

**ÍNDICE**

[CSIF: el Gobierno ignora a Europa y complica las oposiciones a maestro. «Estamos bajo la guillotina de una sanción»](#) **EL DEBATE**

[Las Ampa desmienten la reconstrucción anunciada por Mazón: "muchas plantas bajas de colegios siguen arrasadas"](#) **LEVANTE**

[Del optimismo a la revisión del uso de pantallas en las escuelas: "Estamos recuperando tareas en papel"](#) **ELDIARIO.es**

[150.000 aspirantes para 23.000 plazas: la gran oposición docente que no reducirá la tasa de interinidad](#) **EL PAÍS**

[Trump sugiere un acuerdo con Harvard después del bloqueo definitivo al veto a las matrículas de extranjeros](#) **ABC**

[El jefe de la inspección educativa de la Xunta elogia a Vox y pide ilegalizar partidos nacionalistas](#) **INFOLIBRE**

[El acceso a libros en los colegios mejora los resultados en Matemáticas](#) **EL DEBATE**

[Navarra, la Comunidad con el porcentaje de aptos más elevado de la nueva PAU](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Alumnos sin disciplina que no se esfuerzan ni respetan al docente tensionan las aulas](#) **FARO DE VIGO**

[Educación busca profesionales para dar clases en una decena de ciclos de FP, enseñanzas deportivas y artísticas por la falta de docentes](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Desplome de notas en las PAU: un tercio de los estudiantes suspenden Historia de España o Valenciano](#) **LEVANTE**

[María Sánchez Martín, nueva presidenta de CEAPA](#) **EUROPA PRESS**

[Javier Albares, médico: "El uso excesivo de pantallas puede provocar síntomas que lleven a diagnósticos equivocados de TDAH"](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[¿Qué opinan los jóvenes sobre la orientación recibida en los institutos?](#) **EL DEBATE**

[El Gobierno aprueba la creación del título de FP de Técnico en Servicios Funerarios](#) **EUROPA PRESS**

[Andalucía combatirá el acceso infantil al porno: más presencia policial en colegios y un buzón de denuncias anónimas](#) **EL CORREO DE ANDALUCÍA**

[La lotería para que te paguen el verano si eres docente interino: Madrid exige 165 días trabajados, en Extremadura son 280](#) **ELDIARIO.es**

[El Consejo Escolar del Estado condena que el sistema educativo en Gaza "está siendo sistemáticamente destruido"](#) **EUROPA PRESS**

[El Gobierno regional quiere extender 1º y 2º de la ESO a los colegios el próximo curso](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[China bloquea la inteligencia artificial para evitar trampas en la Selectividad](#) **DEiA**

[La nueva selectividad se estrena en Catalunya con un descenso de notas y aprobados](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Diferencias de aprobados en Selectividad: Los canarios, los que menos aprueban \(91,5%\), y los navarros los que más \(98%\)](#) **EUROPA PRESS**

[Educación entrega los primeros diplomas de tutorías de FP Dual de Navarra](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Ayuso ultima su plan para llevar la ESO a los colegios contra la ley y el rechazo de los profesores](#) **PÚBLICO**

[ANPE critica la inversión "insuficiente" en educación y el retraso en el desarrollo normativo de la profesión docente](#) **EUROPA PRESS**

[El 70% de los adolescentes pasa más de cuatro horas al día en internet: "Amenaza el desarrollo libre y sano de sus vidas"](#) **EL MUNDO**

[Un estudio pionero en España identifica variaciones en los criterios de evaluación de las PAU](#) **EL DEBATE**

[Murcia plantea integrar 1º y 2º de ESO en los colegios públicos que tengan espacios disponibles](#) **EL PAÍS**

[Cómo reforzar el aprendizaje de la lectura en casa y en el aula](#) **THE CONVERSATION**

[Lectura profunda en tiempos de 'scroll': cómo volver a leer con intención](#) **THE CONVERSATION**

[Ninguna incidencia, pero mucho calor, en las multitudinarias oposiciones de docentes](#) **MAGISTERIO**

[Ligera apología del fin de curso](#) **MAGISTERIO**

[Los docentes interinos podrán hacer los cursos que habilitan para ejercer la dirección](#) **MAGISTERIO**

[Ser director de un colegio no se paga igual en toda España: hasta 600 euros de diferencia entre comunidades](#)
ÉXITO EDUCATIVO

[Firmeza, conexión y autocuidado en la educación emocional](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Acompañar no es un extra, es el centro](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Antonio Garamendi \(CEOE\): «La FP Dual, clave para formar a profesionales y conectar a los jóvenes con sectores estratégicos»](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Guía para el Uso de las inteligencias artificiales en el ámbito educativo](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Elegir escuela y otras bromas de la propaganda](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Josep Otón: «Hace 15 años que en Cataluña no se convocan concursos de acceso a cátedras»](#)
EDUCATIONAL EVIDENCE

[Sobre la ética en las formaciones: segundas partes nunca fueron buenas](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Mejorar la ansiedad matemática de las niñas pasa por mejorar la didáctica](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El papel de la familia en el abandono escolar: cuando la falta de apoyo marca el futuro](#)

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Confeción: José Antonio Martínez

EL DEBATE

CSIF: el Gobierno ignora a Europa y complica las oposiciones a maestro. «Estamos bajo la guillotina de una sanción»

Mario Gutiérrez, presidente del sector nacional de educación de CSIF, ha denunciado en conversación con El Debate que «faltarían unas 35.000 plazas para alcanzar ese 8 % de temporalidad que exige Europa»

María Curiel. 20/06/2025

La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) ha avisado de la «escasez» de plazas en las oposiciones a maestros de Infantil, Primaria y Secundaria y otras enseñanzas que este sábado 21 de junio se celebran en casi toda España. Según un informe del sindicato, hay un déficit de plantilla de casi 44.000 docentes con respecto a la situación anterior a los recortes de 2010.

Mario Gutiérrez, presidente del sector nacional de educación de CSIF, ha denunciado en conversación con El Debate que «estamos bajo la guillotina de una sanción económica por parte de la Unión Europea», si no se cumplen las exigencias de reducción de la temporalidad en el empleo público al 8 %, condición que el Gobierno español no está cumpliendo. «El propio Ministerio de Educación y la Función Pública reconocen que el nivel de temporalidad ronda actualmente el 30 %», lamenta.

«Con las oposiciones convocadas este año, la situación apenas cambiará. Estas plazas apenas cubren las jubilaciones de los últimos años, por lo que seguiremos en porcentajes similares. Calculamos que faltarían unas 35.000 plazas para alcanzar ese 8 % de temporalidad que exige Europa. Además, hemos realizado estudios comparativos entre el sistema educativo de 2009 y el actual. Si analizamos los datos de inversión, personal y alumnado, hoy faltan más de 40.000 docentes en la educación pública española», asevera Gutiérrez ante los micrófonos de este medio.

Respecto a las consecuencias de esta escasez de plazas en las próximas oposiciones a maestros, el presidente del sector nacional de educación de CSIF asegura que esta falta de apoyo y de personal educativo «está afectando gravemente a la calidad del sistema». Por otro lado, señala que la profesión docente ha perdido atractivo: «Antes era un oficio prestigioso y deseado por muchos graduados, y eso ya no ocurre», lamenta.

A todos estos factores se le suma que si en España no se cumple con la reducción del 8 % de la temporalidad, podrían congelarse los fondos europeos destinados a este ámbito. «Bruselas ya ha advertido de esta posibilidad, y una sanción afectaría directamente a la inversión en educación», avisa Gutiérrez.

Las oposiciones a profesor

Las pruebas comienzan este sábado desde primera hora en casi todas las comunidades autónomas excepto en Canarias, Cataluña, Murcia y País Vasco, donde en esta ocasión no se han convocado plazas.



CSIF lamenta en un comunicado que el número de plazas que se disputarán los miles de opositores «es insuficiente para cubrir las necesidades de nuestro sistema educativo».

El sindicato destaca que el número de plazas de las oposiciones a todos los cuerpos es de 20.461 (apenas un 2 por ciento más que en la convocatoria del año pasado), de las cuales 6.236 son del cuerpo de maestros, 13.437 son de Secundaria y el resto de otros cuerpos docentes (profesores de Formación Profesional, catedráticos de Música, profesores de la Escuela Oficial de Idiomas, profesores de Artes Plásticas y Diseño, Maestros de Taller, y profesores de Música y Artes Escénicas).

En este sentido, exige la convocatoria de 35.500 plazas para reducir la temporalidad y de otras 45.778 adicionales para paliar el déficit acumulado desde 2010, en los próximos tres años, para reducir los altos índices de interinidad.

Por último, CSIF reclama al Ministerio de Educación que asuma su responsabilidad de liderar las reformas estructurales que mejoren la profesión docente y aumenten la calidad de nuestro sistema educativo en lo que queda de legislatura.

«Lamentamos que la política educativa no sea una prioridad de este Gobierno, como lo demuestra la continuidad de ratios elevadas, la ausencia de un pacto educativo, clases sin refuerzo y sin Estatuto Docente», concluye.



Las Ampa desmienten la reconstrucción anunciada por Mazón: "muchas plantas bajas de colegios siguen arrasadas"

Representantes de la escuela pública han elaborado un mapa alternativo al presentado por Conselleria en el que critican que hay muchos colegios e IES siguen sin estar en condiciones

Gonzalo Sánchez. València 20 JUN 2025

El colegio Orba de Alfafar es uno de los 8 centros catastróficos tras la dana. El agua vino con tanta fuerza que lo destrozó y habrá que reconstruirlo por completo. Ese escenario desangelado (el de un colegio sin niños) fue el elegido por la Plataforma en Defensa de la Educación Pública para presentar su "Mapa de la Vergüenza", un documento con el que pretenden desmentir la reconstrucción vendida por el president Carlos Mazón en rueda de prensa.

El conseller de Educación José Antonio Rovira anunció en esa intervención que prácticamente todos los centros están ya operativos y que todo el alumnado volverá a su municipio en septiembre. María Dolores Trujillo, presidenta de la agrupación de Ampa Horta Sud, criticó que "Se nos dice que el centro está abierto, funcionando y operativo ¿Pero de verdad creen que eso es suficiente? un centro no está plenamente operativo cuando tiene toda la planta baja arrasada, o cuando hay talleres de tecnología, aulas de plástica, patios, o comedores destrozados. No está plenamente operativo cuando acoge alumnos de otros centros y se colapsa, como está pasando en muchos colegios por desgracia a día de hoy", cuenta.

En la protesta estuvieron presentes directores, docentes y familias además de la Confederación de Ampas Gonzalo Anaya, sindicatos educativos y diputados de la oposición como Gerard Fullana (Compromís) y José Luis Lorenz (PSPV).

Volver al municipio el curso que viene

El anuncio que el president Mazón hizo en aquella rueda de prensa fue que todos los estudiantes empezarán el curso que viene en sus municipios (muchos de ellos, eso sí, en barracones). Sin embargo, según se puede ver en el mapa, aún hay muchísimas incidencias pendientes, y los equipos directivos de los centros catastróficos dudan de que los plazos den para cumplir esa promesa.

Mariló Ferriols es la directora del Ceip Orba, un colegio situado en una barriada humilde que juega un papel vital para los niños y familias de la zona. "Esta escuela devastada continua igual que hace 8 meses, es una herida abierta para todo el barrio, pedimos que al menos se tapie o se derrumbe ya por la peligrosidad y la insalubridad", criticó. Precisamente ayer Conselleria anunció que se han destinado 350.000 euros en vallar los 8 centros que deberán reconstruirse tras la riada para evitar accesos no autorizados durante las obras.

Centros educativos "operativos"

En líneas generales, los centros educativos "denominados operativos por el conseller" han sufrido la precariedad de compartir espacios o la falta de unas condiciones mínimas desde que reabrieron. "No se puede decir que estamos operativos cuando la dana nos ha vuelto a unos barracones obsoletos (Paiporta), a estar distribuidos en 4 y en 5 espacios municipales (Utiel) o no disponer de suficientes espacios (CEIP La Fila) y recursos necesarios como biblioteca, laboratorios, gimnasios, conserjería, departamentos y salas de

profesorado, patios en condiciones o vallas perimetrales (IES Albal y otros muchos)", explicó Patricia Estruch, docente del IES Berenguer Dalmau de Catarroja.

El 31 de julio es la fecha tope de entrega de las aulas prefabricadas y los docentes dudan sobre si estarán a punto en septiembre ya que se tendrá que hacer toda la instalación interior. En casos como el del Orba, dudan incluso de si la ubicación es la indicada. "Ahora mismo estamos en barracones en el Ceip La Fila, lo que significa que ellos también están afectados. Y nos dijeron que nos iríamos a un descampado que antes era una campa con coches y no sabemos si tendrá líquidos tóxicos o algún residuo. Hace unos días llovió y esa campa estuvo tres días enfangada. Pese a todo, vamos a confiar en los técnicos", explicó Ferriols.

Abandono institucional

Trujillo (en representación de las Ampas de la pública en l'Horta Sud) criticó el "abandono institucional" del conseller a la zona. Denunció que Rovira no ha estado escuchando a los centros y la comunidad educativa tras la dana pero sí que estuvo "cerca de las cámaras cuando había que hacerse la foto".

"Es falso que la mayoría de los centros afectados por la dana estén plenamente operativos. Los centros no pueden estar operativos si no tienen las necesidades cubiertas", criticó Rubén Pachecho, presidente de la Plataforma en Defensa de la Enseñanza Pública.

"El derecho a la educación es un derecho básico. Debería de ser el primer servicio asegurado, pero no en condiciones de emergencia como ahor asino en unas condiciones dignas", reivindicó Ferriols. Por otro lado, la directora reclamó que "esta situación se tiene que compensar con psicólogos, con una bajad de ratio y con más docentes en la zona más afectada".

Fampa-València ha hecho una recogida de incidencias entre las comunidades educativas de los centros afectados porque exponen en qué estado se encuentran en detalle, caso por caso. Ampa, equipos docentes y directivos han dado mucha información que se encuentra resumida en un mapa donde están anotadas las incidencias, las preocupaciones, y las necesidades de los centros educativos en fecha de 19 de junio de 2025.



Del optimismo a la revisión del uso de pantallas en las escuelas: “Estamos recuperando tareas en papel”

Las administraciones avanzan en la restricción de móviles en la ESO y pantallas en Infantil al tiempo que docentes y expertos piden no renunciar a la enseñanza de las nuevas tecnologías

Pau Rodríguez. Barcelona. 21/06/2025

No hace tantos años, en unas jornadas de puertas abiertas de una escuela cualquiera, era habitual que el centro mostrara con orgullo a las futuras familias sus tabletas y paneles digitales, también en aulas de Infantil. Algunas lo celebraban, la mayoría lo veían acorde a los tiempos. Pocas se preocupaban, pero hoy son ya las que más abundan. “Piden que no haya pantallas, hay una gran conciencia sobre ello; una de las preguntas más habituales es cómo las gestionamos”, constata Jordi Barberán, director del colegio Salesians Rocafort de Barcelona.

La creciente inquietud familiar es un termómetro del viraje tecnológico que viven actualmente los centros. Pero hay más síntomas. El optimismo de las últimas décadas a la hora de incorporar dispositivos digitales en las aulas, siempre con ánimo de que sumaran educativamente, ha dado paso en los últimos años –y por primera vez– a un giro restrictivo. El temor es que algunos de ellos resten más de lo que aportan en ámbitos como la convivencia o la concentración de los escolares.

El primer damnificado de este giro ha sido el móvil. El curso 2023-2024 fueron diversas las comunidades autónomas en España que avanzaron en su prohibición en todo el recinto escolar, una tendencia creciente en la mayoría de países europeos desde hace unos años. El otro repliegue generalizado ha sido el de las pizarras digitales y las tabletas en la etapa de Infantil, siguiendo orientaciones como la de la Asociación Española de Pediatría, que recomienda a las familias evitarlas hasta los 6 años.

Solo en lo que va de 2025, Catalunya, Murcia, Asturias y Baleares han aprobado distintas restricciones en el uso de pantallas en Infantil –donde se busca casi por completo un entorno analógico– y en Primaria. Un proceso no exento de complicaciones, puesto que parte del dinero empleado para su distribución masiva de estos equipamientos tras de la pandemia procede de los fondos Next Generation, acompañados de una garantía frente a su desmantelamiento.

Galicia ha sido también ejemplo reciente de frenazo. Las familias se opusieron al plan de digitalización y algunos los centros empezaron a darse de baja –no era obligatorio–, lo que condujo a la Xunta a rectificar y revisar el programa.

Fuera de España, la tendencia en Europa es restringir el uso del móvil. Sobre las demás pantallas, el volantazo más brusco ha sido el que ha dado Suecia, que anunció el pasado curso una progresiva retirada de las aulas

en favor de un mayor uso de los libros de texto. Atribuían a los excesos digitales parte de su caída en los resultados de lectura en las pruebas PISA de 2022. La paradoja es que en ese mismo *ránking* internacional se disparó Estonia, cuya apuesta por lo digital ha sido central.

Vetos a móviles y tabletas

En Salesians Rocafort, el replanteamiento ha consistido en vetar los móviles y retirar las tabletas de Infantil en los últimos años, según describe su director. “Hemos recuperado un número de tareas más elevadas en papel”, afirma. Aunque añade que eso no significa renunciar a las herramientas digitales, como los portátiles o las pizarras digitales, y a su potencial pedagógico y de motivación para los alumnos.

Màrius Martínez, doctor en Ciencias de la Educación en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), defiende que revisar el despliegue digital es algo natural. “La tecnología evoluciona tan deprisa que conviene hacerlo”, señala. “Por tradición e inercia se ha equipado masivamente a los centros y ahora hemos detectado que causa algunos problemas a los que queremos poner remedio”, añade.

El departamento de Educación catalán encargó a Martínez coordinar sendos comités de expertos para evaluar el uso de todas las herramientas digitales en las aulas. Su *informe* se presentó este junio junto con el Plan de Digitalización Responsable de la Generalitat, que incluye el veto a los móviles en todas las etapas educativas (una decisión que curiosamente va más allá de la regulación que recomendaban los expertos).

Martínez identifica como punto de inflexión del tecnooptimismo escolar un informe de UNESCO de 2023 que cayó como un toque de atención sobre los sistemas educativos. El dictamen, *Tecnología en la educación: ¿una herramienta en los términos de quién?*, advertía de algunos riesgos, como el interés de algunas empresas para promover el uso de sus productos sin demasiadas evidencias o la falta de estudios sobre el impacto a largo plazo de su empleo.

“Es difícil obtener respuestas concluyentes sobre tecnología en general, existen experiencias interesantísimas de usos en el aula, con mejoras en los resultados académicos acreditadas, pero al mismo tiempo los profesionales señalan grietas en los dispositivos por la que se cuelan algunas problemáticas”, señala Martínez. Las distracciones del alumnado son una de ellas. Según la OCDE, más del 30% de los alumnos españoles afirma que se distrae en casi cada clase de matemáticas debido a su móvil o al de sus colegas.

La OCDE incide en que depende mucho de cada situación. “Los estudiantes que usan con frecuencia el teléfono móvil en la escuela son más propensos a que su atención se disperse, ya que resulta difícil resistirse al atractivo de actividades no educativas y a las notificaciones; en cambio, los datos de PISA sugieren que el uso de *software* educativo presenta una asociación negativa más moderada con la concentración”, apuntan en su informe *Students, digital devices and success*.

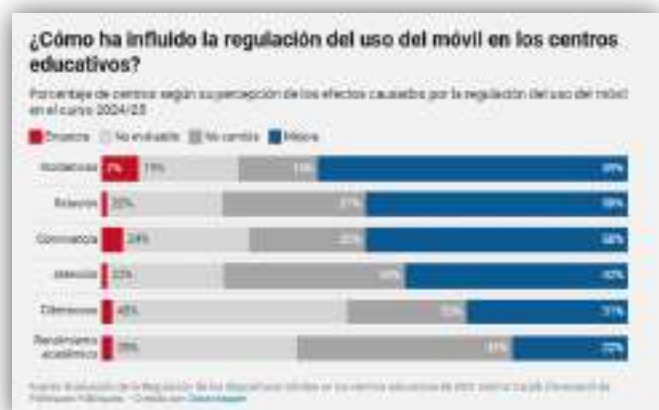
Móviles no, ordenadores sí

A pie de aula, hablar de tecnología es hacerlo sobre una infinidad de frentes abiertos y en constante cambio. No son solo los móviles y los ordenadores, sino también las aulas virtuales donde se cuelgan los materiales (con el debate asociado de si hay que usar las de grandes empresas como Google o no), los programas de robótica o el terremoto que supone ahora la entrada de la Inteligencia Artificial. Todo ello sin contar con la *mochila* que lleva cada alumno de casa, las horas que pasa pegado al móvil, a qué aplicaciones y si lo hace solo o acompañado.

Carme Mora, directora del Instituto Marta Mata de Salou (Tarragona), se declara partidaria de integrar la tecnología en las aulas, pero en los últimos años su centro ha llevado a cabo algunos ajustes. El más destacable es el veto a los móviles. “Sabemos que tienen potencial educativo, pero puestos en una balanza hemos salido ganando sin ellos, por ejemplo en mejor convivencia, relaciones en el recreo y menor ciberacoso”, señala esta docente, que ha participado como experta en la comisión impulsada por la Generalitat.

A nivel pedagógico, lo cierto es que el uso del móvil en las aulas siempre ha sido residual. Entre un 63% y un 66% de los profesores declararon en una encuesta para el instituto público catalán Ivàlua que no requerían su empleo. Y de los que sí animaban a usarlo en clase, el 75% decían haberlo hecho solo un par de veces al trimestre, para actividades puntuales. “Todo el potencial educativo que puedan tener ya queda cubierto con lo que te ofrece el portátil”, constata Barberán.

La misma encuesta de Ivàlua apunta también que el mayor beneficio de la medida es la disminución de incidencias (el 59% de



profesores lo ve así). Pero en cuanto a la supuesta pérdida de atención del alumnado o a su rendimiento académico, en realidad son mayoría los profesores que creen que no varía o que no se puede valorar si tienen o no impacto.

Mora reconoce que hubo “muchísima alegría” en la acogida de pantallas y recursos digitales en el Instituto Marta Mata de Salou. “La madurez actual nos permite decir qué nos aportan unas y qué nos quitan, pero no creo que haya que retroceder en su incorporación sino resituirlas, porque la tecnología es una herramienta que ha llegado para quedarse y debemos enseñar a los alumnos a usarla correctamente”, argumenta.

Esta directora hace una defensa abierta de la presencia de portátiles y pantallas interactivas en su instituto. Sobre los primeros, recuerda que han servido para “democratizar” el acceso a la tecnología. Tras la pandemia, en Catalunya se han repartido más de 300.000 ordenadores individualmente a alumnos a partir de 5º de Primaria, dispositivos que los niños y niñas meten en la mochila cuando acaban las clases para poder usarlos en casa. “Sin eso, solo tendrían ordenador los que se lo pudieran pagar”, constata esta docente.

Asimismo, recuerda que los alumnos no se pasan las cinco horas lectivas frente al ordenador, igual como tampoco está encendida todo el rato la pantalla interactiva del profesor. “Las pizarras digitales son una ventana muy útil para que el docente proyecte sus materiales, para consultar internet, poner documentales, para recursos concretos de matemáticas... No concebimos la educación sin ellas”, enumera Mora.

Donde hay más disparidad de visiones es en si el portátil es una fuente de distracción para los alumnos. Mora asegura que los cortafuegos al acceso a determinadas webs, con las redes sociales a la cabeza, funcionan. “Siempre te encontrarás al que hace usos indebidos, pero como está reglado pues se lo quitas un tiempo antes de devolvérselo”, opina. Barberán reconoce más dificultades: “El que sabe un poco de informática se salta las restricciones y se acaba conectando simultáneamente a diez sitios distintos, como por ejemplo cuando vimos que algunos miraban el Mundial de Fútbol”.

