



ÍNDICE

[Así será la formación ante catástrofes que empezará a impartirse el próximo curso en los centros educativos](#) **EUROPA PRESS**

[Termina la PAU en casi toda España entre polémicas: «En el examen de Castilla y León habría sacado un 9,5»](#) **EL DEBATE**

[La juez bloquea el último veto de Trump a los estudiantes extranjeros en Harvard](#) **ABC**

[Publicado en el BON el pacto educativo que traerá reducciones de ratios generalizadas en la educación pública desde septiembre](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Así deben construirse los nuevos colegios para afrontar las altas temperaturas](#) **EUROPA PRESS**

[Más de 70 directores de colegio dimiten en Asturias por diferencias con el Gobierno de Barbón](#) **ABC**

[La primera manifestación anti pantallas de la historia reúne a padres, madres y docentes en 12 ciudades: "Es muy cómodo desactivar al niño con un móvil..."](#) **EL MUNDO**

[Navarra, una de las CCAA que más usa tecnología en el aula a diario y que más caen en PISA](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[El número de titulaciones de Grado que ofertan las universidades privadas crece un 57%, frente al 26% en las públicas](#) **EUROPA PRESS**

[Anulada una pregunta del examen de Historia de la Filosofía de Selectividad en Baleares](#) **DIARIO DE MALLORCA**

["Es un error pensar que hay que escoger entre universidad o un Grado Superior de FP"](#) **DEiA**

[El uso excesivo de pantallas lleva a los niños a necesitarlas aún más](#) **EL PAÍS**

[Cuatro horas de reunión y sin acuerdos en la enseñanza: "Estamos fuertes"](#) **LA NUEVA ESPAÑA**

[Rueda asegura que su plan de "neutralidad ideológica" en las aulas no afecta a la enseñanza de religión](#) **ELDIARIO.es Galicia**

[El beneficio de contar con libros impresos en la Educación](#) **EL DEBATE**

[El Gobierno, consternado por el tiroteo en un colegio en Graz: "Las escuelas deben ser espacios de paz, nunca de violencia"](#) **EUROPA PRESS**

[En la piel de un corrector de la Selectividad: "Cuando llevas 20 exámenes corregidos, dices: 'voy a bajar el nivel'"](#) **EL PAÍS**

[Los sindicatos de profesores desconvocan la huelga en los colegios de Asturias tras llegar a un preacuerdo con el Gobierno de Barbón](#) **EL MUNDO**

[Educación abordará la financiación de la concertada cuando atienda las necesidades de la pública: "Está en el horizonte"](#) **EUROPA PRESS**

[Los profesores asturianos admiten avances aunque vuelven escépticos al aula: "Algunas de las medidas ya estaban en marcha"](#) **LA NUEVA ESPAÑA**

[Del 'gaokao' a la PAU: la doble selectividad de cuatro alumnos chinos que quieren estudiar en España](#) **EL PAÍS**

[Las escuelas, contra el acuerdo PP-Vox: "Atentan contra los valores que enseñamos: tolerancia, igualdad, derechos humanos..."](#) **EL DIARIO DE MALLORCA**

[Catalunya restringirá aún más el uso de móviles y pantallas en los centros educativos](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Francia, Bélgica y España tienen la mayor tasa de escolarización de UE entre 3 años y el inicio de educación obligatoria](#) **EUROPA PRESS**

[Caen la nota media y el porcentaje de aprobados en Euskadi con la nueva PAU](#) **DEiA**

[La brecha en matemáticas entre niños y niñas aparece solo cuatro meses después de empezar el colegio](#) **EL PAÍS**

[La nueva PAU más competencial se estrena en Navarra con un 97,92% de aptos](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Niubó avanza que las pruebas de competencias básicas no han ido bien: "Remontar los resultados no será fácil"](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Educación y CC.AA aprueban el Plan de Formación ante Emergencias que empezará a impartirse en colegios el próximo curso](#) **EUROPA PRESS**

[Niños sin móvil, pero no sin publicidad: por qué no basta con restringir el acceso](#) **THE CONVERSATION**

[¿Cómo fomentar la creatividad en la escuela?](#) **THE CONVERSATION**

[Sánchez anuncia 175 millones de euros en Educación Infantil para familias con rentas bajas](#) **MAGISTERIO**

[Los directores de centros dimitidos en Asturias piden que se escuchen sus reivindicaciones "justas"](#) **MAGISTERIO**

[FPEmpresa y Grupo Esprinet anuncian los ganadores de los Premios Transferencia de Conocimiento de la FP](#) **MAGISTERIO**

[El consejero Silva no quiere que el conflicto con los docentes siga tras finalizar este curso](#) **MAGISTERIO**

[De la Rosa dice que "no es momento de negociar con la concertada"](#) **MAGISTERIO**

[El sector educativo, el tercero más ciberatacado a nivel global](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Casi 60.000 alumnos cursaron FP Dual en el curso 2023-2024](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La OCDE advierte de la "exposición temprana" al móvil en menores de 15 años, un 98% de los cuales ya lo usa](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Repetir o no repetir curso, esa \(no\) es la cuestión](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Violencia y mentira institucional](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Final de curso: ¿he aplicado bien la evaluación continua?](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Hacia una PAU más competencial: el cambio largamente esperado](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Alarma en las aulas: El 85% de los adolescentes de la ESO duermen menos de lo necesario. ¿Cómo afecta esto a su aprendizaje?](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Evaluaciones](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es

Así será la formación ante catástrofes que empezará a impartirse el próximo curso en los centros educativos

MADRID, 6 Jun. (EUROPA PRESS) - El presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, ha avanzado este viernes que a partir del mes de septiembre empezará a impartirse en los centros educativos un curso especial de formación ante emergencias y de Protección Civil, como la erupción del volcán de La Palma en 2021 o la dana que arrasó la provincia de Valencia el pasado octubre.

El borrador del Plan de formación ante emergencias de Protección Civil en centros educativos no universitarios incluye como contenidos mínimos para las clases de Educación Secundaria Obligatoria el apoyo psicológico y los recursos a disposición de las víctimas, así como qué es información y desinformación en situaciones de emergencia.

El documento, al que ha tenido acceso Europa Press, ha sido elaborado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y el Ministerio del Interior.

Para todas las enseñanzas, el borrador del plan incluye en sus contenidos mínimos la prevención, autoprotección y sistemas de alerta y sistemas 112 de emergencias; o la identificación de las situaciones de riesgo en el entorno.

Los alumnos de todas las etapas educativas se formarán en los riesgos específicos y actuaciones frente a ellos de inundaciones y riesgos en la costa; terremotos, maremotos y tsunamis; riesgo volcánico; fenómenos meteorológicos adversos; incendios forestales; riesgos tecnológicos (accidentes industriales, químicos, nucleares y transporte de mercancías peligrosas).

Para cada uno de estos riesgos la formación impartida deberá incluir sensibilización sobre el riesgo y la importancia de la prevención (Consecuencias para sí mismo y para los demás); y medidas de prevención y autoprotección (Normas de seguridad y señalización).

La finalidad de este plan es proporcionar a los centros educativos no universitarios la formación necesaria y obligatoria a partir del curso 2025-2026 que integre los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adecuados para afrontar situaciones de emergencia de protección civil de manera efectiva y segura.

Los objetivos del Plan de formación ante emergencias de Protección Civil en centros educativos son conocer los distintos riesgos de Protección Civil; comprender qué consecuencias puedan tener los distintos riesgos para



las personas y para la comunidad; tomar conciencia de la importancia de la prevención y de la autoprotección ante situaciones de riesgos y emergencias; comprender la importancia de aprender qué hacer ante las catástrofes para evitar o minimizar sus consecuencias; o reforzar habilidades para la vida como herramientas para el afrontamiento de riesgos en cualquier situación de la vida.

El plan también busca potenciar conductas y actitudes relacionadas con los valores de la prevención, tales como la solidaridad, la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, la implicación, la participación y el bien común; y fomentar la participación de toda la comunidad educativa en las actividades de prevención y actuación ante los riesgos señalados. Su ámbito de aplicación será el de los centros educativos públicos y privados que imparten enseñanzas no universitarias comprendidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

La formación será impartida por el personal de los servicios de intervención y asistencia en emergencias, colaboradores o voluntarios de Protección Civil formados al efecto. De manera complementaria, el profesorado de los centros educativos podrá impartir la formación a la que se refiere el presente plan. A tal fin, la Escuela Nacional de Protección Civil facilitará al profesorado, directamente o en colaboración con las escuelas autonómicas de Protección Civil, la formación previa necesaria. Las Administraciones educativas podrán facilitar que el profesorado reciba esta formación en los términos y con el reconocimiento establecidos con carácter general para la formación permanente.

EL DEBATE

Termina la PAU en casi toda España entre polémicas: «En el examen de Castilla y León habría sacado un 9,5»

En la PAU gallega la polémica se ha centrado en el examen de Biología, donde los alumnos se han quejado de la complejidad de las preguntas

El Debate.06/06/2025

Termina la PAU en casi toda España y toca el desafío de afrontar los resultados, en algunos casos inesperados. Después de tres y cuatro días de exámenes el estudiantado ha evidenciado que la Filosofía cobra peso frente a la Historia y que los exámenes de Matemáticas siguen dando que hablar.

Las matriculaciones para Filosofía han sido casi iguales que las de Historia y según datos recabados por las delegaciones de la Agencia EFE el porcentaje de alumnado que ha elegido la opción de Filosofía supera al de Historia en Madrid, País Vasco, Aragón, Murcia, Castilla y León y La Rioja.

En grandes comunidades como Andalucía, el porcentaje ha estado muy ajustado, un 55 % se ha decantado por Historia y un 45 % por Filosofía, mientras que en Castilla-La Mancha la diferencia ha sido de tan solo 131 matrículas (a favor de Historia).

Baleares y Galicia son las regiones donde ha habido mayor estudiantado en favor del examen de Historia, con porcentajes de casi el 65 %.

Y es que el año pasado se matricularon 135.548 alumnos en Historia de España frente a 84.837 que lo hicieron en Historia de la Filosofía, aunque ambas consiguieron el mayor porcentaje de estudiantes con sobresaliente, el 23,2 % en Historia y 22,8 % en Filosofía.

Un año más, debate con las Matemáticas

Un año más la diferencia en los ejercicios de Matemáticas han dado que hablar.

En Andalucía un alumno ha solicitado impugnar el examen de Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales por considerar que «están aplicadas a la ingeniería de la NASA» y ha recogido más de 8.000 firmas a través de la plataforma change.org.

«Que pongan ejercicios tan complicados y tan rebuscados no tiene explicación», señala un alumno mientras la Junta de Andalucía afirma que la prueba «responde a los contenidos del currículum» de la asignatura.

En Madrid otros muchos estudiantes lamentan que en Matemáticas II la pregunta competencial y obligatoria fuera más compleja que la de Castilla y León.

Los madrileños debían resolver un problema planteado a través de un muro pintado con grafiti y diferenciado en dos colores y los castellanoleoneses solo debían desarrollar una función.

«Es súper injusto, el trabajo de dos años para nada...No saber ni lo que te están preguntando. En el examen de Castilla y León habría sacado un 9,5», lamenta una estudiante madrileña.

En la PAU gallega la polémica se ha centrado en el examen de Biología, donde los alumnos se han quejado de la complejidad de las preguntas.

Las calificaciones

A partir de la próxima semana el estudiantado (salvo el de Canarias -que finalizará la PAU el 7 de junio- y Cataluña -que iniciará los exámenes el 11 de junio-) conocerá las calificaciones provisionales que les ayudarán a elegir el grado a estudiar.

Irene López, psicóloga y directora del centro de Madrid anda CONMiGO explica a EFE la importancia de «volver a acompañar» a los jóvenes en este proceso que para algunos puede ser frustrante.

«Una nota inesperada puede abrir la puerta a la resiliencia, a la adaptación y a nuevas motivaciones si se acompaña con un enfoque constructivo», señala mientras recomienda «ayudar a relativizar» un mal resultado, «porque no cancela las posibilidades futuras» del estudiante.

Es normal sentirse decepcionado ante una nota más baja de la esperada pero «no hay que negar esa emoción» ya que reprimirla puede hacer que se intensifique.

Buscar alternativas como repetir materias al año siguiente para subir nota o empezar un ciclo formativo diferente y luego cambiar de grado, son algunas claves -recalca López- al tiempo que pide evitar hacer comparaciones con compañeros.



La juez bloquea el último veto de Trump a los estudiantes extranjeros en Harvard

Trump ha puesto en el punto de mira al mundo académico, en especial a las universidades de élite a las que acusa también de un sesgo liberal

AFP. 06/06/2025

Una juez ha suspendido temporalmente este jueves la última medida de Donald Trump para impedir que los estudiantes extranjeros se matriculen en Harvard en medio de la intensificación de la disputa del presidente estadounidense con una de las universidades más prestigiosas del mundo.

La decisión emitida por la Casa Blanca este miércoles pretendía prohibir la entrada al país a la mayoría de los nuevos alumnos internacionales de Harvard y afirmaba que los ya matriculados corrían el riesgo de que se les revocara el visado.

«La conducta de Harvard la ha convertido en un destino inadecuado para los estudiantes y investigadores extranjeros», decía la orden. La universidad modificó rápidamente una denuncia presentada ante un tribunal federal al afirmar que este «no es el primer intento de la administración de separar a Harvard de sus estudiantes internacionales».

Alegó que forma parte de una campaña «creciente de represalias por parte del Gobierno, en clara venganza por el ejercicio de Harvard de sus derechos amparados por la Primera Enmienda para rechazar las exigencias del gobierno de controlar la gobernanza, el plan de estudios y la 'ideología' de su profesorado y estudiantes».

La jueza Allison Burroughs dictaminó este jueves que la Administración Trump no puede aplicar la orden del republicano. Según ella, Harvard demostró que, sin una orden de restricción temporal, corría el riesgo de sufrir «un daño inmediato e irreparable antes de que se diera la oportunidad de escuchar a todas las partes». La misma magistrada ya había bloqueado el anterior intento de Trump de impedir que los estudiantes internacionales se matricularan en ese centro de estudios.

Harvard se ha convertido en el centro de la campaña del presidente estadounidense contra las principales universidades del país a las que acusa de antisemitismo por permitir manifestaciones propalestinas en sus campus y de imponer políticas de diversidad inclusión e igualdad (DEI).

Su Gobierno ya ha congelado en torno a 3.200 millones en subvenciones federales y contratos con esta integrante de la Ivy League, que reúne a los centros educativos superiores más prestigiosos del país, y la ha excluido de futuras ayudas además de amenazarla con anular sus exenciones fiscales.

El 27% de los matriculados son extranjeros

Trump también ha apuntado hacia los estudiantes internacionales de Harvard que representan el 27% del total de matriculados para el año académico 2024-2025 y son una importante fuente de ingresos. En su demanda, Harvard reconoció que Trump tenía la autoridad para prohibir la entrada a toda una cohorte de alumnos extranjeros si se consideraba que era de interés público, pero subrayó que ese no era el caso en esta última decisión.

«Por lo tanto, las medidas del presidente no se han tomado para proteger los 'intereses de Estados Unidos', sino para llevar a cabo una venganza del gobierno contra Harvard», afirmó. Aunque la medida afecta a nuevos



potenciales estudiantes, los alumnos que ya realizan estudios en la universidad más antigua del país, situada en Cambridge, cerca de Boston (noreste), no saben si podrán regresar después de las vacaciones estivales.

Desde que volvió al cargo, Trump ha puesto en el punto de mira al mundo académico, en especial a las universidades de élite a las que acusa también de un sesgo liberal. La secretaria de Educación de Trump también amenazó el miércoles con retirar la acreditación a la Universidad de Columbia, que a diferencia de Harvard ya cedió a las exigencias del gobierno para conservar sus fondos liberales.

Noticias de Navarra

Publicado en el BON el pacto educativo que traerá reducciones de ratios generalizadas en la educación pública desde septiembre

Educación defiende que el acuerdo reforzará la atención a la diversidad del alumnado con 1.278 horas de refuerzo pedagógico anual en un total de 105 centros- El pacto no cuenta con el respaldo de la mayoría sindical y solo fue firmado por ANPE, Afapna y UGT

María Olazarán. PAMPLONA

El Boletín Oficial de Navarra ha publicado hoy, 6 de junio, el Pacto para avanzar en la Equidad y la Calidad Educativa, firmado el pasado mes de abril por el Departamento de Educación y las organizaciones sindicales ANPE, AFAPNA y UGT, presentes en la Mesa Sectorial de Personal docente no Universitario, por el que se reducirán las ratios en los centros educativos con alumnado más vulnerable del sistema educativo público el próximo curso 2025-26. El Pacto, que no cuenta con el respaldo de la mayoría sindical que representa al profesorado de la red pública, mantendrá su vigencia hasta el 31 de agosto de 2028.

Los acuerdos contenidos en este Pacto permitirán mantener la ratio de 20 alumnas y alumnos en 2º ciclo de Infantil (3-6 años) en centros con alumnado más vulnerable (índice negativo). Asimismo, se amplía la extensión desde Infantil a Primaria de la ratio 22 en el curso 2025-26 y de la ratio 20 para los cursos 2026-27 y 2027-28 para centros con índice negativo. Se aplicará de forma progresiva a todos los cursos de Primaria desde el próximo curso.

El Pacto supone la bajada de ratio general con una nueva ratio de 23 alumnas y alumnos desde 1º de Infantil, a partir del curso 2025-26 y la bajada de ratio general con una nueva ratio de 23 alumnas y alumnos desde 1º de Primaria, a partir del curso 2025-26, especificándose que el alumnado repetidor no computará para el cálculo de dicha ratio. Ahora es de 25 escolares por aula.

Las tres medidas anteriores se trasladarán a los cursos siguientes hasta completar la bajada de ratios en todos los niveles de cada etapa, manteniéndose las ratios pactadas, como mínimo, durante la vigencia del Pacto.

En ESO se bajará de 30 a 28 a partir de 2026-27

Asimismo, el acuerdo supondrá una bajada de ratio general con nueva ratio de 28 alumnas y alumnos desde 1º de ESO, a partir del curso 2026-27 y el compromiso de trasladar progresivamente esta medida a los cursos siguientes hasta completar la bajada de ratio en todos los cursos de la etapa de ESO. El alumnado repetidor no computará para el cálculo de esta nueva ratio de 28 en el curso en el que sea efectiva dicha repetición.

En cada curso escolar se realizará una dotación de al menos 270 horas de refuerzo de profesorado a centros que impartan Secundaria o Formación Profesional Básica. Para ello se desarrollará una herramienta similar a la del índice de refuerzo de plantilla que se utiliza para el reparto de las horas en Infantil y Primaria (1.000 horas consolidadas desde el presente curso 2024-25 en la mejora de la atención a la diversidad) para determinar con ella a qué centros de Secundaria o Formación Profesional afectará la medida.

Estas ratios se mantendrán, como mínimo, durante toda la vigencia del Pacto. En todo caso, podrán ser revisadas si así se concluyera de la herramienta de análisis obtenida como resultado del 'Estudio sobre datos demográficos e impacto en el sistema educativo y ratios' que está desarrollando NASTAT, en colaboración con la UPNA.

europapress.es

Así deben construirse los nuevos colegios para afrontar las altas temperaturas

MADRID, 7 Jun. (EUROPA PRESS) - El nuevo colegio público de Gilet, en la Comunidad Valenciana, ha sido diseñado por AECOestudio y representa un modelo de cómo deben construirse los centros escolares para hacer frente a las temperaturas extremas.

Este centro incorpora un diseño bioclimático que apuesta por soluciones pasivas, sostenibles y adaptadas al contexto climático actual. En concreto, este colegio ha sido construido con ventilación natural cruzada (sin aire acondicionado); cubiertas vegetales para reducir la temperatura interior; patios sombreados y orientados estratégicamente; o materiales locales con alta eficiencia térmica. Todo pensado desde cero para que funcione bien sin depender de tecnología costosa ni de energía intensiva.

El arquitecto responsable, Enrique Romero Payá, explica que "el objetivo no es construir un edificio espectacular, sino un colegio útil, pensado para funcionar con el clima" que ya tiene España. "Lo anómalo es seguir construyendo como si no hubiera cambiado nada", advierte. Además, el propio edificio será un instrumento educativo: permitirá al alumno entender cómo se regula la temperatura, cómo se aprovecha el agua o cómo se genera energía limpia. Sostenibilidad no solo en el currículo, sino en la experiencia diaria.

Esta semana, Andalucía ha activado el protocolo por altas temperaturas en varios centros educativos, permitiendo que los alumnos abandonen las aulas a las 12 del mediodía.

La medida busca proteger la salud del alumno ante las altísimas temperaturas, pero al mismo tiempo visibiliza un problema mayor: las escuelas españolas "no están preparadas para el nuevo clima extremo que trae consigo el cambio climático". Reducir el horario escolar por calor no solo afecta al aprendizaje, con pérdida de horas lectivas clave en épocas de evaluaciones, sino que complica gravemente la conciliación familiar, dejando a muchas familias sin alternativas.

Mientras tanto, millones de estudiantes en toda España siguen asistiendo a clases en edificios pensados para un clima que ya no existe: aulas sin aislamiento, sin ventilación cruzada, sin sombras en el patio y con orientación térmicamente desfavorable. En muchos centros ni siquiera se pueden abrir las ventanas, y las soluciones improvisadas (ventiladores portátiles, toldos, cambios de horario) "no son más que parches".



Más de 70 directores de colegio dimiten en Asturias por diferencias con el Gobierno de Barbón

Los sindicatos, que precipitaron la salida de la consejera de Educación hace unos días, han prolongado la huelga hasta el final de curso

BEATRIZ L. ECHAZARRETA. 07/06/2025

Mientras el Gobierno de España anunciaba que la próxima Conferencia de Presidentes se celebraría en Asturias, más de 70 directores de centros escolares públicos dimitían en esa misma región por discrepancias con el Principado, según ha podido confirmar ABC. El presidente asturiano, Adrián Barbón, ha sido criticado en los últimos días por haber invertido 20 millones de euros en que los alumnos de Infantil aprendan bable, cuando el cuerpo docente no tiene plantilla «ni para cubrir una baja», refieren fuentes populares.

«En materia de educación, las decisiones del presidente, además de ser unilaterales, son puramente ideológicas y no atienden a las necesidades reales», lamentan desde el sindicato CSIF a ABC. Al término de la Conferencia de Presidentes, Barbón ha asegurado que el Ejecutivo está dispuesto a seguir negociando con los sindicatos educativos para poner fin a la huelga, pero siempre «dentro de la realidad presupuestaria» de la región, ya que el Gobierno debe tener «una visión general» de sostenibilidad del sistema de bienestar asturiano.

Los sindicatos explican a este medio que los directores habían firmado ayer un manifiesto amenazando con su renuncia si el departamento de Educación no empezaba a ceder en algunas de sus exigencias. Las negociaciones se han roto a medio camino y las organizaciones sindicales han prolongado la huelga hasta el final de curso, algo insólito en Asturias. En los últimos años, y según indican estas fuentes, la comunidad habría perdido 1.200 profesores. «El problema real al que nos enfrentamos es que el Gobierno de Asturias ha pasado muchos años haciendo una inversión mínima en la calidad del sistema, y ahora en los centros educativos las necesidades acumuladas de todos estos años son muchas», dice Jorge Caro, presidente sectorial de CSIF en Asturias.

La dimisión de los 70 equipos directivos de centros públicos asturianos llega después de una concentración de más de 30.000 personas que precipitó la renuncia este lunes de la consejera de Asturias, Lydia Espina. «La gota que colmó el vaso fue la propuesta de Espina de acabar con la jornada reducida en junio y septiembre, pero los frentes abiertos que tiene Barbón en el terreno educativo son muchos».

Esta misma semana, se han producido movilizaciones de la educación concertada y de los inspectores educativos, que han denunciado presiones por parte de la Jefatura de Servicio. «Cuando el Principado quiere retorcer la normativa, son ellos los que más lo padecen», aseguran fuentes sindicales a este medio. Asturias, por otra parte, cuenta con un déficit importante de auxiliares educativos y tiene problemas para cubrir las bajas de docentes. Además, el programa de la FP dual está prácticamente sin desarrollar en la comunidad, y ha habido cursos de alumnos que han estado sin profesores varios meses a lo largo del curso.



EL MUNDO

La primera manifestación anti pantallas de la historia reúne a padres, madres y docentes en 12 ciudades: "Es muy cómodo desactivar al niño con un móvil..."

Los convocantes reclaman establecer una edad mínima para el acceso a smartphones e iniciar una "desescalada digital en todos los ciclos escolares"

Ana María Ortiz. Madrid. Sábado, 7 junio 2025

"Para los padres es muy cómodo desactivar a los niños con un móvil y para los profesores es muy fácil desactivar a los alumnos con un dispositivo tecnológico", dice una madre de tres hijos de 14, 12 y 9 años, quien pide que no se publique su nombre por la presión, asegura, que tiene en el colegio de los niños debido a su postura anti pantallas.

"Los centros educativos han normalizado no cumplir las recomendaciones pediátricas. Está demostrado que la sobreexposición a la tecnología, por tiempo o por tipo de contenido, afecta a la configuración del cerebro de nuestros hijos, a su salud física y mental, al desarrollo de sus habilidades sociales, esto es, a la formación de la persona", añade desde la Plaza de Murillo (Madrid).

Esta madre es una de las cerca de 150 personas que, bajo el lema "Derecho a la desconexión digital, protejamos a nuestros menores", se han concentrado este sábado en la capital, en la que ha sido la primera manifestación anti pantallas de la historia. La cita se ha convocado también en otras 11 ciudades españolas, como Sevilla, Málaga, Zaragoza, Vigo, Gijón, Santiago de Compostela o Mallorca.

La convocatoria, a la que han acudido padres, madres, profesionales de la educación y otros defensores del derecho a la desconexión, ha sido impulsada por el Movimiento OFF -una plataforma ciudadana nacida en octubre pasado para alertar sobre los perjuicios del uso de la tecnología- y ha contado con el apoyo de entidades como la Asociación Española de Pediatría, Adolescencia Libre de Móviles (ALMMA), Apaga y VeÁMONOS o el Colegio de Psicología Castilla y León.

Antonio, profesor de Física de la Universidad Autónoma de Madrid y miembro de la organización, es uno de los padres que han sacado a sus hijos -tiene tres, de 14, 10 y 8 años- del colegio Claret tras la implantación en el mismo del modelo *One to One*, que implica el uso y seguimiento de las clases con tablets. En la clase de su hija pequeña, explica, solo cuatro o cinco de la veintena de alumnos no la usaban. "Aparte de manifestar al colegio nuestra preocupación por la salud de nuestros hijos, le pedimos una alternativa y se negó a darnos ninguna", dice mientras ayuda a colocar carteles con mensajes como "Yo no regalo a mi hija a las redes", "Infancia sin pantallas = adultos sin pastillas" o "Deja de compartir la crianza con los *influencers*".

