dos cuestiones diferentes: por un lado, el uso de la IA por parte de los profesores; y por otro, del alumnado, dos cosas que ya se están haciendo, pero que conviene revisar de qué manera. Teniendo en cuenta que su principal función es formar a los docentes, empiezan por ahí. Los tres indican que existen aplicaciones de IA que ya se están empleando como herramientas por parte de los profesores y que su objetivo es darles a conocer más para que les saquen partido. ¿Para qué sirven?. «Utilízanse fóra da aula para axudar a programar e xestionar a documentación do docente. Tamén para preparar as clases, facendo que sexamos máis eficientes», precisan. Y ponen luego ejemplos concretos: «Pensemos nun texto que prepara un profesor. Ao mellor coa IA pode adaptar ese mesmo texto para facelo máis comprensible para distintas idades e empregalo en cursos diferentes ou dentro da mesma aula adaptalo a alumnos con distintas capacidades e necesidades», indican.

«Aquí somos mas cautelosos»

¿Qué pasa con los alumnos, cuando son ellos los que la utilizan de forma continua para hacer trabajos?. Ahí, Carmen, Marcos y Manuel apelan a la cautela: «O dilema, cremos nós, non é se o alumnado debe usar ou non a IA, senón cando se debe introducir na aula, de que maneira e, sobre todo, con que finalidade. Trátase de saber que vantaxes e que riscos temos cando o alumnado utilice esa ferramenta», matizan. Y en ese camino también va la formación que ofertan. Este curso se hicieron siete actividades AFI (actividades de formación individual) que recibieron 500 solicitudes de participación por parte de los profesores de la zona que ellos llevan, que es toda la provincia de Pontevedra, a excepción del área de Vigo. De ese medio millar de profesionales de la enseñanza interesados en la IA, algo más de 180 completaron el curso.

A los profesores se les mostraron las herramientas y también se debatió sobre el reto que supone la IA. Los tres especialistas del CFR se esfuerzan en poner ejemplos para que se les entienda. ¿Qué ventajas puede tener que un alumno utilice inteligencia artificial para que le ayude con los deberes? «Temos que ter en conta que ferramentas como ChatGPT, por citar algunha das que máis están utilizando os alumnos, non só serven para xerar contido, senón que tamén o explican, entón en determinados casos igual pode ser máis democrático ca unha academia, porque o acceso é máis fácil», indican. Los expertos insisten en que el profesor ha de buscar métodos de evaluación que le permitan ir más allá del comodín que puede suponer la IA para el alumno: «Se un rapaz ten que presentar na clase o traballo que fixo apoiándose nun xerador de contido e non sabe de que vai... pois está claro. ¿E se o fixo pero sabe do que fala e houbo aprendizaxe?», cuestionan. Por último, los tres recuerdan la responsabilidad de las familias en cuanto a las herramientas que usan sus hijos fuera del horario escolar.

EL PAIS

Miedo y asco en los coles valencianos **OPINIÓN**

Cada vez son más los amigos y familiares maestros y profesores que terminan pidiendo la baja, tras constatar la desprotección y las numerosas faltas de respeto a las que están sometidos

JORDI SARRIÓN-CARBONELL. 18 MAY 2025

De un tiempo a esta parte, llevo experimentando en mi entorno un suceso bastante triste del que me gustaría hablaros: cada vez son más los amigos y familiares maestros y profesores que terminan pidiendo la baja de su puesto de trabajo, tras constatar la desprotección y las numerosas faltas de respeto a las que están sometidos. Nuestra sociedad ha normalizado intimidaciones, acoso por parte de los padres y madres o, lo que es peor, conductas violentas de los propios estudiantes hacia el profesorado. Y, para muestra, un botón. Según el Informe Mundial sobre el Personal Docente, un 86 por ciento de los docentes valencianos padece de estrés en sus puestos de trabajo y en torno a un 5 por ciento se arrepiente de haberse dedicado a la educación. De hecho, si nos adentramos en los datos, un 40 por ciento de los docentes aseguran que las dificultades para mantener el orden en el aula son la principal causa del estrés que sufren.

Y es que, aunque sea un debate incómodo, quizás ha llegado el momento de plantear que no puede haber una educación de calidad sin respetar la autonomía y la libertad de cátedra de los maestros; sin respetar, en definitiva, el papel tan importante al que están destinados en nuestra sociedad. Decía el viejo Pepe Mujica —cuyo cuerpo desapareció recientemente, pero cuyas palabras resonarán en la eternidad— que “no podemos pedirle al docente que arregle los agujeros que hay en el hogar”. En esta sociedad nuestra que tiende a la sobreprotección de las criaturas, hemos depositado una responsabilidad enorme en el cuerpo docente. A veces, parece que nos hemos olvidado de que quien tiene la responsabilidad de educar a los niños son los padres y de que el papel de los maestros es el de enseñar en sus materias correspondientes y reforzar los valores que los niños y niñas deben aprender en sus hogares.

De hecho —y no de manera casual, precisamente—, los ataques constantes de Trump o Abascal hacia la educación con debates como aquel del “pin parental” buscan precisamente eso, minusvalorar la autonomía de los docentes. Así pues, bajo el empalagoso mantra de la “libertad de las familias”, reivindicando la potestad de los padres para educar a sus hijos. Saben perfectamente del papel fundamental de la educación (y, especialmente, de la educación pública) para igualarnos unos a otros, para dotarnos de conciencia y para otorgarnos la condición de ciudadanos. Ha llegado la hora de empezar a proteger a nuestros docentes y dotarlos de garantías (legales, psicológicas y sociales) para que puedan desempeñar su trabajo en libertad.

Y es que, entre la educación franquista del crucifijo, los golpes y los llantos silenciados y la educación actual de la sobreprotección de los niños, el acoso y el abandono del profesorado tenemos que luchar por caminar hacia la sociedad del respeto. Y esto pasa por una mayor estabilidad laboral para nuestros docentes, salarios dignos acorde a la responsabilidad ostentada, mayores garantías para defender la libertad de cátedra y, cómo no, que nuestra clase política llegue al necesario pacto de estado para encontrar, de una vez por todas, una ley educativa consensuada entre actores políticos y docentes. Nuestros maestros no son infalibles, son humanos y hacen lo que pueden, a veces con ratios de alumnos demasiado altas en cada clase. Pero, si algo tengo claro, es que, el futuro de los valencianos y del resto de españoles pasa por ellos. Tengo claro que si alguien puede formar a personas cultas, esos son ellos. Y cultas —decía Eduardo Galeano— no serán porque tengan muchos conocimientos, sino cuando aprendan a escuchar al Otro. Y en este tiempo que viene tendremos que aprender a hablar menos y escuchar un poquito más.



"Tras el histórico acuerdo, toca remangarse entre todos para mejorar los resultados la escuela pública"

Las huelgas son ya un mal recuerdo. La consejera de Educación solo tiene ojos para mejorar entre toda la comunidad escolar el nivel académico, combatir la segregación y atender con más recursos a la creciente diversidad

Idoia Alonso / NTM. Bilbao | 18-05-25

Begoña Pedrosa (Areatza, 1975) es especialista en el desarrollo de competencias para el plurilingüismo en contexto de lenguas minorizadas. Como consejera de Educación, ha logrado lo que pocos de sus predecesores en el cargo, firmar un acuerdo que renueva el convenio colectivo del profesorado de la escuela pública, que llevaba caducado una década. A escasas 48 horas de cinco jornadas de huelga consecutivas —tras una reunión maratoniana— el Departamento de Educación y los sindicatos —excepto ELA— alumbraron un pacto que trasciende lo salarial. Que también. Más docentes y menos estudiantes por aula, menos horas de clase, más profesionales de apoyo para atender la vulnerabilidad y un plan de desburocratización del sistema son algunas de las medidas de un acuerdo que está llamado a sentar las bases de la transformación de la escuela pública vasca para mejorar los resultados.

Sobre la bocina, pero ha cerrado un acuerdo con los sindicatos que ‘a priori’ les proporciona paz social al menos hasta 2028.

— Exactamente, es un acuerdo que nos da estabilidad. Es un acuerdo que pone en el centro la mejora educativa y, por supuesto, más recursos para llevarla a cabo. Lo más importante es que lo hemos logrado con una negociación larga pero contundente, teniendo en cuenta precisamente lo que nos piden los centros educativos públicos y el sistema en su conjunto.

¿Siente que realmente tiene garantizada esa paz social esta legislatura?

— Para mí lo más importante es lo que hemos logrado. Hemos logrado hablar de educación, poner encima de la mesa propuestas concretas para la mejora educativa teniendo en cuenta lo que nos han dicho los centros educativos. Cuando decimos que es un gran acuerdo, estamos hablando desde esa perspectiva y también desde la estabilidad. Tener estabilidad durante más de tres años es bueno para el sistema porque da tranquilidad a los centros educativos, a las familias y al alumnado. Que no se nos olvide que trabajamos para que nuestro alumnado se desarrolle académicamente y personalmente y, obviamente, para que nuestro profesorado tenga buenas condiciones laborales.

En los últimos compases de la negociación, la atención se centró en la subida salarial del 7%. Pero desde su punto de vista, ¿cuáles son los aspectos medulares de un acuerdo que ha calificado de “histórico”?

— Estamos hablando de más recursos para responder a la mejora de resultados, de más recursos para atender la complejidad y diversidad que tenemos en muchos centros públicos. Estamos hablando de menos alumnos en el aula, de más profesorado, de más y mejor acompañamiento para reforzar la competencia lingüística, sobre todo el euskera. Pero también estamos hablando de salud laboral, de un reconocimiento retributivo específico para quienes trabajan en centros de alta complejidad educativa. Por eso decimos que es un acuerdo histórico que viene a mejorar el sistema público en su conjunto.

Steilas ha afirmado que además de una “mejora significativa de las condiciones laborales”, el acuerdo “devuelve a la escuela pública vasca, en gran medida, su referencialidad”. ¿El pacto deja en evidencia a quienes critican que la Ley Vasca de Educación pretende equiparar a la red pública y la privada?

— Bueno, la Ley Vasca de Educación es una muy buena ley y representa lo que es la sociedad de Euskadi, es un reflejo de donde venimos desde una perspectiva histórica y de lo que somos como sociedad. Siempre hemos dicho que la escuela pública es el eje vertebrador del sistema educativo vasco y creo que este acuerdo así lo demuestra. Más allá de las opiniones que pueda haber al respecto, para nosotros el sistema educativo vasco es un conjunto que tenemos que cuidar y que todo el alumnado del mismo es parte de nuestro trabajo.

Está claro que la cuestión salarial no es lo sustancial del acuerdo, pero tampoco era muy estético que profesorado de la privada-concertada cobrase más que el de la pública tras la última inyección de 67 millones de euros.

— El profesorado del sistema educativo privado-concertado nunca ha cobrado más que el profesorado de la pública, eso es así, es un hecho. La equiparación salarial venía ya desde el Pacto Educativo del año 92, cuando se aprobó la Ley de la Escuela Pública Vasca. Además, durante el Pacto Educativo para la nueva Ley Educativa Vasca que aprobamos en 2023 se habló mucho de esos derechos históricos que ya se contemplan en la norma básica (LOE). Así que básicamente se venía a cumplir con ese derecho y a responder a una demanda histórica.

Muchas familias se preguntan si para llegar a un acuerdo en materia de Educación es absolutamente inevitable tensar tanto la cuerda, porque se han perdido muchas horas de clase y la selectividad está a la vuelta de la esquina.

— Por supuesto que no es necesario, pero estamos hablando de un acuerdo histórico. Estamos hablando de un pacto que va a consolidar un debate que veníamos haciendo desde hace muchísimo tiempo dentro del marco de la renovación del acuerdo regulador docente. Y en ese sentido hace falta debate, propuestas, centrar qué es lo importante y hemos necesitado tiempo para determinar y focalizar. En ese sentido, es un acuerdo que va más allá de una situación coyuntural.

¿Y dónde han puesto el foco?

— Será importante hablar de educación, de mejora educativa, de mejora de resultados, hablar de la nueva realidad que tenemos en el sistema público vasco, hablar de segregación, hablar de muchísimos elementos que quizás en otro momento no estaban encima de la mesa.

Usted ha introducido el concepto de corresponsabilidad.

— Efectivamente. ¿Qué hacemos a partir de ahora? Ahora toca mejorar los resultados y toca realmente remangarse y lo que queremos, precisamente, es que hagamos ese trabajo desde la corresponsabilidad. Hablamos de las direcciones de los centros públicos, del profesorado, por supuesto, y de las familias. Que pongamos encima de la mesa una estrategia compartida. Para eso tenemos el primer Plan Estratégico de la Escuela Pública Vasca.

Hablando de responsabilidades. ¿Qué opina del descuelgue de ELA del acuerdo?

— Hemos debatido sobre educación, sobre la necesidad de la mejora de los resultados, de la atención a la diversidad, de un marco de negociación. Se trata de un marco muy específico y ELA no está en ese marco. Entonces, me limito a decir que hay que preguntarles a ellos, por qué no han querido estar en este acuerdo histórico para mejorar la Escuela Pública Vasca.

Los y las profesoras se sienten desbordadas por la creciente burocracia a la que deben hacer frente además de preparar e impartir clase, corregir exámenes, asistir a cursos de formación. ¿Cómo van a aliviar esta carga?

— Hemos hablado de hacer un plan específico con la comunidad educativa para desburocratizar muchos procesos que se pueden simplificar y vamos a reforzar las figuras que van a trabajar los procedimientos administrativos, sobre todo en Primaria.

La pregunta que muchos nos hacemos es ¿cuánto va a costar este acuerdo?

— Bueno, lo importante no es a cuánto asciende la cifra, sino en qué mejora el sistema. Estamos puliendo la cifra, pero lo más importante es que tenemos más docentes y menos alumnos por aula. Vamos a desburocratizar los procedimientos y responder a la complejidad que tenemos en algunos centros públicos. Vamos a poner el foco en mejorar el sistema público, en dar una mejor atención a nuestro alumnado y en cuidar su bienestar emocional y su desarrollo académico. Para mí ese es el titular de este acuerdo histórico.

De alguna manera, el acuerdo mete a la escuela pública en otra pantalla. Hace un mes presentó en el Parlamento Vasco el Plan Estratégico para la Transformación de la Escuela Pública Vasca 2025-2028, con una inversión de 750 millones de euros solo en infraestructuras. ¿Infraestructuras? ¿La clave de la transformación del sistema, de la atención a la creciente diversidad en las aulas y la mejora de los resultados académicos, reside en los edificios?

— Lo que tenemos encima de la mesa es lo que recoge el Pacto Educativo, que incluye tres elementos. Por un lado, la transformación educativa en el sistema público, su mejora, la innovación, y eso es básicamente en lo que nos hemos centrado. Pero hay otro elemento, y es la mejora de las infraestructuras. Y ahí nos comprometemos a hacer una inversión de 750 millones de euros. Hablamos de repensar los espacios, de que tengamos infraestructuras que realmente se adecúen a los cambios pedagógicos. Y hay un tercer elemento que es la estabilidad laboral, que se recoge como un compromiso específico en el acuerdo regulador que hemos firmado y que contempla reducir la interinidad al 5% para finales de 2028.

¿Puede adelantar alguna medida sobre lo que quieren hacer en la pata de la mejora?

— Dimos unas líneas generales en el Parlamento, pero presentaremos el plan a finales de mayo. Básicamente habla de cómo atendemos a la diversidad con acciones muy concretas, cómo tenemos que mejorar los resultados académicos con acciones muy concretas, cómo tiene que responder la participación de la comunidad educativa, también de las universidades, cómo tenemos que transformar el liderazgo pedagógico para que vaya acompañado de la complicidad con las familias.

En junio presentarán un plan con Osakidetza para mejorar el bienestar emocional.

— Efectivamente, tenemos un proyecto para desarrollar un currículum socioemocional para todo el sistema que estamos pilotando con Osakidetza. Pero también tenemos investigación que estamos haciendo con la Universidad del País Vasco en bienestar emocional y convivencia educativa. Son elementos muy novedosos que se recoge también en el plan.

La crisis de natalidad ha provocado y va a provocar el cierre o la fusión de muchos centros públicos. ¿Cuántos cierres habrá en este mandato? ¿Hay plan de recolocación para ese profesorado?

— Para abordar la segregación escolar tenemos una agenda para repensar cómo vamos a mejorar el mapa escolar de Euskadi y responder a la calidad educativa. Hablamos de la tipología del alumnado que vamos a tener en las aulas del futuro, del reto demográfico, de que cada vez tenemos alumnado más diverso en nuestros centros, sobre todo en los públicos. Y hablamos de un fenómeno que en estos momentos está encima de la mesa, y es que cada vez hay más alumnado recién llegado que hay que atender y acoger.

¿Hay recursos suficientes para atender a los 8.000 migrantes que cada año se incorporan con el curso empezado y que llegan, en muchos casos, sin conocer el idioma, con varios cursos de retraso y con una situación familiar complicada?

— Se responde bien a esta diversidad y se encajan bien dentro del transcurso ordinario de un centro normal y corriente. Los tratamos con muchísimo mimo. Tenemos una estrategia que refuerza esa acogida desde el punto de vista emocional, pero sobre todo desde el punto de vista académico y lingüístico, y está funcionando muy bien. Y, precisamente, uno de los elementos del acuerdo regulador se centra en este aspecto.

¿Funcionan los cambios introducidos en la matriculación para evitar la segregación?

— Estamos trabajando en el diagnóstico de la segregación. Las medidas funcionan de manera muy progresiva y en breve tendremos un diagnóstico de la reserva de plaza y del índice de vulnerabilidad. Pero también tenemos que hablar de otro tipo de medidas, queremos escuchar propuestas nuevas, pondremos las nuestras encima de la mesa, pero hay que seguir buscando, innovando y ver qué se hace en otros países y cómo podemos aplicar en nuestro contexto otro tipo de medidas.

Le hacía la pregunta porque, la mayoría del alumnado migrante, vulnerable o con necesidades especiales se sigue concentrando en la escuela pública y en los colegios de Kristau Eskola, lo que hace que algunos puedan seguir abiertos por la crisis de natalidad. Parece que las ikastolas, que cogen al 4,5% de este alumnado, no han entrado en esta partida.



— Bueno, esto no es así. Las políticas de matriculación hablan de la matrícula ordinaria y hablan de la matrícula que se da a lo largo del curso. En los últimos años hemos ido equilibrando la escolarización de esa matrícula viva en las dos redes educativas. Y hay una disposición de todos los centros educativos por participar en este procedimiento. En estos momentos estamos un 60/40: 60 pública y 40 concertada, que es el dato del que yo dispongo en estos momentos. Pero vendrán nuevas medidas complementarias y tenemos que actuar con responsabilidad. Hay que ser corresponsables en abordar la segregación escolar que tenemos en Euskadi. Y ahí sí que animamos y pedimos a todos los centros educativos que se impliquen, que colaboren, tanto en la mejora de resultados, como en la participación en los procesos de matriculación.

PISA y las Evaluaciones Diagnósticas de los últimos años dibujan un escenario en el que se ha experimentado una bajada del rendimiento, sobre todo en comprensión lectora, que vehicula el resto de competencias básicas. ¿Hay un problema con el euskera?

— Euskadi tiene una estrategia clara de mejora de resultados que hemos explicado recientemente en el Parlamento Vasco y que ya se está implementando en los centros. Se trata de una estrategia de mejora de resultados desde el punto de vista de mejora de competencias básicas, desde el punto de vista emocional y desde el punto de vista de la evaluación. Sabemos de dónde partimos y sabemos dónde queremos llegar. Se están formando y se han formado docentes y se están aplicando nuevas medidas desde enero. Más allá de esto, abordamos las necesidades emocionales del alumnado y eso es muy importante. Sin estabilidad emocional no hay mejora académica. Estamos trabajando en ello, vemos que los centros están motivados y ahora vamos a tener más recursos para responder a todo esto.

Habla de centros motivados pero ¿el alumnado está motivado o sigue arrastrando secuelas de la pandemia?

— Yo creo que han sido años complejos que nos han traído realidades que no conocíamos antes de la pandemia. Ha sido un aprendizaje muy importante a nivel de sociedad y todo lo que ocurre en la sociedad se refleja en el día a día de nuestras aulas. Hay una madurez en los docentes que quizás antes no había, antes de la pandemia. Por poner un ejemplo, cómo respondimos ante el gran apagón que tuvimos hace escasamente tres semanas. Donde más normalidad hubo fue en nuestros centros educativos, estuvimos muy pendientes de las necesidades que podían tener y realmente vimos que esa madurez se ve reflejada. Un centro educativo a día de hoy es uno de los lugares más seguros que tenemos en la sociedad. Tenemos docentes, profesionales y equipos directivos que saben responder ante la incertidumbre en la que vivimos.

¿Se cortan los recursos de apoyo para el creciente alumnado con necesidades especiales en la FP, donde acaban muchos de estos chavales?

— Hemos acordado equiparar los criterios y la adjudicación de estos recursos para la FP. Hay dos elementos que destacaríamos, vamos a incrementar el número de orientadores en los centros de Formación Profesional, sobre todo en la FP Básica. Es muy necesario porque se trata de un alumnado que, en muchas ocasiones, tiene una vulnerabilidad muy grande. Y también habrá un plan de formación específico para este tipo de centros. Por otro lado, habrá un refuerzo de los especialistas de apoyo educativo.

Se escucha de forma recurrente que faltan educadoras de lengua de signos.

— No hay ningún alumno o alumna en Euskadi que no sea atendido de manera específica, en ningún caso, no existe. Todo el alumnado con necesidades o con dificultades de sordoceguera tiene los recursos que establecen los expertos que hacen los diagnósticos, hay una amplia gama de profesionales que responden a cada situación y en ese sentido en Euskadi llevamos trabajando muchísimos años con asociaciones y asociaciones de familia, que son las que más tratamos, aportando más recursos allá donde más se necesiten.

EL DEBATE

Las universidades avanzan hacia una selectividad con una estructura más común para 2026

Se trata de ir más allá del consenso de mínimos que se alcanzó a finales del 2024 frente a la nueva PAU que estrenarán más de 340.000 alumnos de segundo de bachillerato a principios de junio

El Debate. 19/05/2025

Los 17 distritos universitarios han pactado una prueba de acceso a la universidad (PAU) más común para 2026 en cuanto a la estructura de los exámenes, las materias a examinar o los criterios de corrección, según ha concluido la Comisión de Asuntos Estudiantiles de la Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas (CRUE).

Durante las VII Jornadas CRUE sobre Acceso y Admisión que se celebran este lunes en la Universidad Complutense de Madrid se ha presentado la propuesta de la CRUE sobre la que han trabajado más de 550 especialistas.