Educación en los riesgos e Inteligencia artificial

Por si faltaban pruebas, que este curso que ahora acaba ha sido el del replanteamiento de la estrategia digital educativa lo constata otro estudio, el encargado por el Ministerio de Juventud e Infancia, para el desarrollo de un entorno digital seguro para los menores. Sus conclusiones más destacadas fueron hacia el uso personal y familiar de las pantallas, para evitar un consumo excesivo que derive en problemas de salud mental, violencia o conductas de odio, pero había también propuestas para la escuela.

Plantea priorizar la enseñanza analógica hasta —y durante— la Primaria o eliminar las *apps* educativas que incluyen gratificaciones inmediatas, pero también considera necesario potenciar la formación digital de los profesionales y reforzar acciones educativas para ganar competencias en alfabetización mediática o educación sexo-afectiva, que se ve a menudo condicionada por internet.

El informe sitúa a los colegios en una posición privilegiada para la enseñanza tecnológica: “Los centros constituyen hoy en día uno de los espacios más seguros para niños, niñas y adolescentes en relación con la capacitación en la utilización y uso responsable de las tecnologías digitales”.

EL PAIS

150.000 aspirantes para 23.000 plazas: la gran oposición docente que no reducirá la tasa de interinidad

Decenas de miles de personas se examina a la vez en toda España, pero la temporalidad, que ronda el 30% y lastra la calidad de la enseñanza española, apenas bajará

IGNACIO ZAFRA. Madrid - 21 JUN 2025

Unas 150.000 personas se presentan este sábado a oposiciones para cubrir cerca de 23.000 plazas de maestros, profesores y docentes de FP, artes plásticas y Escuelas Oficiales de Idiomas, según cálculos sindicales, en 13 de las 17 comunidades autónomas —las excepciones son Canarias, Cataluña, Murcia y País Vasco—. Por cada puesto hay seis candidatos. A pesar del volumen de plazas, la convocatoria apenas reducirá el elevado porcentaje de docentes interinos que lastra la enseñanza pública española, que los sindicatos estiman entre el 27% y el 33%, según realice el cálculo Comisiones Obreras o CSIF.

En 2021, el Ministerio de Educación aprobó un plan de estabilización para tratar de reducir la temporalidad al 8%, el objetivo marcado por la Comisión Europea. Sin embargo, a pesar de que desde entonces y hasta inicios de este curso las comunidades autónomas habían convocado más de 116.000 plazas a las que concurren más de un millón de aspirantes, la tasa de interinidad, según los cálculos de CC OO, solo bajó del 29,1% al 26,9%. Y las oposiciones de este año tampoco harán apenas mella en la temporalidad porque “apenas sobrepasan la plantilla de funcionariado de carrera que se ha jubilado o ha salido del sistema” durante el último año, señala el sindicato.

La temporalidad docente tiene diversas consecuencias negativas. Por un lado personales, al hacer que entre una cuarta y una tercera parte de los docentes no sepan hasta casi el inicio del curso siguiente dónde darán clase. Y, por otro, sistémicas, como el hecho de hacer difícil que los centros públicos mantengan un proyecto



educativo sólido, dado las frecuentes entradas y salidas, así como el hecho de tener que arrancar cada año con varios puestos por cubrir. La llegada de los interinos a principio de curso puede tardar semanas, y, dichos docentes no saben qué ciclo van a tener que impartir hasta justo antes de incorporarse, lo que les impide prepararse.

Daños de la Gran Recesión

La alta interinidad del sistema educativo español es una de las heridas que dejó la Gran Recesión en el sistema de enseñanza español que, pese al tiempo transcurrido, no ha sanado. Los recortes ejecutados entonces incluyeron una fuerte reducción de la tasa de reposición —el porcentaje de plazas de docentes que se jubilaban o dejan de dar clase por otros motivos que pueden cubrirse—. Esta se fijó en el 30% en los Presupuestos Generales del Estado de 2010. Y en el 10% en los de 2012. La tasa solo subió al 50% (es decir, por cada dos docentes que salían del sistema podía convocarse una plaza) en 2014. Volvió al 100% en 2016. Y solo se aumentó por encima de la mera reposición, en 2022, con una tasa del 120%.

El Gobierno dio un paso más en los Presupuestos de 2023 —que son los que siguen en vigor— al levantar el límite a la tasa de reposición. “Cada Administración podrá autorizar, con carácter extraordinario, una tasa específica que sea necesaria para dar cumplimiento del objetivo previsto en la Ley 20/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el empleo público, de que la temporalidad en el empleo público no supere el 8% de las plazas de naturaleza estructural en cada uno de sus ámbitos, siempre que venga justificado de acuerdo con el instrumento de planificación plurianual con que deberá contar”, señala la ley de presupuestos en vigor.

Los sindicatos lamentan que, pese a tener el margen necesario para hacerlo, las comunidades autónomas no lo hayan aprovechado. CSIF calcula que la actual plantilla sigue teniendo un déficit de 44.000 docentes respecto a la situación previa a los recortes de la crisis financiera. Y CC OO estima que harían 112.000 plazas “para reducir realmente la temporalidad al 8% en los cuerpos docentes”.

La tasa de interinidad es muy diferente entre unas comunidades y otras. Según el informe de inicio del curso que acaba de terminar publicado por Comisiones Obreras, esta va del 16,3% en Galicia, el 17,1% en Baleares, y el 19,6% en Andalucía, al 47,3% de Canarias, el 43,4% de Euskadi, y el 40,2% de Aragón.



Trump sugiere un acuerdo con Harvard después del bloqueo definitivo al veto a las matrículas de extranjeros

El presidente dice que está trabajando «estrechamente» con la prestigiosa universidad y que es «posible» que un acuerdo se anuncie la próxima semana

ABC / AGENCIAS. 21/06/2025

Donald Trump ha sugerido la posibilidad de llegar a un acuerdo con la Universidad de Harvard, con la que mantiene una dura pugna por limitar su autonomía y a la que incluso prohibió la admisión de estudiantes extranjeros.

«Hemos estado trabajando estrechamente con Harvard, y es muy posible que se anuncie un acuerdo durante la próxima semana», ha dicho el presidente de EE.UU. en un mensaje en la red Truth Social.

El mensaje se ha producido poco después de que un tribunal de Massachusetts bloquee, esta vez de manera definitiva, la orden de Trump para suspender las matriculaciones extranjeras en la prestigiosa universidad.

La orden prohíbe «implementar, instituir, mantener o dar cualquier fuerza o efecto a la revocación del 22 de mayo de 2025 de la certificación del Programa de Estudiantes y Visitantes de Intercambio del Demandante (SEVP)». Ha sido emitida por la jueza de distrito Allison D. Burroughs, quien previamente este mismo mes había declarado ya una restricción temporal en relación al mismo asunto contra el Gobierno federal.

Este dictamen, ha explicado Burroughs, «impide dar cualquier fuerza o efecto al aviso de revocación» presentado por el Ejecutivo estadounidense a finales de mayo de este año e incluye -sin limitarse a estos supuestos- «cualquier determinación que un titular de la visa no haya mantenido (su) estatus de no inmigrante sobre la base del Aviso de revocación; cualquier acción adversa con respecto a una solicitud de visado; o cualquier denegación de admisión a EEUU sobre la base del Aviso de revocación», entre otras.

Acuerdo «histórico y beneficioso»

Por su parte, Donald Trump ha señalado las «graves irregularidades» en las que se ha visto envuelta Harvard y ha aseverado que, pese a ello, han tratado de alcanzar una solución conjunta y que probablemente esta se dé a conocer en la próxima semana.

«Han reaccionado de forma extremadamente apropiada durante estas negociaciones y parecen comprometidos con hacer lo correcto», ha expresado en la publicación de Truth Social.

Si bien el líder del Ejecutivo estadounidense no ha revelado más detalles al respecto, ha aseverado que, «si se llega a un acuerdo sobre la base que se está discutiendo actualmente», este será «increíblemente histórico y muy beneficioso» para Estados Unidos.

Esta resolución llega después de que la misma letrada ampliase este martes hasta el 23 de junio la paralización de la orden del presidente Trump, para suspender las matriculaciones extranjeras en la Universidad de Harvard, una medida que ha abierto una competencia judicial entre el centro educativo y la Administración del país norteamericano.

La decisión del magnate neoyorquino obligó a Harvard a rechazar a los estudiantes extranjeros durante el curso académico 2025-2026, obligándolos a trasladarse a otra universidad «o perder su estatus legal». En este contexto, añadía, para recuperar el certificado antes del próximo año académico, Harvard «debe proporcionar toda la información requerida».

El portavoz de la institución académica, Jason Newton, ha calificado la medida del gobierno estadounidense de «ilegal» y como «una acción de represalia», advirtiendo de que «amenaza con perjudicar gravemente a la comunidad de Harvard y a nuestro país, y socava la misión académica y de investigación» de la universidad.

infoLibre

El jefe de la inspección educativa de la Xunta elogia a Vox y pide ilegalizar partidos nacionalistas

CIG pide la destitución de Enrique Prado Cueva por criticar en varios artículos el modelo autonómico, a la izquierda o a la "clase ociosa" del profesorado

Calificado como una persona con una ideología "puramente reaccionaria", el sindicato le atribuye también la polémica orden de "neutralidad" en las aulas

David Reinero. 21 de junio de 2025

La Confederación Intersindical Galega de Educación (CIG-Ensino) solicita a la Xunta la destitución del subdirector general de Inspección y Evaluación del Sistema Educativo de la Consellería de Educación, Enrique Prado Cueva, a quien atribuyen la polémica orden de "neutralidad ideológica" en las aulas, por una serie de artículos que publicó en los que critica la descentralización educativa en las comunidades autónomas, la "nueva clase ociosa" del profesorado o la izquierda en general. En ellos, también elogia a Vox, habla del "nacionalismo fascista excluyente del BNG y del nacionalsocialismo del PSdeG".

Ante estas publicaciones, que la CIG, sindicato mayoritario en la educación pública, califica de propias de un "ultra", piden su destitución de la inspección educativa.

La CIG destaca que las instrucciones sobre "neutralidad" ideológica en las aulas, criticadas por docentes, sindicatos o familias, "están firmadas por la directora general de Ordenación e Innovación Educativa, Judith Fernández Novoa, y el máximo responsable de la inspección y evaluación educativa del sistema educativo bajo su mando, el subdirector general Enrique Prado Cueva". Afirman que se trata de "una persona con firmes convicciones ideológicas puramente reaccionarias, ultraespañolistas, contrarias al marco autonómico actual y a todo lo que considera *progresismo* y nacionalismo, tanto en el aspecto de las ideas políticas como en lo que él entiende como *progresismo antipedagógico*".

El sindicato señala que los textos de Prado Cueva apuestan "por la ilegalización de los partidos independentistas y nacionalistas", "los elogios a Vox como único partido que defiende con claridad la 'nación española' y la crítica a la propia Consellería en la que ahora es un alto cargo por tener una prueba de gallego en las oposiciones docentes para quienes no tienen acreditado sus conocimientos".

La CIG divulgó una serie de artículos publicados por Prado Cueva con títulos como *Los principios antipedagógicos del progresismo*, *La dictadura de lo políticamente correcto*, *La segunda guerra civil española* o *Alá y su Profeta iluminan a la izquierda española y al nacionalismo gallego*. En ellos, aparecen afirmaciones como que "la educación fracasó en lo esencial", ya que "busca someter al trabajador a las ocurrencias de las ideologías comunistas y separatistas"; que la única nación es la española y que "el único partido que la defiende claramente es Vox"; o "¿Educación para qué? Seguramente para que crezca una nueva clase ociosa de funcionarios que nunca despertarán de su letargo dogmático hasta el día en que vean peligrar de verdad su trabajo y sus privilegios".

Entre otras afirmaciones, uno de los artículos dice que "la pluralidad de pensamiento y el pensamiento crítico están en peligro en España debido a los famosos cordones sanitarios que la izquierda progresista quiere imponer a quienes no piensan como ellos".

▣ EL DEBATE

El acceso a libros en los colegios mejora los resultados en Matemáticas

Asimismo, los estudiantes que tienen un acceso constante a materiales impresos de lectura tienden a alcanzar niveles más altos de competencia lectora

Sandra Ordóñez. 22/06/2025

Un estudio sobre la relevancia de los libros, tanto impresos como digitales, en el proceso educativo y en el desarrollo de las competencias clave en los estudiantes, a partir del análisis de los datos del Informe PISA 2022, plantea que aquellos estudiantes que tienen un mayor acceso a libros impresos en sus hogares y en las escuelas logran mejores resultados en lectura, matemáticas y ciencias.

El estudio, elaborado por el profesor de la Universidad Rey Juan Carlos e investigador de la London School of Economics, Ismael Sanz, y el profesor de la Universidad de Barcelona, Álvaro Choi, parte de la afirmación del Informe PISA, que plantea que en aquellos sistemas educativos donde los recursos de calidad, como los libros, se distribuyen de manera equitativa, los estudiantes tienden a lograr o superar los niveles básicos de competencia lectora con mayor probabilidad, independientemente de su origen socioeconómico.

Asimismo, destacan la importancia de contar con un entorno doméstico que disponga de libros y fomente el hábito lector, acaba funcionando como un estímulo para la curiosidad intelectual y el aprendizaje autónomo. De hecho, según explican en su estudio, tanto PISA como PIRLS plantean una posible asociación que establece que estudiantes que asisten a centros educativos sin problemas de acceso a libros y materiales de lectura obtienen mejores puntuaciones en comprensión lectora en comparación con aquellos que estudian en centros con una disponibilidad limitada a estos recursos.

En España, señala el estudio, «los centros con estudiantes de mayor nivel socioeconómico tienen más recursos educativos, es decir disponen de más libros de texto, equipos informáticos, material de biblioteca o laboratorio». En este sentido, la falta de acceso a libros en las escuelas con menos recursos perpetúa la brecha de resultados entre estudiantes de diferentes contextos sociales.

Si bien los datos de PISA 2022 muestran que los directores de los centros españoles mayoritariamente no perciben escasez de materiales educativos y que esta falta de material educativo (libros de texto, TIC, biblioteca o laboratorio) apenas afecta o consideran que no tiene impacto en la capacidad educativa, los resultados del alumnado muestran que aquellos que asisten a centros con menos carencias de recursos obtuvieron mejores resultados en matemáticas (competencia objetivo del estudio PISA 2022), en promedio, en los países de la OCDE y en España.

Asimismo, los estudiantes que tienen un acceso constante a materiales impresos de lectura tienden a alcanzar niveles más altos de competencia lectora. Los datos del Informe PISA muestran que los estudiantes que leen regularmente libros impresos tienen una ventaja significativa en pruebas de lectura y comprensión en comparación con aquellos que se limitan a leer en formatos digitales o que no tienen acceso a materiales de lectura impresos.

Es por ello que destacan cómo PISA señala la importancia de los libros en el desarrollo de habilidades lectoras, la implicación familiar y la reducción de las desigualdades educativas. Más allá de eso, los autores del estudio aluden al informe PISA in Focus 2024 que señala una preocupante tendencia a la disminución de la cantidad de libros disponibles en los hogares de los estudiantes, especialmente en países de ingresos medios o bajos, reducción que plantea interrogantes sobre el impacto que esto tendrá en el desarrollo académico y cultural de los estudiantes.

Noticias de Navarra

Navarra, la Comunidad con el porcentaje de aptos más elevado de la nueva PAU

Logra un 97,92% de aprobados en la convocatoria ordinaria - La nota media del alumnado navarro se sitúa en 6,879, la séptima del Estado - Esta calificación desciende en la mayoría de autonomías lo que hace prever notas de corte más bajas

María Olazarán. PAMPLONA 22-06-25

Con una cifra que roza el 98%, Navarra se ha convertido este año en la autonomía con mayor porcentaje de estudiantes aptos en la nueva Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Le siguen de cerca comunidades cercanas como La Rioja, Castilla y León y Aragón, con un 97,5% de aptos. En lo que respecta a la nota media, sin embargo, la Comunidad Foral se sitúa en séptimo lugar con un 6,879 por detrás de Murcia, Asturias, Baleares, La Rioja y las dos Castillas.

La nueva PAU, que reduce la opcionalidad con respecto al denominado modelo covid y presenta un diseño más *competencial*, logró unos excelentes resultados en Navarra, al alcanzar el tercer porcentaje de aptos más elevado de la historia de esta prueba selectiva (97,92%). Tan sólo el año pasado, con un 98,41% y en 2023, con un 97,92%, se obtuvieron porcentajes más altos. Y según los datos recopilados, la Comunidad Foral lidera el ranking de aprobados con el porcentaje más elevado del Estado (a falta de conocer los resultados de Catalunya que se publicarán el 25).

Las cifras de aptos superan el 90% en todas las autonomías. Diez de ellas presentan porcentajes por encima del 95% mientras que solo Extremadura, Cantabria, Asturias, Illes Balears, Andalucía y Canarias, que cierra la lista con un 91,5%, se quedan por debajo de esa cifra. Había cierto temor a que se produjera una caída en los porcentajes de aptos con la nueva Selectividad pero la realidad es que, en general, se han mantenido en niveles similares a años anteriores.

Bajada en la nota media

Sí se han producido más variaciones en la nota media de la fase general de la PAU. En la mayoría de autonomías se observa un descenso en dicha puntuación lo que hace esperar una bajada de las notas de corte de acceso a los grados universitarios. En Navarra la calificación ha bajado del 7,2 de 2024 al 6,879 de este año. También han empeorado su calificación media autonomías como Cantabria, la más llamativa al pasar de 7,4 a 6,4, Murcia, Extremadura, la CAV, Castilla y León y Galicia. En todas se han producido descensos de entorno al medio punto.

En Canarias se ha logrado la misma nota media mientras que en Asturias, Castilla y La Mancha, La Rioja y Baleares ha aumentado, en especial en estas dos últimas autonomías de 7,05 a 7,4 y de 6,4 a 7,099 respectivamente.

Récord de reclamaciones: docentes corrigen de nuevo 2.145 exámenes

La comisión organizadora de la PAU en Navarra ha recibido 2.145 reclamaciones de estudiantes que exigen revisión de un examen. Se trata de una cifra récord, según reconoce el coordinador de la prueba en la Comunidad Foral Ekaitz Santacilia que desconoce los motivos por los que se ha producido este incremento “ya que los porcentajes de aptos se han mantenido con respecto a años anteriores”. A su juicio, una de las razones que podría explicar este aumento es que “las notas han sido algo más bajas que en el periodo covid y, como tienen de referencia las notas de corte de otros años, pueden pensar que no van a entrar en ciertas carreras y piden revisión para ver si consiguen subir algo”. Sin embargo, Santacilia tiene la sensación de que este año las notas de corte van a bajar ligeramente por lo que quizá esa referencia no sirva.

El coordinador de la PAU se mostró “sorprendido” por el elevado número de reclamaciones. “No me esperaba tantas ya que el porcentaje de aprobados ha sido muy elevado, muy similar al de años anteriores”, reconoció. En lo que respecta a la nota media, Santacilia señaló que “si ha bajado con respecto a los años del periodo covid, en el que había un examen que presentaba una opcionalidad del 100%, pero sigue siendo más elevada que en los años anteriores a 2020”. Así, este año la puntuación media es de 6,879 frente al 7,1 de 2024 y superior al 6,6 de 2019.

En cuanto a las reclamaciones, el coordinador de la PAU explicó que la comisión convocó el pasado miércoles a todo el profesorado que participa en esta prueba y entre la 9 y las 13 horas corrigieron todos los exámenes objeto de revisión. Inglés fue el examen con más reclamaciones: 329 de los 3.561 presentados (9,1%).

La segunda corrección la hizo un docente distinto que revisó, primero, que todas las cuestiones habían sido evaluadas y de comprobar que no existen errores materiales o aritméticos en el cálculo de la nota. Si se detectara algún error u omisión, se rectificará la calificación, no pudiendo ser esta última inferior a la primera. La nota final del ejercicio será la media entre la calificación otorgada en la primera corrección o, en su caso, la rectificadora, y la nota otorgada en la segunda corrección.

En menos de una decena de exámenes hubo una diferencia de 2 o más puntos entre las dos notas, por lo que fue necesaria una tercera corrección. La realizaron dos docentes distintos a los anteriores que tuvieron que acordar la nota final.

FARO DE VIGO

Alumnos sin disciplina que no se esfuerzan ni respetan al docente tensionan las aulas

Los profesores ya desde Primaria están «desbordados» y apuntan una crisis de autoridad. Docentes veteranos alertan de la deriva: «¿Qué más tiene que pasar para actuar?»

Elena Ocampo. Vigo 22 JUN 2025

«Ese pantalón te marca la *cona*, profa». Un chaval de Secundaria de un instituto de la costa gallega escupió el comentario a una docente sin despeinarse. Ella, que cubría su primer año en el centro, lo intuía. «Son solo dos o tres de la clase», le advirtieron al comenzar el curso sus colegas. Tragar saliva. Agarrar el pestillo, abrir el aula. En un lugar con zonas vulnerables y familias en reconstrucción caídas del ring del narcotráfico, muchos

adolescentes de una generación sostenida por sus abuelas no creen en la educación. Nunca vieron superpoderes en los libros. Cuando aquel chico volvió de visitar el despacho de dirección y la profesora entró a la clase, la bienvenida estaba sobre la mesa: las letras «puta», la saludaban con *spray*. A los pocos días, llegaría un crespón negro detrás de la puerta del aula. ¿Amenaza?

Este hecho real, ocurrido a una profesora que evita nombrar al instituto —donde ya no trabaja— para no «etiquetarla», es ejemplo de una problemática palpable en entornos rurales y barrios urbanos. En colegios e institutos gallegos, ya sean urbes del interior o ciudades costeras. Hechos que suelen cebarse más, según reconocen los docentes, en mujeres jóvenes. Otros docentes no utilizan el aparcamiento del centro. Directamente. Dejan el coche lejos para evitar cambiar las ruedas tras poner un suspenso. Son casos aislados, pero reiterados. Insultos, violencia física... Y cuando esas quejas trascienden a las familias, a veces estas «anteponen la veracidad del relato del estudiante». ¿Falta autoridad al profesorado?

FARO ha pulsado la opinión de docentes de diversos ámbitos educativos. Resuena su voz de alarma. La Xunta acaba de incluir ese «refuerzo» de autoridad en las instrucciones de Educación para el próximo curso. Pide a los docentes que comuniquen rápidamente los casos de agresión física, verbal o digital. Dentro o fuera del aula. Muchos solo ven más burocracia.

Yendo al diagnóstico, algunos docentes sitúan el origen del problema fuera de las aulas. Hay hogares donde se excede la permisividad y donde las redes sociales emborran a los preadolescentes de estímulos difíciles de acotar. Esa falta de límites en el hogar, la banalización del esfuerzo, el deterioro del respeto, aliñado con la incapacidad de gestionar la frustración está haciendo una bola de nieve.

La presidenta de la Asociación de Directores y Directivos de Galicia (Addiga), Isabel Ruso, confirma que en los últimos tres años «e número de procedimientos correctores han aumentado mucho». También lo notan en su instituto en A Coruña. «Estamos lidiando con faltas de respeto e incluso peleas», cita al tiempo que alude al programa «Agente Tutor» de la Policía Local. «Debe potenciarse el respeto al profesorado. Puedes encontrarte con una familia que no solo no reconoce el trabajo, sino que agrade verbalmente».

Los docentes de Secundaria en un colegio concertado de Vigo, Anabel Pichel, Carlos Velasco y Jorge Juan Ramos, dejan al descubierto un malestar que va mucho más allá de los centros educativos. Juntos acumulan 80 años de experiencia en las aulas, y desde su mirada comprometida relatan un presente educativo marcado por el agotamiento, la sobrecarga de funciones, la falta de autoridad real, así como una preocupante desafección del alumnado. «Las redes de profesores están llenas de quejas. Esto pasa en todos lados». Y también como resultado: una generación de docentes al límite, vocaciones que se apagan y un sistema que, dicen, «involuciona».