"¿Por qué considero que la tecnología es perjudicial? Lo puedo comprobar en mí mismo, que pasó muchas horas delante del ordenador, aunque me gustaría pasar menos. Lo noto en la vista, en el cansancio, en el dolor en las muñecas, por ejemplo. Y mis hijos procrastinarían mucho estando delante de una pantalla. Es una herramienta muy poderosa que un niño no sabe gestionar", añade Antonio.

A su postura se suma Raquel, de 51 años, madre de dos hijos de 23 y 19. "Estoy aquí porque mi hija tiene serios problemas de salud mental, muy serios, y el uso de la tecnología ha sido un agravante, sin duda. Si mi hija no tuviera acceso a las pantallas... estuvo un año sin acceso a móviles, pero da igual porque la tecnología está por todas partes en la calle. Sin ella, no estaría como está", dice. "La tecnología no tiene la culpa. La pistola no mata y la bala tampoco, es el que dispara, es el mal uso, el abuso", apunta su pareja, Óscar.

En lista de reivindicaciones que los convocantes distribuyeron días antes de las manifestaciones figuran cinco puntos. "Menores libres de redes. Prohibición de su acceso" es el primero. El movimiento también pide "establecer una edad mínima legal para el acceso a los smartphones" y poner en marcha una "desescalada digital en todos los ciclos escolares". "Formación de profesionales, familias y alumnado sobre las implicaciones conocidas de la digitalización en la salud física, emocional y cognitiva de los menores" es su cuarta reivindicación, a la que añaden la reclamación para "limitar el tiempo de pantallas conforme a las recomendaciones de entidades científicas como la Asociación Española de Pediatría".

"Nos concentramos hoy por un asunto que se ha convertido en un problema grave de salud pública", ha señalado al inicio de su discurso Diego Hidalgo, impulsor del Movimiento OFF. Ante los docentes, padres y madres -algunos con sus hijos- concentrados este sábado en Madrid, Hidalgo ha hecho un llamamiento: "La sociedad civil y las autoridades ya no se pueden quedar calladas o limitarse a tomar medidas tibias para afrontar este problema mayor".

Noticias de Navarra

Navarra, una de las CCAA que más usa tecnología en el aula a diario y que más caen en PISA

Un estudio constata que el empleo intensivo de las TIC en clase reduce hasta medio curso los resultados en matemáticas y el uso bajo o moderado, los mejora- Instan a reflexionar sobre el uso de pantallas y a seguir investigando cómo se utilizan las TIC

María Olazarán. PAMPLONA 08-06-25

Las tres comunidades autónomas donde un mayor porcentaje del alumnado utiliza a diario la tecnología en las aulas (Navarra, Catalunya y la CAV) son las que más han caído en la última década en el Informe PISA, que evalúa las competencias matemática, científica y lectora del alumnado de 15 años en 80 países. En concreto, la Comunidad Foral refleja un descenso de 24 puntos en los rendimientos medios estimados en matemáticas entre las ediciones de 2012 y 2022 (en concreto, entre 2018 y 2022, ha caído 11 puntos), mientras que baja 25 puntos en ciencias y 31 puntos en lectura. ¿Existe una relación entre un uso excesivo de los dispositivos digitales en las aulas y un menor rendimiento académico? Una investigación impulsada por el Centro de Investigación y Transferencia Iseak, publicada en una revista especializada, demuestra que un uso intensivo de la tecnología en clase (varias veces por semana) reduce hasta en medio curso escolar los resultados en matemáticas en comparación con quienes no las emplean nada. Sin embargo, un uso bajo o moderado (alguna vez al mes) mejora ligeramente las competencias si se comparan con quienes nunca las emplean.

Las conclusiones son demoledoras de ahí que sus autoras insten a las administraciones públicas a reflexionar sobre el uso de las pantallas y las tablets en los centros educativos. “La introducción de la tecnología en las aulas es una decisión muy costosa que, si no se hace bien, puede tener unas consecuencias perjudiciales. Por eso es tan importante acompañar de evaluaciones las intervenciones públicas”, afirma Lucía Gorjón, una de las investigadoras del estudio Tecnología en la educación: ¿cómo afecta al rendimiento del alumnado? publicado en la revista *Journal of Educational Computing Research*.

Los resultados de PISA

- Competencia matemática: 493 puntos. Navarra obtuvo en el último informe PISA 492 puntos en competencia matemática, 11 puntos menos que los que obtuvo en 2018 año en el que lideró la tabla. Si se compara con hace una década la bajada asciende a 24 puntos menos, es decir, en 2012 el resultado fue de 517. Es la mayor caída junto con Catalunya y la CAV y se sitúa en sexto lugar en la clasificación.
- Competencia lectora: 478 puntos. En la última edición, Navarra logró 478 puntos en competencia lectora, lo que supuso una leve recuperación frente al desplome de 2018 con 472 puntos. Hace una década Navarra registró 509 puntos, 31 más.
- Competencia científica: 489 puntos. En la última edición, Navarra se situó en séptimo lugar del ranking y logró 489 puntos en Ciencias, lo que supone 25 puntos menos que hace una década.

Este trabajo refleja que los estudiantes que hacen mayor uso de las TIC en las aulas (varias veces por semana) 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 empeoramiento de los resultados no solo se observa en España sino que se hace extensivo a los 22 países de la OCDE y a todas las CCAA.

La investigación es clara: los estudiantes con mejores resultados en matemáticas (nivel 4) son también quienes utilizan con menos frecuencia las TIC para fines educativos. Y al contrario. En todas las autonomías se observa que los usuarios muy intensivos obtienen medias significativamente peores que el resto del alumnado. La diferencia es especialmente llamativa en Murcia, Extremadura y Galicia, con entre 35 y 28 puntos menos, mientras que en Catalunya, Navarra y Asturias las distancias son menores con 12, 16 y 17 puntos menos respectivamente.

También afecta a la competencia lectora y científica

Aunque este estudio causal (basado en la explotación de microdatos de PISA 2018) se ciñe solo a la prueba de matemáticas, una de sus autoras Lucía Gorjón asegura que “también se observa que una frecuencia elevada de las tecnologías en las aulas se relaciona con peores puntuaciones en Lengua y en Ciencias y, a su vez, una frecuencia baja o moderada, con unos mejores resultados”. En otras palabras, la investigación sugiere que “los resultados encontrados parecen no ser propios de las competencias en matemáticas, sino también de otras asignaturas”.

Ahora bien, los datos que se desprenden de esta investigación no permite a sus autoras sacar conclusiones de cuáles son los motivos por los que un uso muy frecuente de las TIC en clase implique un menor rendimiento académico. Como hipótesis, las investigadoras plantean que el efecto distracción pueda influir al afectar a la capacidad de atención y comprensión del alumnado. Y es que el hecho de hacer varias cosas a la vez, lo que se conoce como multitasking, también puede dificultar el aprendizaje.



Influencia en resultados PISA

El estudio de Iseak invita a reflexionar. Y aunque esta claro que son muchos los factores que influyen en el rendimiento, este estudio pone el foco en el uso intensivo de la tecnología como otra señal de alarma. Y lo cierto es que las tres comunidades autónomas que más han caído en el último informe PISA (Cataluña, la CAV y Navarra) son también las que presentan los porcentajes más altos de estudiantes que usan herramientas digitales en las escuelas a diario, según una publicación de la OCDE de 2024 con porcentajes que en Navarra se sitúa en el 64%, y en las otras dos suben al 75%.

Por contra, las tres mejor clasificadas en PISA: Castilla y León (36%), Asturias (37%) y Cantabria (36%) se encuentran en el grupo de cinco autonomías con menos usuarios diarios de tecnología, por detrás de La Rioja (33%) y Castilla-La Mancha (34%). Extremadura, que también tiene un porcentaje bastante bajo (36%) es la segunda que más ha mejorado su rendimiento en PISA en la última década, por detrás de Cantabria.

europapress.es

El número de titulaciones de Grado que ofertan las universidades privadas crece un 57%, frente al 26% en las públicas

MADRID 9 Jun. (EUROPA PRESS) - En el curso académico 2024-2025 ha aumentado un 35% el número de titulaciones de Grado. Las universidades privadas han experimentado un crecimiento del 57% en el número de Grados que ofertan, mientras las públicas han registrado un aumento del 26%.

Así lo refleja la última Estadística de Universidades, Centros y Titulaciones (EUCT) que elabora el Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) y que ha publicado este lunes en su web el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

En total, el sistema universitario español ofreció 4.475 titulaciones de Grado, de las que 2.997 (67%) se impartieron en universidades públicas y el resto, 1.478 (33%), se dieron en universidades privadas.

En el caso de los másteres, de los 4.325 que se ofertaron en total, 3.067 (71%) se impartieron en universidades públicas y los 1.262 restantes (29%), en universidades privadas. Por otra parte, la estadística detalla que el número total de Máster impartidos en el curso 2024-2025 es de 4.325, un 12% más que hace 9 años, en el curso 2015-2016. El 71% de ellos se ha ofertado este curso en las universidades públicas, que hace nueve años ofertaban el 81%.

Esta situación se debe, según muestra el estudio, a que, en este periodo de tiempo, la oferta de Máster que imparten las universidades públicas ha descendido un 6,5%, mientras se ha incrementado un 66% el número de Máster que ofertan las universidades privadas.

El documento también recoge que la tasa de preferencia (relación porcentual entre los preinscritos en primera opción y el número de plazas ofertadas) se ha situado en el 193,4%, lo que implica que hay casi el doble de preinscripciones que plazas disponibles en universidades públicas presenciales. Las titulaciones con mayor tasa de preferencia han sido las de los ámbitos de Medicina y Veterinaria. En el caso de Medicina, se contabilizan 10 solicitudes por cada plaza ofertada y en Veterinaria, 7.

Por otra parte, la tasa de adecuación, que recoge el número de personas matriculadas que había escogido el Grado como primera opción, se sitúa en el 70,7%. Esto significa que 7 de cada 10 estudiantes de nuevo ingreso procedentes del proceso de preinscripción están cursando la titulación que eligieron como primera opción en la universidad que eligieron.

Diario de Mallorca

www.diariodemallorca.es

Anulada una pregunta del examen de Historia de la Filosofía de Selectividad en Baleares

Tras las reiteradas quejas de los docentes, la UIB ha anunciado que la cuestión no será corregida y que su anulación no afectará a la nota final del alumno

Jordi Sánchez. Palma 09 JUN 2025

La Universitat de les Illes Balears (UIB) ha anunciado que la Comisión Organizadora de las pruebas de acceso a la universidad (PAU) ha decidido finalmente anular la pregunta 2.2 del examen de Historia de la Filosofía que un total de 1.660 estudiantes realizaron el miércoles pasado en Baleares.

Esta decisión se produce tras las numerosas quejas que profesores de la materia remitieron a la UIB mostrando su disconformidad con el planteamiento y enunciación de la cuestión de carácter antropológico.

Según las reclamaciones de los docentes, la pregunta 2.2 -"La visión del ser humano durante la modernidad"- no fue formulada en base a los criterios pactados previamente con la universidad, que establecían que la pregunta antropológica de carácter transversal no iba a ser acotada a un período histórico concreto.

Con todo, los profesores de Filosofía trasladaron sus quejas a la UIB y se plantearon pedir la impugnación del examen ante la posibilidad de que el error afectase a las calificaciones de los alumnos. La propia universidad anunció el viernes que analizaría las reclamaciones para identificar el posible error.

No se corregirá

Tal y como ha informado la UIB, y para tranquilidad de alumnos y docentes, la pregunta 2.2 del examen de Historia de la Filosofía no se corregirá. Así, tras la decisión tomada por Carmen Louza, vicerrectora de estudiantes y presidenta de la Comisión Organizadora, la nota del examen se calculará sin tener en cuenta dicha cuestión y no afectará a las calificaciones finales de los alumnos.

Los correctores ya han sido informados de la situación para no demorar la publicación de las notas.



“Es un error pensar que hay que escoger entre universidad o un Grado Superior de FP”

Jon Labaka, Viceconsejero de Formación Profesional, reflexiona a cerca del desafío de atraer a la juventud vasca hacia estudios de industria y tecnología, dos de los sectores con mayor inserción y mejores sueldos

Idoia Alonso NTM. 09-06-25

Euskadi tiene el porcentaje más alto de alumnos de Grado Superior procedentes del Bachillerato cuando su paso natural sería la universidad. ¿A qué se debe?

Yo creo que la oferta formativa de Grado Superior es muy atractiva, muy cercana al mercado y muy diversa. Es un error pensar que hay que escoger entre la universidad o un Grado Superior, porque puede ser un camino hacia la universidad. Los datos demuestran que quienes estudian Grado Superior y una carrera obtienen un perfil muy completo.

¿Cuáles son las preferencias en FP?

En general, hay una serie de familias profesionales que pueden ser atractivas para nuestros jóvenes desde el punto de vista del tipo de trabajo y estilo de vida que tendrán, como las ligadas con el deporte. Nos cuesta un poquito más atraerlos a familias industriales porque están un poco más lejos de su día a día. Todo el mundo sabe lo que hace un médico, un taxista, un cocinero, pero no sabemos lo que hace un mecatrónico. Sin embargo, el sector industrial y otros sectores emergentes engloban profesiones con mucha demanda, con una empleabilidad del 100% y unas condiciones de empleo muy interesantes.

Si hay proyección de futuro y necesidad de las empresas lo lógico sería ‘venderles’ estos estudios

Efectivamente, la clave está en la orientación. Los estudiantes, evidentemente, tienen capacidad para decidir hacia dónde quieren orientar su futuro, pero nuestra responsabilidad es que lo hagan en base a información. Estoy convencido de que si a la hora de tomar decisiones manejasen esta información, probablemente más gente estudiaría la familia industrial. También persisten ciertos prejuicios, se imaginan trabajos pesados, con aceite en las manos y buzos azules. Pero esto ha cambiado muchísimo.

¿Hay ciclos de FP Superior en los que haya más demanda que plazas?

Claro, por ejemplo, en el sector del deporte. Pero la oferta no se calcula exclusivamente en base a la demanda. Hay que hacer una oferta pensando en las necesidades de todos los sectores –servicios, industrial, sanitario, etc–. Además debe haber un equilibrio territorial, es decir, una oferta cerca de cada una de las comarcas.

Para acceder a un ciclo Superior hay que tener un título de Grado Medio, Bachillerato o llegar desde la universidad. ¿Está garantizada la igualdad de oportunidades con orígenes tan diferentes?

Reservamos plazas para los que vienen de Grado Medio, de Bachillerato, de la universidad y también para favorecer la inserción de otros colectivos.

Dado el nivel científico-tecnológico de ciclos como Robótica, Ciberseguridad, Big Data, etc., ¿se han planteado hacer una criba para ponderar estas competencias, como pasa en selectividad, para priorizar al alumnado más capacitado?

No, hasta el momento no ha estado sobre la mesa algo así. Nuestra labor es conseguir esa alta especialización con una metodología propia para todas aquellas personas que cumplen las condiciones de acceso. Para eso, aparte de lo que sucede en el aula, es importante la formación en empresa. Además, tenemos cursos de especialización que complementan la formación y permiten a las empresas encontrar los perfiles que necesitan. Es un binomio que no se puede romper.

¿Hay interés real en los ciclos tecnológicos?



Creo que tenemos una buena respuesta, pero quizás todavía tenemos más oportunidad de crecimiento en unos ciclos con una inserción del 100%, con unas condiciones laborales muy buenas y donde estamos escuchando cada vez más que se necesita talento. Esto sucede no solo en estos sectores, pero esa es la realidad que tenemos porque tenemos un déficit numérico de estudiantes, no en cuanto a los perfiles o cómo los formamos.

Los ciclos de tecnología avanzada –drones, realidad virtual, Big Data– tienen un gran nivel de especialización. Los profesores de los centros públicos vienen de una OPE, ¿están formados?

Hombre, ponemos en el centro del sistema al profesor. Desde hace años desarrollamos proyectos de innovación que nos permiten capacitarnos, desarrollar nuevo conocimiento y estos profesores tienen la obligación de transferirlo al resto de la red. De esta forma, cada vez que aparece una nueva tecnología, ponemos en marcha proyectos de innovación y vamos incorporando a la red este conocimiento. Hay múltiples ejemplos: programas de ciberseguridad, de Big Data, de robótica autónoma, de robótica móvil. Nuestro modelo, en vez de que cada profesor vaya adaptando su conocimiento de manera individual, lo hacemos de manera organizada. El sistema de innovación tiene dos vertientes, una es nuestra propia capacidad de generar conocimiento para el sistema y otra es ponerlo al servicio de la sociedad y de las pymes.

En la universidad existe el profesor asociado, el profesional de un área concreta que comparte sus conocimientos a tiempo parcial. ¿Existe una figura así en la FP para que los centros públicos puedan fichar especialistas en activo?

Existe la figura de profesor especialista. Los centros, en algunos ciclos, pueden contratar los servicios de personas especialistas para impartir determinadas partes de un módulo.

¿En la pública?

También en la pública. En la concertada, por supuesto, pueden contratar a la persona que necesiten. Pero en la pública pueden contratar el servicio de una persona que imparta un módulo de especialización. De hecho, cada vez hay más ciclos que requieren de este tipo de especialistas.

Se acaba de cerrar el primer curso 100% dual. ¿Cómo han respondido las empresas al reto de acoger de golpe a 30.000 estudiantes de primero, la mayoría menores de edad?

Ha sido un gran desafío. Hemos pasado de un curso donde 20.000 alumnos desarrollaban una dual de tres meses a un escenario con 30.000 nuevos alumnos de primero con estancias mucho más cortas, de solo 16 días, lo que ha dificultado la cuestión para la empresa. Es de agradecer la respuesta que han tenido. La mayoría de los alumnos de primero y el 100% de los alumnos de segundo han podido desarrollar sus estancias en empresa. Es una señal de la apuesta que las empresas están haciendo por conocer, captar, trabajar y desarrollar el talento de los jóvenes. Nos dicen que las prácticas de 16 días suponen un esfuerzo pero, incluso reconociendo esto, son conscientes de que les interesa ser parte del proceso de aprendizaje de los alumnos y conocerlos para su posible inserción en el futuro.

¿Cuántas empresas colaboran?

Más de 22.000.

¿La 'dualización' de toda la FP ha debilitado las excelentes condiciones de la FP dual intensiva vasca?

No, al revés, y siguen con contrato de un año. Tenemos más alumnos en dual intensiva que nunca. Está creciendo el número de alumnos año a año y de empresas que optan por esta modalidad.

¿Qué aportará el nuevo Decreto de Centros de FP integrados?

Llevamos muchos años trabajando por una formación integral y en red, ofertando a la sociedad no solo formación a los jóvenes sino también a trabajadores, desempleados, proyectos de innovación, emprendimiento, internacionalización... Esto requiere de un marco legal que defina los nuevos roles y funciones que deben desempeñar nuestros profesionales para que los centros estén adaptados y puedan seguir ofertando todos estos servicios. Hablo de que un centro sea parte de la vida de la comarca en la que participa, que conozca la estrategia del País Vasco, la europea, que decida hacia dónde quiere avanzar y qué innovaciones requiere.

Desde 2018 vienen anunciando que abrirán en la Isla de Zorrotzaurre (Bilbao) otra sede de Tknika y el IVAF. En 2020 su predecesor dijo en este periódico que incorporaría una línea de gastronomía avanzada y otra dedicada a la aeronáutica. Estamos ya a mediados de 2025 y nada.

En Zorrotzaurre hay varios proyectos, desde un centro de Formación Profesional hasta la nueva sede de Tknika y el propio Instituto Vasco de Aprendizajes Futuros (IVAF). Ese es el proyecto que tenemos en mente.

Ya, ya, ¿pero cuándo van a meter las excavadoras?

Estamos trabajando en el proyecto y no puedo adelantarle mucho más. Pero el proyecto está vivo.

Con Pradales, Universidades se ha desligado de Educación y tiene consejería propia. ¿La FP, tan vinculada a la empresa, está cómoda bajo el paraguas de Educación?

Por supuesto, la FP es una formación que empieza a los 16 años y se extiende a lo largo de toda la vida. Nosotros estamos perfectamente ubicados en el Departamento de Educación porque tenemos muchas cosas en común con otras etapas educativas. Tenemos un gran reto los próximos años mirando hacia lo que las empresas necesitan y también hacia lo que necesita nuestra sociedad, que está cambiando. Cada vez llegan más personas que requieren de un apoyo educativo y debemos seguir los pasos directos que se emplean para atender esas necesidades en Primaria, Secundaria y Bachillerato. La FP Inicial está tomando mucha fuerza.

Como dice, la FP Inicial es el destino de migrantes y alumnado con necesidades especiales. ¿Hay recursos suficientes para abordar esa realidad tan compleja?

Tiene apoyos y en el próximo curso habrá un mayor refuerzo. En FP Inicial formamos personas que han sido migrantes o personas con dificultades. El punto de partida es una titulación básica y que puedan continuar su recorrido formativo.

¿Cuántos de estos chavales y chavalas siguen su formación tras lograr el título básico?

Entre el 70 y el 80% de los alumnos de Inicial continúa en Grado Medio, lo cual es muy interesante.

Las empresas se siguen quejando de falta de mano de obra cualificada. Básicamente, dicen que los perfiles de salida de los estudiantes no encajan con sus necesidades a corto y medio plazo.

Es en lo que llevamos trabajando un montón de años. Creo que es una de las características que diferencia la FP de Euskadi frente a la de otros lugares. Tenemos una formación especializada de muy alto nivel y también estamos intentando responder a la de las personas con un perfil más inicial. Creo que prácticamente cualquier sector en el País Vasco al que le preguntemos por si encuentra el talento necesario nos va a decir que necesita más personas, que no encuentra el talento que necesita. En algunos sectores esto es mucho más acuciante que en otros. Esto nos muestra que hay un déficit en cuanto a número. La realidad es que hay perfiles con cero desempleo que deberían ser, en mi opinión, muy interesantes como opción para las personas que deciden estudiar FP.

EL PAIS

El uso excesivo de pantallas lleva a los niños a necesitarlas aún más

Un nuevo estudio con casi 300.000 niños afirma tener pruebas sólidas de los problemas emocionales que causan los dispositivos en menores de 10 años

JORDI PÉREZ COLOMÉ. 09 JUN 2025

Saber qué problemas exactos causan las pantallas en niños y adolescentes es una de las grandes preguntas de la ciencia hoy. Hay datos de problemas emocionales en jóvenes y es evidente que una de las grandes novedades de la última década han sido los móviles. Pero los científicos no se ponen de acuerdo en si son las pantallas las que causan esos problemas emocionales. Un nuevo artículo científico que analiza casi 300.000 niños en 117 estudios cree que ha encontrado una respuesta más sólida: "Lo que nos da más confianza es que analizamos trabajos que seguían a los mismos chicos a lo largo del tiempo, no solo en momentos puntuales", dice Roberta Pires Vasconcellos, investigadora de la Universidad de Nueva Gales del Sur (Sidney, Australia) y coautora del estudio, publicado en la revista *American Psychological Association*.

El estudio ha confirmado que quienes usan más pantallas a los 5 años tienen más problemas a los 7. "Es una evidencia más fuerte que solo notar que quienes más pantallas usan ahora tienen problemas, son un montón de datos que apuntan en la misma dirección", explica Pires Vasconcellos.

La investigación se centra solo en menores de 10 años porque ya hay trabajos similares en adolescentes. "Es en esa etapa cuando se construyen las bases de la salud emocional. Es como aprender a leer: si te cuesta al principio, te afecta en todo lo demás", dice Pires Vasconcellos, que confirma también que estos problemas siguen creciendo con la edad y los resultados muestran que los efectos se hacen más fuertes con el tiempo.

Uno de los resultados más impactantes del estudio es que el mayor uso de pantallas en niños lleva a esos jóvenes a necesitarlas aún más. Surge un círculo vicioso: "Los niños con problemas serían más propensos a usar pantallas (para cubrir necesidades emocionales no satisfechas)", escriben los autores en el estudio. "Y los niños que usan pantallas en exceso serían más propensos a tener esas necesidades insatisfechas (por ejemplo, porque se involucran menos en la escuela, la familia o con sus amigos)".

Ansiedad, tristeza, autoestima baja

El objetivo del estudio es detectar lo que llaman "problemas socioemocionales", que son las dificultades que tienen los niños para manejar sus emociones y su comportamiento, como la ansiedad, sentirse triste o tener la autoestima baja. En lo conductual, puede ser ser agresivo, tener problemas para concentrarse o estar rompiendo reglas todo el tiempo.

Ese tipo de comportamiento se da cuando a los niños les cuesta gestionar lo que sienten o llevarse bien con los demás. Los autores creen que el uso excesivo de pantallas es muchas veces un "síntoma" de esos problemas y no su causa: "Si tu hijo está pegado a la tableta, puede que esté tratando de manejar ansiedad o sentirse solo", dice Pires Vasconcellos. "Sacarle el iPad no va a solucionarlo, hay que preguntarse por qué está

tan enganchado a la pantalla y ayudarle a encontrar formas mejores de afrontar lo que siente. Es como tratar una fiebre sin preguntarse qué infección la causa. Poner un temporizador no basta", añade.

Al analizar niños menores de 10 años, el estudio no afronta en concreto dos de los grandes presuntos culpables de los problemas de los adolescentes: las redes sociales y los móviles. La edad habitual de uso legal de redes es 13 años y los móviles suelen llegar a partir de los 12. Aunque muchísimas familias se saltan esos límites, es difícil encontrar un uso extenso en menores de 10 años. "Nuestros datos apuntan a que los móviles empeoran la situación porque los efectos eran más fuertes en estudios de 2012 a 2020, justo cuando empezaron a usarse masivamente. Y desde la pandemia, vemos que muchos chicos con problemas emocionales recurren aún más a las pantallas. Pero la verdad es que encontramos problemas y patrones parecidos con todos los dispositivos: tele, ordenador, tableta", dice la científica.

Los videojuegos, culpables

Antes de los 10 años, según el estudio, el problema son más los videojuegos que las redes: "Lo importante no es tanto qué pantalla usan, sino qué hacen cuando están frente a ella. El *gaming* fue claramente lo que más nos llamó la atención. Los chicos que juegan videojuegos tienen muchas más probabilidades de desarrollar problemas emocionales. No pudimos estudiar bien las redes sociales porque, en teoría, son para mayores de 13 años, aunque sabemos que muchos más chicos las usan a escondidas", dice la investigadora.

Este dominio de los videojuegos sobre las redes a esa edad provoca en parte un desequilibrio en el impacto por género. "Es complejo", dice Pires Vasconcellos. "En general las chicas que usan mucho las pantallas mostraron un poco más de problemas emocionales que los chicos. Pero cuando miramos a los más grandes, entre 8 y 10 años, los chicos parecen más vulnerables, sobre todo con los videojuegos. Los varones de esa edad que ya tienen problemas emocionales tienden a refugiarse en las pantallas, y eso termina empeorando las cosas", añade.