Las Comisiones Estatales de Materia, integradas por especialistas de cada disciplina y distrito universitario, han trabajado para estandarizar los porcentajes de diseño competencial y el margen de preguntas optativas aplicables a cada materia. También han consensuado bloques de saberes básicos comunes y han concretado los criterios de evaluación específicos y su valoración.

El vicerrector de Estudiantes de la Universidad de Granada, Juan Luis Benítez, ha señalado que se han logrado armonizar hasta 30 materias de las 35 que son evaluadas en la prueba de acceso a la universidad, y que en dos (biología e italiano) la unificación es parcial mientras que en tres (como portugués y plástica) no se ha logrado consenso.

La finalidad es que los profesores de Bachillerato sepan antes de irse de vacaciones las materias y orientaciones del curso que viene.

Además la CRUE propone crear un Observatorio de materias PAU para el hacer un seguimiento de cómo evalúan y corrigen las diferentes autonomías, con el fin de seguir ajustando cada vez más el modelo y avanzar hacia nuevas orientaciones.

Más allá de la PAU de 2025

Se trata de ir más allá del consenso de mínimos que se alcanzó a finales del 2024 frente a la nueva PAU que estrenarán más de 340.000 alumnos de segundo de bachillerato a principios de junio y que se celebrará los días 3, 4, 5 y 6 en la mayoría de comunidades autónomas, excepto en Canarias y Cataluña.

Para este curso la nueva PAU tendrá un modelo de examen único en cada materia, que deberá hacerse en 90 minutos, y el diseño es competencial entre el 20 % y el 25 % de las preguntas o tareas que el alumnado debe realizar.

Actualmente se establece la opcionalidad en las pruebas, permitiendo al estudiantado elegir entre varias preguntas o tareas en algunos apartados si así se estima oportuno y la penalización máxima por faltas de ortografía será de 2 puntos para los ejercicios de Lengua y Literatura II y lenguas cooficiales; de 1,5 puntos para el examen de lengua extranjera, y de 1 punto para el resto de materias.

Armonizar respetando la diversidad de las Comunidades

La directora general de Evaluación y Cooperación del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, Mónica Domínguez, ha apostado por «armonizar contenido y estructura y asegurar la equiparación de la prueba entre los diferentes territorios» pero respetando la diversidad de cada Comunidad Autónoma.

Ha pedido que el modelo sea «coherente, justo y con pleno respeto a la diversidad de las Comunidades Autónomas» y en este sentido fuentes de la CRUE han insistido en que una prueba cien por cien común en el contenido «es imposible». El objetivo es avanzar en aspectos técnicos, como una corrección común o en la estructura que deben tener los exámenes.

La mayoría de los vicerrectores han apoyado que empiecen a redactarse los modelos de exámenes de 2026 para que estén listos en julio o como muy tarde a principios de septiembre.

De momento el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades está dispuesto a apoyar los acuerdos que se alcancen y «sean buenos para este país», ha incidido el secretario de Estado de Universidades, Francisco González, que también ha participado en estas jornadas. González ha pedido que el nuevo modelo se guíe por el rigor académico, la igualdad de oportunidades y la objetividad en la evaluación.

«Somos muchas las administraciones que participamos y se debe combinar la homogeneidad y la armonización estructural con la flexibilidad para atender la diversidad del estudiantado», ha recalcado.

González ha avanzado que en el curso 2024-2025 se matricularon para presentarse a la PAU más de 341.000 alumnos, de los que finalmente se examinaron el 96 % y aprobaron el 90,2 %. Un «récord histórico» en el número de aprobados, que aumentó el 28 % respecto al curso anterior, y en el número de matriculados, que también se incrementó el 21 %.

LaOpinión www.laopiniondemurcia.es **DE MURCIA**

Educación otorgará las matrículas de honor de ESO y Bachillerato antes de la matriculación universitaria

El consejero Marín ha puntualizado que la idea es no dar dichas matrículas en base a un criterio que pueda luego ser modificado en los tribunales

EFE. 19 MAY 2025

La Consejería de Educación otorgará las matrículas de honor a los estudiantes de Secundaria y Bachillerato antes de que se abra el periodo de matriculación de la universidad, según ha explicado este lunes el consejero del ramo, Víctor Marín, tras la polémica generada tras la suspensión cautelar de la Orden de Evaluación por parte del TSJ.



El sindicato de educación STERM denunció ante la justicia esa Orden de Evaluación emitida por la Consejería y en la que se establecía que la nota de la asignatura de Religión computaba a la hora de calcular estas matrículas de honor, por lo que la orden ha quedado suspendida cautelarmente.

La Consejería solicitó levantar esa suspensión cautelar, petición que ha denegado el TSJ, que aún no ha dictado sentencia sobre el asunto, por lo que el departamento que dirige Víctor Marín ha optado por posponer la concesión de las matrículas de honor hasta que haya una decisión judicial firme al respecto.

Marín ha puntualizado que la idea es no otorgar las matrículas de honor en base a un criterio que pueda luego ser modificado en los tribunales y obligue a cambiar esas calificaciones.

Así, se ha optado por esperar antes de conceder la nota definitiva, pero ha insistido en mandar un "mensaje de tranquilidad" a los estudiantes, ya que las notas estarán puestas antes en cualquier caso de que se abra el periodo de matriculación en las universidades.

Si en ese momento hay ya una sentencia al respecto, las matrículas de honor se concederán en función de lo que dicte la sentencia y, si no la hay, se concederán sin tener en cuenta la nota de la asignatura de Religión, ya que esa medida está suspendida.

Marín ha insistido en que por el momento el tribunal solo ha denegado levantar la suspensión cautelar de la Orden de Evaluación, pero no se ha pronunciado sobre la pertinencia o no de computar la asignatura de Religión y podría todavía dar la razón a la Consejería y avalar que sí compute.

EL MUNDO

Las universidades anuncian un acuerdo para "armonizar" a partir de 2026 la Selectividad con modelos de examen y criterios de evaluación similares

Llegan a un pacto sobre la estructura y lo que se puntúa en cada bloque en el 85% de las asignaturas, pero no unifican los contenidos

Olga R. Sanmartín. Madrid. Lunes, 19 mayo 2025

Las universidades han anunciado este lunes un acuerdo en torno al "formato" de la prueba de acceso a la universidad a partir del curso que viene 2025-2026 con el fin de que sea una Selectividad lo más "armonizada" posible.

No es un acuerdo para homogeneizar ni para que se realice el mismo examen en toda España porque las universidades no han entrado a unificar los contenidos. Los responsables de coordinar los trabajos han asegurado que "homogeneizar es imposible" porque los currículos de Bachillerato son distintos en cada comunidad autónoma, dado que una parte lo fija el Estado y otra cada gobierno regional.

Lo que sí establece este acuerdo son unos "mínimos" en torno a "aspectos básicos" de la prueba, según ha explicado la rectora de la Universidad de Huelva, María Antonia Peña, presidenta de Asuntos Estudiantiles de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (Crue), que ha ejercido de hilo conductor de los trabajos.

Para empezar, se han concretado modelos de exámenes similares en toda España para 30 de las 35 asignaturas existentes, el 85%. Las cinco materias que no se han "armonizado" son Biología, Empresa y Diseño de Modelos de Negocio e Italiano, que están en proceso de llegar a un acuerdo, mientras que en Portugués y Expresión Gráfico Plástica no parece que vaya a existir esta posibilidad.

En segundo lugar, los especialistas han determinado la estructura de cada examen, estableciendo la opcionalidad máxima que se puede permitir en cada pregunta (es decir, si se le dan varias posibilidades de preguntas al alumno para que pueda escoger la que mejor se sepa). También se ha acordado una horquilla para el nivel de competencialidad de cada cuestión (es decir, el máximo de preguntas que no son de memorizar sino de aplicar de forma práctica lo aprendido).

En tercer lugar, han acordado qué bloques de preguntas hay y cuánto vale cada una de ellas. Por ejemplo, en Lengua Castellana y Literatura, 4 puntos de 10 van destinados al bloque de Comunicación, 3 sobre 10 van a reflexión sobre la lengua y sus habitantes, y 3 sobre 10 están dedicados a la Literatura. Es lo que técnicamente se denomina "criterios de evaluación".

Esos bloques, a su vez, están detallados en el modelo de examen. Por ejemplo del bloque de Comunicación los organizadores de la prueba podrán preguntar un texto y tres tareas, sin opcionalidad. Dos de ellas irían sobre comprensión de texto y valdrían 2 puntos y otra versaría sobre expresión escrita y contaría 2 puntos. Luego iría otra tarea obligatoria sobre sintaxis con opcionalidad que computaría entre 1 y 2 puntos, así como dos tareas sobre la lengua con opcionalidad que valdrían entre 1 y 2 puntos. Por último, para evaluar al alumno

sobre Literatura, con 3 puntos, se pondrá un ejercicio con preguntas abiertas y opcionalidad en la selección de los textos.

Este es el mayor nivel de concreción al que se ha llegado, sin especificar contenidos ni dar un valor único a cada epígrafe dentro de cada bloque de preguntas. En Historia de España hay menos detalle. Sólo se dice que el examen tendrá tres partes, pero concreta cuáles ni fija la época. La primera consistirá o bien en dos ejercicios sin opcionalidad o bien en dos ejercicios a elegir entre tres o cuatro opciones, con un valor máximo de 3 puntos. La segunda será un comentario de texto sobre un documento histórico a elegir entre dos opciones con un máximo 4 puntos. La tercera es una pregunta de desarrollo que cuenta 3 puntos.

Los criterios de evaluación, en algunas asignaturas, se han concretado estableciendo puntos comunes para penalizar la ortografía, pero no en todos los casos. En Lengua, por ejemplo, sólo se dice que se pueden descontar 2 puntos por las faltas, pero no cuánto penaliza cada falta, algo que sí se determina en los exámenes de lenguas cooficiales, donde por cada error a partir de la segunda se deducirán 0,25 puntos en el examen. En Historia de España se concreta aún menos: se restará por la ortografía un máximo de 1 punto.

Este pacto que ha sido definido por fuentes de la Crue como "crucial y sin precedentes", concreta los trabajos iniciados en mayo de 2024, que cristalizaron en el denominado *Acuerdo de Mínimos de Bilbao* en septiembre del mismo año. Ahora se "mejora, concreta y actualiza" este pacto, que se limitó a cuestiones superficiales porque no se pudo al nivel de materias concretas. Va en paralelo al acuerdo al que han intentado llegar las 12 comunidades del PP, que no ha sido posible materializar para la Selectividad este año.

En las negociaciones, que alcanzan "consensos asumidos por todos los distritos universitarios en relación con las distintas asignaturas", han participado 600 profesores coordinados por 25 especialistas de toda España en las distintas materias. El siguiente paso es presentarlo al Gobierno y a las CCAA para que se materialice a partir del curso que viene.

Los organizadores han reconocido que es un acuerdo "mejorable y no es perfecto", pero han considerado un avance que hayan conseguido que todos los distritos universitarios hayan logrado un consenso para alcanzar unos mínimos".

EL PAIS

Los alumnos que usan poco la tecnología en el aula llevan medio curso de ventaja a quienes lo hacen todos los días

Las tres comunidades autónomas que más han integrado la tecnología en clase son las que más han caído en el Informe PISA en la última década

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 19 MAY 2025

Muchos investigadores en educación tratan de responder a la pregunta de por qué los resultados de los estudiantes en las grandes evaluaciones internacionales llevan cayendo desde hace una década. El uso por parte de niños y adolescentes de teléfonos móviles y otros dispositivos individuales se encuentran en el punto de mira. Pero el director adjunto de investigación de EsadeEcPol, Lucas Gortazar, advierte de que el uso de la tecnología en las aulas para trabajar, si excede cierto punto, también parece ser un factor que influye negativamente en el desempeño. No se trata, afirma, de demonizar la tecnología en la educación, pero sí de evitar una implantación irreflexiva e investigar más.

Las tres comunidades autónomas donde un mayor porcentaje del alumnado utiliza la tecnología en el aula a diario, señala Gortazar, País Vasco, Navarra y Cataluña, son las que más han caído en la última década en el Informe PISA, que evalúa regularmente a estudiantes de 15 años en más de 80 países. En el País Vasco y Navarra la caída promedio en las tres pruebas de PISA —matemáticas, lectura y ciencias— ha sido de 27 puntos, y en Cataluña, de 26, entre los años 2012 y 2022.

Los estudiantes de estos territorios usan muy por encima de la media española la tecnología para trabajar en clase, mientras que su uso para fines lúdicos fuera de los centros educativos es bastante similar al promedio. Al mismo tiempo, una investigación causal impulsada por las fundaciones Cotec e Isek, publicada en una revista especializada en 2023, concluyó que los estudiantes españoles que son usuarios muy frecuentes de tecnología en el aula (que la usan todos o casi todos los días) presentan una penalización en la prueba de matemáticas de 22,5 puntos respecto a los que apenas la utilizan, lo que equivale a medio curso escolar.

Este trabajo, firmado por las investigadoras Lucía Gorjón y Ainhoa Osés, refleja que los estudiantes que hacen mayor uso de las TIC en las aulas reducen de forma notable el promedio nacional en la materia no solo en España, sino de los 22 países de la OCDE —un club integrado por los Estados más desarrollados del mundo— que analizaron. En el caso de España, no obstante, los resultados de la investigación reflejan que un uso moderado (de "varias veces al mes") "se relaciona con un mejor rendimiento en matemáticas respecto a un uso escaso o nulo". La diferencia entre ambos grupos aumenta en este caso hasta los 32,5 puntos.

Las conclusiones del artículo se mantienen al margen de la extracción socioeconómica del alumnado. Si bien el impacto negativo de un uso muy frecuente de la tecnología en el aula es peor para los estudiantes de entornos



más desfavorecidos (en 10 de las 17 comunidades autónomas y 19 de los 22 países analizados), y para las chicas que para los chicos (en 13 de los 17 territorios españoles y en dos tercios de los países analizados).

Las autoras señalan que su estudio causal (basado en la explotación de microdatos de PISA 2018 y publicado en la revista *Journal of Educational Computing Research*) se ciñó a la prueba de matemáticas. Pero “a nivel descriptivo”, añaden, observaron que la penalización para los usuarios muy intensivos se mantenía en los resultados de ciencia y, sobre todo, de lectura, lo que les lleva a sugerir que la tendencia podría repetirse en ambos casos una vez controladas las características del alumnado.

Los datos, prosigue Osés, tampoco les permiten responder a la pregunta de a qué se debe que un uso muy frecuente de la tecnología implique un menor rendimiento. Pero, como hipótesis, plantea que el efecto distracción “puede tener un papel importante, por afectar a su capacidad de atención y comprensión”, y que el hecho de tener que hacer “varias cosas a la vez, el llamado *multitasking*, también puede dificultar” el aprendizaje.

Resulta en todo caso necesario, coinciden tanto Osés como Gortazar, seguir investigando para conocer, más allá de la advertencia general asociada al tiempo de uso que ofrece este análisis de PISA, cómo influyen en el rendimiento variables como el tipo de tecnología utilizada, la finalidad pedagógica de su uso y el nivel de formación de los docentes.

Herramientas digitales

El informe PISA, organizado por la OCDE, recoge cada tres años abundante información que la organización internacional analiza en sucesivas publicaciones, además de servir de materia prima para los investigadores. Un documento publicado por la OCDE en 2024 (que usaba datos recopilados en los exámenes de la última edición, la de 2022) actualizaba la información sobre el porcentaje de estudiantes que usa “herramientas digitales al menos una hora al día para el aprendizaje en la escuela”. En España, la proporción se sitúa en el 50%.

Los tres primeros países europeos clasificados en PISA tienen porcentajes inferiores: Estonia (47%), Irlanda (42%), y Suiza (47%) —el siguiente, Finlandia, se sitúa muy por encima del promedio (73%), pero el quinto, Polonia, vuelve a estar por debajo (45%)—. La media en la UE es del 50%, y, en la OCDE, del 55%.

Dentro de España, las tres comunidades con más usuarios diarios se sitúan a mucha distancia del promedio estatal: en Cataluña y País Vasco lo hace el 75%, y en Navarra, el 64%. Las tres comunidades tienen varias cosas en común: son de las que más renta per cápita tienen de España (lo cual debería impulsar sus resultados), tienen lengua cooficial (lo cual, especialmente en un contexto de aumento de la población escolar de origen inmigrante podría estar teniendo cierto efecto en el rendimiento), y ocupan hoy, a diferencia de hace 10 años, puestos bastante discretos en la clasificación autonómica de PISA (especialmente el País Vasco y Cataluña, que han caído por debajo de la media española), así como en otro tipo de pruebas de evaluación.

Las comunidades autónomas con menos usuarios diarios de tecnología son La Rioja (33%) y Castilla-La Mancha (34%) —con casuísticas propias—, pero les siguen muy de cerca las tres regiones españolas mejor clasificadas en PISA: Castilla y León (36%), Asturias (37%) y Cantabria (36%). Extremadura, que también tiene un porcentaje bajo de estudiantes que usan diariamente la tecnología en el aula (36%) es la segunda que más ha mejorado su rendimiento en PISA en la última década, por detrás de Cantabria.

Los resultados educativos son, en todo caso, como una mesa de billar donde ruedan a la vez multitud de bolas. El peso de algunos factores es muy conocido, como la gran diferencia que marca el nivel socioeconómico y cultural de la familia en la que crecen los chavales. En otros, como los efectos del uso de la tecnología en clase —que en España experimentó una aceleración en la primera década del siglo y otra después de la pandemia, gracias a los fondos de recuperación europeos— queda mucho por estudiar.

Gortazar señala que las actuales herramientas de evaluación y de investigación permiten analizar no solo cuánto se usa la tecnología en las aulas, sino hacer un examen más fino, como “qué tipo de herramientas tecnológicas se utilizan y con qué finalidades pedagógicas”. “El debate de pantallas fuera, pantallas dentro no creo que aporte nada a la mejora educativa”, añade Gortazar; “sabemos que la tecnología puede ayudar y puede no hacerlo, la pregunta es cómo”.

europapress.es

Los primeros exámenes de la nueva Selectividad empiezan el martes 3 de junio en toda España menos en Cataluña y Canarias

MADRID, 19 May. (EUROPA PRESS) - Los primeros exámenes del nuevo modelo de la Selectividad serán los días 3, 4 y 5 de junio en toda España, menos en Cataluña, que se celebrarán los días 11, 12 y 13 de junio, y en Canarias los días 4, 5, 6 y 7 de junio.

Además, este año hay una excepción en la Comunidad Valenciana para los alumnos afectados por la dana y habrá tres fechas de la Selectividad: la ordinaria (3, 4 y 5 de junio), la extraordinaria (que será ordinaria para el alumnado afectado y que se celebrará el 1, 2 y 3 de julio) y otra extraordinaria (22, 23 y 24 de julio) solo para afectados por la riada que quieran utilizar como convocatoria ordinaria la del 1, 2 y 3 de julio.

La resolución publicada en el Boletín Oficial del Estado (BOE) fija las fechas límite para la realización en el año 2025 de la Prueba de Acceso a la Universidad y publicación de los resultados provisionales. Así, la orden, recogida por Europa Press, establece que las pruebas correspondientes a la convocatoria ordinaria deberán finalizar antes del día 14 de junio de 2025. Los resultados provisionales de las pruebas serán publicados antes del 28 de junio de 2025.

Aunque la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas estableció que las pruebas se realizaran preferentemente los días 3, 4 y 5 de junio en toda España, mismas fechas que establece la EBAU común acordada por las comunidades autónomas del Partido Popular, finalmente en Cataluña se celebrarán los días 11, 12 y 13 de junio y en Canarias los días 4, 5, 6 y 7 de junio.

El acuerdo de los rectores se formuló "con la suficiente flexibilidad" como para que cada distrito universitario pueda determinar cuántos días durará la prueba y cómo se distribuirán dentro de ella los distintos exámenes, así como establecer un calendario diferente en algunas comunidades que se adapte a la realización de su Bachillerato.

El objetivo de la CRUE era consensuar unos acuerdos tendentes a la homogeneización de la prueba de acceso a la Universidad en todo el territorio nacional.

Por su parte, las pruebas correspondientes a la convocatoria extraordinaria deberán finalizar antes del día 12 de julio de 2025 en el caso de que la administración educativa competente determine celebrar la convocatoria extraordinaria en el mes de julio. En este caso, los resultados provisionales de las pruebas deberán ser publicados antes del 19 de julio de 2025.

En el caso de que la administración educativa competente determine celebrar la convocatoria extraordinaria en el mes de septiembre, las pruebas correspondientes a la convocatoria extraordinaria deberán finalizar antes del día 13 de septiembre de 2025. En este caso, los resultados provisionales deberán ser publicados antes del 19 de septiembre de 2025.

La EBAU común de las comunidades autónomas gobernadas por el Partido Popular fija la convocatoria extraordinaria de este año los días 1, 2 y 3 de julio, mientras que la Generalitat de Cataluña ha establecido la convocatoria extraordinaria para los días 3, 4 y 5 de septiembre y Canarias para los días 2, 3 y 4 de julio. Además, la convocatoria extraordinaria serán los días 7, 8 y 9 de julio en Asturias y el 25, 26 y 27 de junio en Navarra.

ASÍ SERÁN LOS PRIMEROS EXÁMENES DE LA NUEVA SELECTIVIDAD

En la nueva Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) aprobada por el Gobierno, las faltas de ortografía bajarán un 10 por ciento la nota en los exámenes y los alumnos podrán elegir entre distintas preguntas, aunque requerirán que hayan estudiado todo el temario, y se mantienen las preguntas tipo test.

En aquellos ejercicios en los que las preguntas o tareas propuestas requieran la producción de textos por parte del alumnado, la valoración correspondiente a la coherencia, la cohesión, la corrección gramatical, léxica y ortográfica de los textos producidos, así como su presentación, no podrá ser inferior a un 10 por ciento de la calificación correspondiente a la pregunta o tarea.

Sin embargo, el decreto de la nueva EBAU precisa que la aplicación de estos parámetros que bajan un 10 por ciento la nota por las faltas de ortografía y gramaticales "podrá flexibilizarse en el caso del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo".

En la nueva prueba habrá un único modelo de ejercicio para cada materia. Los ejercicios de cada materia estarán estructurados en diferentes apartados, que, a su vez, podrán contener una o varias preguntas o tareas. Se podrá incluir la posibilidad de elegir entre varias preguntas o tareas. Esta elección no podrá implicar en ningún caso la disminución del número de competencias específicas evaluadas, por lo que la opcionalidad "no implicará poder estudiar menos temario".