El primer síntoma, coinciden, es la cultura de la inmediatez y de la exigencia sin límites entre los menores. Los profesores denuncian que se sienten constantemente evaluados y fiscalizados, mientras que el sistema les deja sin herramientas reales de intervención. «Para exigir, todos los derechos. Pero para el resto vamos a ser laxos, ¿no?», ironizan. También lamentan una actitud de desprecio hacia el aprendizaje. «La mayoría de alumnos solo quieren aprobar, no les interesa aprender absolutamente nada», lamenta Pichel.

Uno de los puntos de fricción más habituales es el uso del teléfono móvil. Y las reacciones ante su retirada pueden ser extremas. «Los chavales se vuelven locos. Como si fueran adictos, es increíble», explican sobre algún caso en el que se detectó un mal uso del *smarthphone* en el centro. El orientador laboral y profesor de la UNED en Pontevedra, Jorge Sieiro, reflexiona: «En esta época de comuniones, conviene pensar en que ya es habitual regalar móviles de última generación valorados en más de 1.000 euros a niños de 9 años. No es solo por la tecnología, sino por el mensaje: se educa en el capricho, no en el esfuerzo ni en la espera».

La carga emocional y la presión diaria le pasan factura al profesorado. Más, a final de curso. «Hay semanas muy duras», reconocen. Aunque ellos afirman no haber llegado al límite, sí han visto a compañeros totalmente desbordados. Frustrados. Parte del problema es estructural: «No tenemos recursos ni tenemos a dónde acudir». Otro de los focos de tensión es la saturación de los servicios de orientación, sin medios suficientes para afrontar la demanda creciente. En medio del malestar en las aulas, Jorge Sieiro, orientador laboral y profesor de la UNED en Pontevedra, advierte sobre la grave pérdida de autoridad del profesorado y denuncia la escasez de orientadores en los centros educativos: uno por cada 200 o 300 alumnos, cifra claramente insuficiente para atender evaluaciones, conflictos y programas de intervención cada vez más necesarios.

Sonia Camino, orientadora educativa desde hace 23 años, coincide en este diagnóstico y pone el foco en la falta de recursos y de tiempo para intervenir con calma: «Los orientadores escolares estamos desbordados: la demanda de valoraciones psicopedagógicas se ha multiplicado, pero se nos escapa lo esencial que es acompañar, tener tiempo para intervenir con calma». «Se diagnostica y etiqueta todo sin atender a las verdaderas raíces del malestar escolar», explica. También, lamenta la medicalización de la infancia. «Esta convivencia escolar es reflejo de nuestra convivencia social».

La pérdida de la autoridad docente es otro tema central. «Estamos solos ante el peligro», denuncia Jorge J. Ramos. Relata cómo, tras enfrentarse a conductas violentas o faltas de respeto, no solo carecen de respaldo

institucional, sino que son los propios profesores quienes deben dar explicaciones a las familias. Esta falta de respaldo genera miedo real en algunos casos. «Sinceramente creo que la palabra es asustados», dice otro de forma anónima. La tensión permanece en el aula tras cada episodio conflictivo. «Vuelven de cada expulsión diciendo 'te gané'», ejemplifican. «Si el profesor no se siente apoyado por el centro, las familias o la administración, su autoridad se debilita», afirma otra docente Rocío Paramá.

Profesores «pulpo»

A la falta de medios se suma una multiplicación de funciones. «Al aumento de la carga, se suma que se les pide que sean también administrativos, mediadores, formadores, evaluadores», añade la orientadora Sonia Camino. Y otras muchas veces, también una figura afectiva, recalca Carlos Velasco. Los veteranos coinciden en que la conflictividad ha cambiado: «El problema hoy es difuso: clases enteras con bajo compromiso, escasa motivación y falta de referentes. Lo que más les preocupa no es el alumnado más disruptivo, sino «los buenos alumnos que se pierden o salen perjudicados. A eso sí que no hay derecho», sostienen. «Peor ambiente, menos ganas».

También alertan de una rebaja en los contenidos, motivada más por factores sociales como las redes sociales, lo que les ha obligado a adaptar su metodología con materiales más breves: «Antes colgaba vídeos de 30 o 40 minutos. Ahora es imposible. Selecciono trocitos», comenta Velasco.

Las recetas: mayor unidad en los claustros y más «disciplina» en casa

La palabra «disciplina» aparece como un tabú. «Parece que suena a fascismo», ironizan varios docentes, que relatan cómo imponer normas básicas se convierte en una batalla contra compañeros, familias y el propio sistema. Denuncian que las nuevas corrientes pedagógicas —centradas en la psicología positiva y el refuerzo constante— han vaciado de sentido el concepto de límite. «Castigar está mal visto. Echas a un alumno cinco minutos fuera del aula y aparece otro profesor a consolarlo: ¿Qué te pasó, curriño?». Dicen que la falta de herramientas reales ha dejado a los docentes desprotegidos.

La convivencia también se resiente: las excursiones se han reducido y no se permite ir a los alumnos con partes por conflictividad, y eso ha generado críticas internas en los colegios por «segregar». La desunión del claustro empeora la situación. «Si no remamos todos en la misma dirección, esto se hunde», advierte una profesora que reconoce haber perdido la positividad que la caracterizaba. «No he hecho crack aún, pero estoy harta».

Hablan de un fracaso en cadena: alumnos que pasan de curso sin conocimientos básicos, profesores que aprueban por miedo a conflictos y familias que están ausentes o se enfrentan directamente al centro. «El aprobado del miedo existe. Para quitártelos de encima. Porque sabes que si suspendes, hay lío». «Nos adaptamos a los tiempos del niño, a todo lo que diga la pedagogía, aunque a veces sea tan ridículo que da risa», añade Velasco. ¿Soluciones?.

«No hay varitas mágicas, pero los actos deben tener consecuencias y regir el sentido común», concluyen. La profesora Rocío Paramá mantiene una visión aún esperanzada: «No todo está perdido. Si familias, profesorado y administración remamos en la misma dirección, se puede recuperar la autoridad pedagógica y construir un clima de convivencia saludable». ¿Queda margen para el optimismo? Hay silencio, pero también alguna luz en el horizonte. «En medio del caos, hay alumnos que se acercan a pedir permiso, que abrazan al profesor al acabar la clase, que escuchan, que aprenden...». Y eso, dicen, «aún justifica seguir luchando», confiesan.

La Opinión www.laopiniondemurcia.es
DE MURCIA

Educación busca profesionales para dar clases en una decena de ciclos de FP, enseñanzas deportivas y artísticas por la falta de docentes

El déficit de profesores titulados en determinadas áreas lleva a la Consejería a recurrir a esta vía excepcional para garantizar la impartición de clases en el curso 2025-2026

Ana García. 23 JUN 2025

Los problemas que en este curso han tenido numerosos ciclos de Formación Profesional (FP) en la Región de Murcia para encontrar a docentes titulados que impartieran las clases ha llevado a la Consejería de Educación a adelantarse e intentar encontrar ya a profesionales cualificados del ámbito laboral que puedan impartir ciclos o módulos en los que existe un mayor déficit de profesorado de cara al próximo curso 2025-2026.

Para ello, Educación ha recurrido a la vía excepcional que existe para actuar en estas situaciones y en para ello ha publicado la orden que permite la contratación de profesionales cualificados como profesores especialistas en hasta una decena de ciclos formativos y módulos. En este caso, la autorización hace referencia a distintos ciclos de FP, de enseñanzas deportivas y de enseñanzas artísticas, según recoge la orden a la que ha tenido acceso esta Redacción.

Recuerda Educación que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece en su artículo 95.2, que excepcionalmente, para la impartición de módulos profesionales en determinadas especialidades se podrá incorporar, como expertos del sector productivo, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales no necesariamente titulados que desarrollen su actividad en el ámbito laboral.

Además, la Orden de 16 de mayo de 2001 de la Consejería de Educación y Universidades, regula el procedimiento de contratación de profesores especialistas en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, y determina a su vez que mediante orden de dicha consejería se determinarán, para cada curso escolar, las áreas, materias o módulos en los que se podrá contratar profesores especialistas, tomando para ello en consideración el carácter innovador de aquéllas, el grado de especialización adicional que requieran o la necesidad de realizar aportaciones extraordinarias a las mismas.

Óptica, fútbol, buceo o danza

En este caso, para el curso 2025-2026, los módulos de FP para los que se podrán contratar profesores especialistas son los módulos profesionales de formación profesional con adscripción única a profesores especialistas como son el de Óptica de anteojería y Prevención de riesgos profesionales.

Para las enseñanzas deportivas, se necesitan profesionales cualificados para impartir distintos módulos y materias en ciclos relacionados con el fútbol, el buceo, la vela o el atletismo.

También detalla la Consejería que para el curso 2025-2026, las asignaturas de las enseñanzas artísticas para las que se podrán contratar profesores especialistas son varias relacionadas con anatomía de la danza, dirección de actores en audiovisual y realización audiovisual.



Desplome de notas en las PAU: un tercio de los estudiantes suspenden Historia de España o Valenciano

La nota media de las pruebas es un punto y medio más baja que la media del alumnado en Bachillerato, y en Historia de España de 2,3 puntos menos

Gonzalo Sánchez. València 23 JUN 2025

Casi 24.000 estudiantes se enfrentaban este 2025 a un nuevo examen de las PAU, con muchas menos facilidades y casi el doble de temario respecto al curso pasado. Se preveía una bajada de la nota media, que ha caído en medio punto por primera vez en muchos años. Lo que no se esperaba era el batacazo que ha sucedido en las asignaturas comunes: uno de cada tres estudiantes han suspendido Historia de España o Valenciano.

Así lo refleja el informe elaborado por Conselleria de Educación que desgrana, centro a centro y por cada asignatura, los resultados de las Pruebas

Otro de los elementos que destacan en el informe es que, como cada año, la concertada y la privada sobrepasan en nota media a la pública. Eso sí, en la de Bachillerato pues en la de las pruebas de acceso la concertada está muy pareja a la pública mientras que la enseñanza de pago sí que despega respecto a la gratuita.

Si miramos uno a uno, la nota media en Bachillerato de los IES Públicos es un 7,7, para los concertados es un 7,8 y para los privados un 8. Mientras que en las PAU la nota media de los IES Públicos es un 6,3, en los concertados un 6,3 y en los privados un 6,6.

El batacazo en las comunes

El año pasado el porcentaje de aprobados en las asignaturas comunes (Historia de España, Valenciano y Castellano) rondaba el 86 %. Por contra, este año los suspensos se han disparado en Valenciano e Historia, con más de un 33 %, es decir uno de cada tres, en cada asignatura.

La nota media también se ha desplomado consecuencia de este gran número de suspensos. El año pasado la media en Castellano era de un 6,6, mientras que en 2025 es de un 6,1. En Historia de España la media era de 6,6 y ahora es de 5,8 y en Valenciano era de 6,7 y este curso es de 5,6.

El batacazo se ve mejor si analizamos las notas de Bachillerato y las notas del examen de acceso, que normalmente no difieren mucho. La desviación típica (esa diferencia entre Bachillerato y las PAU) es de 2,3 puntos menos en el examen de Historia de España y de 1,8 puntos en Castellano y Valenciano. Normalmente la desviación no llega a un punto, con lo que la caída de notas es más que evidente, consecuencia de un examen bastante más exigente de lo normal.

Segunda convocatoria también excepcional

El batacazo en las notas ha tenido otra consecuencia, y es que se ha disparado la matrícula en segunda convocatoria, normalmente residual. Varios institutos se han encontrado que sus alumnos de sobresaliente han sacado suficientes o que los de notable han suspendido, un hecho que ha disparado el número de jóvenes que irá a segunda convocatoria.

Normalmente estos segundos exámenes son residuales y poca gente se presenta a ellos, pero este año va a ser excepcional. Primero, porque cuenta como la primera convocatoria para el alumnado afectado por la dana, al que se le ha dado un mes más para estudiar. Y segundo porque muchos estudiantes, ante los malos resultados, se van a presentar a la segunda convocatoria para subir nota.

"Mi media en Latín es de 7 y saqué un 4,15. Varias amigas de 9 han sacado un 6. Estamos todas pidiendo revisión porque no nos esperábamos esta nota", explica Mireia Fabra, del IES Almussafes. Ella, al igual que varias de sus compañeras, acudirán a los exámenes del 1, 2 y 3 de julio para subir su nota e intentar entrar en Magisterio.

Otros estudiantes se presentarán sólo a una asignatura en la que se ha desplomado su nota. Es el caso de Carla, que sólo hará el examen de Física en la convocatoria extraordinaria ya que suspendió y no le pondera. Mireia también ha presentado reclamación y está preparándose la siguiente convocatoria mientras lo ompagina con un trabajo.

"No te lo esperas"

Las estudiantes consultadas destacan la sorpresa tras el examen, que se esperaba complicado. Varios docentes aseguran que el hecho de descontar más por faltas de ortografía ha hecho que se desplomara más la nota. "No nos lo esperábamos. Yo pensaba que había hecho bien el examen de Latín y resulta que lo había suspendido", cuenta Mireia. "Es un poco frustrante que el esfuerzo de todo el año acabe así, por eso nos presentamos a la segunda convocatoria para levantar un poco más la nota".

El resto de estudiantes que no se van a presentar a la segunda convocatoria pasarán un mes bastante inquietos ya que no pueden saber si su calificación le va a servir o no para entrar a su carrera preferida. En realidad que las calificaciones caigan no es malo *per se*, ya que el acceso a las carreras es en relación al resto de estudiantes. Si todas las notas bajan, las notas de corte de las carreras bajarán. Sin embargo, la referencia de los estudiantes cuando se preparan para la selectividad es la nota de corte del curso pasado, con lo que no saldrán de dudas hasta el próximo 11 de julio.

europapress.es

María Sánchez Martín, nueva presidenta de CEAPA

MADRID, 23 Jun. (EUROPA PRESS) - La asamblea electoral de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA) ha elegido este fin de semana a María Sánchez Martín como nueva presidenta en sustitución de María Capellán, que ha desempeñado el cargo desde 2022.

Así lo ha dado a conocer este lunes la entidad, que ha señalado que María Sánchez Martín, perteneciente a la FAMPA Toledo y tesorera de CEAPA en los últimos tres años, estará acompañada en el equipo directivo por Rubén Pacheco Díaz (FAMPA Valencia), que será el vicepresidente; Daniel Butti Juliá (FAPAES Catalunya), que será el tesorero, y Javier Sánchez Sobral (CONFAPA Galicia), que ocupará el cargo de secretario.

María Sánchez Martín ha agradecido "la labor desarrollada" por su predecesora en el cargo "en estos años en defensa de la educación pública". La nueva candidatura ha sido elegida por aclamación, al no haberse presentado ninguna otra a las elecciones celebradas el n de semana.

La nueva presidenta forma parte del movimiento voluntario de madres y padres desde el año 2012, cuando comenzó a ocupar diversos cargos en la AMPA La Candelaria y AMPA Azarquiel y en FAMPA Toledo. En el año 2022 entró a formar parte de la Junta Directiva de CEAPA, donde ha desempeñado el cargo de tesorera.

Entre los objetivos prioritarios del nuevo equipo directivo destacan el impulso a campañas educativas estatales, el apoyo específico a federaciones con menos estructura, la actualización de estatutos y reglamentos internos y el desarrollo de herramientas de posicionamiento común ante temas clave del sistema educativo.

"Nos comprometemos a trabajar desde la escucha, la transparencia y el trabajo colectivo, para que CEAPA siga siendo un espacio representativo, útil y transformador", ha afirmado la presidenta de la organización, María Sánchez Martín.

La asamblea electoral ha tenido lugar este fin de semana en Madrid, con la participación de representantes de federaciones y confederaciones territoriales de todo el Estado.

Javier Albares, médico: "El uso excesivo de pantallas puede provocar síntomas que lleven a diagnósticos equivocados de TDAH"

Especialista en Neurofisiología Clínica y patologías del sueño, recomienda a las familias que frenen el uso excesivo de pantallas y no se rindan ante el torbellino digital, una droga "silente, discreta y peligrosa"

Olga Pereda. Madrid 23 JUN 2025

Licenciado en Medicina y Cirugía y especialista en Neurofisiología clínica, Javier Albares es miembro de la Sociedad Española del Sueño. Lleva 20 años tratando a pacientes con patologías diversas, incluidos los trastornos del sueño. También es padre de dos adolescentes. A ellos, precisamente, dedica su último libro, 'Generación Zombi' (Península), un ensayo científico, ameno y divulgativo sobre cómo pueden las familias combatir una droga "silente, discreta y peligrosa" a pesar de que no deja cadáveres como lo hacía la heroína en los años 80 o ahora el fentanilo. El uso excesivo de pantallas, dice, es "una droga que, por primera vez en la historia de nuestra especie, afecta a todas las edades por igual".

Muchas familias se preguntan en qué momento se les ha ido de las manos el uso excesivo que hacen los hijos de las pantallas. ¿Quizá en el mismo momento en el que madres y padres vivimos pegados a los móviles?

Somos el espejo en el que se miran, efectivamente. Es la primera vez en la historia que un abuso a la misma cosa se produce en varias generaciones, algo que lo complica todavía más. Nuestros hijos nos han visto años y años utilizando el móvil y ahora les decimos que no lo usen. Perdemos poder, nuestro mensaje no tiene fuerza ni congruencia. Predicar con el ejemplo es, precisamente, uno de los diez consejos prácticos que doy a las familias en el libro, igual que retirar los dispositivos electrónicos de los dormitorios o prohibir la multitarea. No hay que caer en el pesimismo y pensar que hemos perdido la batalla. Podemos hacer muchas cosas.

¿Por qué hay que dejar de usar el término nativo digital?

Lleva a cierta confusión. Es como si nuestra especie hubiera mutado hacia unas capacidades diferentes en cuanto a la tecnología. Las nuevas generaciones no poseen cerebros más dinámicos, ni más rápidos, ni mejor adaptados a la estructura fragmentada del mundo digital. La evolución humana es mucho más lenta, necesita cientos y miles de años. El término nativo digital no es real porque un adulto puede aprender esas funciones sin problema, no hace falta hacerlo en la niñez. La infancia se vive una vez y el tiempo que se dedica a la pantalla te lo quitas de otras cosas imprescindibles para el neurodesarrollo: juego, actividad física, lectura, aburrimiento, creatividad...

Recomienda apartar las pantallas y las redes sociales hasta los 16 años. ¿Qué pasa a los 16? ¿El cerebro ya funciona de otra manera?

A veces parece que nos contentamos con esa barrera de los 16 años. La neuroplasticidad surge en los años previos, pero se sigue desarrollando hasta los 20 o 22. Lo que pasa es que los años anteriores son más críticos. Cuanto más pequeño es un niño, más frágil es y más riesgo tiene de caer en algún tipo de problema. Aunque el riesgo también lo sufrimos los adultos.

La UE está intentando poner freno, igual que la futura ley española de protección digital a los menores. ¿Confía en estas medidas legislativas?

Son necesarias, pero han de ir acompañadas de la implicación individual de las familias y de un cambio social para que no se sientan solas. Si no, es la guerra de David contra Goliat. No es lo mismo que, en una misma clase, dos niños de 14 años no tengan móvil a que no lo tengan la mitad. La tecnología es necesaria, no hablo de tecnofobia.

No está muy a favor de la expresión "tiempo bueno y malo" de pantalla. Pero si un niño usa YouTube para ver acuarios ¿podemos afirmar que es un tiempo sano?

Sería un tiempo mucho más sano si estuviera en un acuario de verdad viendo peces. Es mucho mejor ver esos vídeos que imágenes de adolescentes dando una paliza a otro. Pero YouTube está diseñado para que nos pasemos el máximo tiempo en pantalla, el algoritmo nos lleva a la polarización y el cerebro humano está más tiempo frente a la pantalla cuando hay violencia.

Muchas voces defienden que la tecnología es neutra y que todo depende del uso que le des.

No me gusta, creo que es hacernos trampas al solitario. ¿Tiempo bueno? En fin, tiempo menos malo.

Existe un sentimiento de resignación. Pensamos que "es lo que hay", "lo que nos ha tocado vivir".

Pensar así es ponernos una venda en los ojos. Nos tenemos que rebelar. No tengo intención de adoctrinar a nadie, pero no se nos puede olvidar que tenemos responsabilidad en la educación de nuestros hijos.

En su libro explica el mecanismo de los chutes de dopamina y la adicción. Pero la adicción es un problema sanitario mucho más severo que un uso excesivo de pantalla.

Las pantallas se pueden usar de tal forma que se altere la forma en la que funciona nuestro cerebro. El mecanismo de recompensa funciona igual que con las drogas. No nos gusta el término adicto, perfecto. A mí tampoco. No digo que estemos delante de una generación de adictos. Pero es verdad que el uso excesivo puede crear una adicción.

Las pantallas roban tiempo de sueño. ¿Qué le pasa al cerebro de nuestros hijos si no duermen suficiente?

Una de las funciones del sueño es el aprendizaje, así que repercutirá en su vida académica y sus calificaciones. También en su estado de ánimo. Un niño que duerme poco es más vulnerable a los problemas de salud mental, como la ansiedad o la falta de autoestima. El sueño es nuestro psicólogo, nuestro gran cuidador de la salud mental.

Una pantalla no provoca TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad) en un niño, ¿verdad?

Por supuesto que no, pero el uso excesivo de pantalla o la falta de horas de sueño puede provocar síntomas diarios de comportamiento que nos lleven a diagnósticos equivocados de TDAH.

¿Cómo nos estresan las pantallas?

Con su gran cantidad de contenido de información y sus características visuales y de sonidos. No aguantamos ni dos minutos viendo algo seguido, una multitarea que provoca estrés a nivel cerebral y nos impide algo imprescindible para la salud mental: no hacer nada. El estrés crónico nos enferma y termina por matarnos, es la causa fundamental de la mayoría de las patologías de la actualidad.

EL DEBATE

¿Qué opinan los jóvenes sobre la orientación recibida en los institutos?

Quienes participaron en más actividades con empleadores no solo valoran mejor su preparación para el empleo, sino que también presentan menor riesgo de quedarse fuera del sistema educativo o laboral tras la enseñanza secundaria

Jorge Sainz 24/06/2025

Hace unos días publiqué una entrada en el Blog Funcas preguntando «¿Qué opinan los jóvenes sobre la orientación recibida en los institutos?», a raíz de la publicación de los resultados de la PAU y en un momento clave para miles de estudiantes en plena transición a la universidad o el mercado laboral. En ese primer artículo, analizaba las percepciones de más de 1.000 jóvenes madrileños encuestados por la OCDE sobre la orientación y el desarrollo profesional recibidos en sus institutos. Hoy quiero retomar y ampliar esa discusión, poniendo el foco en un resultado relevante: la relación entre la intensidad de las actividades de orientación con empleadores y la percepción de preparación para la vida laboral.