La Nueva España

Cuatro horas de reunión y sin acuerdos en la enseñanza: "Estamos fuertes"

Los líderes sindicales entraron a la reunión con la idea de "conseguir que la enseñanza pública asturiana sea la mejor de España"

Sara Bernardo. 09 JUN 2025

Toda una mañana de reuniones, y sin acuerdos en la enseñanza. Los sindicatos de profesores llevan cuatro horas reunidos con el Principado en el marco de una nueva jornada de huelga en las aulas. Un parón que menor que el de otros días: han secundado la huelga el 13,74 por ciento de los docentes, el 26,24 por ciento de Infantil y Primaria. Pasadas las 10.30 horas, los cinco líderes sindicales entraban al Edificio de Servicios Múltiples de Llamaquique, en Oviedo, con una idea clara: "Conseguir que la enseñanza pública asturiana sea la mejor de España", aseguró Cristóbal Puente, de UGT.

Desde el sindicato mayoritario, ANPE, también desean el acuerdo: "No entramos ni con optimismo ni con pesimismo, escucharemos las propuestas de la Administración". Una propuesta que tendrá un nuevo punto. La vicepresidenta del Gobierno regional, Gimena Llamedo, se comprometerá a agilizar los trámites para cubrir las sustituciones de profesores de baja. Se desconoce si habrá más propuestas.

Desde CCOO, Borja Llorente, celebró la retomación de las negociaciones, pero puntualizó que "intentarán llegar a un acuerdo" tal y como les piden los docentes. "Aunque todavía había flecos en materia pedagógica, el principal escollo fue el complemento para la subida salarial. Si es posible llegaremos a un principio de acuerdo, si no nos mantendremos firmes", sostuvo apelando a la unidad del colectivo.

En la misma línea, el sindicato SUATEA aseguró que "tenemos más que explicados los problemas de las negociaciones, ahora hay que esperar a que el Principado haya rectificado y podamos conseguir un entendimiento".

Jorge Carro, de CSIF, entró a la negociación "con ánimo de concordia", esperando que la "Administración pública haya tomado nota de todas nuestras peticiones y tenga en cuenta las dimisiones de directores en bloque".

Hoy, a las puertas del edificio de Consejerías, hay bastante menos gente que en jornadas anteriores, cuando las negociaciones no fueron en jornada vespertina. Un centenar de personas gritaron "Ni un paso atrás", a la llegada de los sindicatos.

Rueda asegura que su plan de “neutralidad ideológica” en las aulas no afecta a la enseñanza de religión

El presidente de la Xunta señala que las instrucciones presentadas por la Consellería de Educación se refieren a la “ideologización desde el punto de vista casi político”

Beatriz Muñoz. Santiago de Compostela. 9 de junio de 2025

El presidente de la Xunta, Alfonso Rueda, señaló que las instrucciones presentadas por la Consellería de Educación que exigen a los centros presentar a principios de curso todas las actividades complementarias previstas y promover “la neutralidad ideológica” no afectan a las enseñanzas religiosas. “Neutralidad ideológica es neutralidad ideológica. Estamos hablando de otra cosa”, manifestó y aclaró que se refiere a la “ideologización desde un punto de vista casi político”.

Rueda señaló que, con respecto a los contenidos religiosos, las familias pueden decidir a qué tipo de centro envían a sus hijos -la asignatura de religión se imparte, aunque no es obligatoria, también en la pública-. “Creo que todos sabemos a qué nos estamos refiriendo. Los que se molestan a lo mejor lo que les molesta es dejar de hacer lo que estaban haciendo”, añadió.

Las instrucciones, presentadas la semana pasada, han sido recibidas con críticas de partidos de la oposición, sindicatos y asociaciones de madres y padres, que creen que la Xunta trata de imponer el control ideológico en las aulas y de suprimir actividades incómodas con esa apelación a la “neutralidad ideológica”. En concreto, consideran que Educación busca evitar que el alumnado participe en actividades que cuestionan políticas como la lingüística o que abordan el genocidio en Gaza o proyectos polémicos que respalda el Gobierno gallego, como la macrocelulosa que Altri quiere levantar en Palas de Rei (Lugo).

EL DEBATE OPINIÓN

El beneficio de contar con libros impresos en la Educación

Los centros escolares donde se garantiza el acceso universal a libros de texto impresos se reduce la brecha de rendimiento asociada al nivel socioeconómico

ISMAEL SANZ LABRADOR.10/06/2025

En mayo de 2025, junto con Álvaro Choi (Universidad de Barcelona), publicamos el informe titulado ‘¿Qué impacto tiene disponer de libros impresos en el rendimiento académico?’ (ANELE, 2025). En este documento analizamos rigurosamente el papel que desempeñan los libros de texto impresos en el aprendizaje del alumnado y su capacidad para reducir desigualdades educativas. La pregunta que orienta el informe es clara: ¿disponer de libros impresos mejora el rendimiento académico de los estudiantes?

Para responderla, el informe revisa evidencia empírica nacional e internacional comparando el uso del libro de texto impreso frente a otros soportes –como materiales digitales no estructurados, apuntes, o directamente la ausencia de recursos didácticos sistematizados–. El punto de partida es que el libro impreso no es solo un soporte de contenidos, sino una herramienta pedagógica estructurada que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilita la planificación docente, favorece la autonomía del alumno y aporta continuidad en la progresión didáctica.

El informe recoge resultados de investigaciones internacionales que respaldan esta idea. Por ejemplo, en países como Alemania, Austria o Francia, el uso habitual de libros impresos se asocia con mejores resultados en comprensión lectora, tal como muestran los datos de PISA. También se hace referencia a revisiones sistemáticas y metaanálisis recientes, como los de Delgado et al. (2018), Clinton (2019) y Singer & Alexander (2017), que concluyen que leer en papel mejora significativamente la comprensión lectora frente a la lectura en pantalla, especialmente en tareas que requieren reflexión, inferencias o memoria a medio plazo. Estos efectos son más marcados en estudiantes con menor nivel lector o con escasa experiencia lectora.

La explicación de este efecto radica en varios mecanismos. El papel permite una mejor navegación por el texto, una percepción más clara de su estructura, un ritmo de lectura más pausado, y menor distracción. El acto físico de subrayar, pasar páginas y consultar contenidos en papel favorece procesos cognitivos más profundos que el uso de pantallas. En cambio, la lectura digital suele estar asociada a la multitarea, a la dispersión atencional y a una menor retención de la información.

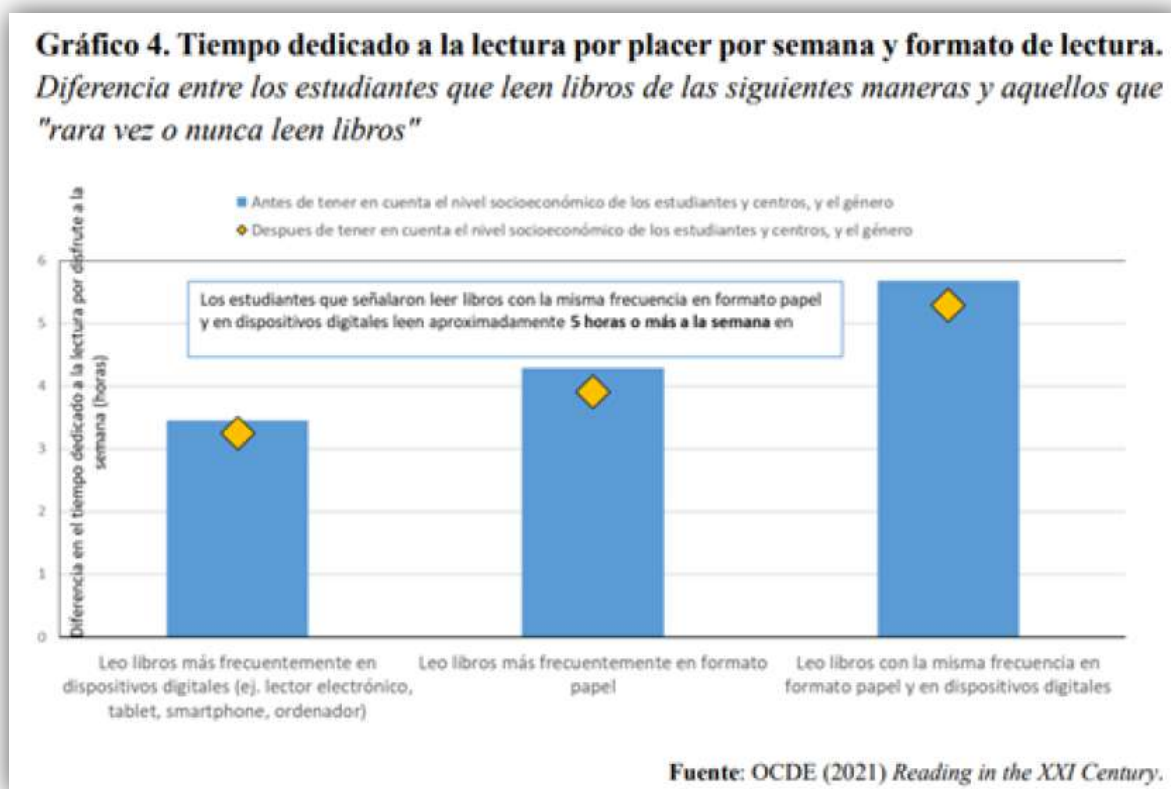
El informe también analiza experiencias nacionales. En España, varios estudios apuntan en la misma dirección. Los centros escolares donde se garantiza el acceso universal a libros de texto impresos se reduce la brecha de rendimiento asociada al nivel socioeconómico. El uso sistemático del libro de texto mejora los resultados en lectura frente a otras prácticas menos estructuradas (apuntes del docente, materiales digitales sin continuidad o recursos dispersos).

Desde un punto de vista pedagógico, el informe destaca que los libros impresos:

- Facilitan la labor docente, al aportar una secuencia didáctica coherente con el currículo.
- Fomentan la autonomía del alumnado, que puede consultar, repasar o avanzar con mayor independencia.
- Aumentan la equidad, al asegurar que todos los alumnos disponen del mismo material estructurado, independientemente de su situación familiar.

El informe no niega el valor potencial de los recursos digitales, pero advierte que su uso debe ser complementario y con criterio pedagógico. No se trata de rechazar la tecnología, sino de reconocer que, para ciertos aprendizajes clave –como la comprensión lectora o el desarrollo del pensamiento crítico–, el soporte papel sigue ofreciendo ventajas importantes. En particular, es en la lectura comprensiva, la estructuración del conocimiento y el trabajo autónomo donde el libro impreso muestra mayor eficacia.

El Gráfico 4 del Informe muestra que los estudiantes de los países de la OCDE que utilizan ambos formatos, digital e impreso, leen cerca de 2 horas más por semana que aquellos que solo usan uno de los formatos de lectura (es decir, la diferencia en el tiempo promedio de lectura entre los estudiantes que leen libros más frecuentemente en papel y aquellos que lo hacen más frecuentemente en dispositivos digitales). En otras palabras, los estudiantes que señalaron una mayor frecuencia de lectura en ambos formatos son los que más leen. Es decir, que el tiempo dedicado a la lectura por placer en dispositivos digitales no siempre desplaza el tiempo dedicado a la lectura recreativa en papel.



Leer libros físicos y escribir a mano mejora la comprensión lectora y la memoria. Esta afirmación cuenta con un respaldo creciente en la literatura académica revisada. El papel, desde la infancia, favorece procesos cognitivos más profundos que las pantallas. Por ello, países como Suecia y Estados Unidos están volviendo a introducir libros físicos y escritura manual en el aula, conscientes del impacto positivo que tienen sobre la concentración, la memoria y la adquisición de competencias.

En definitiva, el informe concluye que el libro impreso no es un recurso del pasado, sino un aliado actual y necesario para una educación equitativa y de calidad. Aporta orden, coherencia, continuidad pedagógica y mejora de resultados. Por ello, recomendamos que las administraciones educativas refuercen su presencia en las aulas, especialmente en las etapas obligatorias. El soporte importa, y la evidencia acumulada en la investigación educativa sugiere que el libro de texto impreso debe seguir desempeñando un papel central en la escuela del siglo XXI.

El Gobierno, consternado por el tiroteo en un colegio en Graz: "Las escuelas deben ser espacios de paz, nunca de violencia"

MADRID 10 Jun. (EUROPA PRESS) - El presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, se ha mostrado "profundamente consternado" por el tiroteo este martes en una escuela en Graz (Austria), que ha dejado al menos ocho muertos.

"Las escuelas deben ser espacios de paz, esperanza y futuro, nunca de violencia. Nuestra solidaridad con las víctimas, sus familias y el pueblo austriaco en este momento doloroso", ha subrayado Sánchez en una publicación en la red social X.

Las víctimas mortales son un adulto y siete estudiantes. El sospechoso del tiroteo también ha fallecido, sin que por ahora hayan trascendido las identidades de las víctimas o el motivo del suceso, según ha recogido el diario austriaco 'Die Presse'.

La Policía austriaca ha señalado ha lanzado una operación a gran escala en el lugar después de que se escucharan disparos en el centro, incluido el envío de miembros de la unidad de las fuerzas especiales Cobra. Así, ha recalcado que el despliegue incluye el sobrevuelo de un helicóptero en la zona donde está situada la escuela, en la calle Dreierschuetzengasse, tras lo que ha confirmado la evacuación del centro y el envío de equipos de apoyo psicológico para las familias de las víctimas.

"La situación se encuentra controlada. No se espera que haya más peligro", ha apuntado la Policía, en aparente referencia a que sólo habría un sospechoso del tiroteo, que ha dejado además un número indeterminado de heridos, incluidos varios que han sido hospitalizados.

EL PAIS

En la piel de un corrector de la Selectividad: "Cuando llevas 20 exámenes corregidos, dices: 'voy a bajar el nivel'"

Seis docentes que están evaluando los ejercicios de la PAU explican las dificultades que ha afrontado el alumnado con el nuevo formato de la prueba

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 10 JUN 2025

Carlos Font es uno de los miles de profesores que están corrigiendo los exámenes de Selectividad, cuyos resultados empiezan a conocerse este martes en las primeras comunidades autónomas. A título de impresión —normalmente pasan meses hasta que se publican datos oficiales—, Font, que imparte Historia de España en un instituto público de Castellón, cree que las notas van a bajar, como casi todos los que están familiarizados con la nueva Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), inaugurada este año. "Antes, con estudiarse la mitad del temario, en que en nuestro caso abarca el siglo XIX y el XX, podían sacar un 10. Ahora, en cambio, tienen que haberse estudiado ambos, y por tanto, es más difícil". Hay que tener en cuenta, además, prosigue, la ortografía, cuya valoración se ha homogeneizado en toda España. En materias como la suya, que requieren escribir textos relativamente largos, el alumnado puede perder hasta un punto por las faltas. "Y eso también se va a notar, porque hasta ahora no podíamos quitar nada, aunque nos encontráramos con auténticas animaladas", dice Font.

El endurecimiento de la penalización ortográfica puede tener un efecto significativo si se generaliza lo que está pasando por las manos de Teresa Martínez, correctora en Murcia de Lengua castellana y literatura. En esta asignatura ya se descontaban puntos por las faltas, pero con criterios distintos según la comunidad autónoma que ahora se han armonizado: la penalización máxima en castellano y otras lenguas cooficiales alcanza los dos puntos, y en caso de los idiomas extranjeros es de un punto y medio. "Me da pena, porque estoy viendo exámenes buenos, a los que no tengo más remedio que quitarles los dos puntos. Y es sobre todo por tildes. De vez en cuando ves faltas graves, pero la gran mayoría son de acentuación. Por cada falta, independientemente del tipo, les quitamos 0,25".

La nueva PAU ha introducido preguntas de carácter competencial, en las que los estudiantes deben aplicar sus conocimientos, no solo reproducirlos. "La parte de literatura, en Murcia, ha cambiado radicalmente. Solían ser preguntas teóricas sobre historia de la literatura, pero este año les han puesto dos fragmentos literarios y las preguntas versaban sobre ellos. Por lo que estoy viendo, la teoría no la llevan mal, pero les cuesta aplicarla a un texto concreto. Aparte de que para un examen así creo que necesitarían más tiempo", afirma Martínez. El Ministerio de Educación planteó aumentar de 90 a 105 minutos la duración de los ejercicios para compensar el enfoque competencial, pero las universidades se opusieron con argumentos de carácter logístico, y al final se han quedado como estaban.

"Parece que al alumnado está costándole un poco acomodarse al nuevo sistema del examen", señala Isabel Ruso, correctora de Historia y presidenta de la asociación de directores de institutos públicos de Galicia, una de



las comunidades que más han avanzado en el formato competencial de la PAU. “Quizá”, añade, “no se ha trabajado lo suficiente con ellos en clase”. Los estudiantes que se han examinado este año de la PAU han trabajado, en teoría, con el nuevo enfoque de aprendizaje en primero y segundo de Bachillerato, pero no en la ESO.

Algunos docentes, como Irene Nieto, profesora en el instituto público de Guadarrama, en Madrid y correctora de la Selectividad, tienen la impresión de que los redactores de los exámenes —que pone en cada comunidad autónoma una comisión interdepartamental dirigida normalmente por la universidad— han tratado de compensar las dificultades que afrontan este año los estudiantes. “Los exámenes de mi asignatura, Física y Química, me han parecido más asequibles que otros años. Para que el salto no fuera tan grande, creo que han intentado bajar el nivel de las preguntas más complejas”.

Ataques de ansiedad

Lo que no ha cambiado, afirma José Manuel Jiménez, coordinador del ejercicio de Filosofía en Jaén y director de instituto, es el estrés con el que parte de los chavales llegan a la Selectividad. “En la época del COU, a Medicina se entraba con un 8 sobre 10, y ya era una de las carreras que más nota pedían. El curso pasado, en cambio, se necesitaba más de un 13 sobre 14. La presión para los estudiantes que aspiran a entrar a la rama sanitaria, a ciertas ingenierías o a dobles grados como el de Matemáticas y Física, es muy alta también durante el Bachillerato, cuya media representa el 60% de la calificación de la fase obligatoria de la PAU (a la que sigue otra voluntaria, que es la que eleva de 10 a 14 la nota máxima que se puede alcanzar). “Muchos de estos estudiantes sufren durante el curso ataques de ansiedad. Y si les das un nueve y medio en un examen, se ponen a hiperventilar, porque no pueden sacar un nueve en una asignatura. Es una locura”. Las notas de corte, señala el docente, suben porque a pesar de haber aumentado la demanda, las plazas apenas lo han hecho en la universidad pública. Y en paralelo, agrega Jiménez, el número de universidades privadas no deja de crecer.

La mayor parte de los correctores de la Selectividad son profesores de secundaria, aunque también hay algunos de universidad. El trabajo es voluntario. Y la retribución ronda los 600 euros por vigilar y corregir en torno a un centenar de ejercicios, con pequeñas variaciones según los territorios. Ninguno, de la media docena de entrevistados para este artículo, dice hacerlo por dinero, sino por razones diversas. Entre ellas, según Carlos Font, mejorar como profesor de Bachillerato, o “ayudar a los alumnos”, como dice Carlos Javier Montejano, profesor de Lengua en Albacete.

Cómo ser justos

Una de las principales dificultades a la hora de corregir cualquier examen es ser justo con el alumnado, afirma Montejano. Y el problema es mayor cuando se trata de una prueba “de la que depende, en cierto modo, su futuro”. Para tratar de serlo, el profesor castellanomanchego, como otros docentes, ha desarrollado una técnica. “Cuando vas a corregir, como yo este año, 90 exámenes, al principio el nivel lo pones tú. Y si les pides que te hablen, por ejemplo, de la obra poética de Federico García Lorca, lo que pone el alumno siempre se te va a quedar corto, porque partes de tus conocimientos como profesor. Pero cuando llevas 20 exámenes corregidos, ya has visto el nivel de los alumnos, y dices: ‘Tengo que equilibrar esto’. Y bajas un poco, digamos, el nivel de exigencia. El problema es que si desde el principio has puesto las notas en limpio, ¿qué pasa con ese alumnado que has corregido al principio?”. Para evitar ser más duro con unos que con otros, Montejano va apuntando las notas “en una especie de documento de Excel hecho a mano”. Y una vez que ha acabado de corregir, vuelve a empezar, revisando uno a uno los ejercicios con la perspectiva que le ha dado ver a García Lorca a través de los ojos de los alumnos. “Hacerlo así lleva más tiempo”, dice el profesor, “pero esto no es una carrera y tienes que tomártelo en serio”.

EL**MUNDO**

Los sindicatos de profesores desconvocan la huelga en los colegios de Asturias tras llegar a un preacuerdo con el Gobierno de Barbón

Tras nueve días de paros, el Principado ofrece un aumento salarial, mejores ratios y la incorporación de más especialistas

Olga R. Sanmartín. Madrid. Martes, 10 junio 2025

Los sindicatos de profesores Anpe, UGT, CCOO, Suatea y Csiif han desconvocado la huelga indefinida que mantenían en los colegios públicos de Asturias después de llegar en la noche de este lunes a un preacuerdo con el Gobierno del socialista Adrián Barbón. Tras más de siete horas de negociaciones, una manifestación en Oviedo con más de 15.000 docentes y nueve días de paros, los docentes se han dado una tregua para analizar la oferta de la Administración autonómica: un aumento de sueldo de 140 euros al mes, ratios de 23 alumnos por aula y la incorporación de 300 nuevos especialistas y 30 administrativos.

Algunos docentes consultados lamentaban ayer la desconvocatoria. "Los sindicatos nos han vendido", se quejaba uno de ellos. El propio sindicato Csiif reconoce que es un preacuerdo de "mínimos" y "alejado de las verdaderas necesidades del colectivo docente", pues no muestra las "garantías suficientes para transformar y fortalecer el sistema educativo público".

Según el acuerdo, todos los profesores recibirán 140 euros más al mes, mientras que los que tienen una antigüedad inferior a seis años percibirán 70 euros adicionales. Los docentes de FP que están en el grupo A2, por no tener la titulación necesaria, recibirán un complemento compensatorio para equipararlos a los del grupo A1.

La Administración se compromete a acelerar la aplicación de 23 alumnos por aula como ratio máxima. Se elimina la posibilidad de incrementar la ratio en un 10% sobre el tope máximo en Infantil y Primaria y el alumnado con necesidades especiales contará por dos en el cálculo de la ratio.

Para mejorar la atención a la diversidad, el Principado ofrece 300 especialistas de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, 30 auxiliares educativos y un orientador para cada 350 alumnos. Los centros de Educación Especial se regularán mediante un reglamento orgánico específico que se aprobará por decreto y se implantará en el curso 2027/2028.

REDUCIR LA BUROCRACIA

Otra de las quejas de los profesores era el exceso de burocracia que ha traído la aplicación de la Ley Celaá. Para ello se van a contratar a 30 administrativos para atender a las direcciones unipersonales de los centros y se va a mejorar una aplicación digital para unificar el control de asistencia. Se recabarán autorizaciones del alumnado y se comunicarán las sanciones de forma telemática, además de automatizar los informes de cambios de etapa para "que no haya que volver a introducir informes en ningún sitio".

El Principado se compromete asimismo a repensar las llamadas "situaciones de aprendizaje" que ha introducido la Lomloe y "estudiar los modelos de otras CCAA", así como "facilitar su creación en el marco de esta aplicación digital".

El acuerdo también contempla instar al Gobierno estatal a la creación de la especialidad de lengua asturiana y gallego-asturiano.

Y existe un compromiso para agilizar la cobertura de las sustituciones: "A partir de septiembre se darán instrucciones a los centros para que puedan sustituir rápidamente las bajas ya previstas y se trabajará para implantar un nuevo sistema de sustituciones".

"MAYOR APOYO"

La vicepresidenta del Principado, Gimena Llamedo, el consejero de Hacienda y portavoz del Ejecutivo, Guillermo Peláez, han explicado en rueda de prensa que el acuerdo va a proporcionar "una mayor equidad, un mayor apoyo a la diversidad, menos alumnos por aula y menos papeles, más profesionales para mejorar la educación pública y también una mejora retributiva para los docentes".

La huelga comenzó el 27 de mayo por los profesores de Csiif y el día 2 se sumaron los docentes de CCOO, UGT, Anpe y Suatea. Arrancó por Infantil, Primaria, Secundaria y Educación Especial de la escuela pública pero desde la semana pasada se había sumado también la escuela concertada y la Educación Infantil de 0 a 3 años. Como consecuencia del conflicto, 85 directores de colegios públicos presentaron su dimisión a lo largo del viernes ante el bloqueo de las negociaciones. También dimitió la consejera de Educación, Lydia Espina, que denunció que "el ruido y los ataques han traspasado los límites de lo racional y lo político".

Este lunes unas 15.000 personas, según la Policía Nacional, participaron en una protesta que salió de la Consejería de Educación y recorrió Oviedo al grito de "Ni un paso atrás" y "Barbón, escucha, la escuela está en la lucha". Los profesores, "hartos de ser ignorados, maltratados y precarizados", aseguraron que la actitud de la Consejería había llegado "a límites absolutamente insoportables".

europapress.es

Educación abordará la financiación de la concertada cuando atienda las necesidades de la pública: "Está en el horizonte"

El número 2 de Alegría defiende "no darle la espalda" a las pantallas: "Los hijos se van a mover en un entorno digital"

MADRID, 11 Jun. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes abordará la actualización de los módulos de concierto de la educación concertada cuando atienda primero las necesidades de la educación pública.

"Tenemos que seguir dialogando, claro que eso está en el horizonte, pero ese horizonte tiene que ser perseguido en su momento estratégico", ha afirmado este miércoles el secretario de Estado de Educación,

Abelardo de la Rosa, durante su participación en los Diálogos de Educación de la Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA).

La prioridad del Ministerio, según ha precisado de la Rosa, es la educación pública. "Estamos en un diálogo social con los sindicatos de la educación pública porque es la prioridad del Gobierno la educación pública. En este momentos tenemos prioridad de los agentes sociales con la pública, una vez esté encauzado ese diálogo abordaremos esos temas. Sin olvidar ese asunto tenemos que atender prioritariamente otras necesidades que tienen que ver con la educación pública", ha insistido.

El secretario de Estado de Educación ha apostado por "no darle la espalda" a las pantallas y ha defendido "moderar su uso, regular su utilización didáctica". "Las pantallas hay que moderar su uso, regular su utilización didáctica, pero no podemos dar la espalda a la realidad de un mundo donde los hijos se van a mover necesariamente en un entorno digital", ha señalado.

En este contexto, ha subrayado que la digitalización "forma parte de la vida cotidiana". "Los mensajes y las redes vampirizan nuestro tiempo y el de los adolescentes. No es posible darle la espalda a lo digital, estamos en un entorno digital", ha insistido.

Al ser preguntado por el decreto 'antipantallas' de la Comunidad de Madrid, de la Rosa ha recordado que las comunidades autónomas "tienen las competencias para regular". "En mi opinión, como profesor, yo confío en el profesorado, las pantallas son inevitables, pero el peligro de las pantallas no está en los colegios, está fuera, en los tiempos de ocio", ha comentado. "Las pantallas tienen que estar restringidas a los teléfonos móviles.

¿Cómo vamos a desdigitalizar el sistema educativo? ¿Cómo vamos a dar la espalda en el mundo educativo a la realidad digital?", se ha preguntado.