Habrà variedad de tipos de preguntas o tareas, en cuanto a tipo de respuesta. Algunas requerirán respuestas cerradas; otras, semiconstruidas y otras, abiertas.

En cada uno de los ejercicios, la puntuación asignada al total de preguntas o tareas de respuesta abierta y semiconstruida deberá alcanzar como mínimo el 70%.

El número total de preguntas o tareas a resolver por parte del alumnado debe adecuarse a la duración total del ejercicio. La nueva EBAU tendrá en cuenta que el alumnado necesitará dedicar un tiempo significativo tanto a la lectura y al análisis de la posible documentación aportada (auditiva, gráfica, textual, etc), como al diseño de la estrategia para la resolución de las preguntas o tareas planteadas. Las preguntas o tareas se contextualizarán en entornos artísticos, científicos, humanísticos y tecnológicos. Preferentemente, además, en entornos próximos a la vida del alumnado.



Para la resolución de la prueba, el alumnado deberá demostrar creatividad, capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez. La resolución de los ejercicios o tareas deberá ser por escrito.

Al igual que en el anterior modelo de EBAU, cada uno de los ejercicios tendrá una duración de 90 minutos y se establecerá un descanso entre pruebas consecutivas de, como mínimo, 30 minutos. No se computará como periodo de descanso el utilizado para ampliar el tiempo de realización de las pruebas del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo a los que se les haya prescrito dicha medida.

Los alumnos que el próximo curso superen con éxito segundo de Bachillerato y se presenten a esta prueba, se examinarán de cuatro materias (Lengua y Literatura II, Lengua Extranjera II, la materia específica obligatoria de la modalidad cursada y de Historia de España o de la Filosofía), en el caso de las comunidades sin lengua cooficial. En aquellas CCAA con más de una lengua oficial, los estudiantes se examinarán también de Lengua Cooficial y Literatura II (cinco materias en total).

Además, quienes deseen mejorar su nota de admisión podrán examinarse de hasta cuatro materias más, que serán elegidas por el alumno. Serán materias distintas a las de la fase de acceso, podrán ser de modalidad, cursadas o no, la materia común no realizada en la fase de acceso (Historia de España o de la Filosofía) y una segunda lengua extranjera. En caso de querer examinarse del número máximo de materias (cuatro), una de ellas deberá ser obligatoriamente este segundo idioma.

En cuanto a las calificaciones, no hay ningún cambio. La nota de la prueba se calculará haciendo la media aritmética de cada uno de los ejercicios. Será un valor entre 0 y 10 puntos con tres cifras decimales y la nota mínima es un 4.

La nota de acceso a la universidad se calcula sumando el 60% de la nota media normalizada de Bachillerato y el 40% de la calificación de la prueba de acceso. También tendrá un valor de 0 a 10 con tres decimales y la mínima necesaria será un 5. En la fase de admisión se sumarán a esta nota de acceso las dos mejores calificaciones ponderadas de las materias que cada universidad determine.

EL MUNDO

Un tercio de los adolescentes españoles no sabe a qué quiere dedicarse en el futuro y sólo el 7% muestra interés por empleos tecnológicos

Sólo dos de cada 10 estudiantes de 15 años ha visitado una feria de empleo, según un estudio de la OCDE

Olga R. Sanmartín. Madrid. Martes 20 mayo 2025

Un tercio de los adolescentes españoles no sabe a qué quiere dedicarse en el futuro. Los miembros de la Generación Zeta se sienten perdidos ante tanto cambio y tanta crisis y laboralmente parecen seguir viviendo en el mundo de ayer, pues la mayoría aspira a las carreras tradicionales y menciona empleos "en riesgo de automatización". Sólo el 7% de los alumnos de 15 años está interesado en trabajar en empleos del sector tecnológico, a pesar de que ofrecen un buen número de oportunidades laborales.

Son las principales conclusiones de un estudio que ha publicado este martes la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) realizado a partir del informe PISA, el mayor banco de datos del mundo en torno a los alumnos de 15 años (690.000 estudiantes de 81 países) y que ofrece información no sólo de su rendimiento académico, sino de las expectativas profesionales de los adolescentes desde 2000 hasta 2022.

En este tiempo, "poco ha cambiado e incluso las cosas han ido a peor", según señala el estudio refiriéndose a los jóvenes del conjunto de países. "Las ambiciones educativas de los estudiantes se han incrementado en las dos últimas décadas, pero nunca habían sentido estos jóvenes tanta indefinición sobre su desarrollo profesional. Muchos exhiben gran ansiedad, inseguridad y confusión sobre la situación de su preparación profesional", advierte.

La primera edición del informe se presentó en 2020 el Foro Económico Mundial de Davos y ya entonces se detectó una "alta concentración de estudiantes planeando trabajar en sectores en un riesgo significativo de automatización". "Desde entonces hasta ahora nos hemos enfrentado a una pandemia global, a inestabilidad económica e inflación, a una preocupación creciente sobre el cambio climático y a un cambio tecnológico muy intenso con la inteligencia artificial instalándose en la vida económica y educativa", analiza en el estudio Andreas Schleicher, director de Educación de la OCDE y *padre* de PISA. "Todos estos factores han contribuido a crear una gran inestabilidad en el mercado laboral, convirtiendo el desarrollo profesional en una cuestión más importante para los jóvenes".

Sin embargo, el porcentaje de los que no tiene claro su futuro "ha crecido sustancialmente desde 2018". Desde 2000, PISA ha venido preguntando a los adolescentes de 15 años en qué tipo de trabajo se ven con 30 años.

En las series mundiales de 2000, 2003 y 2006, la proporción de adolescentes que decía no saber a qué se iba dedicar estaba por debajo del 15%. A partir de 2015 se supera esa barrera, que en 2018 casi llega hasta el 25% y en 2022 se sitúa por encima del 35%.

En España la situación no está mal y hay menos indefinición entre los adolescentes que en la media de países: alcanza sólo al 32%, en similar situación que Italia o Grecia y lejos de Finlandia y Dinamarca, donde más de la mitad de los jóvenes no tiene nada claro su futuro. La OCDE sostiene que "la indefinición profesional es mala para los jóvenes" porque "incrementa el riesgo" de que tengan "un empleo de peor calidad".

PUESTOS DE TRABAJO TRADICIONALES

Lo que ve este organismo internacional es que "las expectativas laborales de los estudiantes han cambiado muy poco respecto a las que existían al comienzo de siglo y que muestran muy poca relación con las actuales tendencias que demanda el mercado laboral". Las carreras más populares para las chicas de la mayoría de países son, por este orden, Medicina, Magisterio, Derecho, Enfermería, Psicología y Diseño, las mismas que decían en 2000. Los chicos, por su parte, se ven como tecnólogos, deportistas, ingenieros, médicos, profesores, arquitectos, abogados, mecánicos o policías.

En España casi el 70% de los alumnos quiere emplearse en puestos de alta cualificación, pero sólo el 1,5% de las chicas frente el 13% de los chicos muestra algún interés en trabajos relacionados con el sector tecnológico, porcentajes similares a la media de la OCDE (1,5% para las chicas y 11% para los chicos), que son los que tienen mejores perspectivas de empleo.

Hay, en general, poco interés con los denominados "sectores de importancia estratégica", salvo en el caso de las carreras relacionadas con Ciencias de la Salud. Pero, en general, no cala entre los jóvenes los mensajes que lanza el mercado sobre los nuevos puestos de trabajo y las nuevas titulaciones. ¿Por qué?

El informe echa en falta más experiencias profesionales en los colegios e institutos. Avisa de que a los 15 años sólo el 22% de los estudiantes españoles ha visitado una feria de empleo, una de las proporciones más bajas de la OCDE, donde la media es el 35%. Además, sólo el 40% ha ido a hacer una visita a un centro de trabajo frente al 45% del conjunto de países y no llega al 30% el alumnado que ha participado en alguna experiencia de prácticas cuando en Alemania superan el 70%.

EL 18% VE EL COLEGIO COMO PÉRDIDA DE TIEMPO

España sale bien parada en cuanto a orientadores profesionales (casi siete de cada 10 alumnos han hablado con alguno) y en participación en tests para descubrir las fortalezas e intereses profesionales de los alumnos (el 70% los ha realizado). La mayoría de adolescentes considera que en la escuela les ha preparado bien y les ha informado correctamente sobre los distintos itinerarios existentes, además de darles confianza que les permita tomar decisiones. Sólo el 18% (frente al 24% de la OCDE) piensa que ir al colegio ha sido una pérdida de tiempo y casi el 70% opina que la escuela le ha enseñado cosas que podrían ser útiles en el trabajo.

Pero hay un alto porcentaje (55%) en comparación con el resto de países de adolescentes que dicen que no se sienten preparados para la vida cuando acabe su formación escolar obligatoria. Un 45% está preocupado por no tener suficiente dinero para estudiar lo que le gustaría después de terminar el instituto.

el Periódico de España

La selectividad será homogénea en su estructura pero cada comunidad planteará sus preguntas

El Gobierno aplaude el acuerdo de las universidades y recuerda que la PAU no será idéntica en toda España

Olga Pereda. Madrid 20 MAY 2025

La nueva selectividad será lo más homogénea posible en toda España pero no habrá un examen único e idéntico en todas las autonomías. La estructura de las pruebas será similar, así como los criterios de corrección, pero el planteamiento y el contenido de las preguntas seguirá siendo terreno exclusivo autonómico. Este cambio comenzará a verse en este mismo año y será más profundo en la PAU de 2026. Fuentes del Ministerio de Educación y FP recuerdan que los exámenes que están a punto de realizar los aspirantes a entrar en la universidad (en la mayoría de autonomías se celebrarán el 3, 4 y 5 de junio) tendrán "una estructura común, unas características básicas comunes, unos criterios de evaluación comunes y, por primera vez, unos criterios de corrección mínimos comunes para todo el territorio".

Esas mismas fuentes insisten en que el modelo único e idéntico de selectividad -una constante reivindicación del PP- no es posible. Cada autonomía tiene sus propios currículos académicos y, además, en la selectividad hay tres organismos competentes: el ministerio, las autonomías y las universidades. Desde 2024, el Ministerio de Educación y la CRUE (el órgano de representación de los rectores y rectoras de las universidades) han mantenido reuniones periódicas para ir elaborando la nueva selectividad.

Universidades

La CRUE también ha organizado equipos propios de trabajo con representación de todos los distritos universitarios del país, integrado por profesionales con experiencia en el ámbito del acceso y la admisión. El objetivo ha sido “mejorar la equidad entre territorios y facilitar una mayor coherencia en el diseño de las pruebas, respetando las competencias y particularidades de cada comunidad autónoma”, según anunció el lunes en un comunicado. Para ello, se constituyeron comisiones estatales de materia, formadas por más de 570 personas del ámbito universitario y del bachillerato, que han elaborado propuestas consensuadas para cada asignatura evaluable.

Fuentes del ministerio califican de “buena noticia” el acuerdo alcanzado por las universidades para armonizar la prueba de acceso a la universidad. Armonizar la prueba consiste en establecer unos parámetros de formato lo más similares posibles para todas las comunidades.

La PAU 2025 trae otro cambio de la mano del real decreto aprobado en 2024 y que pone fin a la selectividad de la pandemia, en la que se facilitó un poco las cosas a los estudiantes al poder elegir entre el examen A o el examen B en cada asignatura. En la nueva selectividad solo habrá un examen por materia. Eso sí, habrá opción a elegir entre varias preguntas o tareas del examen, pero esta opcionalidad no implicará poder estudiar menos temario.

Fórmula competencial

Otro cambio en la selectividad que afectará a todo el territorio y que ya comenzó a darse en la PAU de 2024 y que continuará en 2025 y en las siguientes convocatorias, es la fórmula competencial. Se trata de ir esquivando la memorización pura y comprobar que el alumnado ha realizado un aprendizaje completo y que es capaz de aplicar a situaciones reales conectando saberes diferentes.

En 2023, de hecho, hubo una prueba piloto pilotada por el ministerio en 50 centros de todo el territorio. En esa ocasión, los exámenes sí que fueron idénticos en toda España. En la asignatura de lengua, por ejemplo, se facilitó a los alumnos un texto publicitario del Ministerio de Igualdad titulado '¿Has oído hablar del edadismo o discriminación por edad?' Los estudiantes tenían que explicar la función de las imágenes y buscar en el texto ejemplos de las funciones del lenguaje: poética, referencial, metalingüística y apelativa.

Exámenes

Lo que no cambia es que seguirá habiendo cuatro exámenes en la fase general, con las cuatro materias comunes de bachillerato, que son cinco en las comunidades con idioma cooficial. Además, para los que quieran subir nota, estará la fase específica o voluntaria (que no es tan voluntaria dado que muchos alumnos se ven casi obligados a apuntarse para tener una puntuación suficiente para entrar en la carrera deseada) donde se podrán examinar de hasta cuatro materias optativas, una más que hasta ahora.

europapress.es

Los alumnos españoles están más preocupados por no estar preparados para la vida al terminar ESO que la media de la OCDE

MADRID 20 May. (EUROPA PRESS) - Casi el 60% de los alumnos españoles está preocupado por no estar preparado para la vida después del último año de la educación obligatoria, porcentaje que disminuye al 47,3% en la media de los países de la OCDE.

Así lo recoge el estudio 'El estado de la preparación profesional global de los adolescentes' elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico a partir de los datos del informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) 2022.

La investigación revela que casi el 30% de los estudiantes españoles no está de acuerdo en que se siente bien informado sobre los posibles caminos después de la educación obligatoria, porcentaje que asciende al 34% en la media de la OCDE.

Además, el 43,6% de los estudiantes de la OCDE, una cifra similar en España, está de acuerdo en que le preocupa no tener suficiente dinero para hacer lo que le gustaría después de la educación obligatoria, y un 12,2% está totalmente de acuerdo.

El informe indica que el 45% de los alumnos en España está de acuerdo en que la escuela ha hecho poco para prepararlos para la vida adulta (el 49% en la OCDE); y menos del 20% de los españoles está de acuerdo en que la escuela ha sido una pérdida de tiempo (el 24,2% en la OCDE).

El 46,1% de los estudiantes de la OCDE (una cifra similar en España) no está de acuerdo en que la escuela les haya ayudado a tener confianza para tomar decisiones; y el 32,6% (porcentaje similar en los alumnos españoles) no está de acuerdo en que la escuela les haya enseñado cosas que podrían ser útiles en un trabajo, y un 9,5% está totalmente en desacuerdo.

Según el informe de la OCDE, cerca del 30% de los estudiantes españoles están indecisos respecto a su futuro profesional (el 39% de media). En España, el 22% de los estudiantes afirma haber visitado una feria de empleo al menos una vez antes de los quince años, porcentaje que se eleva al 35,4% de los estudiantes de la OCDE.

La OCDE también ha preguntado a un total de 1.015 jóvenes adultos en Madrid que habían cursado la Educación Secundaria en la región, para saber en qué tipos de actividades de desarrollo profesional participaron durante la ESO y, en caso de haberlo hecho, si esas actividades les resultaron útiles tras dejar la escuela. La gran mayoría de los madrileños que participaron en el sistema consideraron que estas actividades les resultaron útiles, pero también señalaron que con frecuencia muchos jóvenes terminaron la Educación Secundaria sin haber tenido oportunidad de participar en actividades de desarrollo profesional.

EL PAIS

Las carreras más codiciadas por los jóvenes tras la Selectividad: Tecnología, Salud y también Relaciones Internacionales

Carreras como Física y Matemáticas, Medicina o Ciencia de Datos e Ingeniería de las Organizaciones rechazan estudiantes que superan los 13 puntos sobre 14

MATÍAS HELBIG. Madrid - 20 MAY 2025

Junio se acerca y con él las pruebas de acceso a la universidad. Cientos de miles de estudiantes de Bachillerato en España se preparan para entrar en los grados que ofrecen las 58 instituciones educativas públicas del país. En un contexto de altísima competitividad en titulaciones como Matemáticas, Medicina o Ciencia de Datos, muchos aspirantes con expedientes brillantes se quedarán fuera de su primera opción.

La infrafinanciación del sector público, que limita su capacidad para ampliar las plazas, pese a la voluntad académica de hacerlo, choca con la escasa respuesta de las administraciones en un escenario marcado por el crecimiento de la oferta privada. Estas son las carreras con las notas de corte más altas de España.

Doble grado en Física y Matemáticas

Las matemáticas siguen de moda. Las cuatro carreras con mayor nota de corte en España corresponden a los dobles grados en Física y Matemáticas. La altísima empleabilidad —con un paro inferior al 4%, según la última Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios del INE— atrae a quienes buscan una sólida proyección profesional.

Paula Errasti se graduó en 2019 en la Universidad de Oviedo. Recuerda que, cuando accedió al grado en 2014, la nota de corte rondaba el 11,50. En el curso que ahora termina, su universidad ha exigido un 13,156. “Todos los de mi grupo tuvimos trabajo, bien al acabar o incluso en los últimos años de la carrera”, dice.

Este fenómeno implica un problema: la escasez de docentes de Matemáticas en los centros educativos ante una oferta en el sector privado muy atractiva y, con frecuencia, con salarios más altos. Además, desciende la presencia femenina. Las mujeres pasaron de representar un 52,5% del alumnado en el grado en 1997 a ser un 36,27% en 2023.

La Universidad de Sevilla encabeza el ranking con una nota de corte de 13,764 sobre 14. Le siguen de cerca la Universidad de Granada (13,750), la Complutense de Madrid (13,736) y la Universidad de Zaragoza (13,699).

Ingeniería informática y Tecnología Informática y Matemáticas

El boom de la inteligencia artificial ha modificado el mercado laboral. Solo en España, uno de cada cuatro trabajos para los informáticos corresponde al desarrollo de esta tecnología. Los titulados en este campo tienen una base media de cotización de 34.191 euros a los cuatro años de graduarse.

“En informática uno de los problemas es que no acaban el grado porque los contratan antes”, dice Carmen Gallardo, vicerrectora de Estudiantes de la Universidad de Sevilla. A pesar de ello, según un informe desarrollado por la asociación IndesIA, la falta de gente especializada en esta tecnología hace perder al país unos ingresos equivalentes al 1,3% del Producto Interior Bruto.

Este doble grado se ofrece en 16 universidades públicas españolas con una nota de corte que supera el 11,700 en todos los casos. La Universidad Politécnica de Valencia lidera la lista con un 13,62, seguida de la Universidad de Sevilla con un 13,595.

Relaciones Internacionales y Derecho

La tercera nota de corte más alta en España no está vinculada ni a la optimización de procesos ni al desarrollo de la tecnología. Tanto la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla como la Rey Juan Carlos de Madrid exigen un 13,554 para acceder al doble grado en Relaciones Internacionales y Derecho.

Según José Antonio Sánchez, vicerrector de Estrategia y Planificación Académica de la universidad sevillana, quienes eligen esta carrera son jóvenes con un perfil “muy abierto al mundo, acostumbrados a viajar y a informarse por redes. Sus fronteras ya no son las de su país”.

En este sentido, la proyección internacional desempeña un papel fundamental: “De los casi 9.000 alumnos que hay en la universidad, 1.400 se van fuera anualmente”, cuenta el vicerrector. El 95% de quienes solicitan un intercambio, lo consiguen.

Sin embargo, Sánchez reconoce que la nota de corte también refleja una falta de puestos ofertados. Por cada admitido al doble grado, hay diez aspirantes que se quedan fuera. “Nuestra titulación cuenta tan solo con 20 plazas, es un fracaso del sistema tener que decirle que no a jóvenes excelentes”, se lamenta. Y concluye: “Estaríamos encantados de incrementar a 60, pero no tenemos recursos, sin el apoyo de la Administración no podemos”.

Biomedicina Básica y Experimental

Las ciencias de la salud atraviesan una revolución. Así lo afirma el decano de la Facultad de Medicina de la Universidad de Sevilla, Luis Capitán, quien atribuye a este cambio el creciente interés por la biomedicina en las universidades. “La vocación por la investigación médica en el laboratorio siempre ha existido, pero lo que no existía era una titulación específica”, explica.

El grado en Biomedicina Básica y Experimental, creado en 2011 en el caso de la Universidad de Sevilla, tiene una nota de corte de 13,460 y, según Capitán, es una formación con un horizonte de desarrollo exponencial. A este, añade, se sumarán otros como Ingeniería de la Salud o Biotecnología. “Comienza a surgir una idea diferente de que la curación se puede obtener desde los laboratorios”, subraya.

La biomedicina es un campo con una alta diversidad de perfiles: a él llegan microbiólogos, farmacéuticos y médicos. “Cuanto más cercana es la formación a la medicina, más centrada está en el estudio de las enfermedades”, señala Capitán, para quien el componente vocacional es una motivación clave en estos estudios.

De las cinco notas de corte más altas en grados y dobles grados relacionados con este campo, el de la Universidad de Sevilla es el único que está adscrito a una Facultad de Medicina. En la Universidad de Salamanca —que tiene la segunda nota más alta, con un 13,395— es un doble grado en Biotecnología y Farmacia, impartido desde las facultades de Biología y Farmacia.

Medicina

La carrera de Medicina siempre ha tenido tirón, pero desde la pandemia más que nunca. Prueba de ello es la Universidad de Sevilla que, una vez más, es la nota más alta con un 13,450. Detrás están la Universidad de Granada, con un 13,416, y las universidades de Córdoba y Málaga, ambas con un 13,353. Para dimensionar la demanda de este grado, basta con observar la evolución desde 2014 a 2023, tiempo en el que las preinscripciones pasaron de 43.000 a 70.000.

En la Universidad de Sevilla, según Capitán, hay ofertadas 300 plazas para unos 2.300 aspirantes aproximadamente. A pesar de tener un número mucho más amplio de plazas que otros estudios, el Ministerio de Sanidad calculó en 2024 que hay un déficit de 5.874 médicos dentro del sistema sanitario español.

El decano subraya la necesidad de generar más vacantes. “Hay un proyecto en fase de licitación para una nueva facultad de Medicina”, comenta. “Si esta sale adelante, podremos aumentar el número de alumnos, pero dependerá de las autoridades políticas”.

Medicina es uno de los ejemplos más claros de cómo la incapacidad del sistema público encuentra respuesta en la privada. La Comunidad de Madrid es un caso paradigmático: hay más alumnos de primer año de Medicina en la privada que en la pública.

Gallardo, la vicerrectora de Estudiantes, apunta contra las administraciones autonómicas: “Todo este tiempo estuvimos infrafinanciados; el Gobierno de España se ha dado cuenta de eso y en Medicina hizo una campaña especial que comenzó el año pasado: por cada alumno de más, nos dan 15.000 euros para infraestructura”. Según Gallardo, la medida amplió en un 11% las plazas de Medicina en la Universidad de Sevilla.