Recordando el punto de partida

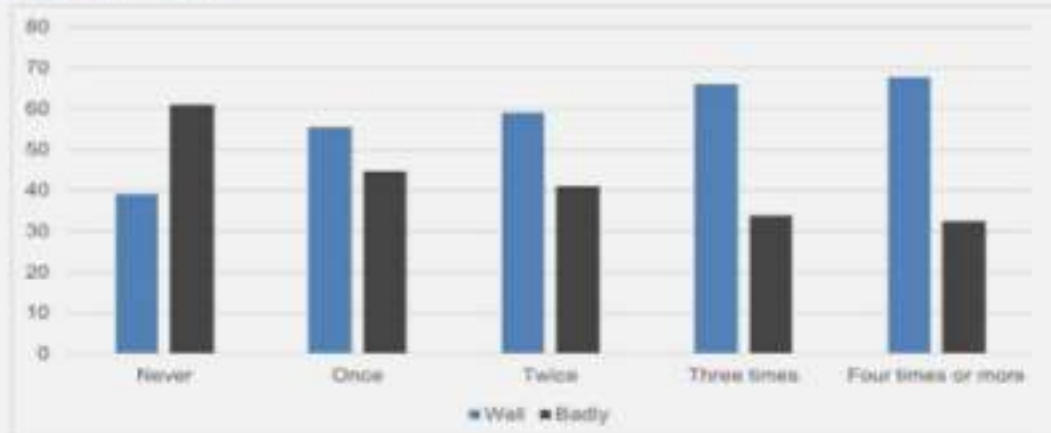
En la primera entrada, explicaba que las actividades de orientación están muy bien valoradas por los jóvenes que han participado en ellas: más del 80% consideran útiles (y más del 50 % «muy útiles») talleres como cómo hacer un CV, entrevistas de trabajo, o experiencias directas en empresas. Sin embargo, el acceso es desigual y las oportunidades, limitadas: sólo la mitad recuerda haber participado en talleres de CV o entrevistas, y apenas un tercio en ferias de empleo, *job shadowing* o prácticas laborales. De hecho, el 35 % nunca tuvo contacto con empleadores durante la secundaria. Además, la demanda de orientación insatisfecha es altísima: ocho de cada diez jóvenes habrían querido recibir más apoyo, especialmente en aspectos prácticos para el empleo, la fiscalidad o las transiciones laborales difíciles, siendo esta demanda especialmente alta entre mujeres y jóvenes de entornos desfavorecidos.

¿Prepara la escuela para la vida laboral? Depende de la experiencia

Pero, ¿hasta qué punto la participación en estas actividades de orientación –y en particular el contacto con empleadores– se traduce en una mejor percepción sobre la preparación para el trabajo? El gráfico adjunto extraído del informe de la OCDE *Career readiness* in Madrid (Spain) lo ilustra claramente.

La encuesta de la OCDE pregunta a los jóvenes madrileños si consideran que la escuela secundaria les preparó bien para la vida laboral, y cruza las respuestas con el número de actividades recordadas con empleadores (de 0 a 4+ ocasiones). El resultado es contundente: solo el 39 % de quienes no recuerdan ninguna actividad con empleadores cree que el Instituto les preparó bien. Pero ese porcentaje sube hasta el 68 % entre quienes participaron en cuatro o más actividades de este tipo. La progresión es lineal: a mayor volumen de experiencias directas con el mundo laboral durante la secundaria, más jóvenes sienten que salieron preparados para afrontar el mercado de trabajo

Figure 6. Perceptions of respondents on how well or badly secondary schools prepared them for adult working life by volume of employer engagement activities recalled (on scale of 0-4+ occasions).



Source: OECD survey of young adults in Madrid (2024)

CAREER READINESS IN MADRID (SPAIN) © OECD 2025

Fuente: Mann, A., J. Diaz and S. Zapata Posada (2025), «Career readiness in Madrid, Spain: Insights from a survey of young adults (19-26)», OECD Education Working Papers, No. 331, OECD Publishing, Paris.

Esta asociación no solo refleja la importancia de la orientación en general, sino, sobre todo, la potencia de las actividades prácticas y el contacto directo con profesionales y empresas. Algo que la literatura internacional, tanto en estudios longitudinales como en encuestas retrospectivas similares en Reino Unido o Estados Unidos, también ha constatado: la intensidad y diversidad de la orientación laboral en la adolescencia se asocia robustamente con mejores transiciones educativas y laborales (menos probabilidad de ser «nini» –ni tener empleo, ni seguir formándose–, mayor satisfacción con la trayectoria, mejor percepción de utilidad de los estudios, etc.).

¿Por qué importa el recuerdo y la intensidad?

El estudio de la OCDE subraya la importancia del «recuerdo» en este tipo de encuestas retrospectivas: dos tercios de los jóvenes afirman que les resulta fácil recordar qué actividades hicieron en la secundaria. Al analizar los datos, se confirma que quienes participaron en más actividades con empleadores no solo valoran mejor su preparación para el empleo, sino que también presentan menor riesgo de quedarse fuera del sistema educativo o laboral tras la enseñanza secundaria. Por ejemplo, hablar con profesores sobre empleos de interés, visitar empresas, realizar voluntariado, escuchar a ponentes o hacer *job shadowing* se asocian a una menor probabilidad de ser «nini» y a mayor satisfacción con la carrera elegida.

Insuficiencias y demandas: mucho por hacer

Pese a la evidencia positiva, la foto que emerge es de claroscuros. La mitad de los jóvenes considera que los Institutos les preparó bien para la vida laboral; la otra mitad, no. El acceso a actividades clave es limitado y desigual, y la demanda de más y mejor orientación es casi unánime. Especialmente, los jóvenes piden más experiencias prácticas, información sobre trámites y fiscalidad, y apoyo para afrontar transiciones complicadas. Esta demanda es todavía más intensa entre mujeres y jóvenes de entornos sociales desfavorecidos, lo que subraya el reto de la equidad.

Conclusión: más y mejor orientación, especialmente práctica

La experiencia internacional, sumada a los datos de Madrid y de España del proyecto de la OCDE, apunta a una receta clara: reforzar la orientación práctica y las interacciones con el mundo laboral en la secundaria puede mejorar no solo la empleabilidad, sino también la equidad de oportunidades. Para ello, es fundamental que estas actividades lleguen a todos los estudiantes, y no solo a una minoría. La Figura 6 deja claro el impacto que pueden tener: más contacto con empleadores, más jóvenes preparados para la vida laboral.

Jorge Sainz es catedrático de Economía Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC).

El Gobierno aprueba la creación del título de FP de Técnico en Servicios Funerarios

MADRID 24 Jun. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros ha aprobado este martes, a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, la creación de un nuevo título de Formación Profesional de Grado Medio de Técnico en Servicios Funerarios, que tendrá carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

El real decreto aprobado fija también los aspectos básicos del currículo y las ofertas de grados C, B y A que se incluyen en este título, que contará con una duración de 2.000 horas y formará parte de la familia profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, según ha informado el Ministerio.

La competencia principal de este nuevo título consistirá en la prestación de servicios funerarios, tanto en la contratación como durante su desarrollo, organizando los actos de protocolo y tomando en consideración el transporte, la manipulación, el acondicionamiento del cadáver, de los restos y/o las cenizas, así como el manejo y el mantenimiento básico de los hornos crematorios, siempre de acuerdo con la normativa de riesgos laborales, medioambiental y de sanidad mortuoria.

Así, entre los estándares de competencia de este ciclo formativo estarán también las operaciones de almacenamiento vinculadas a las actividades funerarias; la aplicación de técnicas estéticas para la presentación o la exposición del cadáver; y el manejo de aplicaciones omáticas en la gestión de la información y la documentación.

Con la aprobación de este título, el Ministerio sigue actualizando y ampliando la oferta de Formación Profesional para responder a las necesidades de los perles laborales en los distintos sectores productivos. Para esta tarea, se trabaja con la ayuda y la colaboración de expertos de las principales empresas en cada sector.

Además, el Consejo de Ministros también ha aprobado un Real Decreto por el que se establecen nuevos estándares de competencias profesionales dentro del Catálogo Nacional de Estándares de Competencias. Los estándares de competencias son el elemento de referencia para diseñar, desarrollar y actualizar las ofertas de formación profesional. El catálogo se organiza por niveles y familias profesionales, con sus respectivos indicadores de calidad en el desempeño de la labor profesional.

En el real decreto aprobado este martes se han establecido estándares para operar la generación de hidrógeno renovable; para operar el almacenamiento y distribución del hidrógeno renovable; para gestionar el montaje, la puesta en marcha y el mantenimiento de aplicaciones estacionarias de hidrógeno renovable; y para mantener aplicaciones móviles de hidrógeno renovable. También para ejecutar técnicas de progresión y rescate en alta montaña, avalanchas, barrancos, cavidades, travesías, y en paredes de montaña; así como para la realización de rescate en montaña con medios aéreos.

Por último, se han establecido estándares para la instalación de sistemas de cierre de inmuebles; para la apertura de vehículos, la programación y/o codicación de llaves y sistemas inmovilizadores; y para la instalación, el mantenimiento y la apertura de cajas fuertes.

La inclusión de estos nuevos estándares permite ampliar el catálogo de competencias que sirve para diseñar futuras enseñanzas de formación profesional de acuerdo a las necesidades de los sectores productivos más punteros, así como desarrollar el procedimiento de acreditación para acceder a estas formaciones. El Catálogo Estándares de Competencias Profesionales cuenta con un total de 2618 estándares de competencias profesionales ordenadas en 28 familias profesionales.



Andalucía combatirá el acceso infantil al porno: más presencia policial en colegios y un buzón de denuncias anónimas

El Parlamento autonómico aprueba un dictamen en el que concede un mayor peso a la unidad adscrita de la Policía y aboga por un mayor control en los entornos escolares

Victoria Flores. Sevilla 24 JUN 2025

En 2023 el Parlamento de Andalucía se propuso luchar contra el acceso a la pornografía de los menores de la comunidad autónoma. Ahora, dos años después, la comisión encargada aprueba un informe en el que detalla las medidas a tomar, entre las que destacan la creación de un canal para que los niños puedan "reportar exposiciones no deseadas o situaciones de riesgo en entornos digitales" y una mayor presencia de la unidad



adscripción de la Policía Nacional en los colegios para la "detección y el reporte de riesgos digitales en el alumnado".

El informe está a la espera de su aprobación por parte de los miembros de la comisión parlamentaria y su puesta en marcha. Aunque todos coinciden en la importancia de "reducir estas exposiciones", entre los distintos partidos hay diferencias sobre las medidas que se deben tomar para lograrlo. Sin embargo, la mayoría absoluta del PP, grupo que ha presentado el texto y que propuso la creación de la comisión, allana su camino de la memoria elaborada tras la participación de decenas de expertos y las enmiendas presentadas por los grupos.

Como se detalla en el texto al que ha tenido acceso *El Correo de Andalucía*, en el grupo de trabajo, los diputados han buscado "analizar en profundidad la situación actual en la que nos encontramos, evaluar el impacto y las consecuencias de estos contenidos inadecuados para el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes y proponer medidas de prevención e intervención".

Primer acceso con ocho años

Los estudios y reuniones que han llevado a cabo los parlamentarios andaluces con expertos revelan que en estos momentos "la edad media del primer contacto con la pornografía se está dando de media entre los ocho y los 10 años", es decir entre tercero y quinto de primaria. Este primer encuentro suele producirse por la aparición de anuncios, ventanas emergentes o contenido en las redes sociales.

El informe señala además que "el consumo de pornografía ha pasado, en muchas ocasiones, a formar parte de la vida cotidiana y del entorno compartido por los grupos de iguales, lo que contribuye a normalizar el hábito y a eliminar las posibles percepciones de riesgo". Por ello, defiende la importancia de "poner fin a la fácil accesibilidad que tienen los menores para consumir contenidos inadecuados en internet".

Prevención e intervención, estos son los dos principales ejes sobre los que trabajará la Junta de Andalucía para hacer frente a una situación que lamentan que no es "una moda pasajera", sino que nace del entorno digital con el que se relacionan los menores. De hecho, lamentan que este acceso a la pornografía "no solo está afectando a los menores que consumen estos contenidos, sino que también lo está haciendo ya a su entorno".

Medidas a tomar

Las medidas más novedosas que se plantean, promovidas tanto por el PP como por grupos de la oposición, proponen una mayor influencia de la Policía Adscrita, que reforzará su presencia en los centros y tendrá una formación especializada en la lucha contra la pornografía entre los menores. Así, además de colaborar con los centros en la detección de casos, los agentes colaborarán con las campañas "para visibilizar el impacto del consumo de pornografía y difundir formas seguras de actuar y reportar"

"Se establecerán canales de colaboración formales entre la Policía Adscrita y los centros educativos para agilizar la detección y el reporte de riesgos digitales en el alumnado, e incorporar en las charlas educativas contenidos específicos sobre uso inadecuado de Internet, retos virales, ciberacoso y exposición a la pornografía", recoge la memoria que plantea también un aumento de los efectos de esta policía Andalucía en los entornos educativos "en colaboración con los centros escolares".

También cobrará aún más importancia la Fiscalía de Menores que, junto a las plataformas digitales, colaborará con la administración autonómica para detectar los contenidos pornográficos a los que pueden acceder los niños. En esta línea la Junta creará un canal de denuncias anónimo con el que los menores o sus familias podrán reportar "exposiciones no deseadas o situaciones de riesgo en entornos digitales": "Se impulsará la detección proactiva de contenidos pornográficos accesibles a menores, en colaboración con plataformas digitales y la Fiscalía de Menores, y se desarrollará un canal anónimo de denuncia, accesible vía app o web segura".

El informe también apunta al profesorado. Por este motivo, plantea planes de formación específicos para "dotar al personal docente de herramientas actualizadas para prevenir y abordar el consumo de pornografía en menores". Además, consolida las medidas ya abordadas por la Consejería de Desarrollo Educativo como el control del uso de pantallas y dispositivos móviles en los institutos.

Tal y como ya anunció la Junta de Andalucía, la comisión parlamentaria recomienda la implementación de "una herramienta de control parental gratuita y accesible para las familias andaluzas, en el marco del ciberescudo andaluz, para facilitar la supervisión del uso de dispositivos digitales por parte de menores y limitar su exposición a contenidos inadecuados en Internet". Esta medida ya está activada por parte de la Agencia Digital Andaluza.

"La protección de la infancia y la adolescencia no es una tarea puntual, sino una obligación continua y permanente que nos implica a todos", sentencia el documento. Una vez el texto tenga la luz verde del grupo de trabajo, el texto tendrá que ser apoyado también por el pleno del Parlamento donde, una vez más, la mayoría absoluta del PP podrá aprobarlo sin apenas resistencia.

La lotería para que te paguen el verano si eres docente interino: Madrid exige 165 días trabajados, en Extremadura son 280

Desde que el PP eliminó el derecho a cobrar los meses estivales para los profesores sustitutos, cada comunidad ha establecido su modelo, con grandes diferencias: la misma labor y días trabajados pueden dar acceso o no a nómina en julio y agosto en función del puesto o de la autonomía donde se ejerza

Daniel Sánchez Caballero. 24 de junio de 2025

Cobrar el verano es una lotería para los docentes interinos. Lo que hasta 2011 era un derecho reconocido en la mayoría de las comunidades autónomas se ha convertido hoy, crisis y recortes mediante, en una amalgama de normas autonómicas que llevan a que cada Gobierno regional haya puesto sus propias condiciones, de manera que lo que sirve en Madrid no es válido en la Comunitat Valenciana, o que en varias regiones quien tenga la suerte de coger una vacante lo tiene mucho mejor que quien va haciendo sustituciones durante el año aunque trabajen exactamente lo mismo.

“La situación es muy diversa hoy, dependiendo de la comunidad autónoma y la modalidad de contratación: vacante o sustitución. Algunas comunidades continúan discriminando al colectivo interino respecto a los funcionarios de carrera”, lamentan desde el sindicato UGT, que ha recopilado los diferentes requisitos que pide cada comunidad autónoma para pagar julio y agosto al profesorado temporal. Decenas de miles de profesores interinos –algunos cálculos los cifran en uno de cada cinco docentes– viven esta situación cada año.

La casuística actual ofrece extremos como los de Galicia y Canarias, que tienen paralizado el acuerdo del cobro del verano porque no tienen presupuestos asignados para pagar estas nóminas, frente a los 5,5 meses de trabajo que dan derecho a dos meses de vacaciones pagadas en varias comunidades, o la situación de Extremadura y Murcia, donde hay que permanecer 280 días y 255 días en servicio, respectivamente, para poder cobrar el verano.

“Hasta 2011, la tónica general era que las profesoras y profesores contratados al inicio de curso para cubrir una plaza vacante en colegios e institutos estuvieran empleados hasta el 31 de agosto del año siguiente; o hasta el 14 de septiembre, en el caso de enseñanzas medias. Es decir, por todo el curso escolar”, explica UGT. “Por tanto, durante los meses de julio y agosto seguían cobrando normalmente y completaban las tareas de septiembre con los exámenes de recuperación. Igualmente, al profesorado contratado para sustituciones a lo largo del curso y que acumulaba un determinado número de meses, en una o varias suplencias, también se le reconocía este derecho”.

Hasta que llegó Wert

En 2011, como explica el sindicato, el Partido Popular decidió que la salida de la crisis de 2008 pasaba por recortar gasto, que en el caso de la Educación fue una poda. El pago del verano a los interinos fue una de las víctimas del ministro José Ignacio Wert.

Las comunidades autónomas fueron reinstaurando el derecho con el paso de los años. Pero cada una lo hizo a su ritmo y bajo sus propias condiciones hasta llegar a la amalgama que hay hoy, donde las casuísticas son casi tan variadas como las comunidades: algunas, como Andalucía o Aragón, pagan el verano con siete meses trabajados (210 días), y las hay que abonan la parte proporcional a quien no llegue; otro grupo, que incluye a Madrid, Asturias, Ceuta y Melilla, han puesto el listón en 5,5 meses (165 días); Extremadura se va hasta los 280 días (prácticamente todo el curso); las hay, como Baleares o la Comunitat Valenciana, que solo prorrogan hasta septiembre los contratos de los interinos que hayan cubierto vacantes, no sustituciones; Cantabria funciona bajo esa fórmula, pero también ofrecen 2,5 días de vacaciones pagadas por mes trabajado para las sustituciones; Castilla y León tiene su propio sistema, que no paga vacaciones pero sí cuenta esos meses como méritos; Catalunya abona un mes a los sustitutos con menos de cinco meses de trabajo si pasan un curso; en Galicia y Canarias hay acuerdos firmados, pero sin un presupuesto adjudicado son papel mojado y no hay pago estival.

Así, para algunos docentes el curso académico se convierte en una carrera desde el primer día. Hay que hacerse con una plaza cuanto antes para sumar días que permitan llegar a fin de año con los meses necesarios cotizados. En este mundillo, las vacantes –las plazas que no tienen dueño– son lo más codiciado porque aseguran trabajo durante todo el año; con las sustituciones se está al albur de que el titular de la plaza, que ha causado baja por alguna razón, se reincorpore. Quienes navegan el año realizando sustituciones suelen vivir la incertidumbre de no saber con certeza cuánto tiempo estarán en la plaza que les ha tocado y con la ansiedad de desconocer su próximo destino. Porque el sistema no suele dar opciones: si alguien está activo en la lista no puede rechazar una plaza, la tiene que coger. Aunque esté en la otra punta de su comunidad autónoma.

Una profesora, todas las casuísticas

Dolores García Almudéver ha pasado por casi todas las situaciones posibles que puede afrontar una docente interina. Profesora de Secundaria, lleva cuatro años ejerciendo como sustituta en la Comunidad de Madrid. Podría y querría trabajar en la Comunitat Valenciana, su tierra, pero las diferentes condiciones entre ambas comunidades, el poco movimiento de la bolsa valenciana y el hecho de que allí sea casi imposible cobrar el verano entero llevan a García a trabajar en Madrid contra su voluntad, explica.

“Entré en la pública como interina en 2021 gracias a las bolsas extraordinarias abiertas a causa de la pandemia. Aquel curso empecé a trabajar el día 8 de enero y acabé el 30 de junio. Cubrí tres sustituciones seguidas, pero no llegué a los cinco meses y medio trabajados [que exige Madrid para pagar el verano] por apenas cinco días a causa de los largos impases entre el cese, el retorno a la bolsa y la selección de una nueva plaza”, cuenta. Aquel año, con los márgenes tan justos, le penalizaron los tiempos de la administración en tramitar bajas y altas.

Los dos cursos siguientes fueron bien. Con todo el año académico para completar esos 165 días trabajados (5,5 meses) no tuvo mayores problemas para que la comunidad le prorrogara el contrato hasta el 31 de agosto. Al año siguiente decidió volver a casa, a València. Pero, además de que el sistema de sustituciones opera de forma diferente (distinta baremación en las listas, adjudicaciones forzosas ya eliminadas, consolidación en bolsa por antigüedad, dos horas lectivas menos) y es más difícil trabajar, se encontró con lo que define como “las trabas para cobrar el verano”.

García Almudéver descubrió a las malas la diferencia entre coger una vacante (una plaza sin titular) o una sustitución. “Si en Valencia trabajo nueve meses durante el curso sin vacante, cobro nueve meses y el 30 de junio me cesan”, explica. “Y no solo es una cuestión de sueldo: también son dos meses menos cotizados y dos meses menos de experiencia acumulada, es decir, menos puntos en la oposición”. Enfrente, las condiciones de la Comunidad de Madrid. “Ser profesora en Madrid sale más a cuenta: si presto servicios durante siete meses y estoy en activo hasta el final de curso, cobro y cotizo lo mismo que cobraría en Valencia trabajando nueve meses.

Final del formulario

Con esos mimbres, la cesta se ha tejido prácticamente sola. Y no porque no lo intentara. “Este curso lo empecé en Valencia con la esperanza de coger plaza, pero estoy muy baja en bolsa, temía a las adjudicaciones forzosas, tampoco me tocó por sorteo ninguna difícil cobertura y para la última adjudicación antes de la Navidad aún no había conseguido empezar a trabajar”. Vuelta a Madrid. “Me resigné, pedí plaza el 11 de diciembre y al día siguiente estaba en un centro. He cubierto tres plazas en estos casi siete meses. En una semana acabaré el curso en un CEIPSO de Getafe, volveré a casa y tendré mi contrato hasta el 31 de agosto”.

En los últimos años, además, se han emitido varias sentencias dando la razón a los interinos en su reclamación de cobrar el verano. Han aducido los jueces que a mismo trabajo, mismos derechos. Pero las comunidades autónomas donde han tenido lugar esas sentencias no las han hecho extensivas a todo el colectivo, lamenta UGT. “En sintonía con lo establecido en diferentes sentencias del Tribunal Supremo y de algún juzgado de lo contencioso-administrativo, que da la razón al profesorado interino y condena a abonar la totalidad de los salarios de los meses de vacaciones, al considerar que este profesorado cuenta con los mismos derechos que el personal funcionario, UGT exige la homologación de las condiciones económico-laborales del profesorado interino con las del resto de docentes funcionarios de carrera. UGT plantea también a las Administraciones educativas la necesidad de que hagan extensivas las sentencias que reconocen este derecho, de tal forma que no solo se restituya el pago de los meses de vacaciones que les corresponden por su trabajo anual, sino que también se les reconozcan a todos los efectos los servicios prestados”, cierra el sindicato.

europapress.es

El Consejo Escolar del Estado condena que el sistema educativo en Gaza "está siendo sistemáticamente destruido"

MADRID, 24 Jun. (EUROPA PRESS) - El Consejo Escolar del Estado ha manifestado su "profunda indignación y condena ante la trágica situación en Gaza" y ha advertido de que, con más de 600.000 niños sin clases, "el sistema educativo está siendo sistemáticamente destruido".

En una declaración sobre la situación educativa en Gaza, aprobada por la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado, el organismo lamenta que "los constantes ataques contra estudiantes, centros y personal educativo han convertido espacios de seguridad en zonas de riesgo".

"Esta generación, desplazada y sin educación, sin universidades ni derechos, se enfrenta a un futuro incierto y desolador, y la comunidad educativa internacional no puede ser indiferente ni pasiva ante esta realidad", señala la declaración, a la que ha tenido acceso Europa Press.

Por todo ello, el Consejo Escolar del Estado reitera la demanda, a Europa y a la Comunidad Internacional, "de una decidida intervención para acabar con la terrible situación, un alto el fuego inmediato y permanente, el respeto al derecho internacional, apoyo integral y esperanza para los niños y niñas víctimas de la guerra: huérfanos, enfermos y mutilados, el logro de una paz duradera y el fin de la violencia devastadora contra la población palestina".