Respecto a la aprobación del Estatuto Docente, de la Rosa ha recalcado la necesidad de mejorar las condiciones laborales del profesorado" y ha recordado que el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes "está en grupos de trabajo, no en negociaciones, con patronales y sindicatos en aquellas cuestiones que deben ser mejoradas para que el profesorado tenga el reconocimiento social, el prestigio social y las mejores condiciones de trabajo". "La calidad del sistema educativo se mide por la calidad del profesorado y si conseguimos que esté cada vez mejor tratado, mejor reconocido, tendremos un sistema de mayor calidad educativa", ha asegurado.

El secretario de Estado ha aclarado que la mejora de la educación pública "va a decantar también la mejora del profesorado de la concertada": Las mejoras generales que consigamos para el profesorado de la pública va a tener su efecto de contagio para el profesorado de la concertada".

El número 2 de Pilar Alegría ha reconocido que la normativa de participación educativa "es antigua, del año 1986", por lo que ha apuntado que "está llegando el momento de revisar esa normativa desde el diálogo, el objetivo compartido y buscar nuevas formas de participación de las familias".

El secretario de Estado considera que hay que hablar de "un uso ético de la Inteligencia Artificial y las redes sociales" y ha defendido utilizar la IA "como herramienta para automatizar ciertas tareas pero no sustituir al profesorado".

Sobre la medida de la Comunidad de Madrid para incorporar las enseñanzas de 1º y 2º de Educación Secundaria en colegios públicos de Infantil y Primaria, de la Rosa ha asegurado que los institutos "no son centros de bandas, no son centros inseguros". "Si usted piensa que los centros de Secundaria son inseguros, hagamos lo posible por que vuelvan a ser seguros, las administraciones tenemos la obligación de velar por los IES. No debemos utilizar un argumento falaz de que debemos dejar los IES porque son inseguros", ha alertado.



Los profesores asturianos admiten avances aunque vuelven escépticos al aula: "Algunas de las medidas ya estaban en marcha"

Sara Bernardo. Oviedo 11 JUN 2025

El preacuerdo entre el Principado y los sindicatos para frenar el conflicto educativo dejó ayer una resaca de reacciones en las aulas. El texto, con 37 medidas que recogen mejoras salariales y laborales, ha sido recibido mayoritariamente con frialdad, aunque los docentes reconocen "avances". Finalmente, será ratificado por cuatro de las cinco organizaciones sindicales (ANPE, CC OO, Suarea y UGT). CSIF ha decidido finalmente no firmarlo tras recibir la negativa del 68 por ciento de sus afiliados, que votaron en asamblea. "Si bien la huelga no puede reanudarse dentro del marco actual, CSIF mantiene intacto su compromiso de seguir trabajando por la mejora real de las condiciones laborales del colectivo docente", anunció la organización.

La vicepresidenta del Principado, Gimena Llamedo, una de las encargadas de la negociación junto con el consejero de Hacienda, Guillermo Peláez, aseguró ayer que la Administración no perderá "ni un minuto" en poner en marcha esas medidas. E hizo un llamamiento a "actuar con responsabilidad". "El Gobierno de Asturias ha empeñado su palabra en favor de la educación pública y la va a cumplir", se comprometió la "número dos" del Ejecutivo de Adrián Barbón.

También resaltó la labor del Principado: "Esto ha requerido un gran esfuerzo, tanto para las organizaciones sindicales como para el Gobierno; no solo en términos presupuestarios, sino que toda la implementación de esas medidas va a requerir un importante esfuerzo". Por otro lado, Llamedo criticó la actitud del PP. "Una vez más, demuestra cuáles son sus verdaderas intenciones. Al igual que la extrema derecha, buscan bloquear los acuerdos para instalarse en el conflicto y desgastar al Gobierno. Pero tendrán una nueva oportunidad con los próximos presupuestos para retratarse y decidir si están del lado de la educación pública, como lo está este gobierno, o si continúan dándole la espalda, como hicieron en los anteriores presupuestos", apuntilló.

El presidente del PP, Álvaro Queipo, también quiso hablar sobre el preacuerdo entre Principado y sindicatos. Sin entrar a valorar las medidas, "pues son los representantes de los trabajadores quienes deben decidir si son buenas o malas", sí que lamentó que el Gobierno "desaprovechase la opción de sacar adelante un crédito extraordinario", tal y como su partido proponía, "que hubiese permitido implantar acciones inmediatas y no a medio o largo plazo".

Unos plazos que son la principal queja de los docentes. De las medidas acordadas, más a la larga, está la creación de departamentos de Economía en los institutos. Los profesores de la especialidad llevaban 30 años reclamándolo (ahora se integran en otros departamentos, como Literatura o Filosofía). Soledad Collado, del IES Alfonso II de Oviedo, es una de esas docentes: "Es la primera vez que este asunto entra en una negociación". "Es un reconocimiento a nuestro trabajo", añade la profesora. Pese a que la medida no se pondrá en marcha hasta el curso 2027-2028, Collado se lo toma con humor: "Esto tarda más que el AVE: 30 años y ahora dos más", dice. Y se muestra optimista ante un acuerdo que, pese a que se concluirá en otra legislatura (las próximas elecciones son en 2027), cuenta con "garantías jurídicas".

Más allá de casos concretos, los docentes ven el acuerdo "escaso", aunque celebran, tímidamente, muchos puntos de lo pactado. La profesora Ana Casasola, del Colegio Rural Agrupado Picos de Europa, en Onís, ve "avances", pero lamenta la invisibilidad de los niños con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Los repartos de apoyos se realizan solo en función del número de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Los educadores pedían que se hiciese también de acuerdo a los NEAE. "Si al entrar en el aula en vez de a uno o dos niños, según los cálculos de la Consejería, hay que atender a ocho, ninguno cuenta con las herramientas necesarias", explica esta profesional.

En la misma línea, se muestra la maestra de Pedagogía Terapéutica, Natalia Sánchez, del colegio Pola de Allande: "Trescientos contratos para alumnos con necesidades es una inversión muy positiva, pero habrá que ver de qué forma se distribuyen para que también sea eficaz". En su caso, celebra que los niños con NEE pasen a contar doble a la hora de hacer las ratios, aunque recuerda que es una medida que "ya existía y que se quitó después de la pandemia": "Nos quedamos como estábamos".

En un limbo se encuentran las direcciones de los colegios con dimisionarios, que deberán ser aprobadas o denegadas por la Consejería de Educación: "Aún no sabemos nada", aseguró ayer la directora del Colegio San Félix de Candás, Ángeles Sánchez, que ve en el acuerdo una oportunidad para que "se revise realmente qué está pasando en la educación". En cuanto a las medidas pactadas, las define como "pobres": "Algunas para reducir la burocracia ya estaban en marcha y otras, como la reducción de ratios, al ser tan pocos niños, se producirá de manera natural con la bajada de la natalidad". Un acuerdo que cierra, por ahora, el conflicto educativo pero que mantiene a los docentes en guardia.

Una cláusula para subir los salarios

La subida salarial de los profesores asturianos está blindada. El incremento general de 140 euros brutos al mes -70 euros más para los docentes de menos de seis años de antigüedad- sitúa ahora a los profesionales de la región en la media nacional. Sin embargo, estas cuantías pueden variar en caso de que en otras comunidades



se consigan mejoras salariales. Para evitar que los docentes en Asturias vuelvan a estar a la cola de las nóminas a nivel nacional, los sindicatos y el Principado han inculcado en su acuerdo una cláusula que «permitirá revisar las condiciones retributivas del profesorado asturiano para evitar que queden por debajo de la media». Una disposición que obliga al Ejecutivo regional a abrir una mesa de diálogo para garantizar unos sueldos en la media de las 17 autonomías si Asturias se queda por debajo.

EL PAIS

Del ‘gaokao’ a la PAU: la doble selectividad de cuatro alumnos chinos que quieren estudiar en España

España es el cuarto destino favorito para los estudiantes chinos en Europa. En el curso 2024-2025, ha acogido un récord de 13.556 alumnos de esta nacionalidad

INMA BONET. Pekín - 11 JUN 2025

El pasado fin de semana se celebró en toda China el *gaokao*, el temido examen de acceso a la universidad al que este año se han enfrentado 13,35 millones de estudiantes. Considerada la prueba más exigente y estresante del mundo, marca el punto culminante de una preparación a la que los alumnos chinos han dedicado buena parte de su vida. “Pensamos en el *gaokao* desde primero de primaria [seis/siete años] hasta el final del bachillerato [17/18 años]”, apunta Liu Xuan. Liu se examinó del *gaokao* el año pasado, pero con la mirada puesta mucho más allá de las fronteras nacionales: en España. Quiere estudiar un grado en Inteligencia Artificial en la Universidad Autónoma de Barcelona y, con el objetivo de mejorar su nota, se ha presentado a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU).

“Han sido asequibles. El *gaokao* fue una pesadilla”, expresa Liu tras finalizar los exámenes de Matemáticas y Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales en la sede de la Consejería de Educación de España en Pekín. Otros tres adolescentes en su misma situación ríen sus comentarios. “A los chinos se nos dan muy bien las matemáticas”, dice con guasa. Los cuatro estudiantes opinan que los contenidos de las pruebas de la PAU son similares a lo que habían estudiado previamente en China y que, por eso, no han tenido que prepararlos en exceso.

China es uno de los pocos países con los que España mantiene un acuerdo educativo que permite a sus estudiantes acceder a la universidad con su nota del *gaokao* —adaptada al sistema español (hasta 10 puntos)—. Para llegar a los 14 puntos y optar a las carreras más demandadas, se deben realizar algunos de los exámenes opcionales de la PAU.

Liu es un chico espigado, de mirada curiosa y verbo fácil. Después de tres años de Bachillerato que define como “asfixiantes”, en los que, como todos sus amigos, estudiaba de 7.00 a 23.00 diariamente “centrado en ese llamado examen que define nuestra vida”, ha pasado este último tomándose un respiro y preparándose mentalmente para vivir en Europa. Tiene grandes metas, que comienzan por cursar un doctorado en el Viejo Continente o en Estados Unidos. “Mi ídolo es J. Robert Oppenheimer y quiero hacer cosas grandes como él, por eso quiero estudiar en el extranjero”, detalla. “Quiero desarrollar una inteligencia artificial para acabar con la corrupción”, expone.

España es ya el cuarto destino universitario favorito de los estudiantes chinos en Europa, según información proporcionada por la Consejería de Educación de España en China. En el curso 2024-2025, España ha acogido un récord de 13.556 alumnos chinos, de los cuales el 52% estudiaba un grado, el 33% un máster y el 15% un doctorado. La mayoría lo hace en universidades públicas, siendo ya el segundo mayor grupo de estudiantes extranjeros matriculados en ellas.

“España es un destino educativo que no solamente se relaciona en China con estudiar español, sino también con muchos otros campos de estudio en los que nuestro país es puntero”, afirma María Luisa Ochoa Fernández, consejera de Educación de la Embajada de España en China.

Shi Chenyu es el único de estos cuatro jóvenes que ya ha vivido un tiempo en la península Ibérica. Estudió un cuatrimestre de español en Salamanca, una ciudad de la que alaba “su antigua universidad y su ambiente cultural”. Su plan ahora es estudiar Administración y Dirección de Empresas en la Complutense de Madrid porque, opina, “me ayudará mucho a desarrollar un futuro en China”. Aunque a Shi le gustaría terminar trabajando en su país de origen, no descarta buscar oportunidades laborales en América Latina, que se ha convertido en un importante destino de las inversiones de Pekín.

Una gran carga sobre los hombros

“En mi caso, no tuve mucha ansiedad preparando el *gaokao* porque ya había decidido irme a España. Pero para mis compañeros de instituto la presión era altísima, porque tenían que cumplir con las expectativas de sus padres”, describe con gesto serio Shi, originario de la provincia de Gansu (noroeste). Liu, que proviene de

Yunnan (suroeste), le da la razón: “Los míos sentían que llevaban una carga de una tonelada sobre sus hombros y no se deshicieron de ella hasta que terminaron el examen”.

A diferencia de otros modelos educativos, en China el acceso a la universidad depende casi exclusivamente de la nota obtenida en el *gaokao*. Pero la presión no radica tanto en la complejidad del examen, sino en lo que está en juego: para muchos jóvenes, especialmente aquellos procedentes de entornos rurales o con menos recursos, es la única vía para entrar en una de las universidades más reputadas del país, tradicionalmente vistas como un pasaporte seguro hacia un futuro estable. No obstante, esa garantía de ascenso social ya no es tan sólida: la tasa de desempleo urbano juvenil se mantiene elevada —en abril se situó en el 15,8% para los menores de 24 años (excluyendo estudiantes) y en el 7,1% para jóvenes entre 25 y 29 años— e incluso los titulados de las mejores universidades se enfrentan a un mercado laboral cada vez más incierto.

“Mi familia no es rica, pero puede permitírselo”, puntualiza Wu You, de Nanjing (este). “Quiero saber más sobre la mente humana y en el extranjero Psicología se estudia mejor que en China”, asevera. “Mis padres están muy asustados, pero esperan que pueda encontrar un trabajo por el que sienta pasión”, declara Wu.

La única chica del grupo, Huang Jingyi, también de Nanjing, quería quedarse estudiando en China, concede, pero tomó la decisión de mudarse a España después de comenzar sus estudios en Ciencia de Datos “en una facultad que no era muy prestigiosa”. Es la misma carrera que quiere estudiar en Barcelona, donde espera que la universidad sea “más libre”. Aún queda por conocer sus resultados, pero en la cabeza de Liu, Shi, Wu y Huang el viaje a España ya ha comenzado.

Diario de Mallorca
www.diariodemallorca.es

Las escuelas, contra el acuerdo PP-Vox: "Atentan contra los valores que enseñamos: tolerancia, igualdad, derechos humanos..."

Casi 90 centros educativos de las islas leen hoy un manifiesto contra el pacto firmado por el Govern con la formación ultra, criticando no solo los ataques al catalán y a la escuela pública sino otros aspectos, como "la criminalización" de los menores inmigrantes: "Son nuestros alumnos", recuerdan

Mar Ferragut Rámiz. Palma 11 JUN 2025

Un total de 88 centros educativos de Baleares han respondido a la llamada de la Asamblea de Docents y han alzado hoy la voz de forma conjunta para denunciar las consecuencias del acuerdo alcanzado entre el Partido Popular y Vox para que el Govern pueda sacar adelante los presupuestos de este año. A través de la lectura de un manifiesto unitario, docentes y familias han mostrado su rechazo a lo que consideran un ataque a la educación pública y a la lengua catalana, pero sus críticas a lo acordado no se quedan sólo ahí ya que consideran que se han consignado unas políticas que —afirman— “ponen en riesgo los valores en los que educamos: la tolerancia, la solidaridad, los derechos humanos y la igualdad entre las personas”.

El manifiesto denuncia que el pacto entre PP y Vox representa un retroceso social y educativo, y ataca pilares fundamentales del sistema educativo público, como el uso de la lengua catalana — “herramienta de cohesión social y de igualdad de oportunidades”— o la atención a la diversidad.

Entre los puntos más criticados del acuerdo figuran las medidas que, según el texto, “destilan xenofobia” al criminalizar a menores migrantes no acompañados: “Son nuestros alumnos y no permitiremos que los criminalicen”, advierten. Deploran también las medidas pactadas que “alimentan el negacionismo climático” al desafiar el pensamiento crítico y el rigor científico. Además, se acusa a las formaciones de intentar “borrar los crímenes de un pasado que algunos parecen añorar”, en referencia a la derogación de la ley de memoria democrática.

Profesorado y familias, unido en esta acción simbólica coordinada desde la Asamblea de Docents, reclama una escuela pública, inclusiva, con recursos suficientes y condiciones laborales dignas. También exige el respeto absoluto por la lengua catalana como eje vertebrador de la identidad y de la convivencia en las aulas.

“Porque la educación no es un privilegio, es un derecho. Y no dejaremos que nos lo arrebaten. Ni un paso atrás”, concluye el manifiesto leído hoy en decenas de patios y aulas de las Islas. Una declaración colectiva que busca frenar lo que consideran una amenaza directa al modelo educativo basado en la equidad, la justicia social y la convivencia democrática.



Catalunya restringirá aún más el uso de móviles y pantallas en los centros educativos

La consellera Esther Niubó dará detalles este viernes en la presentación del nuevo Plan de Digitalización Responsable

Olga Pereda. 11 JUN 2025

Después de un curso escolar en el que los móviles han estado totalmente prohibidos en primaria y en secundaria solo se han podido utilizar en el caso de que el profesor lo considerara oportuno con un fin pedagógico (el veto se ha hecho extensivo al patio y a las extraescolares impartidas en el centro), el Departament d'Educació tiene previsto restringir aún más el próximo curso 25-26 el uso de los 'smartphones' en los centros educativos. Así lo ha avanzado este miércoles el president, Salvador Illa, en declaraciones a RAC1, donde ha especificado que la medida "irá en la línea de restringir más". "Anticipo que las medidas irán en línea restrictiva", ha insistido Illa, tras remarcar que él es "más de libro que de pantalla y más de papel y lápiz que de teclado".

Esa medida forma parte del nuevo Plan de Digitalización Responsable cuya elaboración ya avanzó EL PERIÓDICO el pasado noviembre. Ahora, siete meses después, ese plan de ordenación del uso de la tecnología en las aulas es una realidad y la consellera d'Educació i FP, Esther Niubó, lo presentará este viernes. En ese documento estarán recogidas las propuestas de la comisión de expertos y expertas que, por encargo de la conselleria, llevan desde febrero analizando el impacto de las pantallas, no solo de los móviles, en el contexto escolar. De hecho en sus primeros días como consellera, y en declaraciones a este diario, Niubó ya marcó una declaración de intenciones: "Que todo el alumnado disponga de un ordenador no quiere decir que lo tengan que tener delante todo el día. Todo requiere una revisión", defendía entonces.

Así, los especialistas han tenido que determinar de qué manera se puede impulsar una educación digital que haga un uso "responsable, ético y saludable de las nuevas tecnologías y las ponga al servicio del aprendizaje y del progreso". El encargo ha incluido evaluar la prohibición de los teléfonos móviles y estudiar su prohibición total en secundaria. Meses atrás, Niubó apostó por ampliar la prohibición del dispositivo en el aula a todas las etapas educativas, una demanda de muchas familias, y restringir el uso de pantallas en infantil.

Desde el pasado septiembre, con el arranque de este curso escolar que ahora acaba, en los centros educativos catalanes ya no se permitía el uso del móvil en el aula ni en infantil ni en primaria, pero sí en secundaria, aunque de forma muy residual y siempre supeditado a fines educativos. Cada centro, que gozan de autonomía, ha decidido cómo gestionar los 'smartphones'. Hay institutos, por ejemplo, que ofrecen taquillas para depositarlos durante la jornada académica mientras que otros permiten que los dispositivos estén guardados en las mochilas de los alumnos y otros que, directamente, los prohíben.

Debate abierto

El debate sobre la alfabetización digital y los riesgos que comporta un uso abusivo de los dispositivos digitales no solo se está dando en Catalunya y en España sino en toda Europa. La Comisión Europea ya ha puesto sobre la mesa la "escasa competencia digital de los estudiantes", algo que contribuye a que, según el doctor Javier Albares, autor del ensayo 'Generación Zombi' (Península), de todo el tiempo que los menores dedican a los medios digitales, solo el 3% se puede considerar creativo. Por ejemplo, creación de contenido. Sin embargo, el último Estudio Internacional sobre Competencia Digital (ICILS, por sus siglas en inglés) demostró que los alumnos catalanes de 2º de ESO son los que sacan mejor nota de España en competencia digital.

La semana pasada, durante el Consejo de Ministros de Telecomunicaciones, celebrado en Luxemburgo, nueve países de la UE se sumaron a la reciente propuesta de España, Francia y Grecia para proteger digitalmente a los menores de contenidos inapropiados, como el porno. Establecer una edad mínima de acceso a las redes sociales y evitar un uso problemático que derive en trastornos de salud mental son los objetivos de la iniciativa, a la que han votado afirmativamente Chipre, Eslovenia y Dinamarca, Alemania, Países Bajos, Bélgica, Eslovaquia y Croacia.

El texto consensuado pide que todos los dispositivos con acceso a internet disponibles en el mercado europeo cuenten obligatoriamente con herramientas de verificación de edad y de control parental. También propone introducir una edad de mayoría digital europea, dejando abierto que cada estado miembro establezca la edad. La iniciativa recomienda exigir diseños en la red apropiados para la edad de los usuarios "minimizando las arquitecturas adictivas y persuasivas", como ventanas emergentes, personalización de perfiles y reproducción automática de vídeos.

Francia, Bélgica y España tienen la mayor tasa de escolarización de UE entre 3 años y el inicio de educación obligatoria

MADRID, 11 Jun. (EUROPA PRESS) - Francia (100%), Bélgica (98%) y España (97,7%) son los países con mayor tasa de escolarización de la Unión Europea entre 3 años y el inicio de la educación obligatoria. En cambio, Rumanía (75,7%), Eslovaquia (80,8%) y Chequia (85,3%) registraron los porcentajes más bajos, según los últimos datos publicados por Eurostat.

En 2023, el 94,6% de los niños de entre 3 años y la edad obligatoria de inicio de la Educación Primaria en los países de la UE asistían a educación preescolar, en comparación con el 93,3% en 2022. Esto significa que se han logrado avances para que la UE alcance uno de sus siete objetivos en el marco estratégico del Espacio Europeo de Educación, según el cual al menos el 96% de los niños de entre 3 años y la edad de inicio de la educación primaria obligatoria deberían participar en la educación y el cuidado de la primera infancia de aquí a 2023.

Los datos muestran que, en 2023, casi la totalidad del profesorado de Educación Infantil en la UE eran mujeres, lo que representaba el 95,3% del total. Rumanía (99,7%), Eslovaquia (99,6%) y Hungría (99,5%) presentaron las mayores proporciones de profesoras en Educación Infantil. En el otro extremo de la escala, pero aún con niveles elevados, los Países Bajos (87,9%), Francia (91,5%) y Dinamarca (92,7%) registraron las proporciones más bajas.



Caen la nota media y el porcentaje de aprobados en Euskadi con la nueva PAU

El 96,73% de los estudiantes de Bachillerato ha superado la prueba, con una nota media de 6,56

Idoia Alonso NTM. Bilbao| 11-06-25

Finalmente, el león sí era tan fiero como lo pintaban cuando entrar o no en la carrera deseada se mide en décimas, incluso en centésimas. Se han cumplido los pronósticos de los expertos que auguraban una bajada de los resultados en la selectividad por los cambios introducidos en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Según los primeros datos, ha aprobado el 96,73% de los 12.297 estudiantes de Bachillerato que se han presentado a la fase de acceso en Euskadi, 1,25 puntos menos que el año pasado. Se trata del porcentaje más bajo de la serie historia. Además, también ha bajado la nota media obtenida por el alumnado en la prueba. Según los datos facilitados por la Universidad del País Vasco (EHU) a este periódico, la nota media en los tres campus ha sido de 6,56 puntos, frente 6,99 de 2022, último año del que existen datos oficiales de la EHU. En 2022 ya estaba vigente el modelo de selectividad 'light' implantado tras la pandemia que multiplicó la opcionalidad.

Desde la universidad pública vasca, que todos los años coordina los exámenes de la PAU, adelantan que la nota media en la fase de acceso (contando la media de Bachillerato) se situará en 7,37. El año pasado la nota media en la fase de acceso se situó en 7,67, según los datos oficiales del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. La EHU espera hacer una lectura más exacta de los resultados los próximos días. Cabe recordar en el nuevo modelo de selectividad, más competencial y menos memorística, las faltas de ortografía han bajado hasta un 10% la nota en los exámenes. Además, los alumnos han tenido que estudiar todo el temario.

En principio, la EHU no ha introducido un cambio radical en los contenidos de la selectividad. Está realizando una adaptación paulatina de los exámenes siguiendo el real Decreto 243/2022. Además, todas las modificaciones y adaptaciones de los exámenes se han comunicado con suficiente antelación a todos los agentes implicados, sobre todo, a los centros educativos, conscientes de que la PAU es un momento clave en la vida de estos estudiantes. Así, de un total de 12.297 estudiantes de Bachillerato de Euskadi que se examinaron la semana pasada, 11.896 superaron la prueba. Del total de estudiantes, 9.621 hicieron la prueba en euskera (9.400 aprobados, 97,7 %), por 2.669 que la realizaron en castellano (2.491 aprobados, 93,3 %). El alumnado ha podido ya consultar las notas. Los resultados definitivos de las pruebas se publicarán el 23 de junio. Quienes no hayan superado el examen podrán presentarse a la convocatoria extraordinaria de la Evaluación de Acceso a la Universidad que tendrá lugar los días 1, 2 y 3 de julio.

"Nada reseñable"

Antes de dar a conocer el balance de la PAU 2025, el rector de la EHU, Joxerramon Bengoetxea, realizó una valoración "muy positiva" del desarrollo de la prueba. En declaraciones a los medios en la presentación de los Cursos de Verano de la EHU en Donostia, Bengoetxea destacó que los exámenes se llevaron a cabo la pasada semana "sin ninguna circunstancia especialmente reseñable que pueda afectar el desarrollo de las mismas". "Deseo que las calificaciones sean muy altas y que las y los estudiantes puedan elegir aquella opción que más les interesa y se queden así", señaló, para afirmar desconocer si este año ha bajado más la media de



calificaciones. Los resultados se publicaron este mediodía. "Estoy convencido de que serán muy altos", indicó. Además, incidió en su deseo de que los estudiantes "opten por nuestro sistema universitario y por desarrollar su carrera profesional aquí", así como también de que "salgan fuera, pero luego vuelvan".

EL PAIS

La brecha en matemáticas entre niños y niñas aparece solo cuatro meses después de empezar el colegio

Un estudio revela que desde el comienzo de la escolarización se desarrolla una diferencia en favor de los chicos por factores socioculturales y prácticas educativas

ALMUDENA BARRAGÁN. 12 JUN 2025

Los niños y las niñas que llegan a educación primaria tienen habilidades similares en matemáticas al inicio de la escolarización y, sin embargo, se ha comprobado que a medida que pasa el tiempo, se desarrolla una diferencia en favor de los niños que influye en su rendimiento y participación en clase y que no tienen sus compañeras. Este fenómeno, conocido como brecha de género en matemáticas, aparece alrededor de los seis años y se atribuye a estereotipos culturales y a prácticas educativas que pueden reforzar desigualdades y provocar ansiedad desde edades muy tempranas.

Aunque ya existían esfuerzos por medir la brecha matemática con anterioridad en Estados Unidos y Europa, un estudio publicado este miércoles en la revista *Nature* con más de 2,7 millones de alumnos y alumnas en Francia muestra un dato preocupante que puede trasladarse a otros países del entorno europeo: la brecha matemática entre niños y niñas no existe al principio de la escolarización, pero avanza rápidamente solo cuatro meses después de que empiezan el colegio hasta un 0,20 en primer grado de primaria y se cuadruplica durante el segundo año sin importar la familia, clase, tipo de escuela o nivel socioeconómico al que pertenezcan. "Las diferencias de género en matemáticas reflejan principalmente la internalización del estereotipo sociocultural de que 'las niñas son malas en matemáticas'. Sin embargo, aún es incierto dónde, cuándo y en qué medida este estereotipo se arraiga", señala Pauline Martinot, coautora del estudio.