Ciencia de Datos e Ingeniería de Organización Industrial

Por último, está el doble grado de Ciencia de Datos e Ingeniería de Organización Industrial de la Universidad Politécnica de Valencia, donde se requiere una nota de corte de 13,370. Esta titulación, que aún no cuenta con egresados, cursa su segundo año de existencia y ofrece únicamente 15 plazas, aunque se prevé ampliarlas a 20 el próximo curso.

Según el responsable del doble grado, Carlos Andrés Romano, el éxito del programa se debe a la actualidad de los retos que aborda. Sistemas de información, análisis de datos, inteligencia artificial y procesos logísticos a gran escala son algunas de las áreas en las que se forman los estudiantes durante los cinco años que dura la carrera.

Romano destaca la relevancia de la titulación, refiriéndose a la inestabilidad de las políticas arancelarias de la era Trump: “Necesitamos profesionales que sepan gestionar grandes cadenas de ventas y suministros”. Y agrega con cierto orgullo: “Si a esto le sumas la capacidad de interpretar datos no procesados, tienes una titulación muy potente”.

Al no haber graduados, no existe un dato preciso de empleo. Pero Romero argumenta que hay que observar las dos ramas que componen la titulación. En Ingeniería de Organización Industrial la tasa de empleo a los tres años de finalizar es del 93,75%. El resto, aclara, no está desempleado, sino que continúa sus estudios.

En el caso de la carrera de Ciencia de Datos, la empleabilidad a los dos años es del 70%, mientras que un 5% sigue formándose. Un aspecto que también subraya Romano es la paridad de género. La proporción entre hombres y mujeres estudiando el doble grado en la Universidad Politécnica de Valencia es prácticamente equilibrada.

europapress.es

El Gobierno aprueba 311 millones para apoyar a alumnos con necesidades educativas o reforzar Matemáticas y lectura

MADRID, 20 May. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros, a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, ha aprobado este martes 311 millones de euros para apoyar a los alumnos con necesidades educativas y para reforzar la competencia lectora y en Matemáticas. "311 millones de euros destinados a mejorar la calidad de la educación y la igualdad de oportunidades", ha anunciado la ministra y portavoz del Gobierno, Pilar Alegría, en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros.

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes distribuirá a las comunidades autónomas 311,4 millones de euros correspondientes a cuatro programas de cooperación territorial dirigidos a la mejora de la competencia matemática y lectora, el impulso a la educación inclusiva y la reducción de la tasa de abandono temprano a través del apoyo al alumnado con más dificultades.

Tal y como ha aprobado hoy el Consejo de Ministros, las comunidades recibirán 120,5 millones de euros para continuar con la implantación del programa para la mejora de la competencia matemática, que beneficiará a alrededor de 660.000 alumnos de Educación Primaria, ESO y Ciclos Formativos de Grado Básico de centros de todo el país.

En el caso del programa para la mejora de la competencia lectora, que incluye también la etapa de Infantil, las administraciones autonómicas van a recibir 56,2 millones de euros que permitirán avanzar en las actuaciones desplegadas en este curso y encaminadas a la atención de los alumnos con dificultades en lectura, la creación de grupos reducidos o la formación del profesorado en nuevas metodologías de lectoescritura.

La puesta en marcha de estos dos programas fue anunciada por el presidente del Gobierno en enero de 2024 con el objetivo de mejorar el rendimiento de los estudiantes en estas áreas. Su aplicación se extenderá hasta 2027. El Consejo de Ministros ha dado luz verde también al reparto a las comunidades de 28,7 millones de euros correspondientes al programa de Educación Inclusiva y procedentes del Fondo Social Europeo.

El objetivo es avanzar en el diseño de un modelo educativo que logre una escolarización exitosa de todos los alumnos. Para ello, se trabaja con estudiantes con necesidad de apoyo educativo de Infantil y los dos primeros ciclos de Primaria.

A esta inversión hay que sumar otros 7,7 millones de euros, procedentes del presupuesto ordinario, para alcanzar un total de 36,4 millones de euros. Con ellos, el Ministerio habrá destinado 147,4 millones de euros a este programa desde su creación en 2022.

Por último, las comunidades dispondrán de 105,9 millones de euros para la continuidad del Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo PROA+, del que se benefician en la actualidad más de un millón de alumnos y alumnas pertenecientes a cerca de 3.700 centros de todo el país. Entre los objetivos de PROA+ está la reducción de la tasa de abandono educativo temprano, que en 2024 ha marcado su mínimo histórico con un 13% (8,9 puntos menos que una década antes y cinco puntos menos que en 2018).

También persigue la mejora de los resultados educativos del alumnado en situación de vulnerabilidad y reforzar la atención de aquellos con necesidad específica de apoyo educativo. A estos programas hay que sumar el de libros de texto y material didáctico, aprobado hace dos meses con una inversión de 58,5 millones de euros, y el de bienestar emocional, que contará con 5 millones de presupuesto. En total, este año el Ministerio destinará a las comunidades autónomas 382,7 millones de euros, un 195% más que en 2018. Desde ese año, se han destinado a estos programas más de 4.000 millones de euros.

El Periódico DE EXTREMADURA

Extremadura recibe 10,9 millones para reforzar las matemáticas, la lectura y otros programas educativos

También se financian los programas de educación inclusiva y reducción de la tasa de abandono educativo temprano

El Periódico Extremadura. Cáceres 20 MAY 2025

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes distribuirá a las comunidades autónomas 311,4 millones de euros correspondientes a cuatro programas de cooperación territorial, dirigidos a la mejora de la competencia matemática y lectora, el impulso a la educación inclusiva y la reducción de la tasa de abandono temprano a través del apoyo al alumnado con más dificultades. En el caso de Extremadura, recibirá 10,9 millones para impulsar estas iniciativas.

Cifras y letras

Tal y como ha aprobado este martes el Consejo de Ministros, las comunidades recibirán 120,5 millones de euros para continuar con la implantación del programa para la mejora de la competencia matemática, que beneficiará a alrededor de 660.000 alumnos de Educación Primaria, ESO y Ciclos Formativos de Grado Básico de centros de todo el país. Extremadura percibe por este concepto 3,9 millones de euros.

En el caso del programa para la mejora de la competencia lectora, que incluye también la etapa de Infantil, las administraciones autonómicas van a recibir 56,2 millones de euros que permitirán avanzar en las actuaciones desplegadas en este curso y encaminadas a la atención de los alumnos con dificultades en lectura, la creación de grupos reducidos o la formación del profesorado en nuevas metodologías de lectoescritura. En el caso de Extremadura, esta partida será de 2 millones de euros.

La puesta en marcha de estos dos programas fue anunciada por el presidente del Gobierno en enero de 2024 con el objetivo de mejorar el rendimiento de los estudiantes en estas áreas. Su aplicación se extenderá hasta 2027.

Educación inclusiva

Además, el Consejo de Ministros ha dado luz verde también al reparto a las comunidades de 28,7 millones de euros correspondientes al programa de Educación Inclusiva y procedentes del Fondo Social Europeo. El objetivo es avanzar en el diseño de un modelo educativo que logre una escolarización exitosa de todos los alumnos. Extremadura podrá destinar 1,1 millones a este fin. Para ello, se trabaja con estudiantes con necesidad de apoyo educativo de Infantil y los dos primeros ciclos de Primaria.

A esta inversión hay que sumar otros 7,7 millones de euros a nivel nacional, procedentes del presupuesto ordinario, para alcanzar un total de 36,4 millones de euros. Con ellos, el Ministerio habrá destinado 147,4 millones de euros a este programa desde su creación en 2022.

Por último, las comunidades dispondrán de 105,9 millones de euros para la continuidad del Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo PROA+ (3,8 millones en Extremadura), del que se benefician en la actualidad más de un millón de alumnos y alumnas pertenecientes a cerca de 3.700 centros de todo el país.

Entre los objetivos de PROA+ está la reducción de la tasa de abandono educativo temprano, que en 2024 ha marcado su mínimo histórico con un 13% (8,9 puntos menos que una década antes y cinco puntos menos que en 2018).

También persigue la mejora de los resultados educativos del alumnado en situación de vulnerabilidad y reforzar la atención de aquellos con necesidad específica de apoyo educativo.

A estos programas, informa el Ministerio de Educación, hay que sumar el de libros de texto y material didáctico, aprobado hace dos meses con una inversión de 58,5 millones de euros, y el de bienestar emocional, que contará con 5 millones de presupuesto. En total, este año el Ministerio destinará a las comunidades autónomas 382,7 millones de euros, un 195% más que en 2018. Desde ese año, se han destinado a estos programas más de 4.000 millones de euros.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

La FP se convierte en la vía más directa al empleo que demandan las empresas

La FP Dual busca acelerar su implantación ante la falta de técnicos cualificados a través de iniciativas que implican a organizaciones, empresas y centros de formación

Glòria Ayuso. 21 MAY 2025

El mercado laboral muestra un fuerte desequilibrio: una base amplia de personas sin titulación y un techo de trabajadores sobrecualificados. El resultado es que tres de cada cuatro empresas en España tienen dificultades para encontrar los perfiles que necesitan, según el último estudio de ManpowerGroup sobre Desajuste de Talento. La escasez es especialmente crítica en perfiles técnicos procedentes de la Formación Profesional de grado medio.

Solo uno de cada diez jóvenes españoles entre los 25 y los 34 años ha completado la FP de grado medio como nivel máximo de estudios, cuando los datos de la OCDE sitúan la media europea en uno de cada cuatro. Sin embargo, la FP va ganando terreno: el alumnado ha crecido un 32,6% desde el curso 2017-2018, según el Ministerio de Educación.

Mucho por hacer

A pesar del creciente interés por la FP, todos los agentes subrayan que queda mucho por hacer. Las empresas acumulan años de falta de talento cualificado, un problema que va ampliándose debido a la jubilación de una gran bolsa de personas con conocimientos especializados. La diferencia entre quienes saldrán del mercado laboral y quienes entrarán en los próximos diez años es de más de dos millones de personas, según se desprende del estudio FPA análisis, del Observatorio de la Formación Profesional de CaixaBank Dualiza, realizado en colaboración con Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad. Comunidades como Asturias, Castilla y León, Cantabria o Galicia son las más afectadas por este desajuste en el relevo.

“Ese cambio demográfico, junto a la digitalización y la sostenibilidad serán los grandes vectores de cambio de la economía, y la FP será clave para responder a ellos”, subraya el investigador de CaixaBank Dualiza, Antonio Mondaca.

A nivel general, el 27% de las 12,04 millones de oportunidades de empleo previstas hasta 2035 en España requerirán titulados de FP (3,32 millones). La demanda será especialmente alta en la industria, donde los titulados en FP representarán el 41% de los profesionales, solo igualada por la del sector sanitario. Asimismo, una parte importante responderá a los nuevos retos medioambientales. De las 502 ocupaciones existentes, 117 se consideran "ocupaciones verdes prioritarias", de las cuales 71 están vinculadas a la FP, como indica el Observatorio. Se trata de formación con alta empleabilidad en sectores clave como la construcción y la movilidad sostenibles, la electrificación, la producción de energías renovables y la economía circular.

Interés en la FP Dual

Parte del aumento de alumnado en FP se debe al crecimiento de la modalidad a distancia, que ya representa el 25,6% de la matrícula en grado superior y el 13,5% en grado medio en el curso 2022-2023. En cambio, la FP Dual sigue siendo minoritaria, con solo el 5% del alumnado (53.400 estudiantes). Las empresas apuestan por su expansión, ya que facilita la adaptación al puesto, actualiza competencias y ayuda a captar talento, según destaca una encuesta de la Cámara de Comercio de España.

La nueva Ley de Ordenación e Integración de la FP ha impulsado que la FP Dual arranque desde el primer curso, cuando hasta ahora la formación en empresas se limitaba al segundo. Esta modalidad mejora notablemente la inserción laboral: en grado medio, alcanza el 74% a los cuatro años, superando en 7,3 puntos a la FP tradicional. La nueva ley, que delega en las empresas una parte de la responsabilidad en la tarea de formar a los nuevos profesionales, permite realizar contratos de formación con ventajas en cotizaciones, aunque ocho de cada diez aún desconoce esta posibilidad, según datos de la Cámara de Comercio.

Facilitar la implantación

Para facilitar su implantación, la Alianza para la FP Dual agrupa a 1.600 miembros, entre organizaciones, empresas y centros de formación. La mitad corresponden a empresas que buscan incorporar personal. “Hay una necesidad imperiosa de talento, aún más cuando los jóvenes optan por matricularse en lo que está de moda o sale por televisión, y no tanto en lo que necesita el mercado laboral”, subraya Ignacio de Benito, codirector de la Alianza, que coordina la Fundación Bertelsmann. “Las empresas más pequeñas, con mayor dificultad para captar los perfiles que necesitan, ven una gran oportunidad en la FP Dual, que permite incorporar a jóvenes desde el primer año de su formación y luego quedárselos”, explica. Las organizaciones más activas en la alianza, entre las que se encuentran CaixaBank Dualiza, Acciona, Agbar, Bosch y Nestlé, colaboran además para dar a conocer las diferentes carreras profesionales con mejores salidas y retribuciones, contribuyendo a reducir la "falta de información y orientación" que, según Benito, condiciona las decisiones de muchos jóvenes.

Sobre el terreno

La aplicación de la FP Dual crece aún a bajo ritmo porque los centros con ciclos formativos industriales “no tienen capacidad para formar a tantos estudiantes como les demandan las empresas”, indica CaixaBank Dualiza. Por ello, trabaja con las administraciones y los centros de formación para acelerar su penetración. Así, en colaboración con FPEmpresa, ha puesto en marcha una convocatoria para apoyar aquellos proyectos de centros educativos y empresas que respondan a todos esos nuevos retos. Una de las iniciativas llevada a cabo en Tarragona y Zamora busca, precisamente, formar a especialistas tuberos con el objetivo de paliar la creciente escasez de profesionales cualificados de este perfil ante la falta de relevo generacional. Asimismo, entre otras iniciativas innovadoras se encuentra el proyecto que involucra a la empresa Cosentino y el IES Juan Rubio Ortiz (Almería). Los alumnos de Mecatrónica Industrial en modalidad dual realizan su formación en la empresa, aplicando sus conocimientos en entornos reales, como la reconfiguración de una máquina de control numérico.



El referente

Un referente en la formación de sus propios profesionales es la Escuela de Aprendices de Seat, cuyo origen se remonta a 1957, e inició su programa de FP Dual como tal en 2012. Ofrece cuatro titulaciones relacionadas con automoción que responden a su necesidad interna, como mecatrónica industrial y automatización y robótica. La compañía asegura que los alumnos "son parte del equipo desde el primer día: durante los dos primeros años con un contrato remunerado de formación en alternancia y, en el tercer curso, ya con contrato indefinido". En estos momentos alberga a 153 estudiantes.

Desinterés hacia los ciclos mejor pagados

Uno de los grandes retos del mercado laboral actual es la baja atracción que generan las formaciones industriales y tecnológicas, a pesar de ser las que presentan mejores niveles de ocupación y estar mejor remuneradas. Las empresas con más dificultades para contratar son las de los sectores de logística, transporte, automoción y energía y suministros. Las familias profesionales de FP grado medio con mejores salarios al año de titulación son Seguridad y Medio Ambiente (26.700 euros), Marítimo-Pesquera (22.200), Fabricación Mecánica (20.400) e Instalación y Mantenimiento (19.800). Sin embargo, son también las menos demandadas. Juntas representan el 7% del total de titulados. En cambio, hasta un 5% se corresponde a una sola familia, la de Imagen Personal que, a pesar de su popularidad, es además la que registra los salarios más bajos (15.000 euros), según datos del Observatorio de CaixaBank Dualiza.

Frente al menor interés que generan las áreas industriales, sí que existe un mejor encaje en el sector de la sanidad, el quinto en presentar mejor salario base (19.400) y que alcanza el 26% de los titulados, la mitad de los cuales encuentra trabajo en un año.

En los ciclos de grado superior, los diez con peores salarios concentran al 27% de los titulados, con casos como Estética Integral, Prótesis Dental y Administración y Finanzas.



El ascensor social de la educación: ministros y rectores que tuvieron padres sin estudios y abuelos analfabetos

Los rectores defienden la educación superior como motor de igualdad de oportunidades

ROCÍO RUIZ. 21.05.2025

Los rectores de las universidades madrileñas han defendido el papel de la universidad pública como un factor que actúa como ascensor social en un momento en el que se cuestiona el modelo de financiación universitaria y se teme que aumenten las brechas sociales.

Diana Morant, la ministra de Ciencia, Innovación y Universidades es la primera que ha dejado claro en múltiples ocasiones que "soy la primera mujer universitaria de una familia humilde y trabajadora. Nieta de criados, mi abuela no sabía ni leer ni escribir", expone en su perfil de Instagram.

Varios rectores de universidades públicas madrileñas expusieron una realidad similar durante los Encuentros Alcalá, en el Círculo de Bellas Artes. El rector de la Universidad Carlos III (UC3M), Ángel Arias, defendió con énfasis el valor de la universidad pública como motor de igualdad de oportunidades, y aportó su propio testimonio personal para ilustrarlo:

"Mis padres no tuvieron formación universitaria y dos de mis abuelos, no sabían escribir y gracias al ascensor social que supone educación pública, puedo ser rector de una de las universidades referentes en Madrid."

Por su parte, el rector de la UCM, Joaquín Goyache, también aludió a su origen humilde y a cómo la universidad fue la vía para construir su futuro y el de su familia:

"He podido llegar a lo que soy viniendo de una familia sin estudios. Ni mi padre ni mi madre los tuvieron. Hoy, mis hermanos y yo somos universitarios. Eso demuestra el valor transformador de la universidad pública".

De ahí que Goyache señalase que la universidad debe ser considerada una cuestión de Estado, no solo por su valor formativo, sino por su impacto social y democrático a largo plazo.

europapress.es

Los alumnos de Baleares, Valencia, Cataluña, Galicia y País Vasco son los que menos sobresalientes sacan en Selectividad

Las mujeres obtienen mejores resultados: el 14,01% alcanza el sobresaliente frente al 10,27% de hombres

MADRID, 21 May. (EUROPA PRESS) - Los alumnos de Islas Baleares (1,9% de los aptos), Comunidad Valenciana (2%), Cataluña (2,8%), Galicia (4,5%) y País Vasco (4,8%) son los que menos porcentaje sacan de sobresalientes de los aptos en la fase general ordinaria de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU).

Por el contrario, los alumnos de Extremadura (15,1%), Cantabria (12,5%), la Región de Murcia (12,4%), el Principado de Asturias (10,8%) y Andalucía (10,5%) son los que mayor porcentaje de sobresalientes obtienen en la Selectividad de España.

Así lo refleja la Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad del año 2024 publicada este miércoles por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. La nota media en la fase general por comunidad autónoma se sitúa en la horquilla entre un 6,41 en Islas Baleares y un 7,4 en Cantabria, siendo la media nacional de 7,01.

Según esta estadística, el año pasado se matricularon 341.831 estudiantes en la Prueba de Acceso a la Universidad, de los que se presentaron el 95,8% y aprobaron 295.250 estudiantes (el 90,2% de los presentados).

El 93,1% de los matriculados se presentaron a la PAU genérica (77,6% en convocatoria ordinaria y 15,5% en convocatoria extraordinaria).

Además, el 5,3% se presentó por la vía de acceso para mayores de 25 años. El acceso por esta vía está disminuyendo progresivamente (un 43% menos desde 2016).

En la PAU genérica (incluyendo convocatoria ordinaria y extraordinaria) se matricularon 318.138 estudiantes, se presentaron el 98,3% y superaron las pruebas el 91,7% de los que se presentaron.

Por estudio de acceso, el 88% de los estudiantes proceden de Bachillerato, el 8,4% de Formación Profesional y estudios artísticos, y en menor medida por accesos para extranjeros.

El 58,2% son mujeres, destacando especialmente las que acceden a través de Formación Profesional y estudios artísticos, que alcanzan el 68,1%.

En la fase general de la PAU genérica se matricularon 252.811 estudiantes de Bachillerato, un 3% más que el curso anterior.

El porcentaje de aprobados en la fase general alcanza el 97,2% de los presentados en convocatoria ordinaria siendo, en convocatoria extraordinaria, del 79,1%.

Por sexos, se observa un comportamiento similar, siendo ligeramente más alto el porcentaje de aprobados respecto a los presentados para las mujeres que los hombres.

El 52% de los estudiantes procedentes de Bachillerato obtiene una nota superior o igual a 7 en la fase general y un 6,5% superan los 9 puntos. En los centros privados estos indicadores son ligeramente más altos: el 57,9% obtienen notas superiores o iguales a 7 (el 50,1% en los centros públicos) y el 8,2% a 9 (el 6,2% en los públicos). Los resultados para los centros privados concertados son muy similares a los centros públicos.

La nota media de acceso a Grado de los titulados de Bachillerato en el 2024 es 7,41. La nota media de las mujeres es 7,65 frente al 7,40 de los hombres. El 14,01% de las mujeres alcanza el sobresaliente, frente al 10,27% para los hombres.

De los titulados en Bachillerato, la nota media de acceso al Grado más alta en convocatoria ordinaria se alcanza en la Región de Murcia (7,88), seguida de Extremadura (7,80).

EL PAIS

La diferencia de notas medias en la Selectividad entre autonomías: del 6,44 en Baleares al 7,52 en Cantabria

En la PAU 2024 hubo un récord de inscritos y 295.250 aspirantes aprobaron, lo que dificultó el acceso a las carreras muy demandadas

ELISA SILIÓ. Madrid - 21 MAY 2025

El pasado curso fue año de récord en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) —antes Selectividad y EBAU o EVAU, según la autonomía— con el mayor número de estudiantes matriculados, presentados y aprobados, según la estadística publicada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades este miércoles. Se inscribieron en las pruebas 341.831 estudiantes, la hicieron el 95,8% y la superaron 295.250 estudiantes (el 90,2% de los presentados).

Estas elevadas cifras dificultan la entrada al grado deseado, pues a más competencia mayor es la nota mínima que se exige para entrar. Pero, en paralelo, cada vez más universidades (en especial las privadas) ofertan más plazas de sus carreras con mayor demanda o se abren en nuevas facultades. Ocurre con Matemáticas, que antes solo se impartía en la pública, Ciencia de Datos, en plena expansión o Medicina.

El 93,1% de los inscritos acudió a la PAU genérica (77,6% en junio y 15,5% en julio, la convocatoria de los rezagados). Además, el 5,3% se presentó por la vía de acceso para mayores de 25 años, una vía que está disminuyendo progresivamente (un 43% menos desde 2016).