"No hay futuro posible si permitimos que la infancia sea masacrada en la impunidad", alerta el organismo, destacando que las guerras y los conflictos armados "son una de las mayores tragedias para la humanidad, especialmente para la infancia y la adolescencia".

El Consejo Escolar del Estado recuerda que, cuando estalla la violencia, las personas más vulnerables "son quienes sufren siempre con mayor crudeza sus consecuencias: vidas truncadas, familias rotas, traumas psicológicos irreparables, pérdida del acceso a la educación y a los derechos más básicos". Asimismo, avisa de que, en medio del estruendo de las armas, "la infancia queda silenciada, desplazada, desamparada, sin presente ni futuro cierto".

"Cada conflicto armado representa una herida en la humanidad, y cada niña o niño afectado por la guerra es un doloroso recordatorio del fracaso colectivo como comunidad internacional. En este marco, la situación en Gaza representa una de las expresiones más extremas e insoportables de esta realidad", concluye el Consejo Escolar del Estado.

LaOpinión www.laopiniondemurcia.es
DE MURCIA

El Gobierno regional quiere extender 1º y 2º de la ESO a los colegios el próximo curso

El Ejecutivo propondrá a la comunidad educativa que se puedan impartir los dos primeros cursos de Secundaria en centros de Infantil y Primaria, siempre que sus instalaciones lo permitan

Jaime Ferrán. EFE. 25 JUN 2025

El Gobierno de la Región de Murcia propondrá a la comunidad educativa que se puedan impartir los dos primeros cursos de secundaria en colegios de educación Infantil y Primaria, siempre que sus instalaciones lo permitan, para favorecer el desarrollo de los menores en un espacio "más protegido" y a una edad, menores de 14 años, en la que "su proceso de madurez los hace todavía muy vulnerables y dependientes".

El presidente del Gobierno regional, Fernando López Miras, ha hecho este miércoles este anuncio durante su intervención en la primera de las dos sesiones del Debate sobre el Estado de la Región que tiene lugar en la Cámara autonómica, que continuará mañana con la respuesta de los portavoces parlamentarios y la réplica a éstos, ya por la tarde, del jefe del Ejecutivo.

Esta nueva medida, cuya puesta en marcha se plantea para el curso 2026-2027 y que se asemeja a lo anunciado por la Comunidad de Madrid, priorizará, siempre que haya disponibilidad física, los centros rurales y los que tienen mayor ratio de alumnos vulnerables, ha dicho el presidente López Miras, quien ha puesto el énfasis en que el objetivo último de su gabinete es garantizar que los niños "vivan su infancia con plenitud".

Se trata, según el presidente, de "propiciar que hasta los 14 años el alumnado esté en el colegio, concebido como espacio más protegido, donde recibir apoyo y guía" en edades en las que todavía son muy vulnerables y dependientes.

En lo que respecta a otras cuestiones Educación, según las previsiones del Ejecutivo, para el próximo curso escolar se logrará que la Región supere los 300 comedores escolares, de forma que el 75% de los colegios públicos de la Región contará con este servicio, del que se beneficiarán 20.000 estudiantes. "Además, con el fin de garantizar la conciliación de la vida laboral y familiar desde el primer día de clase, durante el nuevo curso escolar, el servicio de comedor se ofrecerá desde el primer día de curso, a partir del 8 de septiembre", indicó López Miras.

deia

China bloquea la inteligencia artificial para evitar trampas en la Selectividad

El gaokao es uno de los exámenes más importantes en la vida de un estudiante chino, ya que marca su futuro

Diana Jiménez NTM. 25-06-25

En la mayoría de países, para acceder a la universidad, es necesario superar una prueba de acceso. En el Estado, es la EBAU, anteriormente conocida como la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad) o Selectividad. Y, si bien es un punto de inflexión en la vida y en el futuro de muchos jóvenes que buscan obtener una buena nota para estudiar su grado soñado, no es comparable al *gaokao*. Esta semana 13 millones de estudiantes han realizado el examen y el gobierno chino ha puesto en marcha un sistema para evitar que los alumnos hagan trampas. En este contexto, varias empresas chinas desactivaron temporalmente las funciones de sus *chatbots* para impedir que los estudiantes copiaran.

El *gaokao* es el examen nacional de acceso a la universidad en China. Es sumamente famoso por ser uno de los exámenes más estresantes del mundo, hasta el punto de generar ansiedad y miedo, ya que exige memorizar libros, *resolver* problemas matemáticos a nivel de ingeniería espacial y redactar ensayos filosóficos. Por eso, en China, las familias lo apuestan todo por el *gaokao*: alquilan pisos cerca de los centros de examen para evitar que el ruido altere la concentración del estudiante; otras hacen rituales esotéricos, contratan psicólogos o profesores particulares para lograr que su hijo ingrese.

IA contra IA

Cuando las trampas se vuelven sofisticadas, la vigilancia tiene que ser igual de rigurosa. Por eso, el gobierno chino despliega tecnología para cazar a los tramposos: cámaras con reconocimiento facial, inhibidores de señal, drones de vigilancia, algoritmos de IA que detectan comportamientos sospechosos, agentes secretos infiltrados entre los alumnos y más. Este año, la lucha contra las trampas en el *gaokao* ha ido un paso más allá: empresas chinas de inteligencia artificial (IA) bloquearon sus funciones para evitar ayudar a quienes intentaron copiar.

Aplicaciones populares como Qwen (de Alibaba) y Doubao (ByteDance) desactivaron sus funciones de reconocimiento de imágenes para que no respondieran a preguntas relacionadas con los exámenes, mientras que Yuanbao (de Tencent) lo justificó explícitamente: "Querido usuario, para garantizar la justicia del *gaokao*, esta función no estará disponible durante las horas del examen. Tencent desea mucha suerte a los estudiantes". Lo cierto es que el auge de los *chatbots* ha puesto al alcance de cualquier estudiante una vía sencilla de hacer trampas, y se trata de un fenómeno de alcance mundial.

Recursos para el gaokao

Auriculares invisibles, gafas con cámara, bolígrafos que vibran mediante códigos secretos, chips ocultos en la ropa interior... y mafias organizadas que, gracias a la IA, resuelven las pruebas en tiempo real y transmiten las respuestas a los alumnos que han pagado. De hecho, desde 2015, hacer trampa en el *gaokao* es un delito penal que puede acarrear penas de hasta 15 años de cárcel. Aún así, las trampas no han dejado de evolucionar.

elPeriódico de Catalunya

La nueva selectividad se estrena en Catalunya con un descenso de notas y aprobados

El 95% de los estudiantes superan la prueba de acceso a la universidad, dos puntos menos que en 2024

La nota media de la PAU ha sido de 6,440 y la nota media de acceso a la universidad de 7,181, cuando el año pasado fueron de 6,747 y 7,276

Helena López. 25 JUN 2025

El 94,97% de los jóvenes catalanes han superado las temidas PAU 2025 -las primeras de la nueva era 100% competencial, sin lecturas obligatorias-, según ha informado este miércoles el Departament de Recerca i Universitats. Tal y como estaba previsto -ya sabían que hasta después de Sant Joan no se colgaría ninguna nota, aunque más de uno el martes se pasó el día intentándolo, por si sonaba la flauta- desde primera hora de este miércoles el estudiantado puede consultar a través de un enlace directo unos resultados que, pese a ser más bajos que el curso anterior, no han sido un drama ("no han ido a por nosotros", como decía una estudiante tras examinarse). La nota media de la selectividad 2025 ha sido de 6,440 y la nota media de acceso

a la universidad (la media de Bachillerato, con un peso del 60% y las PAU, con un peso del 40%) ha sido de 7,181.

Pese a que la cifra global de aprobados no se antoja catastrófica -la caída no ha sido tan pronunciada como algunos temían cuando se dieron a conocer los modelos 0 de la nueva prueba en octubre-, la selectividad 100% competencial se ha estrenado en Catalunya con un descenso tanto de notas como de aprobados (tal y como ha pasado también en Andalucía, Baleares, Madrid, Euskadi y en Comunidad Valenciana). El año pasado superaron las pruebas un 97% de los alumnos (dos puntos más que este año), y la nota media fue de 6,747 en las PAU y de 7,276 en la nota de acceso.

En un primer avance de datos hecho público este miércoles a primera hora de la mañana se destaca también que todas las materias [35, el año en el que había más variedad] han obtenido una nota media superior a 5. Es decir, pese al descenso de aprobados y de notas, este año no ha habido ninguna materia con un suspenso de media, como sí pasó el año pasado con las Matemáticas del científico. De hecho, este año generó mucho más malestar el examen de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales que el de las Matemáticas de Ciencias (algo que ha sido confirmado con las notas: las Mates del social son la peor media en esta selectividad, con un 5,06). Confirmado así el sentir generalizado al finalizar la mayoría de exámenes: "No ha sido para tanto". La próxima fecha importante en el calendario ahora es la de primera asignación de plazas, el 11 de julio.

Igual que el año pasado, este año no ha habido ningún 10 (el último fue el de Carla Vendrell en 2023) y la mejor nota ha sido un 9,9, nota que han obtenido Berta García, Catalina Goytisolo y Raquel Giménez, tres alumnas de la demarcación de Barcelona. En el resto de demarcaciones, las calificaciones más altas han sido un 9,80 en Girona, en el Instituto Frederic Martí i Carreras; dos 9,50 en Tarragona, en el Instituto Gabriel Ferrater i Soler de Reus y en el instituto L'Arboç; y dos 9,30 en Lleida, en los institutos Joan Brudieu de La Seu d'Urgell y Lo Pla d'Urgell de Bellpuig.

El hecho de que sean tres chicas las mejores notas no es aislado. En general, las chicas han obtenido mejores resultados que los chicos tanto en la nota media de la PAU (6,462 versus 6,412) como en la nota media de acceso (7,221 versus 7,133). Por materias, destacan por encima de la media Inglés (6,82), Historia (6,95) y Tecnología e ingeniería (6,82), aunque la nota media más alta en esta selectividad ha sido el 8,13 de Coro y Técnica Vocal, materia que se estrenaba este año.

Peores notas en Catalán y Castellano

El primer año sin lecturas obligatorias en la selectividad, ni en Catalán ni en Castellano, ha bajado la nota media en ambas. La media en Lengua Catalana y Literatura es 6,30 -el año pasado fue 6,53- y, en Castellano, 6,40, por encima del catalán, aunque más baja del año pasado, que fue 6,86.

También es relevante que la media de Historia (6,95) es superior a la de Historia de la Filosofía (6,89), un año en el que la mitad del alumnado había optado por Filosofía para evitar Historia. Aunque ambas materias tuvieron medias más altas el año pasado: 7,15 en Historia y 6,91 en Filosofía.

De los 8.766 estudiantes que solo se han examinado de la fase específica (para subir nota y entrar al grado aspirado), han aprobado 3.238 procedentes de Bachillerato y 2.916 procedentes de ciclos formativos de grado superior (CFGS). El alumnado de estos dos colectivos se considera aprobado si ha superado con una nota igual o superior a 5 alguna de las materias a las que se ha presentado. El porcentaje de aprobados ha sido del 82,41% en el caso de los alumnos de Bachillerato y del 60,29% en el caso de los alumnos de ciclos formativos de grado superior (CFGS).

1.734 suspensos

De los 34.683 alumnos matriculados en la fase general [el total en las dos fases era de 44.238], finalmente se presentaron 34.488, de los que han aprobado 32.754 (y han suspendido 1.734). Por demarcaciones, las notas son muy similares. No hay ningún territorio que destaque ni por arriba ni por abajo.

El 13 de junio, último día de las pruebas, un profesor de Bachillerato que a su vez hacía de corrector señalaba que las pruebas no habían sido muy difíciles en líneas generales, "pero en todas hay una o dos preguntas un poco más delicadas, cosa que probablemente responde a esa filosofía competencial y que son las que marcarán la diferencia entre sacar un siete y un nueve, por ejemplo; algo que, por otro lado, era esperable", apuntaba el docente, quien revelaba también que las instrucciones generales indicaban a los correctores que tuvieran en cuenta que se trata de una prueba nueva. Lo moderado de la bajada de las notas confirma las dos percepciones de este docente-corrector. El 6,44 de la nota media encaja a la perfección con la descripción de un examen "asumible", aunque con un par de preguntas más complejas para marcar la diferencia.

Al ser preguntada sobre el comprensible temor a que el cambio de modelo de la selectividad supusiera una bajada generalizada de las notas -algo que ha pasado, han bajado, aunque menos de lo que algunos temían-, Pilar Gómez, coordinadora de las PAU en Catalunya, respondía el pasado día 5 de junio -el día del lío con si la ortografía contaría o no, cuestión que quedó bastante en el aire- que "ojalá tuviera una bola de cristal para saber qué pasará", y reconoció que "siempre que hay un cambio, las notas se pueden resentir", aunque lo relativizó diciendo que, "si las notas bajan, bajarán para todos". "La selectividad lo que hace

es ordenar, siempre habrá unos arriba y otros abajo, eso es inevitable; si un examen es difícil, lo es para todos", zanjaba.

europapress.es

Diferencias de aprobados en Selectividad: Los canarios, los que menos aprueban (91,5%), y los navarros los que más (98%)

MADRID, 25 Jun. (EUROPA PRESS) - El porcentaje de aprobados en la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) del curso 2024-2025 presenta diferencias significativas de casi 6,5 puntos porcentuales entre las distintas comunidades autónomas.

Así, los alumnos de las Islas Canarias, con un 91,5% de aprobados, son los que menos superan la Selectividad, frente a los estudiantes de Navarra que, con un 97,92% de aptos, son los que más aprueban de España, según el recuento realizado por Europa Press tras publicarse las notas de los alumnos catalanes, que han sido los últimos en examinarse.

Los siguientes alumnos con un porcentaje más bajo de aprobados son los andaluces, con un 91,98% de aprobados, seguidos de los de Islas Baleares (92,5%), Asturias (94,57%), Cantabria (94,61%), Extremadura (94,9%), Cataluña (94,97%), Madrid (95,16%), Murcia (95,4%), Galicia (95,58%), Comunidad Valenciana (95,68%), Castilla-La Mancha (96,34%), País Vasco (96,73%), Castilla y León (97%), Aragón (97,51%), La Rioja (97,57%) y Navarra (97,92%).

La nueva Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), a la que se presentaron cerca de 270.000 estudiantes, arrancó en casi toda España el 3 de junio con preguntas sobre la tragedia de los cayucos, el libro sobre José Bretón o la proliferación de universidades privadas en los últimos años.

Los primeros exámenes del nuevo modelo de la Selectividad fueron los días 3, 4 y 5 de junio en toda España, menos en Cataluña, que se celebraron los días 11, 12 y 13 de junio, y en Canarias los días 4, 5, 6 y 7 de junio. Además, este año ha habido una excepción en la Comunidad Valenciana para los alumnos afectados por la dana y hay tres fechas de la Selectividad: la ordinaria (3, 4 y 5 de junio), la extraordinaria (que será ordinaria para el alumnado afectado y que se celebrará el 1, 2 y 3 de julio) y otra extraordinaria (22, 23 y 24 de julio) solo para afectados por la riada que quieran utilizar como convocatoria ordinaria la del 1, 2 y 3 de julio.

En la nueva Selectividad aprobada por el Gobierno, las faltas de ortografía bajan un 10 por ciento la nota en los exámenes y los alumnos pueden elegir entre distintas preguntas, aunque requerirán que hayan estudiado todo el temario, y se mantienen las preguntas tipo test.

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

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

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

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

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

Noticias de Navarra

Educación entrega los primeros diplomas de tutorías de FP Dual de Navarra

97 profesionales y más de 80 empresas se han acreditado como tutores y tutoras en un curso en el que se han firmado 3.200 convenios, duplicando el número de plazas en empresas

Enrique Conde. PAMPLONA 25-06-25

El Departamento de Educación ha homenajeado este martes con un acto de entrega de diplomas a los primeros tutores y tutoras de empresa de Navarra acreditados para coordinar la formación del alumnado en la nueva FP Dual. El consejero de Educación, Carlos Gimeno, que ha participado en el reconocimiento, ha destacado ante los representantes educativos y empresariales presentes que "no estamos ante una mera reforma educativa, sino ante un cambio cultural", donde las empresas pasan a formar parte de la formación del talento futuro junto con los centros educativos.

Educación desarrolló durante el pasado mes de mayo un proceso telemático de formación para acreditar a tutores y tutoras de FP Dual en las empresas en las que el alumnado desarrolla su actividad de aprendizaje. La respuesta ha sido amplia y 97 profesionales y más de 80 empresas participaron en esa iniciativa, bautizada como 'Viernes Duales', que pretende ser el origen de un efecto llamada para que más empresas u organismos equiparados se sumen a la nueva FP Dual.

Doce empresas navarras

Este martes, en la sede del Departamento de Educación, en Pamplona, el consejero ha presidido el acto de entrega de los Diplomas de reconocimiento a los primeros tutores y tutoras navarros de la FP Dual. Han participado físicamente en el acto 17 tutores y tutoras de 12 empresas navarras. Ha estado presente además la directora del Servicio de Planificación e Integración de la Formación Profesional del Departamento, Sonia García, y también ha tenido unas palabras de agradecimiento Eburne Gil, responsable de Formación y Selección, de Tafalla Iron Foundry, que ha sido uno de los diplomados de esta primera hornada de tutorías de FP Dual.

La persona tutora es una pieza clave de la Formación Profesional Dual. El Real Decreto 659/2023, que desarrolla la nueva Ley Orgánica de FP, indica que debe haber un tutor o tutora de empresa que, junto con el tutor o tutora dual del centro de FP, se encargarán de coordinar la formación del alumnado en la empresa correspondiente. La ley determina la responsabilidad de la Administración en la formación y acreditación de estas tutorías en empresas u organismos equiparados. Este curso ha sido todo un reto: 3.200 convenios firmados para este cometido. Esta cifra supone haber duplicado el número de plazas en empresas, además del esfuerzo didáctico y organizativo desplegado para ello.

Gimeno: "Implicar al tejido empresarial es todo un reto"

En su intervención, Carlos Gimeno ha reconocido el esfuerzo del profesorado para incorporar estas nuevas tareas a su actividad docente. El consejero ha recordado que la ley obliga a que el alumnado realice parte de su formación en empresa y organismo equiparado, pero no obliga a que las empresas participen en esta modalidad. "Por ello, implicar al tejido empresarial en este objetivo es todo un reto", ha añadido.

El consejero ha incidido en la "corresponsabilidad empresarial" a la que alude la nueva ley orgánica de Formación Profesional 3/2022 y ha mencionado la responsabilidad social corporativa a la hora de situarnos ante un auténtico "cambio cultural" que nos acerca a un modelo ya maduro que países como Alemania llevan aplicando desde hace muchos años con gran éxito. "Las empresas pasan a formar parte de la formación del talento futuro, es un cambio significativo que va a necesitar tiempo y, dentro de unos años, como ocurre en otros países europeos, nadie se planteará que el alumnado no tenga que realizar parte de su formación dentro de las empresas porque será lo habitual", ha concluido Gimeno.

Público.es

Ayuso ultima su plan para llevar la ESO a los colegios contra la ley y el rechazo de los profesores

Desde el próximo curso, 52 escuelas públicas de Infantil y Primaria en Madrid impartirán también 1º y 2º de la ESO. Los alumnos se trasladarían posteriormente a un instituto para impartir 3º y 4º de ESO.

La ley educativa establece que la ESO se debe impartir de forma completa en un solo centro.

La Consejería de Educación dice que así se protege a los menores de "drogas" y "bandas juveniles".

Rocío Cruz. Madrid 25/06/2025

La Comunidad de Madrid se prepara para aplicar un cambio en su red de centros educativos: la implantación de los llamados *Medios CEIPSOS*. A partir del próximo curso, 52 colegios públicos de Infantil y Primaria incorporarán también 1º y 2º de la ESO. Esta medida impulsada por el Gobierno de Isabel Díaz Ayuso *parte en dos* la ESO. El Ejecutivo regional anunció el proyecto en septiembre durante el Debate del Estado de la Región



y en febrero detalló la lista de centros. Actualmente, la medida permanece en fase de tramitación, a la espera de que se publique el decreto definitivo que le dé luz verde y oficialice su implantación.

La nueva modalidad educativa funcionará así: los alumnos de 11 y 12 años que finalicen este año 6º de Primaria podrán iniciar 1º de ESO en estos colegios, y continuar en 2º antes de trasladarse a un instituto para cursar 3º y 4º de ESO, cuando tengan 14 años. De los centros seleccionados, 19 se ubicarán en el centro, 17 en el sur, seis en el este, siete en el norte y tres en el oeste de la Comunidad de Madrid.

Público ha solicitado a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid información sobre la implantación de los nuevos *Medios CEIPSOS*: si los centros estarán dotados con los recursos necesarios, qué criterios se han seguido para asignar al profesorado, si se garantizará una oferta adecuada de optativas, si se ha valorado la legalidad del proyecto y qué inversión se ha previsto para adaptar las infraestructuras escolares. Sin embargo, desde el departamento que dirige Emilio Viciano han eludido responder punto por punto y se han limitado a remitir a dos notas de prensa difundidas en febrero de 2024 y de este año.

En los documentos mencionados, Educación justifica la implantación de los nuevos centros como una medida orientada a "proteger la infancia y potenciar la preadolescencia" y "favorecer la conciliación de la vida familiar y laboral". Argumenta que mantener a los alumnos de 1º y 2º de la ESO en el mismo colegio en el que cursaron Primaria "les proporciona un entorno más seguro y estable, con acceso al comedor y un horario similar al que ya conocían". Además, subraya que así se evita que convivan en un mismo centro con adolescentes mayores de Bachillerato, lo que "contribuye a prevenir situaciones de acoso escolar, el contacto con drogas y la influencia de bandas juveniles".

En febrero de 2024, el Gobierno de Ayuso anunció que destinaría cuatro millones de euros a la adecuación de los 52 *Medios CEIPSOS*. Según Educación, "más de dos millones se invertirán en equipamiento digital y otros dos en mobiliario y material didáctico, con el objetivo de adaptar estos centros a las nuevas exigencias pedagógicas de la etapa secundaria". El Ejecutivo madrileño también explicó que cada centro debía presentar su solicitud con el respaldo del Consejo Escolar, órgano en el que están representados el equipo directivo, docentes, personal no docente, familias y autoridades municipales. Además, "era necesario aportar un plan de espacios que acreditara la viabilidad del proyecto en términos de infraestructuras, incluyendo adaptaciones o pequeñas obras". Finalmente, Educación confirmó que técnicos de la Consejería evaluaron y aprobaron los 52 centros seleccionados, asegurando que "cumplen con los requisitos establecidos".

Precariedad, rotación y sin garantías legales

Desde la oposición advierten de que este modelo "es uno de los mayores experimentos de precarización y degradación de la escuela pública". Esteban Álvarez, portavoz de Educación del PSOE en la Asamblea de Madrid, desgrana a *Público* las principales "fallas" del nuevo modelo de Ayuso: "El profesorado de los *Medios CEIPSOS* no estará formado por funcionarios de carrera, ya que estas plazas no han sido incluidas en el concurso de traslados. Serán cubiertas por interinos, muchos de ellos a tiempo parcial o compartiendo varios centros, y en muchos casos impartiendo materias que no son de su especialidad, lo que generará una alta rotación". Todo ello, asegura, desembocará en una "pérdida de calidad educativa y una notable reducción de los grupos de alumnos y de las asignaturas optativas, especialmente en los bilingües".