Martinot y su equipo estuvieron durante cuatro años investigando la brecha matemática —de 2018 a 2021— y lanzan algunas pistas valiosas para entender qué sucede durante los primeros años de escuela. Primero, la brecha de género aumenta con la escolarización más que con la edad, lo que sugiere que el entorno escolar y los métodos de enseñanza juegan un papel crucial en su desarrollo. Llama la atención lo que mencionan los investigadores en ese sentido. Durante el cierre de las escuelas por la pandemia de covid, la brecha tuvo una desaceleración, lo que refuerza la hipótesis del papel que juega el ámbito escolar.

En segundo lugar, los factores socioculturales que suelen relacionar a los niños con las matemáticas, acaban afectando al rendimiento y la confianza de las niñas. "Las habilidades matemáticas de chicas y chicos son similares", apunta Marta Macho-Stadler, profesora del departamento de Matemáticas de la Universidad del País Vasco, ajena a este estudio. "Es algo que se lleva diciendo mucho tiempo y que tiene que ver con la creencia de que las matemáticas requieren de una brillantez especial", explica. Y agrega algo más: "A los niños culturalmente se les dice que son brillantes, mientras que a las niñas lo que se les dice es que todo lo que consiguen es a base de esfuerzo. Eso hace que acabes creyendo que no eres lista y provoca una presión aún mayor sobre ti".

Otro de los hallazgos del trabajo señala que los resultados se repitieron anualmente y que la brecha de género en matemáticas es universal, aunque sorprendentemente es más pronunciada en familias y escuelas de mayor nivel socioeconómico. "Nuestra hipótesis sugiere que los estereotipos de género y las altas expectativas sobre las niñas en entornos de mayores ingresos podrían impactar más en su rendimiento en matemáticas, en comparación con familias de niveles socioeconómicos más bajos", responde Martinot. La brecha de género en matemáticas varía según el país y el nivel educativo. En España, por ejemplo, la diferencia en matemáticas entre alumnos y alumnas de cuarto de primaria fue de 18 puntos, según el informe TIMSS 2023, con una diferencia de 507 puntos frente a 489. En 2020, investigadoras de la Universidad de Zaragoza publicaron un estudio en el que analizaron la opinión de unos 2.000 alumnos de primero a sexto de primaria. El 75% de los chicos y el 55% de las chicas se consideraban buenos en matemáticas y la diferencia aumentaba a medida que los estudiantes eran mayores.

La especialista francesa identifica varias prácticas en las escuelas que pueden contribuir a la aparición temprana de estas desigualdades a las que identifica como una "enseñanza tradicional" de la asignatura. "Por ejemplo, las pruebas con límite de tiempo, los exámenes competitivos y las evaluaciones novedosas (como la línea numérica, en las que es posible cometer muchos errores) están asociadas con una brecha de género creciente y más pronunciada en matemáticas", explica. "Creo que no hay que buscar culpables, sino soluciones, y para eso hay que identificar qué puede interferir o provocar que esa brecha comience", afirma Macho-Stadler.

Ansiedad en las niñas y en las maestras

El estudio señala que las niñas tienden a experimentar más ansiedad matemática que sus compañeros, especialmente en pruebas competitivas o con límite de tiempo. La ansiedad provocada puede influir negativamente en su rendimiento y favorecer que aumente la distancia con sus compañeros. Pero no son las únicas. La investigación habla también de la ansiedad matemática de las propias maestras, la mayoría del personal docente en primaria, que afecta al desempeño de las niñas, mientras que los niños no resultan tan afectados por este fenómeno. Los investigadores recomiendan trabajar en este sentido para reducir la ansiedad generalizada que puede producir la asignatura. “Es fundamental reforzar habilidades esenciales como la confianza, autoestima, gestión del estrés y emociones, además de promover ejercicios que fortalezcan la resistencia a la presión externa”, apunta Martinot.

“Sería beneficioso que se realizaran más investigaciones sobre cómo podemos ayudar a los profesores y a los alumnos a considerar que todo el mundo es capaz de hacer matemáticas”, opina Jodie Hunter, investigadora del Instituto de Educación de Massey University, de Nueva Zelanda, en declaraciones al portal SMC.

Martinot indica que el problema debe ser abordado desde distintos ámbitos de manera temprana. En casa y en el colegio. “Los padres y adultos que rodean a niños de 0 a 6 años deben enseñar y jugar con ambos géneros de manera equitativa y los docentes es esencial que superen el miedo o la ansiedad hacia las matemáticas, modifiquen su método de enseñanza formal y fomenten por igual el desempeño de niños y niñas”, explica Martinot.

Suena fácil, pero no lo es. La experta plantea un cambio de paradigma que interpela a toda la sociedad y lleva a cuestionar algunos estereotipos arraigados, también en los más pequeños. “Es clave reflexionar sobre cómo interactuar de manera equitativa en clase, enfatizar el esfuerzo sobre los resultados y visibilizar modelos femeninos en matemáticas y ciencias. Los padres y madres deberían fomentar la curiosidad y el pensamiento lógico en niños y niñas por igual, evitar las frases como ‘las niñas son menos lógicas o los niños son mejores en matemáticas’, jugar con ambos géneros a juegos de lógica y ayudar a reducir la ansiedad matemática en las niñas en edades tempranas”, desarrolla la experta.

En ese sentido, la investigadora francesa es clara. “Hay que reforzar la idea de que la inteligencia se construye con esfuerzo tanto en niños como en niñas y normalizar los errores como parte del aprendizaje, evitando que las niñas los interpreten como señal de incompetencia”, declara. “Cuando a una chica se le valida en el aula, todas las que están a su alrededor también son validadas y eso refuerza su confianza”, agrega Macho-Stadler.

Las expertas consultadas coinciden en la importancia de erradicar la brecha matemática desde pequeñas para revertir la falta de mujeres en la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, conocidas como carreras STEM (por sus siglas en inglés). “Ese refuerzo podría tener efectos significativos tanto a nivel académico como en su desarrollo personal y profesional a la hora de elegir una carrera universitaria”, considera Macho-Stadler. Actualmente, las mujeres solo representan el 35% de las estudiantes que cursan una carrera STEM en todo el mundo, según datos de la Unesco.

Noticias de Navarra

La nueva PAU más competencial se estrena en Navarra con un 97,92% de aptos

Son los terceros mejores resultados de la historia de la Selectividad por detrás del 98,41% del año pasado y el 97,93% de 2023- 71 estudiantes han suspendido y 12 de los 3.945 matriculados no se presentaron

María Olazarán. PAMPLONA 12-06-25

Había mucho interés por saber qué iba a pasar con la nueva la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) y lo cierto es que, aunque se observa una ligera bajada de las notas más altas, el porcentaje de estudiantes aprobados es muy similar al de años anteriores. Con un 97,92% de aptos, la nueva PAU más competencial logra los mejores terceros resultados de la historia de la Selectividad en Navarra. Tan sólo el año pasado, con un 98,41% y en 2023, con un 97,92%, se obtuvieron porcentajes más altos.

Un total de 3.945 personas se matricularon en la Selectividad este año, de ellas 522 lo hicieron solo en la fase voluntaria (para subir nota). De los 3.423 estudiantes inscritos en la fase obligatoria, 71 han suspendido y otros doce no se presentaron, frente a los siete que no lo hicieron el año pasado (el porcentaje de aptos se calcula sobre las presentadas).

Por perfiles lingüísticos, de los 2.605 estudiantes matriculados en la fase obligatoria que cursaron sus estudios en los modelos G y A (castellano), se presentaron 2.594 personas y aprobaron 2.541, lo que supone el 97,96% (frente al 98,31% del año pasado). Por su parte, de los 818 estudiantes con enseñanza en euskera (modelo D) matriculados en la fase obligatoria, una persona no se presentó y 799 han aprobado, lo que representa el 97,8% (frente al 98,7% del año pasado).



En la fase voluntaria, se prepararon un total de 8.595 exámenes pero finalmente 1.651 estudiantes no se presentaron a alguna de las pruebas. Sobre las realizadas, un total de 5.119 (el 73,72% de las efectuadas) han alcanzado el aprobado y 1.825 exámenes (el 26,28%) han sido calificados con un suspenso.

elPeriódico de Catalunya

Niubó avanza que las pruebas de competencias básicas no han ido bien: "Remontar los resultados no será fácil"

La consellera d'Educació i FP dará a conocer los datos de los exámenes de 6º de primaria y 4º de ESO en próximos días

Montse Baraza. Barcelona 12 JUN 2025

La consellera d'Educació i FP, Esther Niubó, ha avanzado que las pruebas de competencias básicas que ha realizado este curso el alumnado de 6º de primaria y de 4º de la ESO, que sirven para medir el aprendizaje conseguido por los estudiantes al final de estos ciclos educativos, no han ido bien. "Ya les avanzo que los resultados de las competencias básicas no serán buenos", ha dicho este jueves durante una conferencia en el Fòrum Europa de Tribuna Catalunya. La conselleria dará a conocer estos resultados en una rueda de prensa dentro de un par de semanas.

En su intervención Niubó ha subrayado que la mejora educativa "es el reto más difícil de los próximos años" y ha advertido que remontar los resultados no será fácil. Sin embargo, ha manifestado su confianza en que "la mejora es posible y la veremos este mandato".

Los datos del curso pasado

El curso pasado (23-24), hubo cierto alivio en los resultados, muy tímido eso sí, respecto al curso anterior (22-23). Los estudiantes de 6º de primaria sacaron mejores resultados en todas las materias excepto en inglés, que cayó casi 5 puntos. En la ESO, bajaron los resultados en catalán e inglés y mejoraron en matemáticas, castellano y ciencia.

Así, en 6º de primaria hubo mejora en todas las competencias, excepto en inglés (que retrocedió de 73,9 a 72,1), y las medias de todas las materias fueron superiores a las del curso anterior. En catalán, la mejora fue de dos puntos (de 72,7 a 74,7) y hubo una evolución positiva de la comprensión lectora y la comprensión escrita. Por contra, empeora la comprensión oral. En castellano, también hubo mejoría (de 72,1 a 73,9) pero cayeron la expresión escrita y la comprensión oral, mientras que mejoró la comprensión lectora. En la competencia de medio natural se rompió la tendencia a la baja de 2022 y 2023 y se alcanzaron los 74,3 puntos, tres más que en 2023. Finalmente, en matemáticas los alumnos de primaria pasan de los 73,6 puntos a los 74,3. En este ámbito, el alumnado mejora en numeración y cálculo y en espacio, medida y representación gráfica y empeora en relaciones y cambio.

En 4º de la ESO, el punto débil seguía siendo pues el catalán, ámbito en el que las competencias siguen la tendencia a la baja iniciada en 2022: de los 72,3 puntos de 2023 a los 70,7 puntos de 2024. Esta cifra es la más baja desde que se iniciaron las pruebas en 2012. En cambio, en castellano hubo una importante mejora: un avance de cuatro puntos. Se pasó de los 71,6 puntos a los 75,9, con mejoras en comprensión lectora y expresión escrita. En ciencias se pasó de 68,7 puntos a 72,6. Este resultado en este ámbito es el más alto desde 2016. Y en matemáticas también se produjo una mejora: de 62,3 puntos se pasó a 64,9. De todos modos, esa cifra sigue por debajo de los 70 puntos considerados aceptables. En inglés, que fue a peor, se pasó de los 73,9 puntos a los 73,1 (un descenso de nueve décimas), mientras que en primaria.

europapress.es

Educación y CC.AA aprueban el Plan de Formación ante Emergencias que empezará a impartirse en colegios el próximo curso

MADRID 12 Jun. (EUROPA PRESS) - La Conferencia Sectorial de Educación, presidida por la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría, ha aprobado este jueves el Plan de Formación ante Emergencias, elaborado en colaboración con el Ministerio del Interior a través de Protección Civil. Este plan comenzará a impartirse el curso que viene y será obligatorio en todos los centros educativos del país, según ha informado el Ministerio.

El objetivo del plan es extender la cultura de la prevención y garantizar la adecuada formación de toda la comunidad educativa en la respuesta ante todo tipo de emergencia de protección civil. Ofrecerá formación específica en prevención y respuesta a emergencias provocadas por causas naturales o derivadas de la acción humana. El alumnado recibirá formación sobre cómo actuar ante riesgos específicos como inundaciones, terremotos, maremotos y tsunamis, erupciones volcánicas, fenómenos meteorológicos adversos, incendios forestales y accidentes industriales, químicos, nucleares y del transporte de mercancías peligrosas.

Además, la Conferencia Sectorial ha aprobado la distribución a las comunidades autónomas de los fondos correspondientes a seis programas de cooperación territorial.

En concreto, 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.

También recibirán 56,2 millones de euros para el programa para la mejora de la competencia lectora, que incluye también la etapa de Infantil.

Asimismo, se ha aprobado al reparto de 36,4 millones de euros, 28,7 millones procedentes del Fondo Social Europeo y 7,7 millones procedentes del presupuesto ordinario, correspondientes al programa de Educación Inclusiva.

En la reunión, también se ha dado luz verde a la distribución de 58,5 millones de euros para la adquisición de libros de texto y material didáctico y de 5 millones de euros del programa de bienestar emocional.

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.

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.

THE CONVERSATION

Niños sin móvil, pero no sin publicidad: por qué no basta con restringir el acceso

Beatriz Feijoo. Profesora Titular de Publicidad, Universidad Villanueva

Erika Fernández Gómez. Profesora Titular de Publicidad y Coordinadora Académica del Grado en Publicidad de UNIR, UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

Patricia Núñez Gómez. Catedrática Ciencias de la Comunicación Aplicada, Universidad Complutense de Madrid

Nunca antes un dispositivo había suscitado tan intenso debate sobre su uso durante la infancia y la adolescencia como hoy en día sucede con el teléfono móvil ¿Prohibirlo en las aulas? ¿Esperar a los 12 o a los 16 años para dar el primer teléfono? ¿Limitar su uso en casa por franjas horarias? Se suceden titulares, normativas y opiniones contrapuestas sobre el acceso de los menores a la tecnología, casi siempre con el foco puesto en el tiempo de pantalla o en el momento de entrega del dispositivo.

Pero quizás estamos reduciendo la mirada. La clave no está solamente en cuánto tiempo pasan los niños frente a las pantallas o si tienen o no su propio móvil, sino en qué tipo de contenidos consumen a través de esos dispositivos, propios o ajenos.

Hoy el móvil es más que un móvil. Sirve de despertador, agenda, reproductor musical o GPS y, en medio de esa cotidianidad digital, la publicidad ha dejado de estar delimitada por los cortes entre programas o los anuncios antes de un vídeo. Ahora está integrada, camuflada, y se presenta como entretenimiento, juego o consejo personalizado.

Publicidad para adultos vista por niños

Desde hace años sabemos que los menores acceden a mensajes con fin comercial incluso cuando no tienen su propio dispositivo. Lo hacen viendo vídeos de YouTube con el móvil de sus padres, jugando en la *tablet* familiar o navegando en una consola conectada.

Pero lo que tal vez pasa más desapercibido es que al hacerlo desde dispositivos ajenos acceden a mensajes persuasivos pensados para los adultos. Es decir, no solo ven contenidos publicitarios dirigidos a los gustos y deseos de los menores, como moda o tecnología. También reciben impactos pensados para consumidores adultos, porque el algoritmo se alimenta del historial de navegación del titular del dispositivo.



Los niños sin móvil propio, ¿más vulnerables?

Así, no es raro que en medio de una partida de *Candy Crush* salte un anuncio de una hipoteca con condiciones excepcionales, de un coche de alta gama o de un piso en venta. Y lo más importante: ese contenido llega sin mediación ni explicación alguna.

En un estudio reciente hemos analizado el comportamiento de más de 1 000 menores españoles entre 10 y 14 años y hemos comprobado que los niños que no tienen móvil propio, pero están muy expuestos a contenidos digitales, pueden ser incluso más vulnerables a ciertos anuncios que quienes sí tienen un dispositivo personal.

Esto sucede especialmente cuando los anuncios son percibidos como creíbles o están integrados en formatos familiares, como los vídeos de *influencers*, los juegos o los retos virales (que invitan a los usuarios a imitar una coreografía, responder a una pregunta o realizar una acción concreta, y que a menudo están patrocinados o vinculados a marcas).

Cómo se desarrolla la capacidad crítica

Esta aparente contradicción se explica porque los niños sin móvil propio suelen tener menos experiencia autónoma navegando y, por tanto, menor capacidad crítica para interpretar los contenidos que consumen. Interactúan de forma más pasiva e imitativa, a menudo como espectadores de los usos digitales de sus padres o hermanos. Y esa pasividad aumenta la probabilidad de que no reconozcan la intencionalidad persuasiva de muchos mensajes.

Pero la exposición no es lo único preocupante. Cada acción del menor en entornos digitales deja un rastro de datos que puede ser recolectado, monetizado y utilizado para diseñar campañas dirigidas con una precisión inquietante. Qué vídeos ve, en qué momento juega, qué avatar diseña y elige, a qué hora se conecta... Todo se registra y se convierte en información comercialmente valiosa.

Aunque el menor no tenga móvil propio, está generando datos útiles para orientar decisiones de *marketing*, personalizar anuncios y anticipar comportamientos de compra. Así, los menores participan –muchas veces sin saberlo– en un ecosistema económico basado en la predicción algorítmica. Los adultos deben ser conscientes de que sus dispositivos están vinculados a un historial de navegación que influye directamente en el tipo de contenido que reciben los menores.

Educar antes que prohibir

Por tanto, el problema no es solo el acceso al dispositivo, sino la falta de formación para desenvolverse en entornos cargados de estímulos comerciales. No basta con retrasar la entrega del primer móvil si, mientras tanto, el menor accede a un mundo de contenidos publicitarios omnipresentes sin que nadie le explique qué está viendo o por qué lo ve.

Las redes sociales son un espacio publicitario constante, en el que los límites entre contenido editorial, entretenimiento y promoción son cada vez más difusos. Es urgente replantear el debate sobre los móviles en la infancia para que no se reduzca a una cuestión de control, sino que incorpore una dimensión formativa, crítica y ética.

Alfabetización publicitaria

¿Qué podemos hacer? La alfabetización publicitaria (entender qué es un anuncio, cómo se dirige a mí, por qué lo estoy viendo) debería enseñarse desde edades tempranas, incluso antes de tener un móvil propio. Educar en pensamiento crítico es tan importante como limitar la exposición. Las familias también necesitan

herramientas para acompañar y mediar, explicando a los niños qué ven y cómo funciona el entorno digital, aunque sea en una partida compartida.

Prohibir el móvil no es, por sí sola, una solución. Lo importante es que los menores estén preparados para identificar y analizar contenido que ya forma parte de su día a día, incluso cuando no lo buscan. Porque el mensaje comercial está ahí: disfrazado de juego, de humor, de vídeo gracioso. Y si no les damos las herramientas para interpretarla, estarán desprotegidos... aunque no tengan móvil.

¿Cómo fomentar la creatividad en la escuela?

Paula Álvarez-Huerta. Investigadora, Mondragon Unibertsitatea

Aunque los antiguos griegos ya reflexionaban sobre la creatividad, representándola como la visita de las musas, la investigación científica moderna sobre esta cuestión arrancó en los años 50 del siglo pasado. Desde entonces, numerosos estudios han conseguido determinar que esa facultad no es patrimonio exclusivo de unas pocas personas elegidas.

La realidad es mucho más esperanzadora: todos poseemos potencial creativo, aunque su desarrollo depende del contexto. Y ahí es donde la educación cobra un papel protagonista.

Al igual que las personas tenemos potencial creativo, también la manera en la que enseñamos posee el potencial de mejorar la creatividad en múltiples aspectos.

Percepción e identidad creativa

Lo más curioso es que convertir esa potencialidad en realidad depende en gran medida de la propia percepción sobre nuestras aptitudes. La confianza que tenemos en nuestra capacidad para crear y la medida en la que valoramos la creatividad determinarán en gran parte si nos involucramos o no en tareas creativas y el grado de esfuerzo y motivación con que lo haremos.

Veinte años de investigación sobre estas percepciones demuestran la importante influencia que la experiencia en la escuela ejerce en nuestra identidad creativa. Algunos estudios han comprobado que los niños y niñas perciben las expectativas que sus docentes tienen sobre dicha capacidad, y que esas expectativas, especialmente en el caso de las niñas, determinan la confianza en sí mismos a la hora de ser creativos.

Pero a menudo el profesorado no suele manejar información clara sobre qué es el potencial creativo, cómo identificarlo y, sobre todo, cómo fomentarlo.

Esta laguna de conocimiento ha permitido que proliferen ideas inexactas. Seguimos creyendo que la creatividad es solo cosa de las artes, la reducimos a procesos puramente cognitivos e, incluso, mantenemos la idea obsoleta de que se trata de una capacidad innata e inmodificable.

La creatividad como objetivo de aprendizaje

La investigación actual desmiente todas estas creencias. El primer paso es algo tan sencillo como ser conscientes de que es posible aprender a ser más creativos. Y el segundo, establecer de una forma explícita la creatividad como objetivo de aprendizaje.

Por ejemplo: en una clase de matemáticas, basta con proponer que se busquen formas diferentes de resolver un problema y explicar las ventajas de cada propuesta. Esto transmite la idea de que producir distintas soluciones, compartir un espacio de exploración y la diversidad de enfoques se valoran y forman parte de lo que se está aprendiendo.

Desafiar al alumnado a escoger tareas en función de sus intereses y su curiosidad también es una forma concreta de fomentar la creatividad. Animarles a hacer preguntas, presentar temas desde múltiples perspectivas y alentar al alumnado a dejar atrás el pensamiento único son otras fórmulas efectivas para desarrollarla.

Espacios para el intercambio de ideas

Durante las primeras etapas educativas, el juego libre o simbólico promueven el desarrollo de la creatividad. En la etapa universitaria, esto se puede conseguir involucrando al alumnado universitario en proyectos de aprendizaje servicio.

¿Qué tienen en común estrategias tan distintas? En ambas, lo que se crea es un espacio para el intercambio de ideas, el contacto con la diversidad y la pluralidad de perspectivas, además de oportunidades para la reflexión. Incluso en el juego simbólico, a edades tan tempranas como los 3 años, los niños y niñas comparten su conocimiento del mundo y sus maneras distintas de resolver problemas y afrontar situaciones.

Ser creativos evaluando

Evaluando también podemos fomentar la creatividad, yendo más allá de la corrección de errores, y centrándonos en reconocer procesos originales de pensamiento y valorar la toma de riesgos intelectuales. Ofrecer una evaluación más creativa puede contribuir además a mejorar la autopercepción creativa del profesorado.

Explorar respuestas inesperadas del alumnado, viéndolas como oportunidades de aprendizaje, es una primera manera de hacerlo. También lo es crear rúbricas (sistemas de puntuación) que ofrezcan retroalimentación constructiva sobre la expresión creativa dentro de cada área académica.

Por ejemplo, en lugar de limitarse a señalar un “enfoque correcto”, el comentario podría ser: “Has analizado correctamente este hecho histórico. ¿Qué otras perspectivas podrían aportar puntos de vista diferentes? ¿Cómo habría interpretado este hecho alguien de un contexto completamente distinto?”

Ser creativos enseñando

Una vez que profesores y profesoras son capaces de reconocer las manifestaciones de la creatividad, pueden también cuestionar sus propios sesgos sobre qué constituye una respuesta creativa. El aprendizaje de estrategias pedagógicas específicas debería integrarse tanto en los grados de educación como en talleres de desarrollo profesional continuo.

La brecha entre investigación y práctica educativa hace que, por un lado, muchos docentes desconozcan estas estrategias prácticas; y que por otro, los investigadores no comprendan al 100 % las realidades del aula para generar conocimiento más aplicable.

Pero el éxito no depende solo del contexto educativo: las familias tienen un papel, y si comparten y entienden la importancia de la creatividad y aprenden maneras de promoverla fuera del contexto educativo, se multiplican las oportunidades.



Aprendizaje y bienestar

La creatividad está entrelazada con el aprendizaje, con la búsqueda de la identidad que caracteriza las primeras etapas del desarrollo y con un mejor bienestar emocional.

El mismo tipo de pensamiento divergente y exploratorio que fomenta la creatividad es el que nos permite considerar, cuestionar y sopesar diferentes opciones identitarias cuando estamos creciendo.

Especialmente durante la adolescencia, sentirse y ser creativo puede ser una fuente de autoestima y contribuir al desarrollo de una identidad personal más positiva, además de mejorar la regulación emocional.

Como reflexiona la filósofa española Remedios Zafra: *"No necesitamos más predicamento vacío, luminoso y publicitario que repita hasta el cansancio la palabra creatividad. Lo que realmente hace falta es favorecer las condiciones de autonomía y el ejercicio sincero de la creatividad"*.

MAGISTERIO

Sánchez anuncia 175 millones de euros en Educación Infantil para familias con rentas bajas

El presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, ha anunciado este viernes la puesta en marcha de un nuevo programa dotado con 175 millones de euros provenientes del Fondo Social Europeo Plus para garantizar el acceso a la educación infantil gratuita del alumnado de familias con rentas bajas.

EFE. Viernes, 6 de junio de 2025

Sánchez ha hecho este anuncio en su intervención inicial en la Conferencia de Presidentes de Barcelona, que tiene como uno de los puntos de su orden del día la Educación y la FP. Además, según han informado fuentes del Gobierno, ha propuesto a los líderes autonómicos crear de forma conjunta un modelo integrado de autorización y supervisión de los centros privados de Formación Profesional.

A su juicio, ha llegado la hora de que se ponga orden y control en estos centros, que ha dicho que están proliferando en toda España. Aunque ha destacado la calidad de muchos de ellos, ha advertido de que hay otros que no cumplen los estándares necesarios y son un problema para las familias, los estudiantes y las empresas que apuestan por ellos. Sánchez ha recordado igualmente que, a partir de septiembre, empezará a impartirse en los centros educativos de toda España un curso especial de formación ante emergencias de protección civil

Los directores de centros dimitidos en Asturias piden que se escuchen sus reivindicaciones "justas"

Los directores de los centros educativos públicos de Asturias que han dimitido de sus cargos han explicado que su renuncia está motivada por el bloqueo de las negociaciones entre el Gobierno y los sindicatos y los "pobres avances" conseguidos fruto de esas conversaciones y no por una "cuestión económica", y han pedido que se escuche su "voz" que reclama reivindicaciones "justas" como una mayor dotación de recursos.

REDACCIÓN / EFE Lunes, 9 de junio de 2025

Una representación de los ochenta y cinco equipos directivos que han dejado sus cargos ha ofrecido este domingo una rueda de prensa en el IES La Ería de Oviedo, donde se han concentrado cientos de docentes como muestra de apoyo a sus demandas. Al grito de 'Ni un paso atrás', los directores dimisionarios han asegurado que su decisión, tomada «con dolor, lágrimas y frustración», no está motivada por una «cuestión económica», sino para evidenciar la necesidad de «dar dignidad y calidad a la educación pública».