Superaron la PAU genérica —a la que acuden los jóvenes tras finalizar sus estudios postobligatorios— el 91,7%. Nueve de cada diez provienen del Bachillerato y el resto de FP Superior o enseñanzas artísticas.

Como ocurre siempre, aprueban mucho más en la convocatoria de junio (97,2%), que en la de julio (79,1%), la repesca de quienes suspendieron la primera vez o superaron el Bachillerato más tarde.

Las diferencias en las puntuaciones de Selectividad no son muy grandes entre autonomías. La nota media de quienes se presentaron a la parte general y específica (a la que se presentan quienes quieren entrar en una carrera muy demandada) fue de 7,05 en España. En los extremos se colocaron Baleares (6,44%) y Cantabria (7,52).

Por debajo de la media española se situaron Canarias (6,86), Castilla-La Mancha (6,99), Cataluña (6,79), Comunidad Valenciana (6,82), Galicia (6,89), Madrid (7,03). Y por encima: Andalucía (7,29), Aragón (7,16), Asturias (7,22), Castilla y León (7,37), Extremadura (7,42), Murcia (7,35), Navarra (7,27), País Vasco (7,24) y La Rioja (7,11).

El curso anterior la media fue de 6,99, unas centésimas menos. Y otra vez Baleares fue quien peor puntuó (6,39) y Cantabria quien mejor (7,53). Resulta muy llamativo que muchas de las comunidades que calificaron por debajo de la media en 2024, lo habían hecho también en 2023: Canarias, Cataluña y Comunidad Valenciana.

La nota de acceso a la carrera definitiva tiene en cuenta el expediente de Bachillerato y en los exámenes de la PAU. El curso pasado fue del 7,41, porque los centros siempre puntúan más alto que el rendimiento de sus escolares en la antigua Selectividad en especial en los de titularidad privada. La nota media de las mujeres fue de 7,65 frente al 7,40 de los hombres. El 14,01% de las mujeres alcanzaron el sobresaliente, frente al 10,27% para los hombres.

“De los titulados en bachillerato, la nota media de acceso al grado más alta en convocatoria ordinaria se alcanza en la Región de Murcia (7,88), seguida de Extremadura (7,80)”, se explica en la nota de prensa del ministerio.

El Partido Popular aboga por una PAU única, algo imposible mientras haya 17 temarios diferentes, pues argumenta que se rompe la igualdad de oportunidades por grandes diferencias entre regiones a la hora de estructurar el examen y corregir. La diferencia entre Baleares y Cantabria es de 1,08 puntos.

Este lunes la conferencia de rectores (CRUE) avanzó un pacto para una estructura “armonizada” de los exámenes, el tipo de preguntas que contendrán y cuánto valdrán (con mayor concreción en unas asignaturas que en otras) a la hora de corregirlos.

europapress.es

Los docentes españoles se autoevalúan con un aprobado 'raspado' en conocimiento de IA: un 5,2 sobre 10, según un estudio

MADRID 22 May. (EUROPA PRESS) - Los docentes españoles se han autoevaluado en conocimiento de Inteligencia Artificial (IA) con un aprobado, ya que se dan un 5,2 sobre 10 de media.

Así lo refleja el informe 'La Situación de la Educación Superior en España 2025', llevado a cabo por Instructure y Times Higher Education a través de una encuesta a 880 educadores y 1.566 estudiantes de España, Italia, Australia, Reino Unido, Nueva Zelanda, Alemania y Filipinas.

El estudio concluye que la Inteligencia Artificial "avanza a pasos agigantados" en todos los sectores de la sociedad y el educativo es uno de ellos. Docentes y estudiantes coinciden en el margen de mejora que existe en cuanto a formación y conanza en el uso de este tipo de herramientas.

El 62% de los educadores considera que debe ser el personal académico quien defina sus criterios de uso, según recoge un informe, que destaca que docentes y estudiantes en España califican su conocimiento sobre Inteligencia Artificial con una media de 5,2 y 5,3 sobre 10 respectivamente, en una escala donde 1 indica ser principiante y 10 experto. Esta autovaloración refleja que, "aunque el conocimiento aún no es profundo, existe una base extendida de uso, especialmente entre el alumnado, que ya emplea la IA como herramienta habitual en sus estudios".

La llegada de la Inteligencia Artificial a las aulas ofrece un amplio abanico de posibilidades, y al mismo tiempo, plantea el desafío de fomentar nuevas competencias digitales y promover una cultura de uso ético y responsable entre profesores y estudiantes. Esto hace que la alfabetización en IA sea crucial para todos los actores del proceso educativo.

El uso de herramientas de Inteligencia Artificial continúa creciendo en el ámbito educativo, especialmente entre los estudiantes. Principalmente, estas tecnologías se utilizan para redactar textos (65%), traducir contenidos (52%) o resumir ideas claves de artículos (44%). Además, un 41% las utiliza para entender conceptos complejos.

Este uso también plantea ciertas inquietudes entre el profesorado español, como la dificultad de detectar el uso de IA en trabajos estudiantiles. A ello se suman la posible falta de confiabilidad de los contenidos ofrecidos, el desconocimiento de uso de estas herramientas, o la ausencia de políticas universitarias claras en torno a la IA.

En el caso de los docentes, el uso de la IA se centra principalmente en la creación de materiales didácticos (42%). No obstante, el informe señala que la adopción entre docentes en España aún es menor en comparación con otros países de Europa, lo que "refuerza la importancia de impulsar la capacitación en este ámbito".

Por otro lado, el 46% de los educadores en España afirma que su universidad no ha desarrollado lineamientos para el uso de IA, y un significativo 62% considera que debe ser el propio académico personal quien dene esos criterios. Los docentes no solo reconocen la necesidad de reglas, sino que quieren formar parte activa de su denición. Esta situación no es exclusiva de España.

El informe Global AI Faculty Survey 2025, publicado por el Digital Education Council, conrma que el 80% del profesorado a nivel internacional considera que sus instituciones aún no ofrecen guías claras sobre cómo usar la IA en la enseñanza, y solo un 6% está plenamente satisfecho con los recursos formativos disponibles.

"La alfabetización en Inteligencia Artificial debe ser una prioridad para los centros educativos. Las instituciones necesitan formar a sus docentes y estudiantes no solo para usar estas herramientas, sino para comprenderlas, evaluarlas y elegir las con criterio. No se trata de adoptar IA por moda, sino de integrarla con propósito y pensamiento crítico para personalizar el aprendizaje, aliviar la carga docente y reforzar lo que hace única a la enseñanza humana", explica la directora regional en España de Instructure, Eumari Bonilla Cartier.

EL PAIS

Ayuso multiplica la apuesta de su ejecutivo por la educación privada concertada al buscar parcelas públicas para dos nuevos centros

El gobierno pide terrenos en Los Berrocales (Madrid) y Colmenar Viejo, culminando la reactivación de una política de Aguirre por la presidenta y Almeida

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 21 MAY 2025

Hubo un tiempo en el que el hambre de los gobiernos del PP por expandir la educación concertada a lo largo y ancho de la Comunidad de Madrid pareció haber quedado saciada. Cristina Cifuentes, presidenta entre 2015 y 2018, echó el freno de mano a la apuesta de pagar con dinero y parcelas públicos negocios de gestores privados, como su sucesor, Ángel Garrido (2018-2019). Pero llegaron las elecciones de 2019, y la presidencia de Isabel Díaz Ayuso. Y desde entonces todo ha cambiado. Vuelta a los tiempos de Esperanza Aguirre. Primero, en 2022, se retomó un concertado durmiente en Villalbilla, primer centro de este tipo desde el curso 2013-14. Luego, se impulsaron tres a iniciativa del Ayuntamiento de Madrid, que fue quien cedió las parcelas. Y ahora, nueva vuelta de tuerca, y reactivación total de la apuesta por la concertada: el gobierno regional ha anunciado este miércoles que busca parcelas para construir dos nuevos centros en el Ensanche de los Berrocales, de Madrid, y en Colmenar Viejo.

"La Consejería de Educación, Ciencia y Universidades ha pedido formalmente a estas dos corporaciones municipales la cesión de parcelas destinadas a estos centros para responder al crecimiento demográfico así como facilitar la libertad de elección de centro educativo de las familias", explican en la consejería de Educación. "El proceso de cesión contempla que, una vez que los ayuntamientos propongan la ubicación de los terrenos, la Consejería llevará a cabo los estudios de viabilidad correspondientes, así como, en el caso de los colegios e institutos públicos, la redacción de los proyectos y la construcción y puesta en marcha de los centros", añaden en referencia a la inversión de más de 40 millones de euros en levantar un Centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (CEIPSO), un instituto público (IES) y un colegio concertado en el barrio de Los Berrocales de la capital, además de un instituto y un centro concertado en el municipio de Colmenar Viejo. En total, más de 5.200 nuevas plazas educativas.

El anuncio supone una vuelta de tuerca al compromiso del gobierno de Ayuso con la concertada. Tras años de barbecho, bajo el mandato de la presidenta se han cedido gratuitamente tres terrenos públicos valorados en un total de 30 millones para que las empresas ganadoras de los concursos los exploten durante 40 años, prorrogables a 75, a cambio de construir las instalaciones.

Para llegar a ese punto, el Ayuntamiento y la Comunidad, ambos del PP, tuvieron que encontrar una vía por la que regatear la ley estatal de educación. La norma nacional prohíbe de facto a los municipios ceder terrenos públicos para construir centros privados concertados, pues restringe esa posibilidad "a los centros docentes públicos". Como las Comunidades no están afectadas por esa medida, la administración que encabeza José



Luis Martínez-Almeida cedió la parcela a la que dirige Díaz Ayuso (en los tres casos gratuitamente) y fue la Comunidad quien organizó el concurso para que un privado afrontara la construcción y explotación del centro concertado.

Culminados esos proyectos, que ha llevado a los tribunales una asociación de la enseñanza privada, el gobierno regional da ahora un paso más: reclamar proactivamente las parcelas a los Ayuntamientos de Madrid y Colmenar Viejo, en ambos casos gobernados por el PP.

La apuesta no es inocente. El PP lleva más de una década trabajando con la tesis de que gana más votos allí donde instala colegios privados concertados, según confesó uno de sus consejeros de Educación, Luis Peral. Como resultado, solo el País Vasco supera a Madrid en porcentaje de alumnos que estudian en una de las dos modalidades de la educación privada (pura o concertada).

THE CONVERSATION

Así pueden los periodistas luchar contra la desinformación desde las escuelas

Rosa Masegosa Sánchez. Profesora asociada en la UVA e investigadora pre-doctoral en el ámbito de la Comunicación Institucional, Universidad de Valladolid

Un adolescente medio pasa más de cuatro horas al día frente a una pantalla. En ese tiempo navega, chatea, hace *scroll*... pero ¿cuánto dedica a preguntarse si lo que ve es cierto o falso?

La desinformación se ha convertido en una de las mayores amenazas para las democracias, para la sociedad en general y para el periodismo en particular. Sin pensamiento crítico, sin una ciudadanía capaz de interpretar y contrastar la información, el derecho a estar informados pierde fuerza. Y con él, la calidad democrática.

En este escenario, escuela e institutos emergen como un espacio clave para la resistencia. Un espacio que quizá debería considerarse la "primera línea de fuego".

En Europa, según informes recientes, la alfabetización mediática e informacional sigue siendo, más que una asignatura específica, una competencia transversal que puede adquirirse en todas las asignaturas y en todos los niveles educativos.

En otros países de habla hispana, artículos recientes concluyen que no existe una asignatura específica dedicada a la alfabetización mediática. Sin embargo, se observa su presencia como componente transversal en diversas materias del currículo educativo.

Volviendo al caso español, distintas iniciativas ofrecen contenidos en internet y materiales preparados para que los docentes los apliquen de manera práctica en el aula. Es el caso de *AulaCheck*, consistente en que el alumnado de 3º y 4º de Educación Secundaria, así como de 1º de Bachillerato (adolescentes de entre 13 y 17 años), cree un periódico digital. O el de *(In)formate*, para fomentar el espíritu crítico en adolescentes de entre 14 y 16 años.

Colaboración con periodistas

A estos programas se le suman otras iniciativas en colaboración con el ámbito profesional del periodismo. Es el caso de *Desenreda*, en Andalucía, que lleva a cabo la Consejería de Educación y el Colegio de Periodistas de esa comunidad. O *La Prensa en mi Mochila*, organizado por la Asociación de Prensa de Málaga y la Diputación de Málaga.

Una experiencia concreta: inFORMADOS

Una de estas iniciativas es *inFORMADOS*, un programa que desde 2022 impulsa talleres de alfabetización informativa en institutos de Castilla y León, gracias a la colaboración entre la Consejería de Educación y el Colegio de Periodistas de la comunidad. La propuesta es sencilla, pero ambiciosa: dotar a los adolescentes de herramientas para identificar bulos, contrastar fuentes y consumir información de manera crítica. Y hacerlo de la mano de periodistas profesionales, directamente en el aula.

Las estrategias para proporcionar estas herramientas son variadas. Desde invitarles a convertirse en *community managers* del propio programa alfabetizador por un día, redactando *posts* originales con eslóganes contra los bulos, que acaban publicándose en un perfil de Instagram creado para ello; a proponerles que diseñen imágenes con inteligencia artificial que les ayuden a comprender todo lo aprendido durante el taller.

También pueden escenificar una rueda de prensa ficticia con información y material completamente real. O bien, poner en marcha un debate sobre un tema polémico y de actualidad, con todos los roles representados: portavoces, periodistas de medios de comunicación, gabinetes de comunicación y sociedad en general.

En apenas tres años, *inFORMADOS* ha llegado a más de 1 000 estudiantes de Educación Secundaria. Y los resultados son prometedores: el 92,9% del profesorado participante afirma que volvería a implicarse en el programa, y el 78,6% dice que las sesiones les han motivado para trabajar la alfabetización mediática con su alumnado.

Este curso, *inFORMADOS* ha reforzado su dimensión pedagógica al colaborar con el Programa de Innovación Docente *ALFA* del Grado de Periodismo de la Universidad de Valladolid. Ellos han sido los responsables del diseño de la nueva unidad didáctica. Además, por primera vez, se recogerá también la opinión de los periodistas formadores (docentes en este grado universitario), lo que permitirá una evaluación más completa del programa.

Lo que aportamos los periodistas

Hay un consenso creciente en Europa: el periodismo no solo debe informar, también debe formar. La alfabetización mediática ya no puede entenderse como un añadido, sino como una herramienta educativa esencial. Porque educar en medios es tan urgente como enseñar matemáticas o ciencias.

Pero solo es un paso intermedio. ¿Y si dejamos de tratar estos programas como iniciativas complementarias? ¿Y si por fin damos el paso de convertirlos en asignaturas transversales?

La propia Ley de Protección de Datos y Garantías de Derechos Digitales de 2018 reconoce el derecho a la educación digital. La pregunta no es si debemos enseñar a distinguir lo cierto de lo falso en la escuela. La pregunta es: ¿a qué esperamos?

Un tercio de los adolescentes muestra indicios de uso problemático de las pantallas

Francisco José Rubio Hernández. Profesor universitario e investigador. Área de métodos de investigación y diagnóstico en educación, UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

Adoración Díaz López. Docente en la Facultad de Educación e Investigadora en el Grupo Ciberpsicología, UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

Ana Belén Mirete Ruiz. Profesora Contratada Doctora en la Universidad de Murcia en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Murcia

Javier J. Maquillón Sánchez. Profesor Titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Murcia

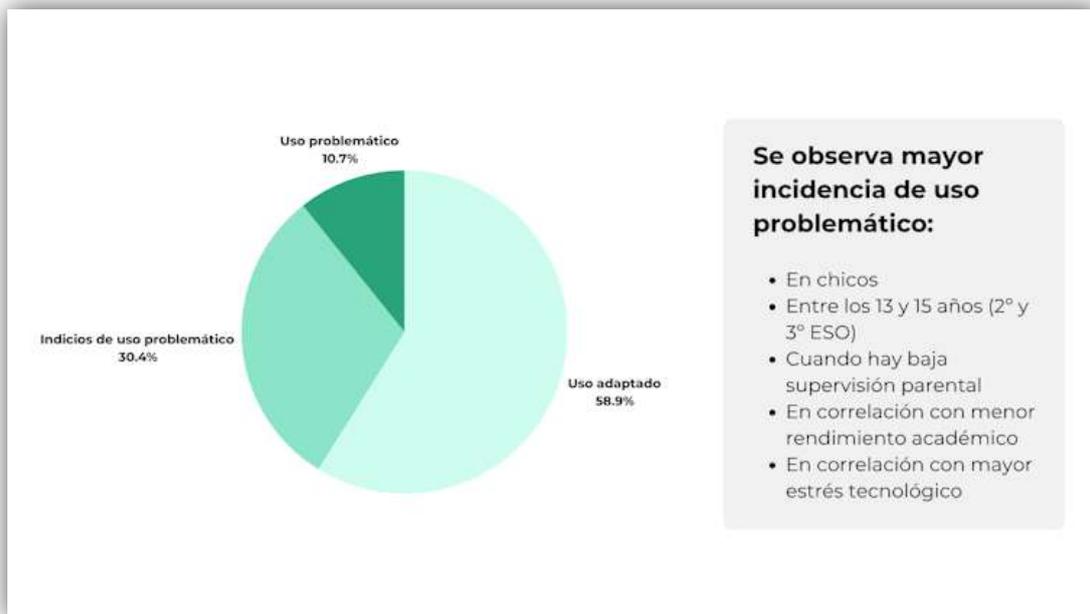
Hiperconectados, así vivimos. Las tecnologías han transformado nuestra realidad, hibridando nuestro yo real con el digital. Su uso masivo y extendido preocupa especialmente cuando afecta a la primera infancia y a la adolescencia, ya que son etapas del desarrollo en las que estamos más predispuestos a tomar riesgos. En la actualidad, la comunidad científica aborda el estudio de las potenciales consecuencias del uso problemático de la tecnología en diferentes ámbitos.

En particular, en nuestro estudio hemos analizado cómo utilizan estos dispositivos más de 1 000 adolescentes, de entre 12 y 18 años, con la intención de identificar distintos perfiles de uso y cómo estos se relacionan con el estrés, el rendimiento académico y la mediación parental.

La mayoría hace un uso equilibrado

De este modo, se han diferenciado tres formas de utilizar la tecnología:

- Perfil de “uso adaptado” (en el que se ubican un 58,8% de los adolescentes investigados). Adolescentes que utilizan la tecnología de modo saludable y equilibrado, sin que ello produzca interferencias en su vida personal, social o académica. Son jóvenes que no descuidan sus estudios por pasar demasiadas horas frente a las pantallas, ni tampoco se desvelan por las noches usando estos aparatos.
- El segundo perfil de estudiantes se denomina “indicios de uso problemático” y está constituido por un 30,4% del total de los encuestados (más de 300 jóvenes). Son aquellos que comienzan a emitir señales preocupantes (cierta ansiedad si no revisan el móvil, más tiempo del necesario en línea, o una incipiente interferencia de la tecnología en su vida cotidiana).
- El tercer grupo realiza lo que denominamos un “uso problemático” y suponen un 10,7% del total. Son aquellos más vulnerables a los efectos negativos de la tecnología, pues su uso excesivo y descontrolado tiene consecuencias negativas como falta de sueño, peor rendimiento académico, irritabilidad, estrés e incluso conflictos familiares por el tiempo que pasan conectados.



Resultados principales del estudio entre 1 000 adolescentes españoles. Elaboración propia.

Estrés tecnológico

Nuestro estudio muestra también que los adolescentes del grupo de uso problemático presentan niveles más altos de ansiedad relacionados con la necesidad de estar constantemente conectados. Esta sensación se relaciona con el “miedo a perderse algo” (Fear of Missing Out o FOMO) y nos indica que el uso intensivo de tecnología e Internet también puede suponer mayores niveles de estrés.

En cuanto al papel que desempeñan las familias, estas pueden tener cierta implicación en el tipo de uso que los adolescentes hacen de sus dispositivos. En este sentido, los hallazgos del estudio apuntan a que quienes presentan un uso más equilibrado son también quienes cuentan con mayor supervisión familiar. En cambio, aquellos menores que hacen un uso problemático de la tecnología suelen carecer de mediación parental en línea.

¿Hay diferencias entre los perfiles de uso con respecto al rendimiento académico?

Las consecuencias del uso problemático de las tecnologías pueden ser socioemocionales, pero también académicas, pues el rendimiento escolar sufre cuando el uso es problemático.

Sin embargo, los del grupo de “uso adaptado” presentan mejores resultados, lo cual sugiere que el uso racional de la tecnología puede incluso ser un aliado del aprendizaje.

¿Afecta igual a chicos y a chicas? ¿Influye la edad?

Es interesante destacar que los chicos aparecen más frecuentemente en el grupo de uso problemático, especialmente vinculados al uso intensivo de videojuegos. Las chicas, por el contrario, predominan en el grupo de uso adaptado.

Asimismo, se observa que los problemas tienden a agudizarse en los cursos intermedios de secundaria (2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria o ESO en España, con 13 - 15 años), momento en el que muchos experimentan menos supervisión y mayor autonomía.

La cuestión que se plantea conocidos estos resultados es: ¿podemos, desde el hogar, prevenir el uso problemático?

Recomendaciones para evitar un uso problemático

Para prevenir el uso problemático de las tecnologías en la adolescencia se pueden seguir las siguientes recomendaciones:

1. Educar en el consumo responsable. Estableciendo normas de uso desde que se entrega el primer dispositivo móvil a los menores.
2. Favorecer un clima de confianza en el hogar para mostrar a los menores que pueden acudir a los progenitores si les surge cualquier problema en Internet.
3. Como adultos responsables (progenitores, docentes o abuelos, por ejemplo), es fundamental conocer los riesgos del ciberespacio para poder advertir a los menores de los peligros a los que pueden estar expuestos.

4. En los centros educativos, se deben utilizar los dispositivos electrónicos para adquirir la competencia digital y no como mero soporte de los contenidos. La finalidad ha de ser formar ciudadanos que sean capaces de defenderse en un mundo digitalizado.

5. A nivel social, se debe promover la creación de campañas de concienciación masiva sobre los efectos adversos del uso extendido de la tecnología y los riesgos de Internet.

En suma, esta investigación, al igual que la literatura precedente, nos advierte que un uso problemático de la tecnología disminuye el bienestar emocional (estados de estrés) y el rendimiento académico, aspectos primordiales en la etapa de la adolescencia.