"El profesorado elaborará su programación didáctica de forma aislada, sin conexión con el instituto al que esos alumnos pasarán en 3º de ESO", advierte Álvarez. "Eso implica una ruptura en la continuidad pedagógica y la imposibilidad de aplicar medidas educativas clave, como programas de Diversificación Curricular o FP Básica, ya que los colegios no cuentan con esas herramientas". Además, el portavoz socialista denuncia que estos centros no figuran en las inversiones recogidas en el Presupuesto de Educación para 2025, lo que, a su juicio, "evidencia una falta de planificación y recursos para implantar el nuevo modelo con garantías".

Otro de los focos de controversia que rodean al modelo educativo de Ayuso es su encaje legal. La iniciativa del Ejecutivo madrileño vulnera la normativa estatal vigente. Concretamente, el artículo 13.2 del Real Decreto 132/2010 establece que la ESO debe impartirse en el mismo centro en su totalidad, los cuatro cursos completos, y contando con las instalaciones y recursos adecuados. "No se puede trocear la ESO ni trasladarla parcialmente a colegios de Primaria, salvo que se acometa una inversión importante en infraestructuras y personal en cada uno de los 52 centros implicados, algo que no figura en el Presupuesto de Educación de 2025. Sin esa inversión, esta medida supondría una vulneración clara de la ley", recalca Álvarez.

Para garantizar una educación de calidad en los nuevos centros con ESO incorporada, Álvarez señala una serie de condiciones que, a su juicio, deben cumplirse. Entre ellas, destaca la necesidad de ofrecer la etapa completa de Secundaria en un mismo centro –ya sea un CEIPSO o un instituto– para "evitar traslados en plena adolescencia". También exige estabilidad en los equipos docentes, "con profesorado fijo y especializado que no cambie cada curso". Asimismo, subraya la importancia de contar con instalaciones adecuadas: "Aulas ordinarias, laboratorios y espacios específicos dotados con los recursos necesarios para impartir todas las asignaturas".

Pide también que se garantice el comedor escolar en la ESO, "con becas suficientes para que ninguna familia quede fuera por motivos económicos". Otra de las claves que menciona Álvarez son las actividades extraescolares gratuitas por las tardes –como refuerzo educativo, deporte, robótica, teatro o artes–, así como la presencia de equipos de orientación con profesionales preparados para prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia. Por último, reclama la continuidad del programa bilingüe en 1º y 2º de la ESO, "con profesorado formado y suficiente desde el inicio del curso".

"¿Es este el modelo que se quiere imponer en la educación pública madrileña? ¿Una enseñanza de mínimos, con docentes de paso, sin un proyecto educativo sólido, sin estabilidad ni recursos?", se pregunta Álvarez. El portavoz socialista concluye que la nueva medida "no solo compromete la calidad educativa, sino que favorece a la red concertada, evita la inversión en nuevos institutos y termina trasladando el coste de una mala planificación a las familias y al profesorado público, precarizando aún más la escuela de todos".

Profesores denuncian "falta de transparencia"

El profesorado también ha alzado la voz ante la inminente aprobación del plan de los *Medios CEIPSOS* en la región. Ana Vicenti, docente de la ESO y portavoz del Movimiento de Asambleas de profesores Menos Lectivas, denuncia en declaraciones a *Público* que esta medida "se ha implantado de forma unilateral, sin transparencia, con un claro propósito partidista y electoralista, apelando a ciertos sectores de las familias, pero a costa de sacrificar la calidad educativa". Señala que el plan supone "una redistribución de recursos que no responde a criterios pedagógicos": "Quieren restar dotaciones a los institutos, que ya están muy necesitados, para trasladarlas a centros de Primaria, pero sin sentido ni planificación. Es un gasto de recursos que, en el fondo, solo contribuye a empeorar la educación pública".

Vicenti advierte que el profesorado será uno de los principales damnificados por la implantación de los *Medios CEIPSOS*. "Es, sin duda, una desventaja para los docentes, que se verán obligados a desplazarse entre centros, con horarios partidos y sin estabilidad". También critica la legalidad del proyecto: "El plan de Ayuso no tiene respaldo normativo. No existe un marco legal que permita fragmentar la ESO de esta manera. Pero, una vez más, la Consejería actúa sin importar la legalidad: primero lo hacen, y después ya verán cómo lo encajan sobre el papel".

La docente considera que detrás de esta medida "hay una estrategia política calculada": "Lo que busca Ayuso es fragmentar la unidad de la comunidad educativa, ofreciendo beneficios aparentes que, en realidad, le salen muy baratos al Gobierno regional". Vicenti pone el foco en el reclamo de los grupos reducidos, una de las principales bazas del nuevo modelo: "A muchas familias les puede parecer una gran ventaja tener aulas con 15 alumnos, sobre todo cuando en los institutos estamos superando con frecuencia las ratios legales: ya hay clases con 28 estudiantes, cuando el máximo es 26. Pero abrir grupos con solo 15 alumnos en los *Medios CEIPSOS*, algo que no se permite en otros centros, es hacer trampa".

Las familias, "intranquilas" por el nuevo modelo

Las familias tampoco han permanecido ajenas a la polémica. Desde la Federación de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado Francisco Giner de los Ríos (FAPA) trasladan a *Público* que persiste una sensación de "intranquilidad". "Las familias, en general, valoran positivamente que sus hijos no tengan que cambiar de centro con 12 años, pero reclaman más información y claridad por parte de la Consejería", explican. Según la federación, la inquietud principal no radica tanto en que los alumnos permanezcan en los CEIP, sino en el hecho de que, al pasar a los institutos, "deban enfrentarse a un entorno nuevo con menor acompañamiento".

Vicenti advierte que el profesorado será uno de los principales damnificados por la implantación de los *Medios CEIPSOS*. "Es, sin duda, una desventaja para los docentes, que se verán obligados a desplazarse entre centros, con horarios partidos y sin estabilidad". También critica la legalidad del proyecto: "El plan de Ayuso no tiene respaldo normativo. No existe un marco legal que permita fragmentar la ESO de esta manera. Pero, una vez más, la Consejería actúa sin importar la legalidad: primero lo hacen, y después ya verán cómo lo encajan sobre el papel".

La docente considera que detrás de esta medida "hay una estrategia política calculada": "Lo que busca Ayuso es fragmentar la unidad de la comunidad educativa, ofreciendo beneficios aparentes que, en realidad, le salen muy baratos al Gobierno regional". Vicenti pone el foco en el reclamo de los grupos reducidos, una de las principales bazas del nuevo modelo: "A muchas familias les puede parecer una gran ventaja tener aulas con 15 alumnos, sobre todo cuando en los institutos estamos superando con frecuencia las ratios legales: ya hay clases con 28 estudiantes, cuando el máximo es 26. Pero abrir grupos con solo 15 alumnos en los *Medios CEIPSOS*, algo que no se permite en otros centros, es hacer trampa".

Las familias, "intranquilas" por el nuevo modelo

Las familias tampoco han permanecido ajenas a la polémica. Desde la Federación de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado Francisco Giner de los Ríos (FAPA) trasladan a *Público* que persiste una sensación de "intranquilidad". "Las familias, en general, valoran positivamente que sus hijos no tengan que cambiar de centro con 12 años, pero reclaman más información y claridad por parte de la Consejería", explican. Según la federación, la inquietud principal no radica tanto en que los alumnos permanezcan en los CEIP, sino en el hecho de que, al pasar a los institutos, "deban enfrentarse a un entorno nuevo con menor acompañamiento".

Desde la FAPA también ponen el foco en los "problemas estructurales" que afectan al conjunto del sistema educativo madrileño. En relación con la rotación de interinos y la falta de instalaciones adecuadas, subrayan que "estos déficits responden a una mala planificación general del sistema educativo por parte de la Comunidad de Madrid". Además, insisten en la falta de transparencia y comunicación institucional: "La planificación y la información por parte de la Administración educativa han sido insuficientes. Desde la FAPA hemos tenido que organizar numerosas asambleas informativas en los centros y atender a decenas de consultas tanto de familias como de docentes y equipos directivos que no sabían cómo iba a implementarse la medida".

europapress.es

ANPE critica la inversión "insuficiente" en educación y el retraso en el desarrollo normativo de la profesión docente

MADRID 26 Jun. (EUROPA PRESS) - ANPE ha denunciado que el curso 2024-2025 finaliza con "muchas deudas" pendientes para el profesorado y con un "insuficiente compromiso político" con la educación pública, entre los que destaca el retraso en el desarrollo normativo de la profesión docente, la "inacción para revertir la pérdida de poder adquisitivo o una inversión pública "insuficiente".

"Estamos viendo cómo crecen las exigencias hacia el sistema público de enseñanza y hacia el profesorado, pero no los recursos ni el respaldo institucional necesarios para cumplirlas", lamenta el presidente nacional del sindicato, Francisco Venzalá.

ANPE advierte de que, en el escenario actual de inestabilidad nacional e internacional, "la educación no puede ser sacrificada frente a otros intereses". Por ello, aboga por reforzar el sistema educativo y dignificar al profesorado como condición imprescindible para afrontar los retos presentes y futuros.

Para la organización sindical, una de las principales deudas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes sigue siendo el desarrollo normativo de la profesión docente. Así, recuerda que, pese a que debía haber una propuesta desde finales de 2021, no fue hasta este curso cuando se constituyeron los grupos de trabajo para su elaboración. "Saludamos en su momento la convocatoria de estos grupos, pero el paso de los meses ha tornado la esperanza en escepticismo, pues no vemos suficientes avances", señala Venzalá.

Desde ANPE se insiste en que este proceso "no puede eternizarse" ya que, a su juicio, "urge dotar a la profesión docente de un marco legal que la regule, la fortalezca y la prestigie".

ANPE lamenta también el "abandono económico" al profesorado, pues a la pérdida continuada de poder adquisitivo se suma "la falta de iniciativa del Gobierno para negociar subidas salariales". "Reclamamos un incremento mínimo del 5% este año y la aplicación urgente del 0,5% pendiente de 2024.

Además, urge deflactar el IRPF y restaurar la cuantía íntegra de las pagas extraordinarias, recortadas desde hace quince años", recalca el presidente nacional de ANPE.

Igualmente, el sindicato exige avances hacia la equiparación salarial de los docentes en todo el Estado, ya que, actualmente, las diferencias entre comunidades llegan a 750 euros en algunos casos. "Estas desigualdades no son justiciables. Somos cuerpos estatales y debemos tener condiciones homogéneas", subraya Venzalá.

Asimismo, ANPE la integración de todo el profesorado en el subgrupo A1 y una actualización de los complementos de nivel del colectivo docente para que partan, como mínimo, del nivel 24. "No pueden seguir existiendo docentes de primera y de segunda", asevera Venzalá.

Por otro lado, considera que la generalización de la FP Dual ha traído consigo "una sobrecarga administrativa" para el profesorado que no se ha visto compensada con recursos adicionales. Para el presidente del sindicato, "la situación puede agravarse el próximo curso, con la implantación completa de la modalidad dual, por lo que alerta de los problemas organizativos y de las dificultades para encontrar empresas en las que el alumnado realice sus prácticas". "Urge flexibilizar la normativa y reforzar el apoyo institucional si no queremos comprometer el éxito de la reforma", advierte.

En cuanto a las enseñanzas artísticas, el sindicato exige acortar los plazos previstos de desarrollo de la nueva ley, pues considera "excesivo" tener que esperar a mayo de 2027 para contar con una norma básica de ordenación de los nuevos cuerpos docentes. ANPE reitera su compromiso con la defensa del colectivo docente y no descarta convocar movilizaciones si no se producen avances en las principales reivindicaciones.

El 70% de los adolescentes pasa más de cuatro horas al día en internet: "Amenaza el desarrollo libre y sano de sus vidas"

El Ministerio de Sira Rego advierte del "altísimo grado" de uso de las redes sociales en los menores. El empleo de aplicaciones para ligar aumenta un 10%

Olga R. Sanmartín. Madrid. 26 junio 2025

El Gobierno está preocupado por el «altísimo grado de conectividad» a internet de los jóvenes, especialmente los adolescentes de 15 a 19 años. El 70% pasa cuatro horas o más al día online, según el último *Informe de la Juventud en España*, al que ha tenido acceso EL MUNDO. El mismo Ejecutivo que antes del Covid consideraba que llenar las aulas de pantallas era «una palanca de la transformación económica y social de España» ahora ha visto las orejas al lobo y ha dado marcha atrás. Fuentes del Ministerio de Juventud e Infancia advierten de que en el entorno digital «imperla la ley de la selva, amenazando el desarrollo libre y sano de las vidas y proyectos de los jóvenes».

El Instituto de la Juventud (Injuve), dependiente del departamento que dirige Sira Rego (IU), publica hoy un estudio que lleva realizando desde 1985 con una periodicidad cuatrianual con el fin de reflejar los nuevos patrones generacionales. El más novedoso ha sido el *smartphone*, «el elemento central que articula la vida de las personas jóvenes», según el informe. Tanto influye que «condiciona todos los planos de su construcción personal: el laboral, el social y el identitario».

El trabajo sostiene que las redes sociales «son un instrumento generalizado de construcción y socialización identitaria» y «aglutinan la práctica totalidad de sus referentes», los que les permiten «construir un modelo para sí mismos, que proyectan y refuerzan en sus relaciones más inmediatas». Lo que para otras generaciones fueron las estrellas de rock ahora son los *influencers*. Las tribus urbanas han desaparecido porque la construcción de la identidad es «más líquida y ecléctica que en el pasado».

"ACOSO Y ADICCIONES"

Esto, según el Injuve, «implica tanto beneficios como riesgos». Entre los primeros, habla de ventajas «formativas o sociales». Entre los segundos, la lista es más larga: «acoso y violencia, adicciones, exposición a grupos cerrados y a la desinformación, problemas de salud mental o apuestas en línea». Y eso lleva a dividir a los jóvenes en dos grupos: los que se sitúan ante las redes «como meros receptores y las utilizan sólo para la socialización, el ocio y el entretenimiento» y los que, «como agentes activos, saben aprovecharlas como herramientas de creación, producción y participación social».

¿Qué grupo es más numeroso? El informe no lo especifica, pero da a entender que es el primero, pues, cuando se pregunta a los adolescentes para qué usan las pantallas, el 98% responde que para conversar con amigos, el 96% para oír música o ver series, el 94% para seguir a los *influencers*, el 92% para las redes sociales...

Casi el 90% de la juventud se conecta a internet un mínimo de dos horas al día. El 59% alcanza las cuatro horas o más. Los más pequeños, de entre 15 y 19 años, son los que más tiempo pasan conectados: un 69% lo está cuatro horas o más diarias. Por comunidades autónomas, los de Baleares (72%) realizan un consumo más intenso, seguidos de los del País Vasco (68%), Madrid (67%), Cataluña (64%) y Murcia (63%).

Las redes sociales más usadas son WhatsApp (88%), Instagram (82%), TikTok (54%), YouTube (47%), Facebook (30%) y X (20%). Las chicas usan más que los chicos las plataformas más populares, mientras que los chicos son más numerosos en las minoritarias. Los varones son también los que recurren con más frecuencia a las apuestas en línea (el 25% frente al 11% de las mujeres), una costumbre que ha aumentado desde la última vez que se realizó el estudio, en 2019, del 16% al 18%.

AUMENTA EL USO DE APPS DE LIGUE

También se ha incrementado un 10% en este tiempo el empleo de aplicaciones o webs para ligar, con una media de uso del 25%, aunque entre los varones llega hasta el 30%.

El pasado 25 de marzo, el Consejo de Ministros envió al Congreso su Ley Antipantallas, que obligará a que los dispositivos incluyan un control parental por defecto, así como etiquetas que expliquen «los peligros y riesgos potenciales» de un uso inadecuado de estos productos y «sus efectos para el desarrollo físico, mental y moral» de los menores.

Fuentes del Ministerio ven «imprescindible» regular los entornos digitales porque dicen que en ellos «imperla la ley de la selva, amenazando el desarrollo libre y sano de las vidas y proyectos de los jóvenes». Con esta ley, defienden, internet «dejará de estar sometida a los intereses económicos de multimillonarios como Elon Musk» y será un lugar más «seguro» para niños y adolescentes.

De forma paralela, el equipo de Sira Rego considera que «cada vez es más necesario» ofrecer espacios de ocio «creativos» como alternativa. Las actividades más cotidianas y frecuentes de los jóvenes son pasar tiempo en internet (78% todos los días), escuchar música (71%), ver la televisión (47,8%), ver películas, deportes o series en las plataformas (34%), salir con amigos (el 57% lo hace entre una y dos veces por semana) y hacer deporte o pasear (23%).

El informe alerta de que, «a mayor capital educativo», hay menos uso de pantallas y más vida al aire libre con visitas al cine, museos, lectura de libros, voluntariado, participación en fiestas populares... «Esta tendencia podría conllevar el riesgo de que la juventud más desfavorecida quede marginada», avisa.

EL DEBATE

Un estudio pionero en España identifica variaciones en los criterios de evaluación de las PAU

Los resultados revelan un nivel considerable de discrepancia en el proceso de calificación de los tribunales de la PAU en la Comunidad Valenciana, lo que puede afectar a la igualdad de oportunidades

El Debate. 26/06/2025

Un estudio de la Universidad de Murcia (UMU) identifica variaciones en los criterios de evaluación de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), destacando la importancia de la equidad estudiantil. Este trabajo es el primero en España que trata de explorar los niveles de severidad de los tribunales en estas pruebas con una base de datos elevada.

Los resultados, publicados en la revista *Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, revelan un nivel considerable de discrepancia en el proceso de calificación de los tribunales de la PAU en la Comunidad Valenciana, lo que puede afectar a la igualdad de oportunidades en el ingreso a estudios de educación superior.

Las diferencias en los niveles de severidad se detectaron tanto entre universidades como entre asignaturas, lo que abre el debate sobre la necesidad de mejorar los procesos de comparabilidad de los estándares de examen y la equidad para el alumnado.

Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales ha sido la asignatura que más complejidad ha generado, frente a Historia de España, que obtiene una puntuación más similar entre los centros, informa la institución docente.

Alejandro Veas, profesor titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación y José Antonio López Pina, catedrático de Psicometría en el Departamento de Psicología Básica y Metodología, ambos de la Universidad de Murcia (UMU), son los autores del estudio en el que se han centrado en los tribunales de la convocatoria PAU de junio de 2018 en las tres provincias de la Comunidad Valenciana: Alicante, Valencia y Castellón. En total, se analizaron 54 tribunales evaluadores de evaluación y 3.000 estudiantes de cinco universidades públicas.

A pesar de la existencia de estándares comunes, que en teoría deberían ser aplicados por todos los tribunales, los autores consideran que otro factor diferencial puede ser el formato de examen utilizados entre asignaturas, como preguntas tipo test frente a ejercicios de preguntas cortas o de desarrollo, lo que puede contribuir a una menor consistencia en los criterios de evaluación.

Las PAU constituyen un programa nacional esencial para evaluar el nivel de rendimiento de los estudiantes en España y determinar su acceso al sistema de educación superior.

Sin embargo, la regulación política y administrativa del país, que otorga autonomía a cada región para diseñar pruebas específicas siguiendo estándares mínimos, genera dificultades para asegurar la homogeneización de los estándares de evaluación aplicados en los exámenes.

Con estos datos sobre la mesa, los responsables del estudio proponen, siguiendo el marco conceptual de comparabilidad de constructo aplicado en países como Reino Unido o Australia, actuaciones tales como una formación previa en el uso y aplicación de estándares, la homogeneización del marco analítico de corrección entre las distintas materias y una mayor accesibilidad a la recopilación de microdatos anonimizados a nivel nacional para un análisis más eficaz a escala nacional.

En conclusión, este estudio sirve como base para reflexionar sobre las deficiencias del sistema. El profesor Veas espera que estos resultados «sirvan para priorizar los esfuerzos coordinados entre las instituciones educativas y las autoridades locales, y desarrollar estrategias efectivas que permitan avanzar en los procesos de comparabilidad en este ámbito».

Esta investigación, que ha empleado como metodología el Modelo Rasch de Múltiples Facetas (MFRM), está financiada con cargo al proyecto nacional I+D 'Análisis de las Pruebas de Acceso a la universidad y su relación con PISA: Identificación de estándares curriculares y competencias mediante enfoques psicométricos'.

EL PAÍS

Murcia plantea integrar 1º y 2º de ESO en los colegios públicos que tengan espacios disponibles

El modelo, similar al propuesto por la Comunidad de Madrid, entraría en vigor en el curso 2026/2027

VIRGINIA VADILLO. Murcia - 26 JUN 2025

El Gobierno de la Región de Murcia ha abierto la puerta a que los colegios públicos de la comunidad puedan ampliar su oferta educativa a los dos primeros cursos de la ESO, de manera que los escolares no pasen al instituto hasta tercero de secundaria, con 14 años. El presidente de la autonomía, Fernando López Miras, anunció la medida este miércoles durante su discurso en el debate sobre el Estado de la Región que se está celebrando en la Asamblea Regional y se suma así a la línea propuesta por la Comunidad de Madrid, que va a implantar ese modelo a partir del próximo septiembre.

En el caso de la Región de Murcia, López Miras señaló que serán los propios centros educativos públicos que tengan disponibilidad de espacios los que podrán solicitar impartir primero y segundo de ESO. Según han detallado a EL PAÍS fuentes de la Consejería de Educación, a lo largo del próximo curso se llevará a cabo una convocatoria para que los centros de primaria puedan solicitar impartir los dos primeros cursos de secundaria. Para ello, deberán cumplir una serie de requisitos, el principal, que tengan el espacio necesario para poder acoger a estos alumnos.

Además, se dará preferencia a los centros en entornos rurales y con alumnado en situación de vulnerabilidad, y se planificará el proyecto en colaboración con los institutos cercanos a estos centros con el objetivo de “equilibrar la ocupación de los institutos del entorno”.

La medida podría ponerse en marcha en el curso 2026-2027 y desde la Consejería confían en que reducirá la presión de estudiantes en los institutos y “corregirá los desajustes en el número de alumnado” de esos centros, en los que la ratio de alumno por aula es mayor que en los colegios. Que los estudiantes permanezcan en sus colegios hasta los 14 años, consideran también, facilitará la transición entre primaria y secundaria, prevendrá el abandono educativo temprano y fomentará el éxito educativo.

En ese sentido, López Miras insistió durante el debate parlamentario en que “hasta los 14 años los alumnos estarán en el colegio para que puedan recibir apoyo y guía en edades en las que su proceso de madurez los hace todavía muy vulnerables y dependientes”.

Desde la Asociación de Directores de Secundaria de la Región de Murcia, sin embargo, han recibido con sorpresa el anuncio de esta medida que, asegura su presidenta, Isabel Saturno, no había sido ni siquiera planteada a los centros en ningún momento.

En su opinión, mantener los primeros cursos de la ESO puede ser una iniciativa justificada en casos excepcionales, como núcleos de población rurales muy alejados de los institutos de referencia, o de entornos muy desfavorecidos, pero cree que no se debe hacer “de esa excepción la norma”. El modelo de secundaria que traslada al alumnado al instituto a los 12 años lleva tres décadas funcionando en España y tanto los centros como su profesorado están perfectamente adaptados para acoger a estos adolescentes, por lo que para la asociación la propuesta supone “volver atrás” en una situación que está “bien adaptada” y consolidada.

Esos casos excepcionales de los que habla Saturno, de hecho, ya son una realidad en la Región de Murcia, que cuenta con seis Colegios de Educación Infantil y Básica (CEIBAS), que imparten educación infantil, primaria y hasta segundo de ESO, todos ellos en pequeños núcleos de población y pedanías, y hay previsto incorporar otros dos centros el curso que viene.

THE CONVERSATION

Cómo reforzar el aprendizaje de la lectura en casa y en el aula

Cristina de la Peña Álvarez. Profesor titular, UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

C – A – S – A: convertir estos tres signos distintos en una palabra, una idea y un significado es lo que conseguimos cuando aprendemos a leer. Pero no es una habilidad natural de nuestro cerebro.