Han explicado que no reclaman «privilegios, sino justicia educativa» al tiempo que han pedido a la administración asturiana que adopte decisiones «valientes, comprometidas y realistas» de manera inmediata, «no a tres años vista». «Queremos que se escuche nuestra voz, que está más unida que nunca. Queremos condiciones dignas para los alumnos, los profesores y los directivos», han subrayado las jefaturas de los centros públicos, que han demandado, entre otras cuestiones, la creación de un decreto de equidad para la atención a la diversidad en las aulas, la equiparación salarial con el resto de comunidades y una mayor dotación de recursos humanos. Han solicitado, además, un modelo más ágil para las sustituciones tras sostener que la situación de interinidad de este colectivo genera «incertidumbre» en los centros educativos.

Las jefaturas han lamentado que los sindicatos y el Ejecutivo no hayan tenido «en consideración» las demandas que los directores pusieron en su día sobre la mesa en una negociación que se ha roto de manera «inadmisible».

El Gobierno del Principado y los sindicatos docentes convocantes de la huelga indefinida en la educación pública se volverán a reunir el lunes para retomar el diálogo y tratar de desbloquear la negociación.

Miles de docentes se movilizan en Oviedo antes de retomar la negociación con el Principado

Miles de docentes asturianos se han movilizado este domingo en Oviedo para reclamar al Gobierno del Principado que adopte mejoras laborales y salariales, un día antes de que se retomen las negociaciones entre el Ejecutivo y los sindicatos convocantes de la huelga indefinida en la enseñanza pública para tratar de desbloquear el conflicto. Unas 15.000 personas, según la Policía Nacional, han protagonizado una protesta multitudinaria que ha partido de la Consejería de Educación y ha recorrido algunas calles del centro de la capital del Principado al grito de «Ni un paso atrás» y «Barbón, escucha, la escuela está en la lucha».

Han exigido al Gobierno del Principado una equiparación salarial con el resto de comunidades, la reducción de ratios en todas las etapas educativas, la aplicación efectiva de la reducción horaria para mayores de 55 años, un nuevo acuerdo de plantillas, la desburocratización «urgente» del trabajo y el reconocimiento del tiempo de coordinación, tutoría y tareas pedagógicas.

En un manifiesto conjunto, los profesores han criticado que la actitud «autoritaria, negacionista y profundamente irrespetuosa» de la Consejería de Educación ha llegado «a límites absolutamente insoportables» y han asegurado que están «hartos de ser ignorados, maltratados y precarizados». Asimismo, han sostenido que la administración regional «miente descaradamente al afirmar que los docentes asturianos están muy bien remunerados, cuando los datos demuestran que somos los peor pagados del país».

El Ejecutivo ha citado a los representantes de ANPE, CCOO, UGT, Suatea y CSIF hoy, a las 10:30 horas, a un nuevo encuentro tras la ruptura de las negociaciones el jueves por la negativa del Gobierno a mejorar su primera propuesta salarial, que contempla una subida de 105 euros mensuales para todos los docentes y de 170 para aquellos con menos de seis años de servicio y que estas organizaciones ven insuficiente. Los sindicatos, que a partir de mañana han anunciado una «radicalización de las movilizaciones», mantienen la huelga indefinida en todas las etapas educativas no universitarias.

El Principado dice que sus propuestas suponen un "esfuerzo presupuestario muy importante"

El Gobierno del Principado, por su parte, ha destacado este domingo que las propuestas presentadas a los sindicatos educativos suponen un «esfuerzo presupuestario muy importante» y se enmarcan en un «gran pacto que tiene que ser compatible con garantizar la sostenibilidad del Estado de bienestar». El portavoz del Ejecutivo asturiano, Guillermo Peláez, ha dicho que las medidas planteadas a las organizaciones sindicales deben enmarcarse en esa «sostenibilidad presupuestaria». «Ese es el marco en el que nos tenemos que mover. Tenemos que ser responsables todos para que sea compatible y garantizar la sostenibilidad del Estado del bienestar», ha añadido.

Peláez, responsable de liderar las negociaciones junto a la vicepresidenta, Gimena Llamedo ha asegurado que las propuestas están «calendarizadas», y en el caso de la incorporación de los 300 profesionales de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje se sumarán 120 para el próximo curso, otros 100 en el siguiente y otros 80 en el 2027-28. El portavoz del gobierno ha destacado las mejoras salariales planteadas, que pasan por ofrecer 105 euros como subida general para toda la plantilla en el complemento específico y 65 euros adicionales y un complemento transitorio para quienes tienen una antigüedad inferior a seis años, que verían aumentado su salario en un total de 170 euros al mes.

Peláez ha insistido en que la medida equipara a los docentes con menos de seis años de antigüedad a la media española, a los de más seis años «en los tramos altos» y los que cuentan con más de doce años lideran las retribuciones del país. Y ha dicho que el Gobierno mantiene la mano tendida al diálogo con los sindicatos convocantes de la huelga indefinida para «buscar una solución» con el objetivo de mejorar la educación pública. En este sentido, ha comentado que el Ejecutivo «seguirá haciendo propuestas para desbloquear esta situación».

El portavoz ha apuntado que la aprobación en la Junta General de un crédito extraordinario, como han planteado el PP, para atender las reivindicaciones docentes «técnicamente no es la figura para tratar una mejora estructural del sistema educativo». En este punto, ha confiado en que el PP respalde el próximo presupuesto regional que incluirá las medidas planteadas por el Ejecutivo.

FPEmpresa y Grupo Esprinet anuncian los ganadores de los Premios Transferencia de Conocimiento de la FP

La 4ª edición de los premios de FPEmpresa y Grupo Esprinet ha contado con la participación de más de 30 proyectos de toda España. Las propuestas ganadoras provienen de centros de Cádiz, Cantabria, Alicante y Madrid.

MAGISTERIO Martes, 10 de junio de 2025



La Asociación de Centros de Formación Profesional FPEmpresa y Grupo Esprinet han hecho públicos los ganadores de la 4ª edición de los Premios Transferencia de Conocimiento, un certamen cuyo objetivo es el reconocimiento y fomento del talento femenino dentro de las familias profesionales con menos representación. Esta convocatoria se ha desarrollado desde febrero hasta mayo de 2025 y ha contado con más de 30 propuestas candidatas de centros asociados a FPEmpresa, cuyos vídeos aglutinan ya más de 42.000 visualizaciones y 13.000 *likes* en YouTube.

Los equipos premiados han recibido un primer premio de 5.000€, un segundo premio de 3.300€, y dos 3º premios de 1.850€ cada uno, a repartir entre el centro, el docente y el alumnado. Los ganadores de la cuarta edición han sido:

1º: CIFP Marítimo Zaporito, de San Fernando, Cádiz.

2º: IES Miguel Herrero Pereda, de Torrelavega, Cantabria.

3º: CIPFP Canastell, en Sant Vicent del Raspeig, Alicante.

3º: IES Francisco Tomás y Valiente, de Madrid.

Un año más, FPEmpresa y Grupo Esprinet otorgan estos premios reforzando el compromiso de la Formación Profesional con los problemas que afronta la sociedad actual. Gracias al esfuerzo colectivo de todos los centros por reconocer y remediar los desafíos a los que las mujeres deben enfrentarse, se consigue que la igualdad de género sea una realidad cada vez más cercana.

Infrarrepresentación femenina, sumisión química y desempleo de las mujeres con discapacidad

El jurado del certamen ha tenido en cuenta factores tanto técnicos como transversales. Estos son: planteamiento de la solución, planificación de la misma, materiales y recursos necesarios, impacto en los ODS, reproductibilidad, pensamiento crítico, innovación, trabajo en equipo e incorporación de la mujer en materias STEAM.

El CIFP Marítimo Zaporito, perteneciente a la familia profesional Marítimo-Pesquera, ha ganado el primer premio proponiendo una solución a la presencia minoritaria de las mujeres en este sector. El centro ha ideado dos soluciones: para aumentar el 16% de mujeres trabajadoras en estos oficios, se emplearía una aplicación informática que sirva como herramienta y lugar de encuentro entre empresas, centros educativos y profesionales del sector. Luego, para prevenir posibles situaciones de inseguridad, plantean el diseño y la fabricación de una pulsera con conexión y geolocalización.

Le sigue en el segundo puesto el IES Miguel Herrero Pereda. El instituto ha puesto el foco en las sumisiones químicas, un tipo de agresión sexual cada vez más extendido: según el Instituto Nacional de Toxicología y Ciencias Forenses (INTCF), una de cada tres agresiones sexuales se produce utilizando algún tipo de sustancia psicotrópica. Considerando este hecho, el equipo del centro propone la realización de un dispositivo adhesivo compacto que se añade a la carcasa del móvil que alberga tiras indicativas de color, señalando y detectando sustancias de sumisión química en los líquidos.

Los dos terceros puestos finalmente han sido para el CIPFP Canastell y el IES Francisco Tomás y Valiente. El primero se ha centrado en la relación que existe entre la alta tasa de desempleo de las mujeres con discapacidad y su dificultad para desplazarse; por ello, han pensado en crear un prototipo de microcar eléctrico con rampa de acceso y sistemas de apoyo para una conducción segura. El segundo, por su parte, busca mayor representación de las niñas en carreras tecnológicas fabricando juguetes tecnológicos que despierten su interés desde pequeñas, ya que de esta forma tendrían mayores estímulos tempranos y referentes.

Sobre FPEmpresa

La Asociación de Centros de Formación Profesional FPEmpresa es una asociación sin ánimo de lucro que reúne a Centros de Formación Profesional públicos, concertados y privados de toda España.

Desde 2012, FPEmpresa trabaja con la finalidad de impulsar y fomentar la Formación Profesional a través del intercambio de experiencias y buenas prácticas entre los centros que componen la Asociación. Asimismo, FPEmpresa tiene el propósito de contribuir al impulso de la Formación Profesional generando sinergias e impulsando proyectos que consoliden un modelo de profesionalización basado en el conocimiento, la innovación y el talento.

Sobre el Grupo Esprinet

El Grupo Esprinet, líder en el sur de Europa en la distribución de productos de alta tecnología y en el suministro de aplicaciones y servicios para la transformación digital y la transición verde, es un grupo de empresas que actúan bajo la dirección del holding Esprinet S.p.A. Con 1.800 empleados y una facturación de 4.100 millones de euros en 2024, las empresas del Grupo operan a través de tres marcas principales: Esprinet, V-Valley y Zeliotech. La empresa matriz cotiza en la Bolsa italiana en el segmento Euronext STAR Milán y participa en el Pacto Mundial de las Naciones Unidas, adhiriéndose a su enfoque basado en los principios de la empresa responsable.

El consejero Silva no quiere que el conflicto con los docentes siga tras finalizar este curso

El consejero de Educación de Cantabria, Sergio Silva, no quiere que el conflicto con los docentes, por su mejora salarial, continúe tras finalizar este curso (que acaba el 25 de junio), por lo que ha remitido una carta a cada sindicato en la Junta de Personal (Anpe, STEC, CCOO, UGT y TÚ) para buscar una solución.

EFE Miércoles, 11 de junio de 2025

Sin embargo, ha insistido en que el incremento en 150 euros de mejora salarial no se va a «poder superar», pero sí ha reconocido que se pueden avanzar «en otros aspectos» vinculados a la formación o los sexenios. «En ningún momento nos hemos levantado de la mesa de negociación», ha insistido Silva, en la visita al colegio Marqués de Estella de Santander, en donde se ha encontrado a su llegada, en una pizarra digital, un texto dirigido a él con las reivindicaciones de los docentes cántabros.

Silva ha reiterado que la propuesta económica que presentó el 23 de mayo de 150 euros es «razonable, sensata y colocaría a los docentes de Cantabria como los mejor pagados del país en cuanto a comunidades autónomas en régimen común y los segundos mejor pagados del país en términos absolutos». Además, ha insistido en que esa cantidad no se puede aumentar y que lo único que se puede avanzar es en otros aspectos laborales para intentar «desbloquear» este asunto y «de alguna manera romper este bucle y poder llegar a un acuerdo», ha dicho.

Sobre el acuerdo alcanzado en Asturias, entre los docentes y su Gobierno, Silva ha asegurado que el esfuerzo presupuestario que hace Cantabria con su propuesta económica supone un 0,83 por ciento de las cuentas regionales y el de la comunidad autónoma vecina entre el 0,61 y 0,67%. Por ello, Sergio Silva espera que el acuerdo pueda estar encauzado antes de final de curso, para lo que quedan menos de dos semanas, y ha aseverado que su departamento seguirá «trabajando porque se solucione». «Aunque el curso escolar acaba ahora el 24 de junio, para nosotros no acaba el trabajo y seguiremos en esta línea de intentar buscar la solución», ha concluido.

Tras conocer las críticas de los sindicatos por las cartas remitidas a cada integrante de la Junta de Personal Docente para que le respondan por separado, Silva ha asegurado que «es otra manera de comunicar» los planteamientos de su departamento. Silva, tras la presentación de un proyecto en el hospital de Valdecilla, ha recordado que en las mesas de negociación los sindicatos han «mantenido opiniones distintas» sobre algunos de los aspectos que ha incluido en el correo electrónico remitido a cada organización sindical. «Por eso lo hemos hecho así, pero no comprendo el planteamiento de dividir cuando se lo hemos hecho a todos, no a una sí y a otro no», ha dicho a los sindicatos, de los que no ha recibido aún respuesta, ha señalado.

Docentes reciben una propuesta con formación y complementos que ven como una "distracción"

La Junta de Personal Docente ha recibido como «una maniobra de distracción» la nueva propuesta de la Consejería de Educación, que incide en la formación y un complemento para la FP, pero sin incrementar el planteamiento del Gobierno de 150 euros, que los profesores insisten en que tiene que llegar a los 240. En una improvisada clase, instalada en el vial de Santander que hay frente a la sede del Gobierno cántabro, los integrantes de la Junta de Personal Docente (ANPE, STEC, CCOO, UGT y TÚ) han indicado a los periodistas que la propuesta que les hizo llegar ayer, martes, el consejero de Educación, Sergio Silva, por correo electrónico es «una nueva maniobra de distracción». Y han advertido de que esta propuesta lo que hace es enquistar más el conflicto entre ambas partes.

El representante de STEC Diego San Gabriel ha explicado que esta nueva propuesta se ha basado en negociar las horas de formación, que la Consejería está dispuesta a que no se haga el 250 por ciento más que en el resto de comunidades autónomas, y que solo sea «el doble». Y San Gabriel ha señalado que también propone un complemento que reclamaron los docentes para que los profesores de Formación Profesional tengan el mismo salario. «Esa reclamación está en la mesa, pero no queremos mezclarla con la adecuación de todos los docentes», ha apostillado. «Pretende introducir una serie de complementos que ya intentó introducir en su día, ya le reivindicamos que las ratios están negociadas, y fueron ellos los que incumplieron su compromiso electoral», ha dicho el representante sindical.

San Gabriel ha reiterado que sus reivindicaciones son «muy claras» en la adecuación, y que la última propuesta no contribuye a solucionar el conflicto, sino a «enquistarlo más». «Necesitamos que el Gobierno haga una nueva propuesta y que, por lo menos, alcance a la que se hizo en 2008 actualizada. Si lo que dicen es que es un tema presupuestario nos preguntamos el por qué con un presupuesto menor se puede hacer y por qué estos son incapaces a llegar a ello», ha dicho.

San Gabriel ha defendido como «justas para el profesorado cántabro» los planteamientos de los representantes de este colectivo y ha asegurado que siguen sin entender por qué en 2008, con menos presupuesto, se pudo hacer una adecuación retributiva como la que ahora piden. En este sentido, han recordado que en 2008 el Gobierno regional fijó una subida de 170 euros a sus profesores y, ahora, han añadido se pide esa cantidad más el incremento del Índice de Precios de Consumo desde ese año.



San Gabriel ha avanzado de que la Junta de Personal Docente se va a reunir este miércoles en comisión permanente y va a dar respuesta al consejero, quien ha señalado que les ha pedido que cada sindicato conteste a su correo electrónico. Sin embargo, ha señalado que los sindicatos irán en conjunto como han hecho siempre. «En lo que tiene que moverse es en el total de la partida para la adecuación general y lineal. Por lo menos estamos reclamando que la propuesta sea de 240 euros, que coincide con la adecuación de 2008 actualizada con el IPC al dinero de hoy», ha reiterado el representante de STEC.

De la Rosa dice que "no es momento de negociar con la concertada"

El secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, ha avisado de que ahora no es el momento de negociar los módulos económicos con la concertada y ha dejado claro que "aunque está en el horizonte" la "prioridad" es la pública.

REDACCIÓN / EFE. Miércoles, 11 de junio de 2025

«La enseñanza pública es la vertebradora del sistema...El momento ahora es delicado», ha dicho durante la jornada organizada por Cofapa '45º Diálogos de Educación' en la Fundación Bertelsmann en la que ha abogado por «encauzar» antes la negociación en torno al Estatuto Docente del profesorado público que sigue en las mesas de diálogo con sindicatos y patronales. «Las mejoras salariales que consigamos para la pública tendrá un contagio positivo inmediato en la concertada», ha recalcado tras confiar en llegar a acuerdos puntuales entorno a las mejores laborales del docente pese al momento de crispación política y social.

Precisamente, durante su intervención De la Rosa ha instado al profesorado a transmitir el «valor de la verdad» en las aulas para que el alumnado tenga una visión crítica y no se deje manipular, al tiempo que ha pedido «enseñar en la participación en la democracia». Poner encima de la mesa como guía el valor de la verdad, ya que las aulas «no pueden ser el ámbito de la mentira, del odio o de la separación». «Y no solo enseñar matemáticas también enseñar la participación en la democracia. No nacemos demócratas», ha apostillado.

De la Rosa también ha anunciado su disposición a modificar la normativa de 1986 que regula la participación de las familias en los centros y ha dicho que ha llegado el momento de revisarla. Ha recordado que la autonomía organizativa que tienen legalmente los centros escolares «no quiere decir que no se abran a la participación de las familias».

Por otra parte ha recordado los retos del Ministerio de seguir bajando la tasa del abandono escolar – actualmente en el 12,9%–, de fomentar la igualdad de género, la equidad y la inclusión educativa. Y ha alertado de la digitalización y el peligro del uso de los móviles en las aulas, aunque ha destacado que «no se pueden poner puertas al campo» y hay que «confiar en el profesorado» y la utilización didáctica que hace de las pantallas. En este sentido ha planteado moderar su uso y ubicar las pantallas en los niveles adecuados pero también hablar «del uso ético de las redes y de la inteligencia artificial».

Ante la decisión del gobierno de la Comunidad de Madrid de mantener 1º y 2º de la ESO en los colegios el próximo curso académico, ha calificado de «falaz» el argumento esgrimido de que los institutos son ámbitos conflictivos. «Los IES no son centros de adicciones, ni de peligros ni de bandas. Son centros seguros» ha aseverado tras considerar que el ciclo de la ESO está configurado como una «etapa con entidad pedagógica completa».

La educación diferenciada y la complementariedad de las redes

Uno de los puntos más relevantes de la comparecencia fue su postura sobre la educación diferenciada. De la Rosa afirmó que «la diferenciada no debería tener financiación pública», aunque reconoció que «la concertada y la pública forman parte de redes complementarias que comparten el objetivo de la equidad».

No obstante, subrayó que «la pública no es solo un servicio de calidad, sino el pilar que garantiza el acceso igualitario de todos los alumnos y vertebradora la educación del país». De la Rosa defendió que el esfuerzo inversor debe concentrarse en la red pública para fortalecer la cohesión social y atender a la diversidad creciente de las aulas.

La diversidad y los retos de la equidad

De la Rosa insistió en que «la diversidad es la nueva normalidad, pero exige recursos y formación para poder ser atendida correctamente». Subrayó que esto implica «un cambio de mentalidad y de metodología» por parte de toda la comunidad educativa, y recordó que «el acceso y la equidad son valores esenciales que debemos garantizar en todos los centros».

Reiteró que «desde nuestro ministerio estamos comprometidos a impulsar los recursos y las herramientas necesarias» para asegurar que ningún alumno quede atrás, independientemente de su situación económica o familiar.

El sector educativo, el tercero más ciberatacado a nivel global

José Luis Fernández. 9 junio, 2025

El sector educativo se ha consolidado como uno de los principales blancos de la ciberdelincuencia: solo en el segundo trimestre de 2024 fue el tercero más atacado a nivel global. Escuelas, universidades y centros de formación concentran datos personales y científicos altamente sensibles, a menudo protegidos por infraestructuras limitadas, según un informe de la compañía de ciberseguridad ESET.

Según los investigadores de ESET, los grupos APT han intensificado sus ataques a este sector, atraídos por sus características particulares: entornos con múltiples dispositivos conectados, políticas de acceso abiertas y escasa inversión en ciberseguridad, entre otras.

«El sector educativo ha pasado a convertirse en un blanco prioritario para los ciberdelincuentes», advierte Josep Albors, director de investigación y concienciación de ESET España. «La combinación de infraestructuras tecnológicas obsoletas, falta de personal especializado en ciberseguridad y una alta exposición al entorno digital hace que escuelas y universidades sean especialmente vulnerables».

El incremento de los ciberataques en el ámbito educativo responde a una combinación de distintos factores. ESET identifica las seis debilidades clave que explican por qué este sector es uno de los objetivos preferidos de los ciberdelincuentes. En primer lugar, presupuestos limitados, lo que equivale a riesgos elevados. Muchas instituciones educativas, tanto públicas como privadas, operan con recursos económicos y humanos limitados, lo que complica la contratación de especialistas en ciberseguridad y obliga a optimizar al máximo la inversión en soluciones de ciberseguridad.

Luego está el uso de dispositivos personales y redes abiertas. A menudo, estudiantes, docentes y personal acceden a plataformas institucionales a través de dispositivos propios, que habitualmente carecen de los controles adecuados, lo que conlleva una mayor exposición y multiplica los vectores de ataque, sin menospreciar una baja concienciación en ciberseguridad. La falta de formación específica en ciberseguridad convierte a los usuarios del entorno educativo en víctimas propicias para campañas de phishing y otros engaños basados en ingeniería social.

Además, la cultura abierta y descentralizada que favorece el intercambio de conocimiento también facilita el acceso no autorizado si no se aplican las medidas de seguridad adecuadas, en tanto que, en paralelo, el ritmo de digitalización supera al de actualización tecnológica. Muchas instituciones siguen operando con sistemas heredados, software sin soporte o dispositivos desactualizados. Además de gestionar datos personales y financieros, el sector gestiona información académica y científica que puede llegar a ser de alto valor comercial, ideológico o estratégico para estos actores.

Así operan los atacantes

Los métodos utilizados por los ciberdelincuentes para atacar las instituciones del sector educativo varían en función del objetivo perseguido y del tipo de amenaza. Por ejemplo, en uno de los casos analizados por los expertos de ESET, se observó como el actor malicioso intentaba eludir el software de seguridad, con EDR incluido, inyectando código malicioso en procesos legítimos mediante el uso de múltiples módulos diseñados para evitar su detección.

Entre las amenazas más persistentes en entornos académicos, especialmente en universidades, destaca el ransomware, seguido de las vulnerabilidades no parcheadas y campañas de phishing. Esta última modalidad ha aumentado en los últimos años, en parte por el uso de técnicas más sofisticadas impulsadas por la inteligencia artificial generativa.

Herramientas basadas en IA permiten crear mensajes falsos cada vez más creíbles y personalizados, y se combinan con otros métodos como los códigos QR maliciosos, que se distribuyen a través de correos electrónicos, folletos, pases de aparcamiento o formularios de ayuda financiera.

Ejemplos notorios de instituciones educativas ciberatacadas son la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), que en octubre de 2021 sufrió un ataque de ransomware que paralizó sus sistemas informáticos. Se vieron afectados los servicios de correo electrónico, campus virtual y bases de datos administrativas. La universidad tuvo que recurrir a soluciones temporales como correos alternativos y clases presenciales sin acceso digital.

Por su parte, la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), en febrero de 2023 fue víctima de un ataque informático que afectó a los sistemas de gestión académica y administrativa. Se interrumpieron servicios como la matrícula, el acceso a notas y la gestión de expedientes. La universidad confirmó que no se comprometieron datos personales, pero el incidente generó gran preocupación.



En agosto de 2024, a propósito de una prueba de opositores en RTVE, un ciberataque comprometió los datos personales de aspirantes. Aunque no fue una universidad, el incidente afectó a un proceso educativo y de selección pública. Se filtraron datos como nombres, DNI y direcciones, lo que generó críticas sobre la seguridad digital en organismos públicos.

Con carácter general, un estudio reveló que el 85% de las universidades ha sufrido algún tipo de ciberataque en el último año. Los ataques más comunes incluyen phishing, ransomware y accesos no autorizados. Las universidades son especialmente vulnerables por la gran cantidad de datos que manejan y la diversidad de dispositivos conectados.

¿Qué hacer?

Entre las principales recomendaciones para proteger el sistema educativo que comparte esta compañía en su estudio destaca el uso de contraseñas fuertes, únicas y con verificación en dos pasos. Es importante combinar mayúsculas, minúsculas, números y símbolos, y reforzarlas con autenticación multifactor para impedir accesos no autorizados.

Por supuesto, hacer copias de seguridad con frecuencia y guardar la información crítica en ubicaciones seguras y actualízalas de forma regular para evitar pérdidas en caso de ataque o fallo del sistema. También preparar y probar un plan de respuesta ante incidentes. Contar con un protocolo claro y probado agiliza la actuación y minimiza el impacto en caso de sufrir un ciberataque.

Hay que formar a toda la comunidad educativa en prevención digital, ya que la ciberseguridad empieza con la concienciación: alumnado, profesorado y personal administrativo deben saber cómo detectar amenazas y actuar con cautela, y, al mismo tiempo, definir una política de uso de dispositivos y redes, estableciendo normas claras sobre cómo proteger los equipos y cómo actuar en caso de detectar comportamientos sospechosos.

Casi 60.000 alumnos cursaron FP Dual en el curso 2023-2024

José Luis Fernández. 10 junio, 2025

La Formación Profesional Dual del Sistema Educativo es una modalidad que combina los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro educativo, distribuyendo la formación entre ambos ámbitos, mediante acuerdos o convenios con empresas, lo que supone una inmersión más profunda en el entorno productivo.

En el curso 2023-2024 el total de alumnado matriculado en FP Dual asciende a 59.849, de ellos, 36.073 hombres y 23.545 mujeres. La mayor parte cursa Grado Superior (38.122; 22.271 hombres y 15.821 mujeres) y, en menor medida, Grado Medio (20.365; 12.975 hombres y 7.390 mujeres), mientras que en Grado Básico la matrícula es mucho más reducida (1.121; 822 hombres y 299 mujeres), según los últimos datos de la Estadística del Alumnado de FP en el referido curso.