Además, nos informa de que la mediación parental en línea protege a los menores de un uso problemático. Pero no es suficiente: la gestión de la tecnología en la infancia no depende exclusivamente de la educación recibida por los adolescentes en el hogar (la cual puede ser apoyada a través de programas de educación parental), sino que es una responsabilidad compartida sobre la que, como sociedad, debemos pararnos a reflexionar y movernos para actuar.

MAGISTERIO

EuskoSkills convierte Ficoba en el mayor escaparate de talento joven vasco

EuskoSkills 2025, la gran competición de Formación Profesional, convierte estos días el recinto ferial de Ficoba de Irun (Gipuzkoa) "en el mayor escaparate de talento joven vasco" y se consolida como "el encuentro más grande, inspirador y competitivo de FP Euskadi".

EFE.Viernes, 16 de mayo de 2025

Desde este martes al próximo jueves más de 280 estudiantes procedentes de centros de FP demostrarán en esta competición su destreza en entornos que reproducen condiciones reales de trabajo. Se trata de una experiencia formativa y motivadora que pone a prueba conocimientos técnicos, habilidades prácticas y competencias clave como la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la capacidad de adaptación: las mismas que exige el mundo laboral.

El evento es además una plataforma de orientación para cientos de estudiantes de ESO y Bachillerato que pueden descubrir en ella las oportunidades que ofrece una Formación Profesional vasca «que se distingue por su carácter colaborativo, la calidad educativa, la innovación y la empleabilidad». Así lo asegura en una nota el Departamento de Educación, organizador de la competición que busca poner de relieve «la solidez y el prestigio de la FP vasca», así como de reafirmar «el liderazgo del Gobierno Vasco en un modelo educativo conectado con la innovación, la empresa y el empleo».

La consejera de Educación, Begoña Pedrosa, que ha acudido a EuskoSkills, ha asegurado que este evento constituye «un punto de encuentro para descubrir el futuro de la FP». Pedrosa ha explicado que esta competición también es una expresión del modelo colaborativo que impulsa su Departamento, basado en alianzas con empresas, centros y agentes del entorno productivo.

El alumno ganador en cada modalidad de FP de esta competición tendrá la posibilidad de representar a Euskadi en el campeonato SpainSkills.

Luis Íñigo: "Delegar tareas en la IA puede hacernos cada vez más ignorantes y dependientes"

Luis Íñigo, secretario del Colegio Oficial de Docentes de la Comunidad de Madrid, explica que el Primer Congreso Internacional de Humanidades busca que todos enseñen y todos aprendan, para generar "un conocimiento nuevo mucho más grande que la suma de las aportaciones individuales".

SANTIAGO MATA 17 de mayo de 2025

Del 21 al 23 de mayo de 2025 se celebra en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad Complutense de Madrid el I Congreso Internacional de Docentes e Investigadores de Humanidades, organizado por la citada Facultad y el Colegio Oficial de Docentes de la Comunidad de Madrid. El secretario de este Colegio, Luis Íñigo, explica los objetivos que se han propuesto los dos centenares de expertos en Historia, Lengua y Literatura, Lenguas Clásicas e Historia del Arte al presentar sus experiencias de aula más innovadoras en estas disciplinas.



Luis E. Íñigo Fernández (Guadalajara, 1966) es doctor en Historia Contemporánea por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Como inspector de educación ha sido subdirector general de Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid (2012-2015), y ha impartido clases en las Universidades Nebrija y Camilo José Cela. Especialista en la Segunda República española, sus investigaciones se han centrado en los partidos republicanos moderados. Es autor de más de una veintena de libros, que incluyen trabajos de investigación como *La derecha liberal en la Segunda República Española* o *Melquíades Álvarez. Un liberal en la Segunda República* y también biografías, como *Francisco Franco. La obsesión por durar*. Ha publicado *Breve historia de la ciencia ficción* y sus últimos libros enfocan la historia desde puntos de vista inusuales, como en *Historia de los perdedores* (2022); *Las arterias del mundo. Una historia de la humanidad a través de los ríos* (2024), o vuelven sobre la esencia de nuestra historia, como en *La España de la posverdad* (2025).

¿Las Humanidades son algo que hemos perdido y que hay que recuperar?

—A las Humanidades les sucede lo mismo que al teatro; siempre están en crisis, pero siempre están. No las hemos perdido, pero creo que en esta era de culto a la tecnología y al poder ilimitado de la ciencia se han postergado en exceso en la formación de las nuevas generaciones, y ello supone un riesgo notable de convertir a los futuros ciudadanos en meras herramientas de producir y consumir, piezas perfectas que encajen sin holguras en los engranajes del sistema productivo, pero carezcan de sentido crítico. Las personas así son muy cómodas para los que ejercen el poder, pero poco útiles para preservar la democracia. En una época difícil como la nuestra, en la que la democracia vuelve a sufrir ataques, deviene imprescindible potenciar la formación humanística para proporcionar a los ciudadanos las herramientas necesarias para luchar en su defensa.

En casi todas las iniciativas institucionales se apoyan las "STEM" y cuando se habla de profesiones de futuro no suelen aparecer las Humanidades. ¿Está cambiando esto?

—Creo que sigue siendo una asignatura pendiente de nuestra formación universitaria la inclusión de créditos de materias humanísticas en las carreras de ciencias. Los científicos puede que no necesiten las humanidades para su trabajo concreto, pero son ciudadanos y necesitan ese espíritu crítico que las humanidades proporcionan para ejercer como tales. A nadie se le escapa, además, que las Humanidades amueblan la mente de forma especial. El estudio del latín, por ejemplo, que yo no iba a necesitar en mi formación como especialista en Historia Contemporánea, me ayudó a desarrollar un pensamiento ordenado, sistemático y analítico que siempre agradeceré.

¿Ese ejemplo del latín sirve para mostrar los beneficios de las Humanidades para frenar la crisis de atención en la enseñanza?

—El latín se sigue estudiando, pero menos. Antes era obligatorio en 2º de BUP; ahora es solo una materia de opción en 4º de ESO y, por supuesto, una materia de modalidad del Bachillerato de Humanidades, que es muy minoritario entre nuestros alumnos. Es una verdadera pena, porque esa aportación del latín a la que me refería es difícil de sustituir. Solo espero que pasemos pronto el sarampión de la digitalización y seamos capaces de diseñar un currículo equilibrado en el que tengan cabida materias que ahora se desprecian por su falta de utilidad inmediata, pero resultan muy valiosas por sus aportaciones formativas a largo plazo.

¿Hay algún país que sirva de referente en educación "humanizada" y exitosa?

—Todavía hay países que conservan cierto peso de las humanidades en su currículo. Es el caso de Finlandia, que se convirtió en referente mundial hace unos años gracias a su éxito en las pruebas PISA, pero también Francia e Italia han permanecido relativamente fieles a la formación humanística sin por ello rechazar la necesidad de introducir en sus planes de estudios las tecnologías de la información y la comunicación. Dejarse llevar por las modas no es conveniente y siempre obliga a desandar parte de lo andado para rectificar. Hay que ser más prudente.

Ante la crítica cada vez más generalizada de las pantallas y la educación enfocada a satisfacer una curiosidad inmediata, ¿toman partido los docentes de Humanidades?

—Precisamente este Congreso será un buen foro para debatir estas y otras cosas. Pero salta a la vista que el culto desafortunado a lo digital casa muy mal con la reflexión pausada y profunda que es propia del pensamiento humanístico. Y, sobre todo, debemos tener presente que la tecnología es un conocimiento orientado a los medios mientras que las humanidades, por su propia esencia, se orientan a los fines. Como yo suelo decir, la ciencia y la tecnología nos hacen más fuertes, pero las humanidades nos hacen más libres.

¿Hay propuestas concretas para evitar una "rendición" ante el hecho de que los alumnos deleguen el trabajo en las máquinas y se limiten a copiar?

—La IA constituye una grave amenaza a medio plazo sobre los sistemas de enseñanza tal como ahora están planteados. Desde luego, bien enfocada es una herramienta muy poderosa, pero la tentación de usarla mal, de delegar en ella cada vez más tareas que hasta ahora desarrollaban los seres humanos, puede convertirnos en individuos cada vez más ignorantes y más dependientes. No deberíamos olvidar que al igual que la irrupción de

la calculadora no supuso que los alumnos dejaran de aprender a multiplicar, la IA no debe suponer que dejemos de aprender muchas otras cosas que pronto será capaz de hacer mejor y más rápido.

¿Cómo estimular la vocación docente en personas que proceden de otros trabajos y hacer que se tomen la enseñanza con ilusión?

–Es un gran reto. La ilusión por convertirse en profesor está disminuyendo por momentos. Se aproxima ya al 50% el porcentaje de docentes españoles que se están planteando dejar la enseñanza, no, por supuesto, como consecuencia de la digitalización, sino de otros factores como la extrema dificultad de manejar la diversidad del alumnado, la escasa valoración social de la profesión, la falta de motivación y el carácter cada vez más disruptivo de los niños y adolescentes, la emergencia de problemas mentales graves entre los alumnos, la falta de apoyo de las familias... dentro de unos pocos años, cuando comience a jubilarse en masa la generación de docentes del Baby Boom, tendremos un verdadero problema no solo en España, sino también en Europa, para encontrar docentes vocacionales.

¿Hay algún propósito particular en este Congreso?

–El principal objetivo es ofrecer a los docentes de todas las etapas del sistema educativo, desde la Educación infantil a la Universidad, un foro en el que intercambiar experiencias didácticas entre iguales. Entendemos que su principal aportación es servir de tribuna a los que están a pie de obra, los que se enfrentan cada día a la realidad de las aulas y tienen algo que contar sobre cómo lo hacen. No se trata de hablar de teorías, sino de práctica. Buscamos crear, siquiera durante tres días, una comunidad profesional de aprendizaje sobre la enseñanza de las humanidades en la que todos enseñan y todos aprenden, generando así un conocimiento nuevo que va a ser mucho más grande que la mera suma de las aportaciones individuales que se realicen. Hemos puesto mucha ilusión en su organización y estamos convencidos de que será un éxito.

El programa del congreso dará cabida a todas las disciplinas humanísticas y los diversos enfoques metodológicos de todas las etapas y enseñanzas de nuestro sistema educativo, desde la Educación Infantil a la Universidad. Las sesiones se han clasificado en tres bloques: Experiencias de enseñanzas y aprendizaje de las Humanidades dentro del aula; Experiencias fuera del aula; y Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza de las Humanidades: límites y nuevas perspectivas. En su desarrollo se intercalarán conferencias de personalidades de referencia en el ámbito de la investigación o la enseñanza de las disciplinas humanísticas, mesas redondas con expertos de reconocido prestigio y, sobre todo, breves comunicaciones que presentarán a los asistentes experiencias directas encuadradas en uno de los tres bloques mencionados.

El 97% de los estudiantes aprueba la fase general de la PAU 2024 y la mitad con más de un 7

El 97% de los alumnos supera la fase general de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), la que es obligatoria y requiere una nota mínima de 5, aunque más de la mitad de los que se presentaron a los exámenes en 2024 llegaron a obtener una calificación igual o superior al notable.

REDACCIÓN / EFE Miércoles, 21 de mayo de 2025

Estos datos se desprenden de la Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad del año 2024 y muestran una mejora respecto al curso anterior, ya que ha crecido el número de estudiantes matriculados, presentados y aprobados. Según el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en 2024 se matricularon 341.831 estudiantes en segundo de Bachillerato (12.722 más), y el 95,8% se presentó a la PAU. De ellos aprobaron 295.250 alumnos y alumnas, el 90,2% de los presentados y 11.164 más que en 2023. El 88% de los estudiantes procedieron de Bachillerato, el 8,4% de FP y estudios artísticos, y en menor medida por accesos para extranjeros.

Casi siete de cada diez estudiantes que realizan la PAU se presentan a la fase general y a la específica, mientras que en 2024, el 20,4% realizó solo la fase específica y el 7,1% la general.

Fase general obligatoria

En la fase general obligatoria de la PAU el porcentaje de aprobados alcanzó el 97,2% en convocatoria ordinaria y el 79,1% en la extraordinaria. En 2024, el 52% de los estudiantes procedentes de Bachillerato obtuvieron una nota superior o igual a 7 y un 6,5% superaron los 9 puntos.

Historia de España y Filosofía con más sobresalientes

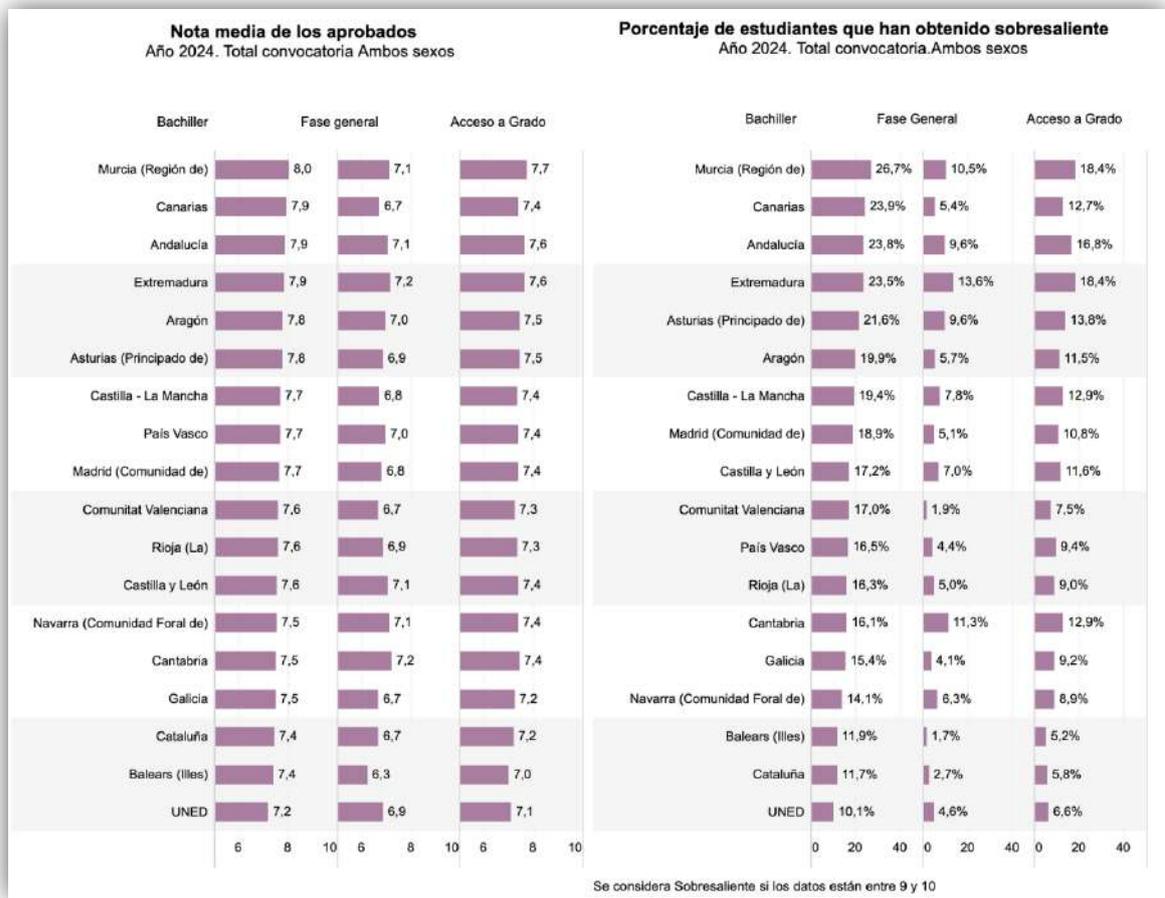
Historia de España e Historia de la Filosofía son las asignaturas que consiguen el mayor porcentaje de estudiantes con sobresaliente, casi el 23% frente a las asignaturas con menos sobresaliente, que son Lengua Cooficial y Literatura II. Química es la más elegida en la fase específica y en 2024 la aprobó el 81,8% de los matriculados y un 19,8% obtuvo sobresaliente.

Baleares con notas más bajas y Cantabria a la cabeza

Por comunidades autónomas, la nota media en la fase general se situó entre 6,41 puntos en Baleares y 7,4 en Cantabria. En cuanto a las notas medias de acceso más altas se registraron en Murcia (7,88), Extremadura



(7,80), Andalucía (7,77) mientras que Baleares, Cataluña y Valencia obtuvieron las más bajas (7,15, 7,25 y 7,28 puntos, respectivamente).



Un 85,8% del profesorado, muy insatisfecho con la burocracia

José Luis Fernández. 16 mayo, 2025

Una gran parte del profesorado se muestra muy insatisfecho con la gran cantidad de trabajo burocrático que realiza y al que no ve utilidad para la práctica docente o la mejora de la calidad de la enseñanza. De ese porcentaje, que alcanza un 85,8%, un 37,4% expresa un gran malestar y a un 48,4% le produce insatisfacción. Mientras que para un 10,2% resulta de poca utilidad, solo un 3,8% no ve problemas en acometer estas tareas y las considera útiles.

Así lo confirma una encuesta realizada por el Sector de Enseñanza de UGT Servicios Públicos a 7.600 docentes, que señala que ese trabajo sobreañadido le genera altos niveles de estrés laboral al 72,4% de los consultados.

De los datos arrojados en la consulta, el 67,8% del profesorado considera excesivo el trabajo burocrático que acompaña a su labor docente y que le supone el empleo de entre seis y diez horas más, fuera de su trabajo lectivo. El exceso de tareas de tipo administrativo tiene su reflejo en el estrés que advierte el profesorado. Del 72,4% que asegura sufrirlo de una manera notable, un 31,2% dice experimentar un grado alto, y resulta elevado para un 41,1%.

Por el contrario, un 21,3% nota algo de estrés y un 6,1% nada o poco. Las respuestas apuntan también a que casi el 40% del profesorado encuentra dificultades en el manejo de las herramientas digitales específicas y que más del 50% está descontento con el funcionamiento de las plataformas de gestión.

De las 7.600 respuestas recibidas, el 80,4% corresponden a docentes de enseñanzas no universitarias. Por etapas, el 7% imparte Educación Infantil, el 27% Primaria, el 37,2% Secundaria y Bachillerato, el 14,1% Formación Profesional y el 14,5% trabaja en la Universidad. El 86,8% pertenece a la enseñanza pública y el 13,1% al sector concertado o privado.

La encuesta pretendía constatar cómo percibe el profesorado la creciente burocratización del trabajo docente, tanto dentro como fuera del aula, que le obliga a una «gran cantidad de tareas» que añadir a la impartición de clase en el aula. «Pese a ello», advierte UGT, «ni los planes formativos ni los criterios de selección del personal docente valoran y tienen en cuenta el incremento y la diversificación de tareas que ha sufrido el desempeño docente».

«Al tiempo que las Administraciones educativas delegan en los centros gestiones que les son propias, sin que refuercen la plantilla docente o el personal de administración y servicios, los docentes se encuentran con que cada día tienen menos tiempo para ejercer labores educativas como la atención individualizada del alumnado, la supervisión y diseño de su aprendizaje, la preparación de las materias a impartir o, entre otras, la coordinación de los equipos docentes, la investigación y la innovación educativa, que constituyen en sí las tareas propias de la enseñanza», agrega en una nota UGT sus consideraciones.

La primera conclusión que se extrae de este «exceso de burocracia» en la profesión es que está afectando de manera negativa tanto al proceso de enseñanza como a la satisfacción laboral de los docentes, denuncia el sindicato. Para mejorar la calidad educativa y el bienestar del profesorado, propone, «es indispensable reducir y simplificar los procesos administrativos, a fin de que haya más tiempo para la docencia y para que puedan ejercer su derecho a la desconexión digital y laboral fuera de su jornada».

El Sector de Enseñanza de UGT Servicios Públicos «considera imprescindible recordar que los centros educativos también son centros de trabajo y que, una vez detectado un riesgo, en este caso el estrés producido por la elevada burocratización que deben asumir los docentes, el siguiente paso en el procedimiento de gestión preventiva sería la toma de medidas correctoras».

Por tanto, desde este sindicato se hace un llamamiento urgente para dotar de financiación suficiente a la educación y que el profesorado pueda realizar su labor en las mejores condiciones posibles. Asimismo, reclama que se unifique la legislación que ordena la vida de los centros y que las administraciones educativas simplifiquen y concreten los documentos, tanto los institucionales como los de carácter pedagógico, con el fin de evitar «duplicidades innecesarias».

Además de eso, pide dotar a todos los centros educativos del personal administrativo y de servicios suficiente para la realización de las tareas no docentes, y juzga «indispensable» que dispongan de medios tecnológicos y plataformas ágiles, sencillas y adecuadas que simplifiquen las tareas docentes y no docentes, facilitando la comunicación y la gestión entre Administración, centros, profesorado y familias, concluye.

El malestar emocional entre adolescentes aumentó hasta el 38,5% entre 2018 y 2022

José Luis Fernández. 19 mayo, 2025

El malestar psicosomático ha aumentado casi once puntos en adolescentes entre 2018 y 2022, según datos del Estudio HBSC, realizado por el Ministerio de Sanidad en colaboración con la OMS. Este malestar es especialmente prevalente entre las chicas y se intensifica con la edad, alcanzando en el grupo de 17-18 años una prevalencia del 60,3%, frente a un 28,4% de los chicos.

El Ministerio de Sanidad ha publicado la edición 2022 del Estudio HBSC (Health Behaviour in School-aged Children), estudio auspiciado por la Organización Mundial de la Salud (OMS), realizado en colaboración con la Universidad de Sevilla. Esta investigación, con una muestra representativa de 33.630 adolescentes escolarizados de 11 a 18 años, ofrece una panorámica de la salud y los estilos de vida de la adolescencia en España, abordando áreas como el bienestar emocional, la alimentación, la actividad física, el consumo de sustancias, las conductas sexuales, la salud planetaria y los contextos sociales.

Se observa un aumento del malestar psicosomático entre adolescentes, elevándose del 27,8% en 2018 al 38,5% en 2022. Esta problemática afecta de más a las chicas, donde la prevalencia alcanza el 51,2%, en comparación con el 25,2% en los chicos. La incidencia de estos malestares se incrementa con la edad, siendo particularmente aguda en las chicas de 17-18 años, donde llega al 60,3%, frente al 28,4% en los chicos de la misma edad.



Este malestar incluye síntomas como dolores de cabeza, problemas de sueño o irritabilidad (dos o más síntomas más de una vez por semana). Este hallazgo es de gran relevancia, especialmente en el contexto de la pandemia, aunque el informe internacional sugiere que el aumento podría ser menor en comparación con otros países.