Para lograr un desarrollo lector y escritor adecuado es fundamental que las estructuras y conexiones cerebrales sobre las que se asienta sean robustas. La construcción de los cimientos empieza años antes del aprendizaje explícito en la escuela: prácticamente desde que nacemos, cuando escuchamos las primeras palabras y comienzan nuestras interacciones sociales.



Unos cimientos sólidos

Estos son ejercicios sencillos pero eficaces para, desde los dos años, mejorar la concentración, la discriminación de sonidos y palabras y la memoria visual y auditiva, todas ellas habilidades esenciales para la comprensión y la expresión verbal:

- Repetir ritmos con palmadas. Facilita la planificación, la discriminación de sonidos, la atención auditiva y la secuenciación.
- Cantar canciones. Beneficia la discriminación auditiva, la memoria de trabajo verbal, la memoria a corto y largo plazo auditiva y la articulación de fonemas.
- Asignar un signo a un objeto o imagen e ir incorporando nuevos sin dejar de repetir los anteriores. Por ejemplo, Alicia levanta las manos; Cristina nombra a Alicia y levanta las manos y da una palmada; Celia nombra a Alicia y levanta las manos, nombra a Cristina y da una palmada y se agacha... Este ejercicio facilita el desarrollo de la atención auditiva y visual, la discriminación de palabras y sonidos, la planificación, la flexibilidad cognitiva, la memoria visual y auditiva y la orientación visoespacial.
- Bailar y ante una indicación permanecer quietos. Favorece la inhibición, la autorregulación, la atención auditiva, la memoria de trabajo verbal, la coordinación general y específica del cuerpo y el esquema corporal.
- Contar números hacia atrás de tres en tres: mejora la memoria de trabajo verbal, la planificación, la atención y el conocimiento de los números. A partir de 4-5 años, se podría iniciar desde el número diez y, con la edad, ir aumentando progresivamente el número inicial de partida.
- Jugar al tangram, un rompecabezas con varias piezas de formas diferentes con las que se pueden formar figuras. Por ejemplo, crear un perro con seis piezas de distintas formas. Este juego entrena la orientación visual y espacial, creatividad, resolución de problemas, atención visual, autorregulación y reconocimiento de formas geométricas.

Jugando con las palabras

También podemos practicar con actividades más específicas para la lectura como:

- Presentar una frase en orden correcto o incorrecto y que los pequeños tengan que repetirla después. Por ejemplo, decimos a los niños: "casa verde es La" y tienen que repetir: "La casa es verde". De esta manera, estamos estimulando su capacidad de memoria de trabajo, la planificación, la atención, el reconocimiento de palabras, la sintaxis, la comprensión oral y escrita y la expresión oral.
- Dar tres palabras para que inventen una breve historia con sentido. A partir de los 3 años, los niños ya tienen capacidad para realizar esta actividad que potencia la planificación, la creatividad, la memoria de trabajo verbal, el vocabulario, la morfosintaxis, la expresión oral, la pragmática (es decir, cómo el contexto modifica o condiciona los significados), la autorregulación y la flexibilidad cognitiva.
- Decir palabras pertenecientes a dos o tres categorías semánticas y pedir a los niños que indiquen cuando se corresponden con una determinada categoría. Una categoría semántica es un conjunto de palabras que tienen algo en común, una forma de organizar las palabras o ideas. Por ejemplo: decimos a los niños "manzana", "estuche", "sandía" y "sacapuntas" y tienen que levantar la mano solo cuando escuchen la palabra que sea una fruta. Con esta tarea, se estimula su capacidad de abstracción, inhibición, memoria de trabajo, autorregulación, acceso al significado de palabras y comprensión.
- Adivinar la letra o palabra incorrecta. Por ejemplo: "t_mate" o "tamate", en vez de "tomate". Con esta actividad mejoramos la conciencia fonológica, la discriminación y atención, la memoria de trabajo, la planificación, la flexibilidad cognitiva y la resolución de problemas.

Todas estas actividades pueden iniciarse a partir de los 2-3 años, teniendo en cuenta la necesidad de adaptar el grado de complejidad al nivel de cada niño.

Cuentos, muchos cuentos

La narración oral o lectura de cuentos constituye una experiencia compartida que facilita que los niños se involucren personalmente en las historias, reforzando el desarrollo de su pensamiento, atención, memoria, creatividad, resolución de problemas, autoestima, motivación, habilidades sociales y conciencia cultural. Esta es, en mi opinión, la actividad estrella para estimular la función ejecutiva en niños a partir de los 2 años.

Podemos utilizar cuentos para aprender el alfabeto como *Érase una vez el alfabeto*, de Oliver Jeffers; para fomentar la participación como *El día que los crayones renunciaron*, de Drew Daywalt, y para favorecer el aprendizaje en otro idioma como *Spot Goes to School*, en la enseñanza del inglés en Educación Infantil.

Adaptarse a cada ritmo

Ya en la escuela, también existen estrategias para apoyar el aprendizaje tan básico de la lectura y la escritura. Cada persona tiene un ritmo diferente, pero estas diferencias son todavía más intensas en edades tempranas.

Hay maneras de asegurarnos que los estudiantes comprenden la tarea: hacer los enunciados sencillos y comprensibles (usar frases cortas y con vocabulario sencillo); proporcionar mapas conceptuales de los contenidos antes de las clases; secuenciar y simplificar las instrucciones; subrayar lo relevante; permitir apoyos visuales y materiales; conceder más tiempo para las tareas a quien lo necesite, y animar al trabajo en equipo con otros compañeros. La autoestima es un elemento muy importante para lograr un aprendizaje exitoso.

Algunas actividades que nos pueden servir para todos los ritmos y estilos de aprendizaje son: construir rimas con palabras, jugar al ahorcado, hacer “sopas de letras”, contar una historia a partir de una imagen o lámina, definir categorías semánticas, crear diccionarios, buscar letras y hacer dibujos en palabras para ayudar a fijar la ortografía (por ejemplo, una vaca y sus cuernos que hacen la forma de la v, para ayudar a establecer que la palabra “vaca” cuando se refiere al animal es con v).

¿Cómo pueden ayudarnos las herramientas digitales?

Con precaución y moderación, y siempre acompañados, los niños pueden usar aplicaciones como *Primero Lee*, para la conciencia fonológica, o *Read Along*, que emplea inteligencia artificial para que niños de 6 a 10 años practiquen la lectura en voz alta. La plataforma *Pictocuentos* permite la representación de cuentos en pictogramas descargables gratuitamente, siendo indicada para edades más iniciales o estudiantes con dificultades.

También existen recursos digitales para estudiantes con dificultades.

La comprensión del significado y el aprendizaje profundo

Cuando la mecánica lectora ya está dominada, se puede empezar a trabajar la comprensión lectora. En el aula y en casa, se pueden poner dos textos con temas similares pero conclusiones diferentes y pedir a los niños que piensen en qué elementos o personajes hacen que el final cambie, hacer preguntas que conecten sus conocimientos previos con detalles del texto, hacer preguntas por ejemplo sobre qué puede estar pensando o sintiendo un personaje del texto.

Solo una comprensión significativa va a generar un aprendizaje de calidad en todos los ámbitos académicos. Aprender a leer es mucho más que conocer las letras y cómo se combinan. Antes, durante y después de haber adquirido la capacidad de leer, podemos usar estas actividades para asegurar un aprendizaje eficaz y con los menores tropiezos: el objetivo final es que todos los niños partan de una buena comprensión lectora para lograr un rendimiento académico óptimo.

Lectura profunda en tiempos de ‘scroll’: cómo volver a leer con intención

Nérida Dávila Espuela. Profesora Doctora del área de Comunicación y Marketing, Universidad Europea

Vivimos rodeados de estímulos. Nuestros móviles vibran constantemente, las plataformas compiten por nuestra atención y leer un texto completo parece, para muchos jóvenes (y no tan jóvenes), una proeza.

Como profesora universitaria, observo con frecuencia que muchos estudiantes no comprenden bien lo que se les pide, no por incapacidad, sino porque no leen con atención las instrucciones. A menudo pasan por alto aspectos clave de un enunciado, ignoran condiciones explícitas o entregan tareas incompletas.

Este patrón no es anecdótico: se repite en todas las asignaturas de diferentes cursos y parece formar parte de una tendencia generacional. Un ejemplo reciente: hace unas semanas proyecté en clase el famoso vídeo del gorila invisible, un experimento clásico de la psicología. Aunque en los estudios originales solo alrededor del 42 % de los participantes detecta al gorila, en mi clase lo vieron el 90 %.

A simple vista, esto podría interpretarse como una mejora en la capacidad de atención dividida. Sin embargo, la observación cualitativa sugiere lo contrario: la mayoría no había escuchado bien las instrucciones iniciales (“cuenta la cantidad de pases que el equipo de camisa blanca se hace entre sí. Debes permanecer atento y tener en cuenta tanto los pases aéreos, como los pases que se dan por rebote”).

Solo los alumnos que habitualmente prestan atención en clase, y que no vieron al gorila, habían seguido el objetivo de la tarea. Una vez más, el problema no es solo de atención sostenida, sino de atención inicial y consciente.

Lectura superficial y dispersión cognitiva

Numerosos estudios coinciden en señalar una pérdida de capacidad de concentración lectora en la Generación Z, especialmente en entornos académicos. Los expertos observan que los estudiantes actuales “leen velozmente, pero no con eficacia”. La lectura profunda se ve obstaculizada por la multitarea, la fatiga informativa y la preferencia por contenidos breves, visuales y multimodales (texto, vídeo, música).

Pero no solo ellos. Todos estamos hoy expuestos a un ecosistema de información fragmentada, donde prevalece la inmediatez sobre la reflexión. Un informe interno de Microsoft Canadá de 2015 comprobó que la capacidad de atención sostenida había bajado 4 segundos (de 12 a 8). Otro estudio posterior del *New York Times* con expertos del Laboratorio de Interacciones entre Humanos y Máquinas de la Universidad Carnegie

Mellon comprobó que las personas a las que se interrumpe a menudo dan un 20 % más de respuestas incorrectas.

¿Leen menos o leen distinto?

A pesar de estos datos, no es cierto que los jóvenes no lean. Simplemente leen de otra manera. Un estudio de 2023 de la plataforma Wattpad revelaba que el 67 % de los miembros de la Generación Z lee habitualmente desde su móvil, y que valoran especialmente los contenidos con representación diversa. Además, consumen más ficción de géneros como fantasía, terror o ciencia ficción que generaciones anteriores.

En lugar de despreciar estos nuevos formatos, debemos entender que el hábito lector ha mutado hacia entornos digitales, móviles e interactivos. La clave no está en juzgar qué leen, sino en ayudarles a recuperar la intención con la que lo hacen.

Reaprender a leer con intención

La lectura académica y profesional exige algo más que decodificar palabras: requiere interpretar, seleccionar, relacionar e inferir. Estas tareas cognitivas necesitan atención sostenida, pensamiento crítico y regulación emocional.

Afortunadamente, existen estrategias eficaces para ayudar a los estudiantes universitarios (y a todos nosotros) a recuperar una lectura más atenta y profunda, como las siguientes:

1. Enseñar estrategias metacognitivas, como la relectura activa, el subrayado estratégico y la elaboración de preguntas durante la lectura, ha demostrado mejorar significativamente la comprensión lectora.
2. La lectura en voz alta o grupal, practicada en contextos colaborativos, puede favorecer la concentración y la interpretación crítica del texto.
3. Promover la lectura lenta y deliberada, una práctica que invita a reducir la velocidad para profundizar en el significado, puede contrarrestar los hábitos de lectura superficial desarrollados en entornos digitales. En el aula, esto puede traducirse en sesiones de lectura guiada, anotaciones reflexivas o ejercicios de comparación entre fuentes con distintos niveles de profundidad.
4. También resulta útil entrenar la identificación de la voz del autor, el análisis del género discursivo o la comprensión de la estructura argumentativa, tareas que refuerzan la competencia estratégica, clave para la comprensión profunda.

La lectura es, al fin y al cabo, una práctica cultural y mental compleja que debe ser enseñada explícitamente, no solo asumida como algo adquirido.

Leer es comprender y decidir

En un entorno de sobreestimulación constante, leer bien no es una habilidad garantizada. Es una competencia que debe entrenarse, cuidarse y revalorizarse. Si no enseñamos a la Generación Z a desarrollar estrategias lectoras activas, corremos el riesgo de formar profesionales que no comprendan bien lo que se les pide, que tomen decisiones sin entender los datos o que no distinguan una fuente fiable de un titular engañoso.

Educar en la lectura no se limita a enseñar a leer libros: es enseñar a leer instrucciones, contratos, correos, documentos técnicos, discursos políticos y pantallas. Es enseñar a detenerse, a interpretar y a pensar.

Y eso, hoy más que nunca, es urgente.

MAGISTERIO

Ninguna incidencia, pero mucho calor, en las multitudinarias oposiciones de docentes

La jornada de oposiciones de docentes en las que cerca de 140.000 candidatos han optado a alguna de las 20.461 plazas ofertadas en la mayoría de comunidades autónomas ha transcurrido este sábado sin incidencias, pero sí mucho calor y nervios entre los futuros maestros.

Efe. Lunes, 23 de junio de 2025

De las más de 20.000 plazas convocadas, un 2% más que el año pasado, 6.236 son del cuerpo de maestros, 13.437 de Secundaria y el resto de otros cuerpos docentes (profesores de Formación Profesional, catedráticos de Música, profesores de la Escuela Oficial de Idiomas, profesores de Artes Plásticas y Diseño, Maestros de Taller, y profesores de Música y Artes Escénicas). La tónica de la jornada que arrancó a primera hora de la mañana ha sido de normalidad, pero también de altas temperaturas y falta de climatización para mitigarlas, tal

y como venía denunciando el sindicato CSIF, que también ha lamentado que «la falta de transparencia en el sorteo de temas y en los criterios de evaluación (...) continuarán generando, una convocatoria más, desamparo, desánimo y desmotivación».

Por ejemplo, en las sedes de las tres capitales de provincia de Aragón, donde hay 1.018 plazas ofertadas de 24 especialidades y 9.829 aspirantes, a las 8.30 de la mañana los termómetros ya marcaban 26 grados, que a lo largo de la jornada se han convertido en 40. Del mismo modo, en Madrid, la jornada se ha caracterizado por el intenso calor, que ha hecho a los 25.300 opositores que se han presentado para una de las 3.122 plazas de docentes convocadas pasar «una mala mañana y una mala tarde», ha destacado en declaraciones remitidas a EFE el responsable de CSIF Educación, Miguel Ángel González Martínez.

En Castilla-La Mancha, donde concurren 8.835 aspirantes a 795 plazas, el inicio de las pruebas se ha retrasado a las 10 horas, por lo que el Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza (STE-CLM) ha denunciado las condiciones en las que se han desarrollado, debido al «calor extremo». A las pruebas del concurso-oposición de reposición de profesorado de Secundaria y otros cuerpos docentes en Asturias han acudido, por su parte, 6.066 personas, el 81,39 por ciento de los admitidos para las pruebas libres.

Las oposiciones a 1.227 plazas de maestros, profesores de Secundaria y la especialidad de Peluquería de FP han congregado en Canarias a 10.220 aspirantes, de los que 8.299 tienen opción a plaza, según ha informado la Consejería regional de Educación. Cantabria ha iniciado las oposiciones para cubrir 376 plazas de reposición del cuerpo docente de maestros, y de forma paralela, ha llamado a los 2.077 aspirantes admitidos para las 87 plazas de Secundaria, profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Música y Artes Escénicas, y sectores singulares de Formación Profesional sin cubrir en 2024, cuyos exámenes se celebrarán entre junio y julio de 2026.

Las oposiciones docentes que ofertan 279 plazas en Educación Secundaria y algunas especialidades de Formación Profesional en Extremadura, con más de 4.000 aspirantes, transcurren este sábado con normalidad y sin incidencias en sus diez sedes. Entre los aspirantes hay nueve madres lactantes que han solicitado la novedosa medida para recuperar el tiempo que empleen en la lactancia, que podrá ser de hasta 30 minutos.

También dieciséis localidades diferentes de las cuatro provincias gallegas han acogido las pruebas, a las que se han presentado más de 20.000 aspirantes para tratar de hacerse con una de las 1.664 plazas ofertadas de cincuenta especialidades, desde maestros de Educación Primaria hasta especialistas en varias ramas de Formación Profesional o inspectores educativos. En Murcia, un total de 10.927 aspirantes, un 75,5 por ciento de los 14.500 candidatos convocados, se ha presentado a los exámenes para lograr una de las 1.595 plazas para el ingreso en los cuerpos de profesores de enseñanza Secundaria, Formación Profesional, Escuelas Oficiales de Idiomas y enseñanzas artísticas. La Rioja, por su parte, ha convocado 248 puestos, que se disputan un total de 2.997 aspirantes.

Ligera apología del fin de curso

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 23 de junio de 2025

El fin del curso escolar suele condicionar el transcurso de otros ciclos de la vida personal, familiar o social. Por eso, retirado el apellido “escolar”, el curso de las cosas se detiene y, en alguna medida, se atempera. Pero el final de la actividad educativa en los centros tiene características propias que resultan de interés. Una, aunque parezca evidente, es la gradación del sistema educativo en niveles y etapas, de modo que la duración de un curso escolar se asimila a un nivel educativo y las enseñanzas, desarrolladas en el currículo, se reparten de la misma manera. De ahí que la flexibilización resulte compleja con la determinación de los cursos escolares. A modo de muestra, los ciclos de la Educación Primaria pocas veces han sido tales, ciclos, sino la agrupación de dos cursos sucesivos, con efectos más administrativos que de flexibilización de la escolaridad y el agrupamiento del alumnado. Si se avanza en los niveles escolares, en la Educación Secundaria Obligatoria resulta poco factible no ya la “flexibilidad vertical”, en la duración o límites de los cursos, sino la “horizontal”, referida a la organización y agrupación de las materias de un mismo curso en ámbitos. En definitiva, las vacaciones son una más o menos ociosa solución de continuidad entre los cursos en que se reparte la escolaridad del alumnado.

Evidente es asimismo el carácter del fin de curso como momento de evaluación y balance. Generalmente, son objeto de evaluación los aprendizajes del alumnado, con los consiguientes efectos para la promoción de curso y las opciones y medidas que respondan a la situación y necesidades educativas del propio alumnado. Mas también se acometen actuaciones que consideran el desarrollo de la enseñanza y el ejercicio de las prácticas docentes, con alguna constatación en memorias resultantes de la evaluación interna en los centros y propuestas de mejora formuladas en una planificación para el curso venidero.

Tal revisión y evaluación de las prácticas docentes, efectuada además, de manera progresiva, durante el curso escolar, en las repartidas sesiones de evaluación, guarda relación, preferentemente, con la evaluación formativa. Esto es, con un análisis de los resultados orientado a apreciar el efecto de las buenas prácticas, para mantenerlas y reforzarlas, o la insuficiencia o inadecuación de otras, a fin de adecuarlas o mejorarlas. El marco de la autonomía escolar –aunque pueda resultar más declarado que viable y, por ello, efectivo– también explica



un carácter “sumativo” de la evaluación de la enseñanza; toda vez que el rendimiento de cuentas, o la responsabilidad de los resultados, es indisoluble del ejercicio de la autonomía. Para ello, importa considerar los factores propiamente escolares. Esto es, las respuestas adoptadas ante las necesidades educativas del alumnado, sin prescindir de aquellas ante la indudable influencia de otros factores extraescolares.

Por último, el fin de curso es asimismo un hito en el desarrollo profesional docente que se relaciona con los ciclos del ejercicio (iniciación, estabilización, consolidación, distanciamiento) y, también, con las etapas vitales. De ahí que, vacías las aulas de escolares, momento es de esa otra autoevaluación, más individual que compartida, con la que cada docente revisa y valora el resultado de su desempeño, desde el inicio al final del curso, dirigido al alumnado que fue destinatario de su enseñanza. Ejercicio, este, en el que no ha de faltar una evidencia mayor: la contribución principal de las prácticas docentes a los logros escolares del alumnado. De modo que se procure la permanente idoneidad de la enseñanza materializada en las interacciones educativas con los alumnos. Muchos de estos, entonces, guardarán en su memoria, preservado del olvido, el recuerdo de los docentes que, con la enseñanza, contribuyeron a que su devenir resultara favorable y ventajoso.

Razones hay, en fin, para disfrutar de las vacaciones escolares, concluido el curso.

Los docentes interinos podrán hacer los cursos que habilitan para ejercer la dirección

Los docentes interinos podrán participar en los programas de formación que habilitan para ejercer funciones directivas en los centros de enseñanza no universitaria y que a partir del curso escolar 2026-27 tendrán una duración mínima de 120 horas.

REDACCIÓN / EFE. Martes, 24 de junio de 2025

Según el [borrador del real decreto de competencias para el desempeño de la función directiva](#), al que ha tenido acceso MAGISTERIO y que ha sido pactado entre el Ministerio de Educación y los sindicatos, el docente que haya certificado ya estas capacidades deberá renovarlas a los ocho años, a través de nuevos módulos de actualización de 60 horas. El texto del nuevo decreto ley que se centra en el artículo 135.6 de la Lomloe modifica el procedimiento de selección de los directores en los centros públicos, incluyendo entre los méritos a tener en cuenta de la persona candidata la superación de un programa de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido tanto por las consejerías de las comunidades autónomas como por el propio Ministerio de Educación y que tendrá validez en todo el territorio nacional.

Una formación que deberán superar antes de su nombramiento y que se divide en diferentes módulos. Los programas formativos podrán ser realizados en un solo bloque que acumule todos los módulos, o mediante la acumulación de módulos del mismo programa separados en el tiempo en un máximo total de dos años. La novedad es que en los programas podrán participar no solo el profesorado funcionario sino también el personal interino cuando las plazas vacantes en los cursos convocados no se hayan cubierto por personal funcionario de carrera.

No obstante, fuentes del sindicato STES-Intersindical señalan a Efe que el problema es «la falta de oferta de cursos ante una demanda cada vez más creciente». Los cursos están enfocados en el diseño, gestión, evaluación y mejora de proyectos educativos, pedagógicos, de gestión y de convivencia, así como en el fomento del liderazgo y del plan digital de centro.

El borrador incide en que la ley reformula las competencias de los directores destacando entre sus funciones las de «promover experimentaciones, innovaciones pedagógicas, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia, ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o materias». La nueva ley tendrá que ser aprobada por el Consejo de Ministros una vez que sea debatida por el Consejo Escolar del Estado y supere la fase de análisis de los órganos consultivo



Ser director de un colegio no se paga igual en toda España: hasta 600 euros de diferencia entre comunidades

José Luis Fernández. 23 junio, 2025

Los complementos específicos que se perciben por ejercer la dirección de un centro educativo reflejan «importantes diferencias» entre comunidades, que llegan a los 352 euros en Educación Primaria y 615 euros

en Secundaria. Esa disparidad se produce también entre las diferentes etapas y enseñanzas, llegando incluso a existir en algunas regiones hasta cinco niveles diferentes, según revela un estudio de UGT.

Para el sindicato, estas circunstancias hacen que sea una «tarea muy difícil establecer una comparativa». El estudio realizado por UGT Servicios Públicos sobre los complementos específicos que reciben los cargos directivos en las distintas comunidades autónomas se ha centrado únicamente en las etapas de Primaria y Secundaria y en los salarios máximos que puede percibir un director sin tener en cuenta los tipos de centros. Con todo, las diferencias llegan a alcanzar los 352,96 euros en Primaria y 615,84 en Secundaria.