Esta oferta está en 1.613 centros, 1.203 de Grado Superior, 1.054 de Grado Medio y 118 de Grado Básico. El alumnado está matriculado en su mayor parte en centros públicos, en porcentajes ligeramente superiores a la proporción del alumnado total en Grado Medio y en Grado Superior presencial, sin embargo, en Grado Básico el peso del alumnado de dual en centros públicos (72,1%) es más reducido que para la matrícula del alumnado total (76,7%).

En cuanto al porcentaje de alumnado que cursa esta modalidad, respecto al total del alumnado matriculado en régimen presencial, se observa que es reducido en todas las enseñanzas (8,6% en Grado Superior, 5,2% en Grado Medio y 1,4% en Grado Básico), aunque existen diferencias significativas por comunidades autónomas.

Así, en Grado Superior, el porcentaje más alto corresponde a Comunidad Foral de Navarra (30,1%), seguida a cierta distancia de Cataluña (15,4%), Extremadura (14,9%), Canarias (13,8%) y Andalucía (10,3%). En el Grado Medio los mayores porcentajes también se observan en Comunidad Foral de Navarra (21,9%), y a bastante distancia Extremadura (11,8%), Canarias (8,8%), Andalucía (8,3%), Cataluña y Galicia (6,2%). En Grado Básico, el alumnado de modalidad dual tiene un cierto peso solo en algunas comunidades, La Rioja (5,6%), Andalucía (5,4%) y Ceuta (3,2%).

Respecto a los porcentajes de alumnado matriculado en la modalidad dual con respecto al total de alumnado matriculado en régimen presencial por enseñanza y familia profesional, en Grado Medio las mayores proporciones se observan en familias minoritarias, como Industrias Extractivas (50,7%) y Energía y Agua (35,9%), seguidas a bastante distancia por Agraria (16,8%), Industrias Alimentarias (15,0%), Madera, Mueble y Corcho (13,2%), Instalación y Mantenimiento (12,4%) y Edificación y Obra Civil (12,2%) en cuanto a cifra absoluta de alumnado destacan Transporte y Mantenimiento de Vehículos (2.602) y Administración y Gestión (1.880).

En el Grado Superior las mayores proporciones también corresponden a familias con peso reducido, Industrias Alimentarias (23,2%), Química (19,0%), Instalación y Mantenimiento y Fabricación Mecánica (16,8%), Energía y Agua (16,1%), Agraria (16,0%), seguidas de Transporte y Mantenimiento de Vehículos (15,4%), Madera, Mueble y Corcho (13,4%) y aunque las familias con la cifra más alta de alumnado en modalidad dual son Administración y Gestión (5.201), Servicios Socioculturales y a la Comunidad (4.819), seguida de Informática y Comunicaciones (4.475).

En el curso 2023-2024, el 72,8% del alumnado de FP dual dispone de beca formativa y el 4,6% está vinculado con la empresa a través de contrato. El 10,5% del alumnado dual únicamente se encuentra vinculado con la empresa a través del convenio inicial (no se dispone de información sobre la vinculación para el 12,1% del alumnado de FP de dual).

Por comunidad autónoma la situación es bastante heterogénea, se puede destacar que en Illes Balears todo el alumnado de dual tiene contrato con la empresa (100%), en Aragón el 48,2%, y en País Vasco el 46,1% mientras en varias comunidades todo el alumnado recibe beca formativa, y en otras comunidades todo, o su gran mayoría, solo tiene el convenio inicial.

Respecto a la finalización de la FP dual en el curso 2022-2023, la cifra de alumnado que terminó ascendió a 21.456, la mayor parte de ellos Grado Superior, 14.412 (8.423 hombres y 5.989 mujeres), aproximadamente la mitad de los anteriores Grado Medio, 6.659 (4.096 hombres y 2.563 mujeres) y una cifra mucho más reducida en el Grado Básico, 385 (285 hombres y 100 mujeres).

En la comparación de los datos de graduados con los datos de matrícula se ha de tener en cuenta que la identificación del alumnado de FP dual no se suele producir hasta el segundo curso del ciclo, lo que hace que su peso sea relativamente mayor en el global de graduados que en la matrícula.

El porcentaje de alumnado que termina esta modalidad, respecto al total del alumnado que termina en régimen presencial, es reducido en todas las enseñanzas (9,7% en Grado Superior, 5,5% en Grado Medio y 1,7% en Grado Básico), aunque comienza a tener un peso significativo en algunas comunidades autónomas, por ejemplo, en Grado Superior en Cataluña (21,5%), País Vasco (17,2%), La Rioja (15,6%) y Comunidad Foral de Navarra (15,2%).

En Grado Medio, con pesos más reducidos, los valores más altos corresponden a la Comunidad Foral de Navarra (10,1%), Cataluña (9,1%), Andalucía (7,1%) y Galicia (6,2%). En Grado Básico solo tiene una cierta significación en Andalucía (5,5%), La Rioja (3,7%) y Extremadura (2,0%).

Con relación a la distribución del alumnado que termina FP dual en el curso 2022-2023 atendiendo a su familia profesional, en Grado Medio las familias donde termina mayor número de alumnado coinciden con aquellas que tiene un mayor número de matriculados en la modalidad dual, que son Transporte y Mantenimiento de Vehículos (918), Comercio y Marketing (712) y Administración y Gestión (690). Respecto al peso que tiene el alumnado que termina en la modalidad dual sobre el total del alumnado que termina, son las familias minoritarias las que tiene mayores porcentajes, como las familias de Industrias Extractivas (87,9%) y Energía y Agua (41,4%), siguiéndoles a mucha distancia Industrias Alimentarias (17,3%), Agraria (13,6%) e Instalación y Mantenimiento (13,1%).

En Grado Superior las familias con más alumnado que termina la modalidad dual también coinciden con las familias que tienen mayor matrícula en esta modalidad y corresponden a Servicios Socioculturales y a la Comunidad (1.959), Administración y Gestión (1.907) e Informática y Comunicaciones (1.766). Respecto al total del alumnado que termina en el Grado Superior, las familias con mayor peso son Química (27,4%), Industrias Alimentarias (26,0%), seguida de Fabricación Mecánica (25,3%) e Instalación y Mantenimiento (24,1%).

La OCDE advierte de la “exposición temprana” al móvil en menores de 15 años, un 98% de los cuales ya lo usa

José Luis Fernández. 11 junio, 2025

En el mundo digital actual, donde el 98% de los jóvenes de 15 años en los países de la OCDE tienen un teléfono inteligente, los niños disfrutan de oportunidades sin precedentes de aprendizaje, entretenimiento y conexión con sus compañeros. Sin embargo, la exposición temprana y excesiva al entorno en línea también conlleva riesgos.

Según un nuevo informe de la OCDE, un enfoque integral para abordar la vida digital de los niños debe abarcar políticas públicas basadas en la evidencia, medidas de seguridad en los servicios digitales y orientación y apoyo claros para educadores y cuidadores que ayuden a los niños a gestionar su interacción con las tecnologías digitales.

‘¿Cómo es la vida de los niños en la era digital?’ ofrece un panorama general del estado actual de la vida digital infantil en los países de la OCDE. Presenta indicadores comparables internacionalmente sobre el uso y las experiencias digitales y formula recomendaciones para garantizar que los niños estén protegidos y empoderados para usar los medios digitales de forma beneficiosa, gestionando al mismo tiempo los posibles riesgos.



Basado en los datos internacionales más recientes disponibles, el informe incluye 45 indicadores comparables internacionalmente relacionados con el acceso y el uso de las tecnologías digitales por parte de los niños, las interacciones sociales en línea, las experiencias negativas y las prácticas que aumentan o reducen el riesgo.

Por ejemplo, mientras que el 51% de los estudiantes de 15 años en los países de la OCDE afirma poder ajustar fácilmente la configuración digital para proteger su privacidad, el 27,6 % afirma compartir información inventada en redes sociales y el 17 % afirma sentirse nervioso o ansioso sin sus dispositivos digitales. Los indicadores del informe se refieren a comportamientos específicos y mensurables, lo que proporciona un nuevo recurso práctico para orientar las decisiones políticas relacionadas con el bienestar infantil.

Los datos también muestran que el ciberacoso está en aumento en todos los países de la OCDE y una minoría significativa de niños reporta un uso problemático de las redes sociales. Además, se ha observado que pasar largos periodos en línea desplaza otras actividades valiosas y enriquecedoras como la lectura, el ejercicio físico o la socialización en persona con amigos, actividades que se reconocen ampliamente como esenciales para el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños.

“Es fundamental que todas las partes interesadas colaboren para proteger y apoyar a los niños mientras navegan por el mundo digital, considerando también su situación fuera de línea, ya que los riesgos para su bienestar en ambos mundos suelen reforzarse mutuamente”, declaró el Secretario General de la OCDE, Mathias Cormann.

“Fortalecer la regulación y otras herramientas políticas, mejorar la alfabetización y las habilidades digitales de los niños, brindar orientación a padres y cuidadores, ampliar la base empírica sobre las actividades digitales de los niños y sus impactos, e incorporar la perspectiva de los niños en el diseño de políticas puede contribuir a mejorar la seguridad, el bienestar y las oportunidades en el mundo digital”, agrega.

Es alentador que la recopilación de datos sobre las actividades y la participación de los niños en los espacios digitales esté aumentando en muchos países. Sin embargo, los indicadores también revelan importantes deficiencias. Por ejemplo, muchos países aún carecen de datos exhaustivos sobre el tiempo que los niños pasan frente a las pantallas y realizando actividades digitales, la naturaleza de dichas actividades y los impactos de la exposición y el uso de las pantallas en niños de todas las edades.

Abordar estas deficiencias, según la OCDE, mejoraría la capacidad de los países para monitorear, comprender y mitigar los riesgos para el bienestar infantil. Precisamente, el informe ofrece orientación sobre cómo aprovechar las fuentes de datos existentes para abordar las deficiencias de datos y destaca la importancia de recopilar las perspectivas de las partes interesadas, como padres, niños, educadores, proveedores de servicios digitales, profesionales de la salud y expertos, para fundamentar el desarrollo de políticas y apoyos eficaces.

Repetir o no repetir curso, esa (no) es la cuestión **OPINIÓN**

Xavier Massó. Junio 2025

La repetición de curso es un tema recurrente que suele reaparecer muy especialmente cada final de curso, coincidiendo con las evaluaciones finales. Es la bestia parda del pedagogismo y su sola mención es anatema. El simple hecho de plantearla como posibilidad significa verse automáticamente arrojado a las tinieblas exteriores: un sádico que disfruta suspendiendo a sus alumnos y arruinando sus vidas presentes y futuras.

El porqué de tal inquina no deja de ser sorprendente, toda vez que tengamos en cuenta que no se trata de un concepto de cabecera de los movimientos pedagogistas. En realidad ni se contempla. Sea como fuere, no está al mismo nivel que otras categorías pedagogistas como el aprendizaje basado en proyectos, la educación competencial, los ámbitos, las sesiones de convivencia restaurativa, la escuela inclusiva, el alumnocentrismo, las clases invertidas –*flipped classroom*–, el aprendizaje por descubrimiento y el social-colaborativo, la evaluación cualitativa o el DUA –en este último caso, sin que sus creadores hayan conseguido todavía dar con una definición mínimamente inteligible–. El problema de verdad es que se trata de algo así como un axioma, tan dado por evidente y fundante que se da por supuesto sin necesidad de explicitarlo. Y también como si todas estas nociones estuvieran allí para asegurar su no-ocurrencia.

Y es que, en realidad, aun no siendo un concepto contemplado en su modelo teórico, la (no) repetición de curso es sin embargo la auténtica llave de bóveda de la puesta en práctica del discurso pedagógico y su simple aducción es de efectos perturbadores en la medida que pone en peligro todo el constructo. Entendámonos, estamos hablando de un sistema teórico de absolutos que, en su condición de tales, no

admiten réplica fáctica o fenoménica adversa. Y la repetición de curso, o las razones que inducen a considerarla siquiera como posibilidad, son un hecho empírico: un alumno no ha adquirido los aprendizajes mínimos requeridos para acceder al siguiente curso. Y esto es la evidencia de que algo no funciona. No en casos individuales, pero sí cuando se trata de porcentajes significativos.

Por esto la repetición de curso no puede contemplarse desde el *pedagogismo* ni siquiera como un contraconcepto expositivo –la definición negativa de algo, a partir de lo que no es-. Sólo vale el anatema. Porque se trata precisamente de un tema el planteamiento de cuya mera posibilidad significa asumir que tal vez haya alumnos que no han aprendido lo que debieran, y asumir esto es asumir que el modelo es incapaz de ir más allá de su fase teórica. Es por esta razón que resulta preferible que haya alumnos estudiando ecuaciones de segundo grado sin que sepan qué es una potencia, a que repitan curso por no haberlo aprendido.

Es pues lógico que cualquier mención a la repetición de curso exaspere tan de sobremanera a los pedagogistas: es mentarles la bicha. Simplemente, no tiene cabida en sus esquemas categoriales, ni puede tenerla. De lo contrario, se derrumba el edificio.

Pero seguimos teniendo enfrente un hecho rabiosamente empírico que genera un problema de muy comprometida respuesta: qué hacer con un alumno de 12 años, en 1º de la ESO, que no sabe multiplicar, que no entiende un texto simple de tres líneas, que escribe su propio nombre con faltas de ortografía o que es incapaz de memorizar su número de móvil. Algo hay que decir, claro. Y el problema es que, a pesar de sus inmensas tragaderas, la sociedad todavía no está «preparada» para asumir que un porcentaje cada vez más alto y significativo de alumnos que llevan escolarizados entre diez y doce años, concluyan su etapa de escolarización obligatoria en un estado de práctico *analfabetismo funcional*.

Porque entonces, más allá del manido relato autorreferencial, sólo cabe o reconocer el fracaso, o decir la verdad y revelar el discurso oculto. Reconocer y asumir el fracaso no es algo contemplable, no sólo porque implica aceptar que se han estado aplicando majaderías estafando y malogrando generaciones enteras, sino también porque está en juego el condomio. Y de decir la verdad, menos aún: obligaría a entrar en materia y enseñar las cartas marcadas con que se ha estado jugando la partida. En román paladino: que se está aplicando un modelo de ingeniería social que no contempla la escuela como lugar de transmisión de conocimientos –al menos para amplios sectores de población- y que en tal empeño se está obteniendo un éxito rotundo. Ni lo uno ni lo otro es divulgable, esto parece claro.

Pero mientras quede en el sistema educativo un resquicio de estructura curricular que mantenga un mínimo de contenidos positivos de conocimiento, aun por más jibarizados que estén, siempre se podrá comparar y evaluar cuantitativa y comparativamente, aunque sea externamente. Y cualquiera podrá entender que alguien que no sabe qué es una potencia no podrá comprender las funciones logarítmicas, por más atención y empeño que ponga en ello. Vamos, que *promocionar automáticamente de curso es desentenderse del alumno* abandonándolo a su suerte.

En la entrevista que concedió a esta revista, afirmaba el profesor y psicólogo cognitivo Paul Kirschner que la última gran revolución en educación fue la pizarra: “Hizo posible que un maestro enseñara a treinta estudiantes a la vez en lugar de uno a uno. Eso fue una revolución. Y antes de eso, la imprenta fue una revolución, que permitía que los textos no sólo llegaran a manos de la élite, sino a las de todos los estudiantes”.

Enseñar a treinta estudiantes a la vez. Esto es precisamente lo que no se puede hacer si hay que explicar simultáneamente cuatro o cinco cosas distintas. Con esto debería bastar para entender la idea de la repetición de curso, que no es sino dar una segunda oportunidad a quien no aprovechó la primera, y lo absurdo en sí mismo, una *contradictio in terminis*, de la promoción automática o del aprobado general.

Sí, debería bastar, siempre y cuando sigamos pensando que la función primordial de la escuela es la transmisión de conocimientos, enseñar para su aprendizaje. Hoy ya no es así, pero como esto no se puede decir abiertamente y tampoco se puede reconocer un fracaso que para ellos no lo es y que, de admitirlo, detendría eventualmente el despliegue del modelo, se toma el camino de en medio: diluir lo que queda de conocimientos en cualesquiera conceptos de cabecera pedagogistas como los más arriba mencionados. Y también irlos renovando continuamente por el procedimiento de cambiarlos de nombre; total, están vacíos de contenido y esto da mucho juego. Así se transmite la sensación de que el tema preocupa y se está haciendo algo, cuando en realidad no se está haciendo nada; o sí: perseverando en lo mismo.

Y, sobre todo, de repetición de curso nada de nada. No fueren a aprender algo. Además, como el conocimiento no es importante porque ya está en las redes, total, ¿qué más da?

Violencia y mentira institucional **OPINIÓN**

El ambiente es de confusión y de una honda soledad

Giovanni Pelegi Torres. Junio 2025

Hannah Arendt fue la filósofa de la banalidad del mal, así como de la mentira institucional. Desentrañó las razones profundas por las que la mentira opera en la política y alertó sobre los peligros de una sociedad en la



que periodistas o filósofos no fiscalizaran los hechos. Arendt temía que las ficciones ideológicas fanáticas sustituyeran a la *factualidad*.

Estos días estamos presenciando una clase magistral de mentira institucional. Ha habido una agresión a un profesor del Instituto de la Mina (Barcelona) y el Departamento de Educación ha guardado silencio. Ni un pobre mensaje de apoyo en las redes sociales. Sólo ha comentado a la prensa la puesta en marcha de un protocolo destinado al bienestar emocional de la víctima y, por lo que entiendo del mismo, también a sus compañeros de claustro. Bienestar emocional en la era de la emocracia. Bienestar emocional frente a una puñalada.

Ninguna condena a la violencia; ningún gesto público que transmita la idea clara y firme de que las agresiones hacia el profesorado no son tolerables y que serán perseguidas legalmente. Hoy condenar la violencia parece ser un acto radical; esto es lo que Hannah Arendt denunciaba.

La institución vive atrapada en su mentira. No puede aceptar que lo que imagina como escuela catalana, un modelo de éxito, no existe. Teóricamente se prohíben los móviles, pero son pocos los centros que logran prohibirlos de verdad. En algunos centros se organizan guardias de W.C. para que el profesorado sea el centinela de un alumnado desbocado por naturaleza. Se ponen en marcha pseudoterapias restaurativas que anulan las consecuencias inmediatas y contundentes hacia los actos de violencia y que emulan al coaching. Se ordenan programaciones inútiles que nadie revisa. Se coaccionan docentes cuando muestran disconformidad.

Y un largo etcétera burocrático que comienza con la ficción en los tribunales de oposición sobre situaciones de aprendizaje inaplicables en la vida real y que termina con encuestas de satisfacción, claustros que parecen politburós y una animada vida de cartón piedra en las redes sociales del centro. Toda una fachada de mentira para un sistema que no se sostiene.

La institución nos abandona en la desprotección laboral. Normaliza la violencia, los insultos y la degradación de nuestro papel docente. Las reformas educativas que han transformado muchos centros en guarderías en las que se infantiliza al alumnado y no se aprende nada han ayudado a crear la idea de que el profesorado es prescindible, inmerso en este océano de burocracia y de simulación del aprendizaje.

En muchos centros, la violencia, sobre todo verbal, pero también física, es el pan de cada día. Los docentes trabajan a diario con insultos y desprestigio. Si no fuera por una vocación extrema de muchos profesionales, el sistema implosionaría. Esta verdad vivencial para tantos docentes es tan absoluta que necesita ser recubierta de una mentira aún mayor para anularla.

La postumización de nuestro trabajo asociada a la pérdida de autoridad nos desorienta a la vez que nos aterrorizan sus consecuencias más graves, como este tipo de agresiones físicas totalmente intolerables y que el gobierno condenaría enseguida si hubieran sido contra un policía o una juez. El ambiente es de confusión y de una honda soledad. Las geografías del malestar llegan a las salas de profesores a lomos de la corrección política.

Si no tenemos una función clara, no tenemos autoridad. Si se tolera traspasar un límite, se traspasan más y más. Este sistema educativo es el de la mentira protocolaria, burocrática y digital que nos infravalora y trabaja para blanquear la mala educación, la falta de esfuerzo académico, la violencia y la indisciplina.

Si la institución que debe protegernos vive atrapada en su propia mentira, sólo nos queda la organización colectiva. El profesorado de la Mina dio el otro día una profunda lección de humanidad, tolerancia, civismo y dignidad. Aquel viernes, en la concentración que organizaron en el barrio, la ficción quedó deshecha entre la catarsis de un claustro que ha dicho “basta” y que quiere, simplemente, poder enseñar.



Final de curso: ¿he aplicado bien la evaluación continua?

Albano De Alonso Paz. 9 junio 2025

En unas reuniones más que en otras, los compañeros nos explicamos unos a otros, en la medida en que podemos, cómo llevar a cabo eso de la evaluación formativa y continua. Estamos en el ocaso del curso y observamos cómo los exámenes y pruebas finales se siguen acumulando en momentos concretos del curso (al final de cada evaluación), porque se continúa entendiendo que es ahí donde el alumnado se “juega” la calificación. A medida que se avanza en las distintas etapas, cada vez esta situación se repite más, hasta culminar en Bachillerato con una carrera de fondo en donde hay centros escolares que incluso planifican su “sagrada” semana de exámenes.

Si miramos la agenda de cualquier niño de Secundaria, e incluso de Primaria, vemos una planificación de, por ejemplo, en una misma semana hasta cuatro exámenes diferentes, y dos o incluso tres pruebas escritas en un mismo día. “Al fin y al cabo, eso les prepara para la presión posterior que van a recibir”, suele espetar más de un docente. Pero, ¿hasta qué punto choca eso con el principio de la evaluación continua?

Es adjetivo “continua”, cuando aparece acompañando a la palabra “evaluación” para matizar su significado, viene a significar proceso, evolución, intercambio de información, medición en el tiempo, en la metacognición. El sustantivo “continuidad” es, según la RAE en su primera acepción, la “unión natural que tienen entre sí las partes del continuo”. Por lo tanto, lo continuo se nutre del vínculo de la reciprocidad, y es lo que le da sentido también al acto educativo. ¿Puede, así, la programación preponderante de exámenes tradicionales escritos en una misma materia a lo largo del curso (y muchas veces en un corto espacio de tiempo) garantizarnos esa retroalimentación y enriquecer el aprendizaje?

Lo voy a intentar explicar con una analogía literaria: si el estudiante es un lector, este puede, ante un texto narrativo, tener un rol pasivo o, en cambio, tener una intervención activa en la construcción de la trama (básicamente lo que es la narrativa moderna y la importancia que se le da al lector en la elaboración de las interpretaciones): también en la evaluación continua el alumnado precisa de la interacción constante en el contacto con el docente y con sus iguales para aprender. Es en esa construcción, en ese puzzle de interconexiones sociales, donde el alumnado aprende.

Hay un relato corto de Julio Cortázar, que tal vez conozcan, titulado “Continuidad de los parques”. En él, y sin querer adelantarles mucho si no lo han leído, puede explorarse el sentido de la continuidad: diferentes espacios y tiempos que se entrecruzan, que “dialogan entre sí”, en un ejemplo de multiperspectivismo. Así es también la evaluación continua: una oportunidad para el constante diálogo educativo. La única, de hecho: lo que le da sentido a nuestro trabajo.

Un examen tradicional de preguntas y respuestas, sin más, difícilmente garantiza ese viaje de ida y vuelta que es la evaluación, que es el aprendizaje. Es improbable que permita darle continuidad a esos “parques” (esos espacios y tiempos de aprendizaje) de los que hablaba Cortázar en su cuento. En una prueba escrita el estudiante se enfrenta de forma unidireccional a un folio para volcar lo que ha sido capaz de estudiar –de memorizar muchas veces–, casi siempre con escaso grado de comprensión y menos de reflexión. No digo yo que así no se pueda registrar el aprendizaje, pero, ¿realmente este es el camino educativo principal?

Me dirán que eso dependerá del tipo de examen, claro. Y sí, es cierto: hay exámenes más alejados de la praxis de la evaluación continua que otros, no lo voy a negar. Y no solo el examen, sino lo que el docente haga antes y después, porque realmente no estamos evaluando sólo en la aplicación de un instrumento, sino también en los procesos previos y posteriores al mismo, a la hora de plantear, recoger, compartir y devolver la información.

Prueben a entregarle el examen corregido al estudiante, lleno de anotaciones resaltadas en rojo y con una calificación; todos lo hemos hecho y lo seguimos haciendo multitud de veces. Se habrán percatado de que el alumnado no se fija demasiado en las anotaciones, en las correcciones, sino en la traducción numérica como resultado mecánico del proceso. En ese caso, pensamos que la evaluación formativa la representan nuestras observaciones, nuestras correcciones y anotaciones; pero es en lo menos que se fijan, por mucho que intentemos que esto no sea así. Sin darnos cuenta, hemos transformado algo tan complejo como es el acto de educar en un número, un resultado.

Esto demuestra que no hemos logrado dotar de sentido al proceso evaluador, ya que es su progreso, su recorrido, el que realmente forma a la persona. Por inercias heredadas, hemos hecho del estudiante una “máquina reproductora”, un eslabón más de la cadena mecanicista en la que hemos convertido al sistema educativo: un entramado jerarquizado, burocratizado e incluso judicializado en donde casi todo está en entredicho y controlado (no hablemos de la labor del docente). Y en ese ambiente, hablar de evaluación formativa y enriquecedora para todos, también para el especialista, es tremendamente complicado.

Aunque resulte paradójico, los docentes nos apoyamos en lo que no es evaluación continua (amontonar multitud de registros, de pruebas medibles) para demostrar que hemos aplicado la evaluación continua si fuese necesario, por ejemplo ante la tan temida reclamación. Las familias, que también crecieron en esa inercia, así lo dicen muchas veces: “si mi hijo suspende, quiero ver el examen que lo demuestre”. “Quiero ver cómo se ha corregido” Y es ahí cuando alejamos todavía más la educación de su sentido primordial: ese encuentro nutrido del valor de la interacción docente-discente, discente-discente, docente-docente, al final, que cede su territorio para convertir la conversación educativa en una fórmula por y para la vigilancia.

Pero hay que alejar nuestra escuela de esas inercias que contaminan y distorsionan el valor de la evaluación continua, la que se da en un proceso mantenido en el tiempo; la que se observa en un progreso que sólo puede medirse a través de distintos herramientas e instrumentos que además no presenten barreras en el acceso para las personas que parten de condiciones adversas. Y no sólo las pruebas escritas, sino también aquellas otras formas de registrar lo que se aprende que se forjan a través de la interacción oral (tertulias, debates, entrevistas, puestas en común, presentaciones...): todo ello enriquece el aprendizaje del estudiante mucho más que un mecanismo de control escrito basado en preguntas y respuestas que no plasma ese valor relacional que tiene la educación.



Sé que el contexto no es sencillo. Sé que las ratios elevadas y la burocracia no invitan a esa construcción colectiva que es la evaluación personalizada y mantenida en el tiempo. Pero aquello que sí está en nuestra mano, lo que nos aleja de nuestros estudiantes para convertirlos en un mero resultado, sí que lo podemos cambiar: para ello hace falta entender lo que es y lo que no es aplicar la evaluación continua y poderlo llevar, así, a la continuidad de nuestro día a día.