Respecto a la percepción general de salud, el 27,3% de la población de 11 a 18 años considera que su salud es excelente, mientras que la mayoría (53,5%) la valora como buena y un 16,5% la califica como pasable. Solo un 2,7% percibe su salud como pobre. Al analizar por sexo, se observan diferencias notables: el 33,9% de los chicos declara percibir su salud como excelente, frente al 20,9% de las chicas.

En cuanto a los hábitos alimentarios, el 54,8% de los adolescentes desayuna a diario entre semana, cifra que baja al 47% en el grupo de 17-18 años. Solo el 16,4% consume fruta más de una vez al día y el 23,4% verdura a diario, mientras que el 10,5% consume refrescos azucarados diariamente.

En relación con el control de peso, el 18,4% de los adolescentes presenta sobrepeso u obesidad, con cifras estabilizadas en los últimos años, siendo la prevalencia superior en los chicos (21,8%) en comparación con las chicas (15,0%). Esta situación se agrava en contextos de menor nivel adquisitivo, alcanzando el 24,8% entre adolescentes de familias con capacidad adquisitiva baja, frente al 13,9% en aquellas con mayor nivel económico.

A pesar de que el sobrepeso afecta más a los chicos, son las chicas quienes muestran una mayor preocupación por el control del peso y la imagen corporal. Así, a partir de los 15 años, el porcentaje de chicas que realizan dietas para perder peso es significativamente superior al de los chicos. A los 17-18 años, el 40% de las chicas percibe su cuerpo como «algo o demasiado gordo», frente al 23,5% de los chicos. Además, el 19,4% de las chicas de esta franja de edad declara tener una baja satisfacción con su imagen corporal, cifra que contrasta con el 4,7% en el caso de los chicos.

Actividad física y descanso

En el ámbito de la actividad física, el estudio HBSC 2022 señala que solo el 24,5% de los chicos y el 11,9% de las chicas realizan diariamente al menos 60 minutos de actividad física moderada a vigorosa, como recomienda la OMS. Esta práctica disminuye con la edad en ambos sexos, siendo más acentuado el descenso entre los 11 y 14 años. Por su parte, la actividad vigorosa, que implica mayor intensidad, es practicada al menos cuatro veces por semana por el 48,3% de los chicos y el 24,2% de las chicas, sin descensos relevantes en función de la edad.

Respecto al descanso, el 44,1% de los adolescentes de 11-12 años duerme entre semana las horas recomendadas para su edad, cifra que desciende hasta el 23,4% en el grupo de 17-18 años. Durante el fin de semana, se produce una ligera recuperación de las horas de sueño, aunque persiste una tendencia generalizada a la reducción del descanso adecuado en días lectivos. En todos los grupos de edad, los chicos registran más horas de sueño que las chicas.

Ambos indicadores muestran también diferencias asociadas a la capacidad adquisitiva familiar, siendo más frecuente tanto la actividad física diaria como la práctica vigorosa en adolescentes de familias con mayor nivel económico. Estas desigualdades también se observan en los patrones de descanso, aunque con menor intensidad.

Consumo de sustancias y conductas de riesgo

El estudio destaca que el 49,6% de los adolescentes no consume alcohol actualmente. No obstante, a los 17-18 años, el 17% declara un consumo semanal y el 31% ha experimentado episodios de embriaguez en el último mes. El 13,3% de los adolescentes de 17-18 años fuma cigarrillos diariamente, mientras que el 12,1% de la población general de 11-18 años ha usado cigarrillos electrónicos en el último mes.

En el ámbito sexual, el 34,8% de los adolescentes de 15 a 18 años ha mantenido relaciones coitales, siendo sólo el 65,5% quienes utilizaron preservativo en su última relación sexual. Además, un 15% señala haber usado exclusivamente el método de «marcha atrás». Por otro lado, el 2,9% de las chicas de 15 a 18 años ha estado embarazada alguna vez.

Por otra parte, el compromiso ambiental es elevado entre los y las adolescentes. El 68,1% manifiesta estar de acuerdo con la necesidad de establecer leyes más estrictas para proteger el medio ambiente y el 36,4% indica haber realizado cambios significativos en sus hábitos de vida con el fin de contribuir a esta causa.

Con relación a la participación social, aproximadamente una cuarta parte de los adolescentes expresa expectativas de implicarse en actividades de voluntariado, salud comunitaria o resolución de problemas en su entorno.

La familia sigue siendo el principal núcleo de apoyo, aunque los niveles de satisfacción y apoyo percibidos descienden con la edad. En el ámbito escolar, el 43,6% siente recibir apoyo por parte de su profesorado, mientras que el 31,9% valora positivamente sus relaciones con el profesorado.

El informe también recoge datos sobre la exposición a situaciones de acoso escolar y ciberacoso, con el 4,4% de los adolescentes que se reconoce como víctima de acoso tradicional y el 1,8% como víctima de ciberacoso.

El Estudio HBSC 2022 incorpora por primera vez una mirada más detallada al uso intensivo y problemático de medios de comunicación electrónicos entre adolescentes españoles. Según los datos recogidos, aproximadamente un tercio (32,4%) de adolescentes de 11 a 18 años realiza un uso intensivo de estas tecnologías en sus relaciones sociales.

Este uso intensivo se define como un consumo elevado en términos de tiempo, frecuencia o cantidad, sin que necesariamente existan consecuencias negativas evidentes. Sin embargo, un 9,3% manifiesta un uso problemático, entendido como aquel que interfiere de manera negativa en la vida cotidiana, afectando a relaciones sociales, estudios, trabajo o bienestar emocional.

El análisis de estos indicadores según el sexo muestra que las chicas presentan mayores tasas tanto de uso intensivo (36,3%) como de uso problemático (10,9%), frente al 28,5% y 7,6%, respectivamente, en el caso de los chicos. Esta diferencia de género se hace especialmente evidente en las edades intermedias, donde las chicas de 13-14 años registran los porcentajes más altos de uso intensivo (38,6%) y problemático (12,5%).

En cuanto a la edad, el estudio revela patrones divergentes por sexo. En las chicas, tanto el uso intensivo como el problemático aumentan de forma destacada entre los 11-12 años y los 13-14 años, estabilizándose posteriormente. En cambio, en los chicos, el uso intensivo y problemático tiende a disminuir ligeramente a medida que avanzan en la adolescencia, siendo más elevados en el grupo de 11-12 años (28,6% uso intensivo y 8,9% uso problemático) y descendiendo a 24,6% y 6,3%, respectivamente, en el grupo de 17-18 años.

La figura del catedrático de Educación Secundaria, en peligro de extinción

José Luis Fernández. 21 mayo, 2025

La extinción progresiva de la figura del catedrático de Educación Secundaria es uno de los aspectos centrales de un informe que aborda la problemática actual relacionada con la promoción profesional dentro del cuerpo de catedráticos de enseñanza secundaria, uno de los principales hándicaps para su progreso.

Francisco Javier Galicia Mangas, doctor en Derecho y master en Derecho de la Administración Pública por la Universidad de Zaragoza, autor del informe «Catedráticos de Enseñanza Secundaria: ¿un cuerpo en extinción?» y publicado en la revista Documentación Administrativa en 2024, señala que, aunque legalmente existe el derecho a la promoción profesional, en la práctica este derecho se ve limitado por la escasa o nula convocatoria de plazas para catedráticos en muchas comunidades autónomas.

Esto, advierte, ha llevado a una disminución significativa en el número de catedráticos en activo, lo que pone en riesgo la supervivencia del cuerpo.

Además, el informe subraya que el acceso al cuerpo de catedráticos, que históricamente se ha realizado a través de diversos sistemas como la oposición o el concurso de méritos, actualmente se basa en el concurso de méritos, lo que, a juicio de este experto, podría no ser el sistema más adecuado para garantizar la excelencia en la selección de los mejores docentes.

A lo largo de su informe, aborda la “preocupante” situación actual del Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria en España. El informe comienza detallando los orígenes de los catedráticos de enseñanza secundaria en España, situando su nacimiento en el siglo XIX con la promulgación del Plan General de Estudios de 1845, conocido como Plan Pidal. Este plan marcó un hito en la educación secundaria al establecer una clara división de materias y, por ende, la necesidad de profesores especializados para impartirlas.

A lo largo del siglo XIX y XX, la figura del catedrático de secundaria fue consolidándose, aunque no sin dificultades. Durante el siglo XIX, el principal reto fue encontrar y formar adecuadamente al profesorado necesario, tarea que no siempre se llevó a cabo de manera eficaz, lo que llevó a una improvisación en la contratación de docentes. Ya en el siglo XX, especialmente durante la dictadura franquista, el cuerpo de catedráticos de secundaria se vio afectado por procesos de depuración ideológica, lo que tuvo un impacto significativo en su composición y funcionamiento.

Una de las cuestiones más interesantes que aborda el informe es la estrecha relación histórica entre los catedráticos de secundaria y la enseñanza universitaria. Durante los primeros años de la enseñanza secundaria en España, los catedráticos de instituto y los de universidad compartían muchas características y, en algunos casos, incluso podían acceder a cátedras universitarias. Esta conexión se mantuvo hasta la promulgación de la Ley de Instrucción Pública de 1857 (Ley Moyano), que consolidó la diferenciación entre ambos cuerpos.

A lo largo del siglo XX, esta diferenciación se fue acentuando, aunque siempre han existido mecanismos que permiten el tránsito de catedráticos de secundaria a la universidad, generalmente a través de concursos de méritos.

El informe también analiza las funciones específicas de los catedráticos de enseñanza secundaria y cómo estas se diferencian de las de los profesores de secundaria. Los catedráticos no solo tienen responsabilidades



docentes, sino que también juegan un papel crucial en proyectos de innovación e investigación, así como en la dirección y coordinación didáctica. Sin embargo, con la reducción en el número de catedráticos, estas funciones se ven amenazadas, lo que podría afectar negativamente la calidad educativa.

En sus conclusiones, el informe es claro: el Cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria “está en peligro de extinción si no se toman medidas para revitalizarlo”. El autor aboga por una revisión de las políticas actuales de promoción profesional y la convocatoria de plazas de catedráticos, así como por una revalorización de su papel dentro del sistema educativo.

El informe también sugiere que, para garantizar la continuidad y la calidad de la enseñanza secundaria, es crucial mantener un cuerpo de catedráticos fuerte y bien formado, capaz de liderar proyectos educativos innovadores y de contribuir al desarrollo profesional del resto del cuerpo docente.

El informe muestra una situación “preocupante para el futuro de la educación secundaria en España”, especialmente en lo que respecta a la promoción profesional y la calidad de la enseñanza, por lo que urge a que “las autoridades educativas tomen en serio las recomendaciones y actúen para evitar la desaparición de una figura docente tan emblemática y esencial como es la del catedrático de enseñanza secundaria”.

Galicia Mangas desarrolla su actividad docente en la Universidad de Zaragoza en calidad de profesor asociado. Además, es funcionario de carrera del Gobierno de Aragón. Sus investigaciones abordan distintos campos del derecho administrativo, aunque destacan especialmente las relacionadas con el ámbito educativo.

Brain rot, *Walden* y *Walden dos* OPINIÓN

Josep Oton 16 de mayo de 2025

“Fui a los bosques porque quería vivir deliberadamente; afrontar solo los hechos de la vida y ver si podía aprender lo que ella tenía que enseñar. Quise vivir profundamente y desechar todo aquello que no fuera vida... Para no darme cuenta, en el momento de morir, que no había vivido”.

Con estas palabras Henry David Thoreau explica el propósito que le llevó a retirarse al bosque. El año 1845, dejó su casa y se instaló en una cabaña, que él mismo había construido, a orillas de la laguna Walden (Massachusetts). Permaneció dos años, dos meses y dos días lejos del incesante ajetreo para experimentar una vida integrada en la naturaleza, ajena a las trampas de los convencionalismos sociales y de la economía gracias al autoabastecimiento.

Con las anotaciones de su diario escribió su célebre novela, *Walden*, que tardó nueve años en acabar. El libro es un canto a la simplicidad y un cuestionamiento radical de las servidumbres de la vida social. Al final de la novela se pregunta: “Mientras Inglaterra se esfuerza por curar la podredumbre de la patata ¿habrá alguien que haga lo mismo con la podredumbre del cerebro, mucho más extendida y fatal?”.

Thoreau se refería a la *potato rot*, la crisis alimentaria que asoló Europa septentrional durante la década de 1840. Las patatas se pudrían literalmente por el efecto de un hongo que abocó a los habitantes de las Islas Británicas a la hambruna. En ese contexto, denuncia la escasa preocupación que, por su parte, suscita la “podredumbre del cerebro” (*brain rot*), la pobreza intelectual de amplios sectores de la población.

En la novela lamenta que los estudiantes “poseen poco o ningún conocimiento de los clásicos ingleses. En cuanto a la considerada sabiduría de la humanidad, los clásicos antiguos y las «Biblias», que están al alcance de todos quienes quieren saber de ellos, son harto débiles los esfuerzos dedicados a su conocimiento.” Critica la instrucción escolar norteamericana por ser “tan inocente y limitada que el alumno jamás accede a un conocimiento consciente sino tan solo a un estado confiado y reverencial; así, del niño no se fragua el hombre, sino que éste parece permanecer siempre en la infancia”.

En 1948, cien años después de Thoreau, B. F. Skinner escribió *Walden Dos*, una novela de ciencia ficción que presenta una utopía -o distopía- basada en el conductismo y en la ingeniería del comportamiento. En esta microsociedad, construida según principios supuestamente científicos, se aplican métodos psicológicos para mejorar la convivencia a través del control artificial de la fuerza de los instintos. Los niños son criados por el conjunto de la comunidad y no estudian las asignaturas habituales, sino que se les enseñan las técnicas de aprender y pensar.

En 2024, *brain rot* (podredumbre mental o cerebral) fue escogida como la palabra del año por la Oxford University Press, para destacar el impacto de los contenidos digitales en la salud mental y en la cultura contemporánea. Actualmente, describe el deterioro intelectual, psicológico o cognitivo de una persona causado por el consumo desmedido de contenidos triviales o escasamente interpeladores. Nos advierte del peligro de

la exposición a materiales de baja calidad en línea, en particular, en redes sociales. Por tanto, señala cómo el excesivo uso de medios digitales, especialmente de entretenimiento de formato breve, puede afectar negativamente a la salud cognitiva: déficit de concentración, fatiga mental, ansiedad generalizada, desconexión emocional, escasa tolerancia al silencio y al aburrimiento, búsqueda constante de la recompensa inmediata y dificultad para recordar.

La expresión *brain rot* había reaparecido en diversos foros de Internet, medio en serio medio en broma, para designar fotos o vídeos carentes de sentido, que rozan lo absurdo o que simplemente parecen diseñados por alguien con el cerebro podrido. La irrupción de la inteligencia artificial hizo evolucionar rápidamente el fenómeno. Mutó convirtiéndose en un género viral específico, diseñado para captar la atención de millones de usuarios en las redes sociales.

Los vídeos *brain rot* no persiguen el agrado del espectador, sino que apelan a su compulsividad. Carecen de contexto y de narrativa. Suelen presentar imágenes de estética extremadamente realista y, a la vez, de contenido surrealista. En ocasiones, aluden a personajes reconocibles en situaciones grotescas. Al fin y al cabo, son estímulos visuales que desafían los límites del decoro y de la lógica para desconcertar a unos cerebros visualmente saturados. Cuanto mayor sea el grado de histrionismo, mayor probabilidad de viralizarse. Aunque puedan transmitir contenidos que en otro contexto serían claramente censurables, proporcionan pingües beneficios a sus creadores.

Así, con el término *brain rot* se define tanto un tipo de contenido como, también, un estado mental colectivo que se refleja, por ejemplo, en la manera de hablar -con frases cada vez más cortas, caóticas o inconexas- o en el incremento de la tolerancia hacia lo absurdo, lo delirante o lo molesto como parte del paisaje digital cotidiano.

Thoreau nos advertía de los peligros de la pobreza mental, del riesgo de dar la espalda a los clásicos, de la posibilidad de enredarnos en las complejidades de la vida comunitaria. Skinner nos prometía una felicidad falsificada, una armonía conquistada a expensas de la libertad individual. Tal vez el primero, si nos viera, regresaría a su cabaña junto al lago. Y quizás el segundo quedaría fascinado por la sofisticación de la ingeniería social. A nosotros nos toca lidiar con los desafíos de nuestro tiempo. La podredumbre del cerebro, derivada tanto del descrédito del conocimiento en la educación como de la efervescencia de los contenidos digitales, nos puede conducir a una crisis peor aún que la sufrida con la podredumbre de la patata.

Por una educación que produzca una justicia social real y no solo teórica **OPINIÓN**

Paco Benítez. 21 de mayo de 2025

“Por favor, respete a nuestros alumnos, no se lo ponga muy fácil”. Palabras del profesor colombiano Jorge Enrique Ramírez de la ciudad de Cúcuta a propósito de una charla que Gregorio Luri debía dar a su alumnado sobre Sócrates.

Una de las constantes en la educación de cualquier país es que, en general, el alumnado de origen socioeconómico humilde, procedente de minorías étnicas o inmigrante, así como de entornos familiares desestructurados, suele tener peor rendimiento académico que las clases burguesas o medias autóctonas. De esto hay sobrados estudios al respecto, algunos de hace más de seis décadas, como el del sociólogo y lingüista británico Basil Bernstein (1961), quien ya advirtió que el desarrollo lingüístico de los niños de origen humilde es más pobre a nivel semántico y sintáctico, lo cual lo pone en una desventaja de partida en el sistema educativo, donde se suele utilizar un lenguaje más rico, elaborado, culto y preciso que no forma parte del registro con el que los alumnos procedentes de entornos desaventajados han sido criados y están en contacto diario.

Esta desigualdad social en el rendimiento escolar es una realidad que observamos cada curso académico los docentes en nuestras aulas. Pero esta realidad, que existe, no debería hacernos capitular, sino al contrario; debería hacernos reaccionar para *intentar hacer todo lo posible para que estas diferencias materiales y de circunstancias personales de base con la que viene nuestro alumnado no acaben desembocando en una desigualdad en cuanto a resultados académicos* y, por lo tanto, en diferencias en las perspectivas futuras para las vidas de nuestros niños y jóvenes. No estamos diciendo que sea fácil, al contrario. Pero la importancia del reto merece no escatimar esfuerzos. Además existen ejemplos de alumnado de entornos desaventajados con rendimiento académico igual e incluso superior al de las escuelas privadas de élite de su entorno. Convendría, por tanto, estudiar y analizar esos ejemplos para poder extraer las características que hacen que esos centros educativos sean lo que podríamos llamar “refugios de equidad educativa”, para así poder aplicarlas en las escuelas e institutos públicos de nuestro país, siempre, claro está, teniendo en cuenta las particularidades de cada contexto y grupo de estudiantes.

Hay casos muy conocidos en los que la ecuación alumnado desfavorecido y alto aprendizaje se da. Ahí está el caso de Michaela School en el barrio de Wembley de Londres y el de muchas *charter schools* en Estados Unidos que tienen un elevadísimo porcentaje de su alumnado afroamericano y latino (minorías que tradicionalmente siempre han tenido resultados académicos bajos en comparación con la de la población



blanca), apoyando la visión que tenemos muchos docentes de que tener unos altos estándares académicos y de comportamiento lleva a una mejora muy notable de los resultados académicos. “In many cases, the disparities in educational outcomes between New York City charter school students and traditional public school students, educated in the same buildings, were greater than the black-white educational differences so widely discussed elsewhere. This may suggest that there are many reasons for educational disparities, and the reasons for these educational outcome differences cannot be reduced to those that are mentioned most often, or most loudly.

Por esta razón *muchas familias estadounidenses han dejado de confiar en las escuelas públicas de distrito tradicionales, lo cual es entendible si nos atenemos al nivel académico que se imparte*. El informe de 2018 de “The New Teacher Project, *The Opportunity Myth* (TNTP, 2018) después de seguir y estudiar a 4.000 estudiantes en cinco sistemas escolares distintos, refleja que el trabajo que el alumnado realizaba no era lo suficientemente exigente y que incluso los alumnos que obtenían altas calificaciones no estaban preparados. En palabras de los mismos autores del estudio, “la vida de los estudiantes se les escapa cada día más, sin que ellos ni sus familias lo sepan, no porque no dominen material difícil, sino porque rara vez se les da una oportunidad real de intentarlo. Los estudiantes dedicaban más de 500 horas al año escolar a tareas no apropiadas para su curso y con una instrucción que no les exigía lo suficiente, el equivalente a seis meses de clase desperdiciados en cada materia básica”. Pero algunos siguen negando que el nivel que se imparte actualmente en los centros educativos es bajo, llegando incluso a afirmar que “la escuela nunca estuvo mejor [ya que] cualquier indicador lo atestigua: abandono educativo temprano, repetición, tasa de graduación, tasa de promoción”.

Lo que yo me pregunto, retóricamente claro está, es si el hecho de que exista una normativa educativa que presione y haga muy difícil la repetición provocando promociones automáticas independientemente del aprendizaje alcanzado por el alumno, así como que una gran cantidad de alumnos que titulan la ESO rocen el analfabetismo funcional es una garantía de que vivamos en la mejor época de la historia a nivel educativo.

En nuestro país este proceso de bajada del nivel académico es desgraciadamente muy parecido, y las familias que se lo pueden permitir económicamente huyen a la concertada (que por cierto no es gratis, como demuestran las cuotas “voluntarias” que se deben pagar; una diferencia fundamental con las *charter schools* estadounidenses) y privada, con la esperanza de buscar una educación de mayor calidad, provocando una segregación de clases bajas y de procedencia inmigrante en la pública. Y aquí no vale culpar a las familias ni acusarlas de clasistas, porque *lo que el sistema público debería ofrecer es el máximo de excelencia educativa*; las familias quieren lo mejor para sus hijos, y si la enseñanza que se imparte en el centro público que le toca a tu hijo por zona geográfica es deficiente, es completamente entendible buscar otras opciones.

Aún aceptando que la existencia de la concertada y la segregación que produce en nuestro país daña enormemente a la educación pública, ejemplos como las *charter schools* demuestran que incluso la segregación no debe ser una excusa para aspirar a la excelencia educativa. Ahora bien, para aspirar a esta excelencia se hace necesaria la modificación de las actuales normativas educativas y decretos de convivencia que producen masas de analfabetos funcionales con el título de graduado en educación secundaria y climas de centros violentos e inadecuados para el aprendizaje, respectivamente. Y aquí está precisamente la clave del éxito de las *charter schools*, en el hecho de que tienen independencia y autonomía con respecto a la normativa general para hacer precisamente lo contrario de lo que aconseja el pedagogismo: exigir el máximo a nivel académico y a nivel de comportamiento y actitud de todos sus alumnos, sin poner excusas por las diversas (y a menudo muy duras) circunstancias personales que puedan tener. Es decir, que salvar la educación pública en España pasa inexorablemente por un viraje completo en la política educativa.