Albano De Alonso Paz. Director de instituto, profesor de Lengua y Literatura y miembro del Colectivo de Docentes DIME

Hacia una PAU más competencial: el cambio largamente esperado

OPINIÓN

Antonio García-Carmona. 9 junio 2025

Cada año, a primeros de junio, la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) sitúa a la educación en el centro del debate social y mediático. Tanto en los días previos como durante la realización de los exámenes, los medios de comunicación informan de sus principales novedades, características e incidencias.

Este año, los medios se han hecho eco de varias novedades en la prueba. Entre ellas está una mayor exigencia con la corrección ortográfica del alumnado. Otra es la reducción de la opcionalidad para elegir las preguntas a responder en los exámenes que, a diferencia de años anteriores, ha obligado al alumnado a estudiar todo el temario. Y otra, que la prueba tiene un carácter “más competencial”, reflejándose esto en la cuarta parte de las preguntas de los exámenes.

De esas novedades, la de mayor calado educativo es la relativa al enfoque competencial de algunos ejercicios de la prueba. Lo realmente llamativo no es que se haya empezado a poner el foco en evaluar competencias, sino que esto no se hubiera hecho antes. ¿Acaso no debería una prueba cuyo objetivo es evaluar la madurez del alumnado, en términos de conocimientos y capacidades, haber tenido siempre un carácter plenamente competencial?

Desde hace años, en Educación se aboga por una enseñanza orientada al desarrollo de competencias, en lugar de una enseñanza centrada en la mera asimilación de contenidos. Esto significa desplegar en el aula procesos de aprendizaje dirigidos a que el alumnado adquiera la capacidad de integrar conocimientos, destrezas, habilidades cognitivas, actitudes y valores para resolver tareas concretas en contextos específicos. Supone, por tanto, una apuesta por el logro de aprendizajes integrales y perdurables, que tengan sentido para el alumnado y, sobre todo, que les aporte *herramientas básicas* para desenvolverse satisfactoriamente ante situaciones diversas de la vida, incluidas las de índole académica.

La enseñanza centrada en la asimilación de contenidos, generalmente implementada en el aula mediante procesos de aprendizaje superficiales, memorísticos y mecanizados, ya se sabe cómo funciona. Para ello no hace falta dedicarse a la investigación educativa, aunque ello ha sido objeto de muchos estudios. Aparte de la más que cuestionable utilidad educativa de este planteamiento docente, basta con preguntar al alumnado por el contenido que estudió una semana o dos después de haber hecho el examen correspondiente para comprobar el olvido generalizado que manifiesta. Ello se acentúa de manera notable si se hace de un curso escolar para otro.

Aun así, hay profesorado que no termina de convencerse de que la Educación deba estar orientada al desarrollo de competencias, pues cree –de forma infundada– que ello infravalora la adquisición de conocimientos. Sin embargo, ese mismo profesorado suele quejarse luego de que el alumnado que le llega no sabe expresarse bien, muestra dificultades para entender un texto, redactar un informe o interpretar una información, además de limitaciones para la argumentación y el pensamiento crítico. Se trata, en definitiva, de un profesorado que opta por una enseñanza centrada en contenidos, pero que, al mismo tiempo, espera que el alumnado llegue a sus clases con un nivel de competencia ya desarrollado, como si este surgiera por arte de magia. Una dinámica que se convierte en un auténtico círculo vicioso, si el profesorado de los cursos colindantes plantea su docencia con esa misma visión pedagógica.

No hay marco teórico sobre la enseñanza orientada al desarrollo de competencias que no subraye como condición ineludible que el alumnado tiene que asimilar una serie de saberes básicos (conocimientos, destrezas procedimentales y actitudes) para alcanzar un adecuado desempeño competencial. Si bien, ser competente en (o para) algo es ir más allá de saber(se) conceptos, reglas, teorías o algoritmos; implica *saber manejar y aplicar esos saberes* de distinta naturaleza para resolver o afrontar situaciones concretas, generalmente complejas.

En España, la perspectiva de una enseñanza enfocada al desarrollo de competencias entró en vigor, de manera explícita, hace ya casi 20 años con la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, conocida como LOE. En su Preámbulo establece que “Especial interés reviste la inclusión de las competencias básicas entre los componentes del currículo, por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes.” (Ley Orgánica 2/2006, p. 10, resaltado en negrita añadido).

Años más tarde se implantó una nueva ley educativa, la LOMCE (*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*) que, en su punto 2 del Artículo 6, dice que el currículo estará integrado por:

Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos. (*Ley Orgánica 8/2013, p. 12; resaltado en negrita añadido*)

En 2020 se puso en marcha la LOMLOE (*Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*). Su desarrollo parte de una crítica a la LOMCE (2013) y retoma los pilares esenciales de la LOE (2006). Por tanto, sigue insistiendo en la adquisición de competencias como el principal reto de la Educación. En la modificación del Artículo 4 de la LOE, la LOMLOE señala que la enseñanza básica:

Debe procurar al alumnado los conocimientos y competencias indispensables para su desarrollo personal, para resolver situaciones y problemas de los distintos ámbitos de la vida (...) y participar activamente en la sociedad en la que vivirán y en el cuidado del entorno natural y del planeta. (*Ley Orgánica 3/2020, p. 16; resaltado en negrita añadido*)

Posteriormente, en 2022, se realizó la actual reforma del currículo, derivada de la implantación de la LOMLOE, para las distintas etapas preuniversitarias. En esta reforma se formulan las competencias clave que marcan el *perfil de salida* del alumnado en cada una de las etapas educativas (por ejemplo, en el Real Decreto 243/2022 para el caso de Bachillerato). Por tanto, la enseñanza orientada al desarrollo de competencias es prescriptiva desde hace prácticamente dos décadas. Además, España ha participado de manera ininterrumpida en las sucesivas pruebas de PISA, iniciadas en el año 2000, para la evaluación de niveles de desarrollo competencial en adolescentes. Entonces, resulta difícil entender que la prueba de acceso a la Universidad no haya empezado a perfilarse hasta ahora –aunque tímidamente– con un enfoque competencial.

El problema no radica únicamente en el perjuicio educativo que supone, *per se*, no diseñar la PAU con un enfoque totalmente competencial, sino en la pesada *losa* que ha supuesto todos estos años para el despliegue generalizado en las aulas de una auténtica enseñanza basada en competencias. Efectivamente, es harto complicado persuadir al profesorado de Bachillerato –y, por extensión, al de la ESO– de que oriente sus programas de enseñanza desde esta perspectiva pedagógica, si la PAU no sintoniza con ella. A fin de cuentas, para muchas familias y docentes, la misión principal del Bachillerato es preparar al alumnado para superar la PAU. Además, en los resultados de esta prueba, los centros educativos se juegan parte de su prestigio –empezando por el propio profesorado–, pese a que cada centro la afronta desde una realidad socio-educativa diferente, y, por ello, resulta injusta cualquier comparación meramente resultadista entre centros.

Los defensores de la PAU sostienen que, aunque mejorable, constituye un mecanismo necesario para corregir las desigualdades educativas generadas durante las etapas previas a la Universidad. Desde esta perspectiva, su existencia –afirman– contribuye en buena medida a asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a los estudios universitarios. Sin embargo, también se alzan voces críticas que proponen su eliminación, basándose en algunos de los inconvenientes previamente mencionados. Argumentan que dichas desigualdades deben ser abordadas con antelación, mediante un control riguroso y decidido por parte de la administración educativa, a fin de garantizar la máxima equidad entre los centros educativos. No debería suceder que la PAU resulte más o menos *justa* para el alumnado dependiendo del centro educativo de procedencia.

En todo caso, lo cierto es que quienes imparten docencia en la Universidad también expresan a menudo su preocupación por el bajo nivel competencial con que muchos estudiantes llegan a sus aulas, a pesar de haber superado esta prueba. Pero, este efecto dominó no acaba en la Universidad. El profesorado universitario tampoco escapa a la crítica cuando los egresados comienzan a enfrentarse al mundo laboral en profesiones relacionadas con sus titulaciones. Según un informe reciente de Ruta 44¹ (2025), tres de cada cuatro estudiantes sienten que la Universidad por sí sola no los prepara para el ámbito laboral. Y la educación universitaria está enfocada igualmente, al menos en sus principios orientadores, a desarrollar competencias en los estudiantes.

Así pues, si ha de existir una prueba externa como la PAU, con este cambio –aunque tardío y bastante discreto todavía– emerge un escenario esperanzador para que los centros educativos, en general, tomen conciencia de la necesidad de orientar sus enseñanzas al desarrollo de competencias básicas (o clave) en el alumnado. Nunca es tarde si la dicha es buena.

No obstante, para que el cambio se materialice de manera efectiva, el sistema de acceso a la profesión docente debe ser objeto de una profunda revisión para que resulte plenamente coherente con la perspectiva educativa basada en competencias. La formación inicial del profesorado difícilmente será eficaz si esta transformación estructural no se lleva a cabo. Asimismo, es necesario apoyar y acompañar al profesorado en ejercicio para que, de forma progresiva, pueda adaptar su práctica docente al enfoque competencial. La clave para emprender este proceso es que el profesorado perciba que toda la comunidad educativa, junto con la administración educativa –cuyo respaldo es imprescindible–, rema en la misma dirección.



Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Alarma en las aulas: El 85% de los adolescentes de la ESO duermen menos de lo necesario. ¿Cómo afecta esto a su aprendizaje?

La falta de sueño en adolescentes afecta negativamente su rendimiento académico, provocando dificultades en la concentración, la memoria y el estado de ánimo. Además, la privación de sueño puede llevar a problemas de comportamiento, irritabilidad y bajo desempeño diurno.

Noelia García Palomares. 6-6-2025

En España, una preocupante realidad se cierne sobre las aulas: el 85% de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) no alcanza las ocho horas de sueño recomendadas para su edad. Este déficit de descanso no solo compromete su bienestar general, sino que también tiene un impacto directo en su rendimiento académico y salud mental.

El estudio de la Sociedad Española de Sueño (SES) destaca que casi uno de cada tres estudiantes duerme menos de siete horas al día, y apenas un 14% cumple con las recomendaciones de descanso para su edad.

Esta investigación, realizada por especialistas del Hospital Universitario Araba (Vitoria-Gasteiz), utilizó dispositivos de seguimiento del sueño (actímetros) para monitorizar durante dos semanas a estudiantes de tres institutos. El análisis reveló que el 32% de los jóvenes presentaba un cronotipo vespertino, es decir, tienen una tendencia natural a dormirse y despertarse más tarde —un patrón muy común durante la adolescencia debido a cambios fisiológicos conocidos como síndrome de retraso de fase.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la National Sleep Foundation, los adolescentes (entre 13 y 18 años) necesitan entre 8 y 10 horas de sueño por noche para un desarrollo físico y mental saludable.

Por ello, la Sociedad Española de Sueño enfatiza la importancia de abordar este problema desde un enfoque multidisciplinar, involucrando a familias, educadores y profesionales de la salud para garantizar el bienestar y el desarrollo óptimo de los adolescentes.

Según Carla Pía Martínez, investigadora principal del estudio, los horarios actuales de entrada a los centros educativos podrían no ser adecuados para este grupo de edad. «En una etapa en la que los adolescentes tienden a acostarse más tarde, muchos institutos comienzan las clases a las 8 de la mañana», apunta. Ante la dificultad de modificar los horarios escolares, Martínez sugiere comenzar el día con materias más dinámicas o físicas, como educación artística o educación física, para facilitar el despertar del alumnado y posponer actividades de alta exigencia intelectual o exámenes.

En la etapa adolescente, el sueño se convierte en un factor decisivo para el desarrollo y el rendimiento. Laura Herrero Pérez, doctora en Psicología y profesora de la Universidad Camilo José Cela (UCJC), advierte que la falta de sueño afecta principalmente a la velocidad de procesamiento y a la atención sostenida, además de comprometer funciones ejecutivas clave como la memoria a largo plazo.

«Dormir no es un lujo, es una necesidad biológica fundamental para un buen funcionamiento cognitivo», afirma Herrero. Las consecuencias de no dormir lo suficiente son evidentes: a corto plazo, aparece somnolencia diurna, que reduce el estado de alerta y afecta directamente al rendimiento. A largo plazo, la privación crónica de sueño se relaciona con un mayor riesgo de problemas emocionales y físicos, incluyendo obesidad, enfermedades cardiovasculares y diabetes tipo II.

El sueño y su papel en el aprendizaje

Durante la adolescencia, el cerebro experimenta una intensa actividad de reorganización y maduración. El sueño no es simplemente un periodo de inactividad; es un proceso activo en el que se consolidan los aprendizajes, se regula el estado de ánimo y se fortalece el sistema inmunológico. La privación de sueño puede provocar dificultades en la concentración, la memoria y la toma de decisiones, habilidades esenciales para el éxito académico.

La falta de sueño no solo compromete la capacidad cognitiva. «Existe una relación clara entre el déficit de sueño y problemas emocionales como la ansiedad, la depresión o la irritabilidad», explica Herrero, aunque matiza que esta relación es bidireccional: los trastornos del sueño pueden provocar malestar emocional, pero también el malestar emocional puede alterar la calidad del sueño.

Desde el punto de vista del aprendizaje, el sueño resulta esencial para consolidar la memoria a largo plazo. Herrero detalla que durante el sueño no-REM se refuerzan las huellas de memoria, integrándolas con

conocimientos previos. A su vez, la atención —presente en casi todas las tareas conscientes— depende del estado de alerta, el cual disminuye con la falta de descanso, lo que aumenta incluso el riesgo de accidentes.

En la guía «40 preguntas sobre internet que te harán tus hijos» (colegios CEU), Guillermo Cánovas, director del Observatorio para la Promoción del Uso Saludable de la Tecnología «Educalike», dedicado desde hace veinte años a la formación de alumnos de 8 a 18 años sobre estas cuestiones, subraya un aspecto fundamental: el uso excesivo de pantallas antes de dormir condiciona negativamente el descanso de los adolescentes. Señala que cuando los jóvenes se acuestan con el móvil o la tableta, pueden:

- Retrasar su hora de sueño.
- Dormir menos horas de las necesarias.
- Sufrir alteraciones en su rendimiento diario.

Esto es especialmente grave si el uso de estas tecnologías se convierte en compulsivo o adictivo, como se menciona en los criterios para detectar una posible adicción digital. El descanso insuficiente afecta directamente a la concentración, la memoria y la regulación emocional, pilares del aprendizaje escolar.

Por otro lado, en la guía sobre *Ciberacos*, también elaborada por Colegios CEU, se explica cómo el uso constante del móvil puede exponer a los adolescentes a situaciones de acoso digital que generan ansiedad, insomnio y aislamiento. Estos síntomas afectan seriamente la calidad del sueño y, por ende, al rendimiento escolar.

Además:

- El estrés y la ansiedad generados por el ciberacoso tienen manifestaciones físicas (dolores de cabeza, trastornos digestivos) y emocionales (irritabilidad, retraimiento).
- Esto repercute negativamente en la capacidad de atención y memoria, así como en la motivación para asistir a clase.

Aunque el estudio de SES no midió de forma directa el impacto de los dispositivos digitales, la investigadora destaca que no toda la responsabilidad recae en las redes sociales. «Muchas veces los deberes se entregan a través de plataformas online con plazos que vencen a medianoche. Esto fomenta que los estudiantes esperen hasta el último momento para entregarlos», explica.

«El fracaso escolar y los problemas de concentración son fenómenos multicausales, pero sin duda el sueño juega un papel importante», afirma Herrero. Aun así, aclara que no solo importa la cantidad de sueño, sino su calidad y cómo afecta a la somnolencia diurna posterior. Además, el cronotipo tiene un componente genético, por lo que las soluciones deben ser personalizadas.

Durante la adolescencia, el sistema circadiano experimenta una alteración: el ciclo del sueño se alarga más allá de las 24 horas, lo que explica la tendencia a dormirse y despertarse más tarde. Este desajuste se relaciona con cambios neurobiológicos como la reducción de materia gris y el aumento de materia blanca, así como con la segregación de melatonina, según explican los estudios.

A esto se suman los horarios de las actividades extraescolares. En el caso del deporte, como el fútbol, los entrenamientos suelen realizarse a última hora de la tarde, lo que retrasa la cena y la conciliación del sueño. Además, los partidos durante el fin de semana obligan a madrugar, impidiendo recuperar horas de descanso.

Consecuencias académicas de la falta de sueño

Estudios recientes han demostrado que los adolescentes que duermen menos de lo necesario presentan un rendimiento académico inferior. La somnolencia diurna y la mala calidad del sueño se asocian significativamente con un bajo rendimiento académico. Además, la falta de sueño se relaciona con un aumento de problemas de conducta y una disminución en la motivación escolar.

Muchos adolescentes se acuestan con el móvil en la mano, navegando en redes sociales, viendo vídeos o consumiendo contenidos que estimulan el sistema nervioso, dificultando la conciliación del sueño y reduciendo su duración. Este descanso insuficiente se traduce en una menor capacidad de concentración, dificultad para retener información y mayor irritabilidad en el aula, afectando de forma directa a su rendimiento académico.

Factores que contribuyen al déficit de sueño

Diversos factores contribuyen a la falta de sueño en los adolescentes:

- Uso excesivo de dispositivos electrónicos: El tiempo prolongado frente a pantallas, especialmente antes de dormir, interfiere con la calidad del sueño.
- Horarios escolares tempranos: Los ritmos circadianos de los adolescentes tienden a retrasarse, lo que significa que naturalmente se duermen y despiertan más tarde. Sin embargo, los horarios escolares no se ajustan a este patrón biológico, lo que resulta en una reducción del tiempo de sueño.
- Exigencias académicas y extracurriculares: La carga de deberes y actividades fuera del horario escolar puede limitar el tiempo disponible para descansar adecuadamente.

Durante el fin de semana, los adolescentes tienden a acostarse más tarde —la mayoría entre las 23:00 y las 24:00— y aunque descansan algo más, el 62% sigue sin alcanzar las ocho horas recomendadas. Eso sí, la proporción de quienes duermen menos de siete horas cae al 18%.



«Durante los fines de semana, los jóvenes se ajustan a horarios más acordes con sus ritmos naturales. Pero este cambio genera un desajuste, conocido como *jet lag* social, que hace que el domingo por la noche les cueste más dormir y empiecen los lunes aún más cansados», concluye Martínez.

Recomendaciones para mejorar el sueño en adolescentes

Para abordar esta problemática, expertos sugieren:

- Establecer rutinas de sueño consistentes: Acostarse y levantarse a la misma hora todos los días ayuda a regular el reloj biológico.
- Limitar el uso de dispositivos electrónicos antes de dormir: Evitar pantallas al menos una hora antes de acostarse puede mejorar la calidad del sueño.
- Promover ambientes propicios para el descanso: Un dormitorio oscuro, silencioso y fresco facilita un sueño reparador.
- Revisar los horarios escolares: Algunas investigaciones sugieren que retrasar la hora de inicio de las clases podría alinearse mejor con los ritmos naturales de los adolescentes, mejorando su rendimiento y bienestar.

La falta de sueño en los adolescentes es una cuestión de salud pública que requiere la atención de padres, educadores y responsables políticos. Garantizar que los jóvenes duerman lo suficiente no solo mejora su rendimiento académico, sino que también fortalece su salud mental y física, preparándolos mejor para los desafíos del futuro.

Ante este escenario, tanto las familias como los centros educativos deben asumir un papel activo en la educación digital, estableciendo límites saludables para el uso de la tecnología y promoviendo espacios de conversación sobre el descanso, el autocuidado y la gestión emocional. Solo con una visión integral, que entienda el sueño como parte esencial del bienestar adolescente, será posible revertir esta preocupante tendencia que pone en riesgo no solo su aprendizaje, sino también su salud mental y física.

Aunque la evidencia científica aún es limitada, los estudios que existen apuntan a beneficios claros cuando se retrasa el inicio de las clases. Herrero menciona casos como el de Estados Unidos o Dinamarca, donde los estudiantes duermen más, mejoran sus calificaciones y disminuyen el absentismo al comenzar más tarde. «Se han registrado mejoras incluso con solo 30 minutos adicionales de sueño diario», subraya.

Sin embargo, advierte que otros factores externos también influyen, como la falta de actividad física, una mala alimentación o el uso de dispositivos electrónicos antes de dormir. Este último, de hecho, altera la activación y la exposición a la luz, interfiriendo con las fases del sueño, aunque aún faltan evidencias científicas sólidas para confirmarlo.

Evaluaciones

Tiempo de evaluaciones. En plural. ¿O solo hay que evaluar al alumnado a final de curso? ¿Y el funcionamiento del centro? ¿Y al propio profesorado?

Jesús Jiménez. 09-06-2025

Mucho se ha escrito y hablado sobre evaluación. Seguramente demasiado. Y casi siempre sobre evaluación del alumnado. La evaluación ocupa estanterías y una buena parte de los planes de estudios universitarios para quien piensa dedicarse a la docencia. Existen excelentes modelos para realizar bien la evaluación: un clásico muy recomendable: *M^a. Antonia Casanova. Manual de evaluación educativa*. En el ámbito institucional, la evaluación aparece como cierre final en el currículo oficial y se traslada a los proyectos curriculares de centro y programaciones de aula. La evaluación condiciona la dinámica del curso y sus resultados se llevan en junio a los expedientes académicos. En el social, la evaluación quita el sueño a muchas familias, expectantes ante el boletín final de notas. Y sobre evaluación se organiza cada año toda una liturgia, con su correspondiente parafernalia, que ocupa portadas de telediarios: la selectividad: antes EVAU o EBAU y ahora PAU, ceremonia de llamamiento con el primer acceso de jóvenes nerviosos a los pupitres universitarios, notas presuntamente hinchadas por algunos centros de bachillerato y hasta fiesta final con traca y viaje incluido una vez acabados los exámenes...

Pero pisemos suelo y entremos de verdad en la evaluación. Bien. Evaluemos. ¿Hay que evaluar al alumnado? Por supuesto. Pero bien. Porque de poco sirve escribir en los papeles oficiales los bonitos epítetos que se le dan a la evaluación: continua, formativa, global, integradora. Sí. Así aparece en los decretos de currículo y proyectos curriculares de los centros. Luego, la realidad es muy distinta en muchos casos. ¿Lo de “continua” es hacer controles escritos cada quince días? ¿Lo de “formativa” consiste en “formar” un voluminoso expediente de suma de notas? ¿Lo de “global” equivale a un examen final de curso sobre “todo el programa”? ¿Lo de “integradora” significa que cada profesor meta en el examen lo que quiera sin consultar siquiera al compañero de materia? ¡Qué viejo suena todo esto! ¡O qué salto tan grande se sigue produciendo entre las buenas intenciones de las reformas educativas y la realidad del día a día en las aulas!

Entendiendo que es muy difícil evaluar algo tan complejo como el progreso de cada alumno y alumna, algo se podría hacer. Algunas posibilidades a poner en práctica: ampliar la formación del profesorado en sistemas y formas de evaluación cualitativa, favorecer la coordinación de materia entre quienes imparten la misma asignatura en varios grupos (A, B...) y entre el profesorado de aula y el personal especialista (PT, AL, etc.), disponer de tiempo suficiente para realizar con sosiego las juntas de evaluación, potenciar las tutorías y la atención individualizada, desburocratizar todo lo relacionado con la evaluación. Porque ¡esa es otra! Gran parte del profesorado se queja (¡y con razón!) del trabajo burocrático que realiza y al que no ve utilidad para su práctica docente y la mejora de la calidad de enseñanza. ¡Todavía se recuerdan como un mal sueño aquellas “sábanas Excel” de cientos de estándares de aprendizaje, algo sinsentido a lo que obligaba la LOMCE! Se vendió como “tecnificación” y, en realidad, fuese y no hubo nada: bueno, hubo quien sacó una pasta gansa con cursos y cursillos pagados incluso por alguna editorial... ¡Esperemos que no pase algo parecido con lo de las competencias!

Hagamos una evaluación responsable. Pero no solo al alumnado. Habrá que evaluar también a los centros. Ese debería ser el objetivo fundamental de las evaluaciones de diagnóstico de las competencias adquiridas por el alumnado que se realizan en 4º de Primaria y en 2º de la ESO (LOMLOE. art. 21 y 29) y de las evaluaciones internacionales (PISA, TALIS, PIRLS, TIMSS, ICILS, ICCS, etc.) en las que participa nuestro país. Los resultados de esas evaluaciones no deben ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones, ni entre centros ni entre territorios, por desgracia algo frecuente en los medios de comunicación cuando se hace público algún informe internacional, PISA especialmente. La función de esas evaluaciones, sean censales o muestrales, es la de servir de elemento de reflexión para las administraciones educativas: no se trata de tirarse los trastos unas a otras sino de cambiar para mejorar lo que se constate como mejorable. Por cierto, son evaluaciones que tienen un carácter informativo, formativo y de orientación para los centros, para el profesorado, para el alumnado y sus familias y para el conjunto de la comunidad educativa. En ese sentido, los centros deberían tomar nota de los resultados, revisar sus proyectos curriculares y adoptar medidas dirigidas a la mejora de la calidad dentro del propio centro.

Además, hay otras formas más directas de evaluar el funcionamiento de los centros educativos.

Una, externa. A principios de los años noventa, todavía sin haberse generalizado el traspaso de competencias, en el entonces conocido como “territorio MEC” se puso en marcha el Plan de Evaluación de Centros Docentes (Plan EVA), un ambicioso programa con cuatro objetivos muy claros: mejorar la organización y funcionamiento de los centros, mejorar la calidad de la educación, potenciar la autoevaluación institucional desde el propio centro y apoyar la gestión del centro. Pues bien, esa evaluación externa se frenó enseguida, seguramente porque de sus resultados se deducía que en un número considerable de centros se requeriría mucho más apoyo (plantillas, recursos, etc.) por parte de la administración educativa para intentar avanzar en calidad. ¿Podría implementarse ahora una evaluación similar? Por supuesto que sí.

Y otra, interna. A final de cada curso, todos los centros educativos deben elaborar una Memoria anual en la que, tomando como referencia su Programación General Anual (PGA) aprobada al principio de curso por el consejo escolar, evalúen su funcionamiento a lo largo del curso y planteen propuestas y planes de mejora para el curso siguiente. Esa autoevaluación puede convertirse en un instrumento fundamental para la reflexión, especialmente para el profesorado. Justamente en el claustro reside la competencia de analizar y valorar el funcionamiento general del centro y la evolución del rendimiento escolar (LOMLOE, art. 129 g.) Si los resultados no son los esperados, no deberían echarse balones fuera, culpando de los fracasos sólo al alumnado y familias: también hay que reflexionar sobre la organización del centro, la coordinación del profesorado, las prácticas docentes, los propios sistemas de evaluación del alumnado utilizados, etc. etc. Y esa reflexión debiera hacerse con sinceridad y sin poner paños calientes. La profesionalización de la docencia no pasa por cumplimentar estadillos de notas, sino asumir colectivamente que se puede mejorar y ¡ponerse a ello!.