El sistema público necesita mejorar, porque si se muestra inútil para ejercer su función formadora, como tristemente ocurre en la actualidad, acabará por desaparecer o ser totalmente residual. Y, una vez más, hay ejemplos que nos señalan el camino. Está el caso conocido como “The Southern Surge” (la subida sureña), iniciado por el estado de Mississippi y que está siendo seguido por Alabama, Louisiana, Tennessee y otros estados sureños. Mississippi, que tradicionalmente siempre había sido uno de los peores estados en cuanto a rendimiento escolar de Estados Unidos, desde hace aproximadamente diez años aprobó una normativa educativa que incidía de manera muy específica e intensa en la enseñanza de la lectura (aprendizaje básico que marca el futuro académico de los alumnos) desde los primeros años de escolarización: “establece las condiciones de repetición de curso de los alumnos que presentan serias dificultades de comprensión lectora en tercero [los que no aprueban una prueba para la que tienen tres intentos], garantiza ayudas específicas para para los disléxicos y forma a los docentes para que sean capaces de identificar a los niños y niñas, de preescolar a tercero, que necesitan ayuda adicional en lectura y ofrecérsela lo antes posible” (Luri, 2024). Con estas medidas, los resultados al cabo de nueve años fueron espectaculares; en 2022 los alumnos de cuarto curso de Mississippi pasaron a ocupar los primeros puestos en los rankings de resultados del país en lectura (y como efecto secundario, también en matemáticas).

Y aunque uno de los argumentos del pedagogismo es que la repetición hace aumentar la tasa de abandono escolar, lo cierto es que en Mississippi se han disparado las tasas de graduación desde entonces, situándose un 10% por encima del promedio del país. “Mississippi ha demostrado que es posible elevar los niveles. Y

sobre todo, que es posible hacerlo en el estado que solo ocupaba los primeros lugares en las estadísticas de pobreza, hambre infantil o embarazos adolescentes. ¿No debería ser esta una magnífica noticia? Las evidencias muestran que los repetidores se han adaptado bien a su situación y no se ha visto entre ellos un aumento del absentismo escolar. Los más beneficiados están resultando ser los alumnos negros e hispanos. Hoy en los Estados Unidos hablan del “milagro de Mississippi” [...] Por lo tanto, la excusa de la pobreza para justificar los pobres resultados solo podría ser utilizada como reconocimiento de que no se tienen proyectos eficientes, es decir, como reconocimiento de la pobreza de ideas entre los políticos” (Luri 2024).

Muchas veces en el debate educativo se habla de eslóganes de manera simplista, que si repetición sí o que si repetición no, pero la clave siempre está en los detalles; en Mississippi se requirió que las escuelas ofrecieran intervención intensa y apoyo a los estudiantes repetidores, y también que se les asignara un maestro de alto desempeño el curso siguiente (unos “pequeños detalles” que marcan la diferencia). ¿Es mejor esta opción o promocionar automáticamente con unas carencias enormes y estar en el curso siguiente con unas dificultades muy grandes para entender los contenidos y sin apoyos como se hace ahora en España? Los resultados hablan por sí solos.

En 2003, Mississippi ocupaba el puesto 49º a nivel nacional en competencia lectora de 4º curso de primaria; hoy ocupa el 9º puesto. Mississippi comparte el tercer puesto en competencia lectora más alta para niños desfavorecidos. Los estudiantes negros de 4º curso de Mississippi ocupaban el puesto 43º a nivel nacional en 2003, y hoy ocupan el tercer puesto. Además, un dato muy importante es que todos estos tremendos avances se han conseguido siendo el estado que ocupa el puesto 46 (de 50) en gasto por alumno; una muestra más de que aplicar una política educativa efectiva que no tienen ningún coste económico llevan al progreso académico del alumnado (aunque lógicamente una mayor inversión siempre ayudará a mejorar el sistema educativo).

El ejemplo anterior demuestra cómo un esfuerzo en la formación docente y en la mejora del currículum, entre otras reformas, puede llevar a la mejora educativa, y el alumnado que mayormente sale beneficiado de este proceso es el procedente de entornos desaventajados (hoy en día Louisiana tiene el segundo mejor nivel de competencia en lectura del país para estudiantes de cuarto curso de bajos ingresos). E.D. Hirsch Jr. (1988) lleva más de 40 años advirtiendo de que cuando a los estudiantes de entornos desfavorecidos se les priva del mismo conocimiento fundamental que sus compañeros más ricos suelen adquirir en casa, se les coloca en una situación de desventaja permanente; algo que otros académicos no han parado de demostrar posteriormente.

Un currículum rico en conocimientos garantiza que todos los estudiantes, independientemente de su origen, tengan acceso al capital cultural e intelectual necesario para participar plenamente en la vida cívica y profesional. Tener amplios conocimientos es un prerrequisito para la equidad educativa; y no es elitista, como algunas voces del pedagogismo se empeñan en afirmar, sino que lo que verdaderamente elitista es, en palabras del propio Hirsch, “fomentar que se segregue el conocimiento”, como está haciendo el sistema educativo público en la actualidad: “the shared knowledge revival in early grades is wrongly conceived as politically conservative; rather, the shared knowledge approach is an essential path to equity in a democracy”.

La pobreza no equivale a discapacidad cognitiva; no podemos aceptar la pobreza como excusa para que la educación de nuestros niños y jóvenes decaiga. Esta es la manera de proporcionar una auténtica equidad educativa, y no produciendo masas de analfabetos funcionales mayoritariamente procedentes de entornos socioeconómicos humildes y de minorías étnicas, como hace nuestro sistema educativo actual. *Como docentes debemos tener siempre presente el interés a largo plazo de nuestro alumnado*, y evitar caer en el buenismo cortoplacista que lo trata con condescendencia y limita su desarrollo académico actual, y por lo tanto, personal futuro. El aprendizaje individualizado, el adaptarse al alumno, no debería ser la simplista declaración pedagógica de que éste elija lo que quiere estudiar o que éste aprenda a su ritmo (ya que esto aumentará el efecto Mateo), sino intervenir y reforzar sus carencias con incluso más enseñanza y exigencia. Y cuanto antes se haga mejor, porque si no al llegar a la secundaria las diferencias se hacen insalvables.

¿Qué traumatiza más que un profesor te corrija las tareas y los exámenes con bolígrafo rojo (y otras estupideces que los portavoces del pedagogismo difunden por las redes sociales) o experimentar hora tras hora, día tras día y semana tras semana durante varios cursos académicos la sensación de que eres un ignorante y sentirte inferior a tus iguales (como les pasa a un cada vez mayor número de alumnos cuando llegan a la ESO con unas carencias de conocimientos y habilidades equivalentes a un desfase curricular de varios cursos académicos)? Los consejos pedagogistas destrozan la equidad educativa y la justicia social, aunque lo disfrazan de buenismo.

Lo bueno, cómodo y amable a corto término es superficial y engañoso, y no suele ser bueno a largo término ni de manera profunda. La escuela puede tener un papel de transformación social, y esto se consigue no bajando el nivel y dejando a este alumnado que estudie lo que quiera y cómo quiera, sino dándole lo que necesita. Proporcionemos la enseñanza que todo niño se merece, porque es imperdonable y una dejación de funciones no hacerlo. Menos palabras huecas y más actos transformadores.



“ EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Un millón de horas perdidas para mejorar la escuela pública, o eso dicen **OPINIÓN**

José Luis Pazos. 16 mayo 2025

Cuando el Gobierno de Esperanza Aguirre aprobó aquellas instrucciones de inicio de curso en el año 2011, los docentes de secundaria pasaron de 18 a 20 horas lectivas de golpe. Decían que era por la crisis económica, pero nunca fue solo eso, ni principalmente eso. En realidad, todo el mundo sabía que los recortes en educación eran el objetivo y que la crisis era solo la excusa perfecta. Y salimos a la calle con una unidad incrementada y reforzada. Llevábamos varios años luchando de forma conjunta, pero la unidad en torno a lo que convertimos en la marea verde se forjó entonces. Toda la comunidad educativa que estábamos en contra de las medidas nos poníamos de acuerdo en la plataforma regional por la escuela pública en convocatorias que resultaban multitudinarias; la mayoría superaban el centenar de miles de personas. Eran otros tiempos, donde hablar de veinte o treinta mil manifestantes se consideraba una respuesta muy floja; ahora se ve como un éxito.

Han pasado casi tres lustros, se dice pronto. Casi quince años que han visto pasar por el Gobierno de la Comunidad de Madrid cinco presidencias detrás de Aguirre, y casi otras tantas personas por la Consejería que tiene encargada la Educación y, dependiendo del momento, algunas otras áreas añadidas. Tiempo en el que han continuado los recortes, aunque no todas las personas que han tenido la responsabilidad de la educación madrileña se han esmerado igual en destrozarse la escuela pública. Alguno incluso era creíble cuando hablaba de querer mejorarla y sus formas eran distintas, como el consejero Van Grieken. Le encargaron “pacificar” el terreno educativo y lo hizo con su propuesta de pacto educativo, que nunca llegó a ser una realidad.

Desde entonces, las movilizaciones nunca se recuperaron, por diferentes causas. Al acierto de la derecha con esa estrategia del pacto, se sumó una desunión de la izquierda, inmersa en luchas políticas con, a mi juicio, una sucesión de errores encadenados en uno y otro lado, que ayudaron a blanquear a la derecha para que llegara Cifuentes en un momento en el que nadie apostaba por ello un año antes de aquellas elecciones, con tantos casos de corrupción que los tribunales adjudicaron a personas de los gobiernos de Aguirre, algunas de las cuales pisaron cárcel. Pero esa desunión, que también nació de la utilización descarada de algunos movimientos sociales -no todos lo consentimos-, minó incluso los internos de la marea verde, hasta llevarla a un letargo del que no sé si en algún momento será capaz de salir.

El actual consejero de Educación, Viciano, recuerda la forma cordial en el trato de Van Grieken y quizás también tenga alguna buena intención entre sus propuestas educativas, pero lo que la práctica demuestra que está muy lejos de ser realmente positivo para la escuela pública. Los discursos son amables, con algunos de ellos incluso se puede estar de acuerdo, pero, si realmente defiende lo que dice, su capacidad de llevarlos a cabo debe estar muy limitada. No es de extrañar sabiendo quién está al frente de la Hacienda madrileña y la tendencia a la privatización que tiene, porque ya lo demostró en sus etapas en la Consejería de Educación. Hay quien pensaba que iba a ser la consejera en esta legislatura, pero al final fue a gestionar los fondos públicos, que es desde donde realmente se marcan las políticas que se pueden o no hacer.

Un acuerdo con los sindicatos docentes que ha cosechado un silencio incomprensible

Hace unas pocas semanas se anunció la firma de un acuerdo sectorial con los sindicatos docentes. El resultado de lo firmado no se ha vendido como un éxito porque no parece serlo. No es mi intención desgranarlo, porque para saber por qué se firma un acuerdo se necesita mucha información que no ha trascendido y que seguramente nunca se conocerá. Desde luego, nadie ha salido a los medios a dar grandes titulares con los logros obtenidos, salvo el Gobierno de la Comunidad de Madrid, porque lo que han firmado se conoce en el argot de la negociación como un *win-lose*, y la Consejería está en el lado del *win*. Es más, pienso que nunca se creyeron que se firmaría, hasta que vieron las firmas puestas en los documentos. Mientras, en algunas webs sindicales de las entidades firmantes no se encuentra el acuerdo, así que el *lose* se asumió rápidamente.

Conociendo al lado del *win*, que ha machacado al sector docente tanto como al resto de la comunidad educativa, seguramente los sindicatos vieron una balanza que tenía dos platillos en los que se encontraban en un lado *malo* y en el otro *peor*. Con una derecha que no ha revertido los recortes del 2011, manteniendo a los docentes de secundaria aún en 20 horas lectivas en nuestra comunidad, mientras que el resto ya volvieron a las 18 de entonces, hacerle firmar que por fin se irá a ese escenario, aunque despacio, es posible que sonara bien en la cabeza de quienes tomaron la decisión de firmar.

Es fácil opinar sobre el posible acierto o error, pero hay que estar en las mesas de negociación para saber qué alternativas se tienen. Para quienes no forman parte de esa mesa por su menor representación, es sencillo opinar, y lanzar a los cuatro vientos lo que ellos y ellas no harían nunca, pero a saber lo que hubieran hecho si su representación les diera derecho a estar involucrados en el posible acuerdo. Y como me faltan datos para poder opinar con criterio suficiente, yo solo diré que globalmente el acuerdo me ha sorprendido y mucho, pero no de forma positiva. Lo que sí me sorprende aún más es el silencio que ha cosechado en el ámbito educativo.

Un millón de horas complementarias de docentes perdidas y parece que no importa

En el 2011 el aumento de horas lectivas en secundaria impuso unilateralmente un recorte de igual proporción en las horas complementarias del profesorado. Entonces había en secundaria algo más de 20.000 docentes en la escuela pública madrileña, lo que, con una conversión de dos horas semanales de complementarias a lectivas, esto supuso una pérdida de casi un millón y medio de horas complementarias por curso escolar. Aquella pérdida se intentó evitar por toda la comunidad educativa. Los docentes pidieron ayuda a las familias y se encontraron con que no solo estábamos en el mismo lado, sino que estábamos al frente de las movilizaciones. Incluso cuando los docentes empezaron a dar señales de agotamiento, las familias seguimos movilizándonos, con huelgas de familias incluidas. Porque perder esas horas también perjudicaba directamente al alumnado y a las familias, pues supusieron, entre otras cosas, menos horas de tutorías con el alumnado, de atención en bibliotecas, de desdobles, de reuniones con las familias, de coordinación docente, de actividades complementarias, y de consejos escolares.

Ahora, con este acuerdo se acepta una pérdida de una hora semanal de las complementarias de infantil y primaria, que puede parecer poco dicho así, pero que teniendo en cuenta el número actual de docentes en estas enseñanzas en la escuela pública en la Comunidad de Madrid, aproximadamente 30.000, supone perder algo más de un millón de horas anuales complementarias, a lo que se debe añadir que en esta ocasión se pierden del todo en el día a día de los centros educativos, porque no se convierten en lectivas. Sin embargo, ahora no solo no hay movilizaciones de toda la comunidad educativa, sino que su pérdida se firma por los sindicatos docentes. Sinceramente, para mí es incomprensible e incoherente con el discurso de defensa de la escuela pública, porque, se miré por donde se mire, las ventajas para esta no se ven. O, al menos yo, no las veo.

Las universidades pactan más armonización para la PAU de 2026

Las universidades elaboran una serie de exámenes con los que intentar homogeneizar la estructura, saberes y competencias de las que se examinen las y los estudiantes que quieran acceder a la universidad.

Redacción - Diario de la Educación. 20 mayo 2025

Las VII Jornadas CRUE sobre Acceso y Admisión a la Universidad celebradas ayer y hoy han sido el marco de la Comisión Sectorial de Crue-Asuntos Estudiantiles en la que han compartido los trabajos que, desde 2024, están llevando a cabo para armonizar los exámenes de acceso a la universidad a partir del próximo año.

Según informó la CRUE en un comunicado, han trabajado expertos en acceso y admisión de los 17 distritos universitarios del país con el objetivo de «mejorar la equidad entre territorios y facilitar una mayor coherencia en el diseño de las pruebas».

Un total de 570 profesionales de la universidad y el bachillerato han trabajado en las denominadas comisiones Estatales de Materia. Cada una ha elaborado «propuestas consensuadas para cada materia evaluable».

Las diferentes propuestas tienen una estructura común basada en competencias bloques compartidos de saberes básicos, criterios específicos de evaluación y orientaciones comunes sobre aspectos formales y lingüísticos.

Desde CRUE se aclara que los trabajos han tenido un carácter eminentemente «técnico e independiente», un guiño a la polémica protagonizada por las comunidades del PP en su insistencia, desde hace años, de elaborar el mismo examen en todos los territorios donde gobierna el partido, 12 en este momento. La organización universitaria insiste en «garantizar unas condiciones más equitativas para todo el estudiantado».

Como explican en el mismo comunicado, los trabajos no están finalizados, sino que «el grupo de trabajo de Acceso y Admisión de CRUE seguirá monitorizando y evaluando el desarrollo de esta propuesta a fin de seguir introduciendo mejoras y avanzando en la armonización».

La mentoría en secundaria como herramienta para luchar contra el abandono escolar

El proyecto piloto Mentoría en Educación Secundaria (MES) en la comarca de Osona, impulsado por la Universidad de Vic y la Fundación Antiga Caixa Manlleu, indica que este acompañamiento individual actúa como un "soporte" para que el alumnado continúe sus estudios.

Ana Basanta. 21 mayo 2025



“Participar en una mentoría es un apoyo para la reducción de tasas de abandono escolar”, asegura Verònica Jiménez, profesora de Psicología de la Educación de la Universidad de Vic (UVic-UCC) e investigadora principal del proyecto de mentoría profesional MES (Mentoría en Educación Secundaria), impulsado por la UVic y la Fundación Antiga Caixa Manlleu.

Esta prueba piloto se ha realizado en cinco centros educativos de la comarca barcelonesa de Osona durante los tres cursos escolares comprendidos entre los años 2021 y 2024. Inicialmente, participaron de forma voluntaria 38 alumnos de 3º y 4º de ESO en riesgo de abandono escolar prematuro (AEP) y cuatro mentores y mentoras profesionales. El número de participantes fue fluctuando, de manera que hubo nuevas incorporaciones y también bajas, y al finalizar el proyecto había 26 estudiantes de 4.º de ESO mentorizados.

De estos 26 jóvenes, 16 hicieron ciclos formativos de grado medio (CFGM), 5 cursaron bachillerato, 6 optaron por Programas de Formación e Inserción (PFI), 2 repitieron 4.º de ESO y 2 causaron baja por motivos de movilidad geográfica.

Hacen más los deberes

El análisis cualitativo indica que los y las mentorizadas hacen más los deberes, van a las clases lectivas con más seguridad y la mayoría opta por continuar estudiando. Estos estudiantes han recibido una hora y media de mentoría a la semana fuera del horario lectivo.

La investigación tuvo en cuenta diferentes aspectos, como los emocionales, personales, académicos y familiares, y tenía como objetivo identificar mejoras en la escolarización, así como cambios reales a raíz de la participación en la mentoría y qué barreras y facilitadores encontraba el propio proyecto.

Aumenta la autoestima

Los diferentes **tests** de autoconcepto y de autoestima realizados periódicamente señalan que, si bien durante los primeros meses las personas mentorizadas tenían un peor concepto de ellas mismas, al avanzar el curso los resultados se acercaban más al resto de compañeros y compañeras.

“Hemos observado una mejora en los estudiantes que disponen del apoyo del mentorado, los cuales acostumbran a tener un concepto de ellos mismos inferior, hecho que disminuye su rendimiento e impacta en su autoestima”, explica Jiménez.

Por otro lado, detectaron que las chicas mentorizadas tenían más casos de rechazo dentro del entorno social e incluso casos “preocupantes” de rechazo creciente.

Los resultados se mantienen estables o mejoran

En cuanto a la dimensión académica, el grupo de estudiantes mentorizados tiene cuatro veces más posibilidades de suspender tres asignaturas o más, una cifra que no ha empeorado, lo cual hace pensar que “el programa actúa de contención. Ser mentorizado hace que los resultados se mantengan estables o mejoren”, destaca la investigadora y miembro del Grupo de Investigación sobre Atención a la Diversidad (GRAD) de la UVic. “Hay que tener en cuenta la manera como cada centro educativo gestiona la atención a la diversidad y cómo se configuran los grupos clase, ya que eso condiciona la manera como el alumno se autopercibe”, añade.

A la hora de valorar las barreras y los facilitadores del programa MES, señala que, al hacerse la mentoría como actividad extraescolar, lo idóneo es programarla justo después de las clases ordinarias. El perfil profesional del mentor o mentora ha de ser el de una persona graduada y capacitada para responder a situaciones complejas que, como ha demostrado MES, pueden escaparse a los docentes, ya que es complicado atender toda la diversidad. La coordinación con el instituto y la participación de las familias ayudan a hacer un análisis riguroso de los resultados, si bien esta relación es desigual por las propias dinámicas educativas y familiares.

Durante la presentación del proyecto, la directora de la Fundación Antiga Caixa Manlleu, Helena Picó, ha mostrado la voluntad de ampliar este programa de apoyo al estudiante en otros institutos de la comarca porque la mentoría es “una herramienta clave para el éxito educativo”: “Este es un proyecto de presente y de futuro, y nuestro objetivo ahora es garantizar su continuidad y hacerlo llegar a nuevos centros, con complicidades institucionales y la voluntad de que pueda convertirse en un modelo reproducible a escala de país”.

Por su parte, el catedrático de Sociología de la Educación de la UVic-UCC, Jordi Collet, ha remarcado que “el proyecto MES ha puesto de manifiesto que el vínculo emocional y el acompañamiento personalizado son clave para revertir desigualdades educativas estructurales”. Según datos de 2021, la tasa de AEP en Cataluña era del 14,8%, lejos del 9% que la Unión Europea propone para 2030. Según Collet, el AEP “es un fenómeno complejo y de origen multicausal que plantea un reto que hay que abordar desde la política educativa, pero también, y con carácter urgente, desde los centros educativos de educación secundaria obligatoria”.

“La educación es la salud del país”

La jornada ha sido presidida por el rector de la UVic-UCC, Josep Eladi Baños, y el presidente de la Fundación Antiga Caixa Manlleu, Domènec Xicotà. Ambos han puesto énfasis en la importancia de esta prueba piloto y de su continuidad porque, según ha dicho Baños, “la educación es la salud del país. Una sociedad será mejor o peor en función de la acción que puedan hacer los maestros”. Aumentar esfuerzos para reducir el abandono de

los estudios, ha indicado el rector, es “absolutamente necesario”, como también lo es en el ámbito universitario. En este sentido, la UVic prepara un programa de apoyo al estudiante también en la universidad.

Xicota ha mostrado su convencimiento sobre la utilidad del programa desde sus inicios para investigar los factores que llevan al AEP y acompañar al alumnado desde el punto de vista emocional y académico para reducir las tasas de abandono escolar. “No es solo una cuestión de voluntad, sino una necesidad a cubrir”.

Los cinco institutos de Osona que han participado en la prueba piloto son el Instituto del Ter (Manlleu), La Salle (Manlleu), FEDAC Pare Coll (Vic), Instituto La Plana (Vic) e Instituto del Voltreganès (las Masías de Voltregà).