Las comunidades donde se cobra un complemento máximo mayor en Primaria y Secundaria son Madrid y Cantabria. En Primaria, las comunidades con mayor retribución, además de las señaladas, son Murcia, Castilla-La Mancha y Cataluña y, para Secundaria, Cataluña, Murcia y Andalucía. Las que perciben un menor importe por este desempeño son Extremadura, Euskadi, Canarias y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

Los complementos específicos en el año 2015 eran inferiores a los que se percibían antes del 2010 (año en el que se llevó a cabo el recorte del 5% aplicado a todos los funcionarios), por lo que, aunque se han incrementado en torno al 18,5% de media, esta subida ha tenido que compensar los recortes retributivos que se arrastraron hasta 2020.

En general, el aumento retributivo se encuentra en torno al 19,65% en todos los cargos. No obstante, en Galicia han aumentado por encima de la media (con valores entre el 21% y el 25%). En Baleares, Cantabria (aunque en este caso es una de las comunidades que mejor retribuye este complemento) y Extremadura han aumentado por debajo, con un 16,25%, un 16,50%, un 17,3%, respectivamente. Canarias es la comunidad que menor subida ha experimentado, únicamente un 6,40%.

UGT señala que es preciso tener en cuenta el momento actual de negociación establecido por el Ministerio de cara a modernizar el desempeño y la profesión docente, el nuevo marco competencial que se quiere implantar para el conjunto del profesorado. Dentro de este marco, recuerda, se encuentran algunas competencias que atañen de forma específica a la labor y desempeño de los equipos directivos, como las relacionadas con la estructura y organización del centro, el compromiso con la mejora y la calidad educativa, la coordinación y participación en planes, programas y proyectos, o, dentro de las competencias vehiculares, la referida al liderazgo.

Desde el Sector de Enseñanza de UGT SP «consideramos que, ante los nuevos retos a los que se enfrentan las escuelas en las diferentes etapas, se necesitan equipos directivos altamente formados en materia de gestión de centros, que garanticen el conocimiento de la estructura educativa, la gestión económica y los procedimientos administrativos».

Además, agrega, «esta formación no puede limitarse a la adquisición de herramientas eficaces de gestión económico-administrativa, sino que también se ha de potenciar la capacidad de liderazgo pedagógico, gestión de relaciones humanas o resolución de conflictos, entre otras, sin olvidar el papel que también desempeñan en áreas tan importantes como el conocimiento de la normativa, la convivencia y bienestar del alumnado y a la hora de promover que los centros sean seguros».

La función directiva se ha vuelto cada vez más especializada, subraya UGT, por lo que requiere de una mayor capacitación y de una formación específica previa y en ejercicio, sin que ello suponga la creación de colectivos o cuerpos específicos de directores. «El hecho de realizar esta formación también constituye en sí mismo un esfuerzo y un tiempo que va más allá de las obligaciones ordinarias del profesorado y constituye, por tanto, una opción personal», indica.

Los equipos directivos van asumiendo cada vez más competencias, y con ello el aumento de responsabilidades. Esta nueva realidad, explica el sindicato, y las dificultades que entraña «deben ser recompensadas con mejoras de sus condiciones laborales, con un soporte formativo riguroso y con un adecuado reconocimiento profesional».

Cada vez más dificultades para encontrar directores

«De hecho, dentro de la carencia actual y el poco atractivo de la profesión docente, se vienen observando con mayor frecuencia las dificultades para encontrar, dentro del profesorado, voluntarios que quieran afrontar la tarea de dirigir proyectos educativos en los centros, incluso que los procesos de selección queden desiertos y que la Administración no encuentre candidatos para asumir la tarea».

La creciente complejidad de los centros educativos, así como el aumento de responsabilidad, de especialización y de capacitación que hoy en día tienen los directores y el resto del equipo directivo, a juicio de UGT, «debe ser recompensada con mejoras de sus condiciones laborales y con un adecuado reconocimiento profesional que incentive a estos profesionales y favorezca el mantenimiento y la renovación de los equipos directivos».

Por último, UGT también defiende que la actual consolidación parcial del complemento específico de los exdirectores se haga extensiva al resto de miembros de los equipos directivos.



Firmeza, conexión y autocuidado en la educación emocional

Marta Lli. 24 junio, 2025

En la sociedad actual, donde los niños se enfrentan a estímulos constantes y situaciones emocionalmente exigentes, la capacidad para manejar sus propias emociones de forma consciente y equilibrada se ha convertido en una competencia esencial para su desarrollo integral. No hablamos solo de evitar conflictos o “portarse bien”, sino de ofrecerles herramientas para conocerse, entenderse y actuar desde la calma y el respeto. Porque saber lo que sentimos, ponerle nombre y aprender a canalizarlo de forma constructiva es una de las bases para una convivencia positiva, un buen rendimiento académico y un bienestar emocional duradero.

Desde el enfoque de la Disciplina Positiva, desarrollado por Jane Nelsen (2006), el aprendizaje emocional se basa en el respeto mutuo y en un acompañamiento firme y afectuoso. Nelsen subraya que los niños aprenden a gestionar sus emociones cuando se sienten comprendidos y cuando se les enseñan estrategias desde la conexión y no desde el castigo. Se trata de educar con amabilidad y firmeza, creando entornos donde se sientan seguros para expresarse sin miedo y donde se les ofrezca guía para actuar con responsabilidad.

La Psicología Positiva, con autores como Martin Seligman, también aporta una mirada esperanzadora al desarrollo emocional, poniendo el foco en las fortalezas, el bienestar y la resiliencia. Aprender a atravesar las emociones difíciles sin evitarlas, reconociéndolas como parte natural de la experiencia humana, pero sin permitir que dominen nuestra conducta, es un pilar fundamental para que los niños desarrollen estabilidad emocional y afronten los retos con mayor confianza.

Daniel Goleman (1995), que popularizó el concepto de inteligencia emocional, señaló la importancia de enseñar a manejar emociones como la frustración, la rabia o la ansiedad para evitar conductas impulsivas y favorecer una toma de decisiones más consciente. Esta competencia emocional, tan relevante como las habilidades cognitivas, se entrena desde la infancia con la ayuda de adultos que validan, acompañan y enseñan.

En el entorno educativo, esto se traduce en crear espacios en los que el alumnado pueda expresar lo que siente sin temor a ser juzgado. Validar sus emociones significa escuchar activamente y aceptar sus sentimientos, incluso cuando no los compartamos. Frases como “entiendo que te frustre que las cosas no salgan como esperabas” o “es normal sentirse así en estas situaciones” permiten que los niños se sientan comprendidos y abran la puerta a la reflexión.

En paralelo, es fundamental enseñar estrategias para que puedan calmarse y actuar con mayor conciencia. Técnicas de respiración, pausas para la reflexión o espacios tranquilos en el aula donde retirarse unos minutos son recursos que ayudan a recuperar la calma y facilitan la regulación emocional. La neurociencia afectiva, con autores como Daniel Siegel, ha demostrado cómo estos mecanismos activan áreas del cerebro relacionadas con el autocontrol y la toma de decisiones.

El papel del adulto es clave. Tanto docentes como familias actúan como modelos de referencia. Su forma de responder ante el estrés, de comunicar sus emociones o de resolver conflictos es observada y aprendida por los niños cada día. Un adulto que se muestra sereno, que reconoce sus errores y que habla desde la calma está enseñando, sin necesidad de grandes discursos, cómo se puede convivir con lo que uno siente de forma sana y constructiva.

Desde la Disciplina Positiva, se pone también el acento en cultivar la empatía y la responsabilidad. Educar emocionalmente es también enseñar a ponerse en el lugar del otro, a comprender que nuestras acciones tienen un impacto y a buscar soluciones cooperativas. Preguntas como “¿cómo crees que se ha sentido tu compañero?” o “¿qué podrías hacer para que esto no vuelva a pasar?” ayudan a desarrollar una mirada empática y una actitud más reflexiva.

Las familias juegan un papel fundamental. Un estilo parental basado en la escucha activa, los límites claros y el afecto incondicional favorece un entorno donde los niños pueden expresarse sin miedo al juicio ni al castigo. Es importante evitar reacciones desproporcionadas, minimizar lo que sienten o sobreprotegerlos, ya que eso puede generar inseguridad o dependencia. En su lugar, conviene ofrecer apoyo, acompañar sus emociones y proponer estrategias para afrontar las situaciones difíciles.

Crear momentos cotidianos para hablar sobre cómo nos sentimos, compartir cuentos que aborden las emociones, jugar de forma libre o realizar actividades que fomenten la relajación son pequeñas acciones que construyen un entorno emocionalmente seguro. Nombrar lo que sentimos, observar cómo lo sentimos en el cuerpo y buscar maneras de canalizarlo son aprendizajes que se integran poco a poco, desde la rutina y la confianza.

En el contexto escolar, es necesario diseñar ambientes en los que se combine la estructura con la flexibilidad emocional. Establecer normas claras pero adaptadas a las necesidades del grupo, fomentar dinámicas que promuevan la expresión emocional y la resolución pacífica de conflictos, e incorporar actividades como el *mindfulness* o las pausas activas son prácticas que favorecen la regulación emocional y la atención.

La colaboración entre familias y escuela es otro de los pilares de este proceso. Compartir estrategias, mantener una comunicación abierta y coherente y caminar en la misma dirección fortalece el aprendizaje emocional. Cuando los mensajes que reciben los niños son consistentes en ambos contextos, se sienten más seguros y pueden interiorizar con mayor facilidad lo aprendido.

Los beneficios de educar desde esta mirada son numerosos. Los niños que aprenden a identificar, comprender y canalizar sus emociones muestran menor incidencia de conductas disruptivas, mejor adaptación escolar, mayor motivación y un bienestar emocional más estable. Además, desarrollan habilidades sociales que les permiten establecer relaciones más respetuosas, resolver conflictos de manera constructiva y sentirse parte activa de su comunidad.

En definitiva, educar desde el respeto, la conexión y la conciencia emocional no solo mejora la convivencia en el aula o en casa, sino que siembra las bases para que los niños crezcan como personas responsables, empáticas y emocionalmente inteligentes.

Como decía Jane Nelsen, “la disciplina no es castigo, es enseñanza”.

Marta Lli, directora del Departamento de Psicología y Orientación Escolar del Colegio Alarcón (Pozuelo de Alarcón).

Acompañar no es un extra, es el centro

Javier Luna. 25 junio, 2025

Puede que no lo hayas pensado exactamente así, pero estoy seguro de que lo has intuido muchas veces: *educar es, esencialmente, acompañar*. Y, sin embargo, ¿cuántas veces hemos reducido la educación a un plan de estudios, una metodología, una nota final o una rúbrica cuidadosamente diseñada en un Excel?

Llevamos años diseñando escuelas inteligentes, innovadoras, tecnológicas, bilingües, trilingües y cuatrilingües... Pero la verdadera revolución (sí, revolución, sin miedo a la palabra) quizá consista en algo tan sencillo y tan complejo como esto: estar ahí. Con los alumnos, con sus mochilas reales y emocionales, con sus dudas y sus talentos, con sus silencios y con sus preguntas.

Eso es el acompañamiento pedagógico. Y no, *no es un “valor añadido”*. Es el corazón de la educación. Es poner al otro en el centro, no porque lo diga un póster motivacional en la sala de profesores, sino porque lo creemos de verdad. Acompañar no es decirle al alumno lo que tiene que hacer, sino ayudarlo a descubrir quién es y qué puede llegar a ser. Es pasar de la enseñanza como transmisión a la educación como relación. Y sí, también es un acto profundamente ético.

Me gusta pensar que acompañar es, literalmente, “compartir el pan”. Venimos de ahí. Etimológicamente, pedagógicamente, humanamente... Al fin y al cabo, no se trata de tener todas las respuestas, sino de ser alguien con quien se puede caminar sin miedo. Y esto, perdona que insista, no se improvisa. Se entrena, se reflexiona, se estructura. Y sobre todo, se elige.

En el fondo son muchos los años en los que hemos concebido, aunque sea de manera inconsciente, que educar pasa por acompañar a nuestros alumnos, hijos, profesores, familias..., pero tantas veces no hemos sabido encontrar o desarrollar las herramientas adecuadas para hacerlo de una manera efectiva.

Sin embargo, en los últimos años hemos visto cómo el coaching educativo, la *educación emocional*, el *mindfulness* o el *aprendizaje-servicio* han ido entrando en las aulas consiguiendo resultados inesperados. Algunos lo llaman innovación. Yo lo llamo *evolución con sentido*. Porque estas propuestas no vienen a decorar el sistema educativo, sino a recordarnos que nuestros alumnos son más que neuronas y deberes. Son historias en construcción. Y el educador que acompaña tiene que estar dispuesto a dejarse tocar por esas historias y a saberlas comprender y apoyar. Eso, mis queridos lectores, no solo se intuye, se aprende, se forma, se entrena.

Y ahora es cuando debo ser prudente y matizar que acompañar no es hacer de psicólogo aficionado, ni de mejor amigo, ni de solucionador universal. Acompañar es presencia cualificada, es estar sin invadir, es sostener sin cargar, es sugerir sin imponer. Y todo esto, ¿quién lo hace? Pues lo debería hacer toda la comunidad educativa. No el tutor de guardia ni el orientador en solitario. Todos: claustro, dirección, personal no docente... todos. Porque *una escuela acompañante no se improvisa*: se construye desde la cultura institucional.

Y, por supuesto, esto también *incluye a las familias*. Bueno..., más que incluir es que ellas son las principales responsables de que todo esto suceda. A veces tengo la sensación que invertimos demasiado tiempo a convencer a las familias de que colaboren en la educación de sus hijos, cuando en realidad son ellas las que tendrían que entender que la “colaboración” es por parte del colegio, no al revés... Si queremos que nuestros alumnos encuentren sentido en lo que aprenden, necesitan ver que hay una coherencia entre lo que se les dice

en casa y lo que viven en el aula. Y para eso, hay que sentarse a hablar. Escuchar. Comprender. Y construir juntos.

¿Idealista? Puede. ¿Necesario? Absolutamente. Y no hay nada más cercano a la posibilidad de éxito que construir desde la utopía aquello que la sociedad necesita. Creer en que lo posible se realiza desde la dificultad de aquello que “puede ser”.

Acompañar, por tanto, no es una moda, es una urgencia educativa. Una propuesta de fondo. Un acto de humanidad profesional. Y es, también, *una de las cosas más bellas que puede hacer un educador con vocación*. Ser aquel que sabe que “estar” acompañando sucede desde el “ser” acompañando.

Piénsalo. Y si resuena contigo, quizá sea el momento de recordar que, antes que enseñar, estamos llamados a acompañar desde lo que somos y con lo que somos. Y así como centro educativo: reflexiona sobre todo aquello que puede ser posibilitador de acompañamiento y diseñalo en esa clave. Lo demás, sucederá.

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

Antonio Garamendi (CEOE): «La FP Dual, clave para formar a profesionales y conectar a los jóvenes con sectores estratégicos»

Inés Cobelo Cela. 25 junio, 2025

La sede de la CEOE acogió hoy la novena edición de los Premios Alianza para la FP Dual, organizados por la Fundación CEOE y la Fundación Bertelsmann. Unos galardones creados con el objetivo de reconocer a todos los agentes comprometidos con la FP Dual de España: el tejido empresarial, los centros educativos y organizaciones e instituciones de nuestro país.

Antonio Garamendi, presidente de la CEOE, fue el encargado de dar la bienvenida institucional al acto. En su intervención, destacó que estos premios nacen de una firme convicción: la necesidad de impulsar una Formación Profesional Dual de calidad como vía para conectar el ámbito educativo con las demandas reales del mercado laboral. “En un entorno donde las empresas no buscan únicamente profesionales, sino talento bien preparado, la formación se ha consolidado como el auténtico motor del progreso”, subrayó.

El presidente de la CEOE subrayó que vivimos un momento de transformación profunda, en el que conceptos como la sostenibilidad, la digitalización y la inteligencia artificial ocupan un lugar central en el debate económico y social. Ante este escenario, afirmó, la única respuesta eficaz es una apuesta decidida por la formación continua.

Garamendi insistió en la necesidad de fortalecer el ecosistema de colaboración entre empresas, centros educativos e instituciones. En este sentido, destacó la Formación Profesional Dual como una vía eficaz para preparar a los profesionales que demanda el presente y el futuro, reducir el desempleo juvenil —aún en niveles inaceptables— y acercar a los jóvenes a sectores estratégicos donde escasean perfiles cualificados. “La educación debe ser la herramienta que garantice no solo talento, sino también equidad”, afirmó.

Finalmente, Garamendi reiteró la disposición de la CEOE a seguir construyendo alianzas en esta dirección, recordando que, tal y como recoge el Objetivo 17 de la Agenda 2030, la colaboración es esencial para alcanzar cualquier meta.

Proyectos ganadores del IX Premio Alianza para la FP Dual

En esta novena edición se han otorgado galardones en cuatro categorías: “Organización”, “Centro educativo”, “Gran empresa” y “Pequeña y mediana empresa”.

Categoría “Organización”. El premio fue otorgado a CROEM, por su proyecto Servicio CROEM Dual – Proyecto Bisionarios, una oficina técnica creada en 2020 en colaboración con la Consejería de Educación y FP de la Región de Murcia. Este proyecto tiene como objetivo reforzar la conexión entre el sistema educativo y el tejido empresarial de la región.

Categoría “Centro educativo”. El galardón en esta categoría fue para Maristak Durango (Maristak Euskadi Fundazioa), por su innovador programa de FP dual centrado en el montaje y mantenimiento de bicicletas, vinculado a ciclos formativos de grado medio del ámbito industrial.

El proyecto ha sido reconocido por:

- Su calidad, al diseñar conjuntamente con las empresas la formación y formar tanto a docentes como a tutores en tecnologías de vanguardia.
- Cooperación y participación, con alianzas destacadas como la empresa Orbea y la Diputación de Bizkaia, y la creación de un taller que simula un entorno laboral real. Además, han impulsado una red colaborativa con empresas, asociaciones del sector y administraciones.

- Innovación, al incorporar metodologías basadas en retos reales y liderar una propuesta de especialización (Grupo E) en colaboración con la Asociación de Marcas y Bicicletas de España.
- Replicabilidad, ya que el modelo formativo es escalable y aplicable a otros sectores y comunidades autónomas.

Durante el acto, Daniel Irazola, en representación de Maristak Durango, recordó el origen industrial del centro hace más de 120 años, cuando ya se apostaba por formar talento al servicio del crecimiento económico local.

Irazola subrayó cómo ese mismo espíritu pionero llevó al centro, hace ocho años, a ser referente en ciberseguridad antes de su regulación formal, y ahora impulsa la profesionalización del sector de la bicicleta, con el objetivo de que dicha formación también pueda ser reconocida oficialmente.

“Estamos replicando el modelo de siempre: formar personas en sectores emergentes, en estrecha colaboración con las empresas líderes del sector”, concluyó.

Categoría “Gran empresa”. El reconocimiento en esta categoría fue para ACCIONA, por su compromiso con la integración de estudiantes de Formación Profesional Dual de Grado Medio y Superior en distintos ciclos formativos.

Categoría “Pequeña y mediana empresa”. En esta categoría, el galardón fue para DSA Grupo, una pyme de Jerez de la Frontera especializada en ingeniería industrial, que actualmente forma a estudiantes del Ciclo Formativo de Grado Superior en Automatización y Robótica Industrial.

Francisco Belil, presidente de la Fundación Bertelsmann, insistió en que la Formación Profesional Dual, cuando se implementa con calidad, es una herramienta eficaz que genera resultados visibles y sostenibles.

Muestra de ello es el crecimiento sostenido de este modelo formativo en España, tanto en número de estudiantes como de empresas participantes. En pocos años, el alumnado ha pasado de 750.000 a 1,2 millones, destacó.

También puso en valor el papel de la Alianza para la FP Dual, que este año cumple una década y en cuya creación la CEOE fue el primer firmante. Señaló que parte del contenido de la nueva Ley de Formación Profesional proviene de los grupos de trabajo de la Alianza, lo que garantiza una base sólida para su implementación.

Advirtió, sin embargo, que uno de los principales retos es asegurar que el proceso de implantación no comprometa la calidad del modelo. Francisco Belil concluyó su intervención agradeciendo el trabajo realizado hasta ahora e instó a todos los actores implicados a mantener su compromiso: “Hemos logrado mucho, pero aún queda camino. Si seguimos trabajando de forma colaborativa, también superaremos los retos que tenemos por delante.”

Ciencia y Formación Profesional: una conexión necesaria para afrontar los retos del futuro

Mónica Mosso, responsable del Centro de Conocimiento e Innovación CaixaBank dualiza, expuso la importancia creciente de la investigación científica en el ámbito de la Formación Profesional como herramienta para transformar el sistema educativo y adaptarlo a los cambios económicos, tecnológicos y sociales.

Durante su intervención, señaló que en un contexto marcado por el envejecimiento de la población la FP se presenta como una vía estratégica para captar y formar talento, garantizar el relevo generacional y dar respuesta a las necesidades del mercado laboral.

En España, se estima que habrá 10 millones de oportunidades de empleo en los próximos años, principalmente por el relevo generacional, aunque un 20% corresponderá a la expansión de sectores emergentes. Estos datos, según indicó la ponente, deben servir como base para la planificación estratégica del sistema formativo.

Las prioridades: sostenibilidad, inclusión y formación continua

Entre las nuevas líneas de investigación con mayor proyección destacan:

- Aprendizaje basado en el trabajo, eje central de la FP dual
- Formación continua de adultos y aprendizaje permanente
- Sostenibilidad (económica, social y medioambiental)
- Inclusión social, especialmente de jóvenes vulnerables y personas con discapacidad
- Imagen y atractivo de la FP, línea en la que España ha sido muy activa debido a su evolución reciente

Mosso destacó el papel de la FP dual como catalizador de innovación en las pequeñas y medianas empresas, permitiendo probar nuevas metodologías como el aprendizaje por proyectos o por retos, que además de formar, pueden contribuir a la competitividad empresarial.

Como cierre, dio a conocer cuatro líneas estratégicas para fortalecer la investigación en Formación Profesional en España:

1. Un marco de investigación riguroso, con criterios de calidad científica.
2. Una agenda pública definida, con objetivos, planificación, financiación y sistemas de evaluación.
3. Acceso a microdatos e indicadores fiables, que permitan tomar decisiones informadas.



4. Difusión de resultados y conexión con los actores clave: empresas, centros educativos y administraciones.

“La FP Dual es una de las palancas fundamentales para mejorar la productividad del país.”

La directora de la Fundación Bertelsmann, Clara Bassols, clausuró el acto agradeciendo la implicación de los socios fundadores de la Alianza, así como la colaboración con la Fundación CEOE en las últimas cuatro ediciones: “Nuestra vocación es visibilizar buenas prácticas que puedan replicarse y generar aprendizaje compartido.”

Destacó especialmente la evolución del ecosistema de pequeñas y medianas empresas (pymes) en FP Dual.

En la parte final de su intervención, recordó el informe de Mario Draghi sobre los retos de productividad en Europa y en España, y subrayó que existen tres palancas para afrontarlos: recursos, innovación y formación. En este sentido, destacó el papel central de la Formación Profesional Dual para mejorar la empleabilidad y la competitividad: “La FP Dual es una de las palancas fundamentales para mejorar la productividad del país.”

También advirtió sobre la escasez de jóvenes y de talento y apuntó tres líneas de acción imprescindibles para las empresas:

1. Participar activamente en la orientación profesional desde las escuelas, mostrando a los jóvenes la realidad de sus sectores.
2. Colaborar en la formación inicial a través de la FP Dual, asegurando que los egresados lleguen al mercado con competencias alineadas con las necesidades reales de las empresas.
3. Fomentar la formación continua dentro de las empresas, desde el primer hasta el último día del trabajador.

Finalmente, Bassols señaló que la FP Dual permite crear un espacio compartido entre el sistema educativo y el productivo, promoviendo una coordinación natural que resulta en mejores oportunidades para los jóvenes.

Guía para el Uso de las inteligencias artificiales en el ámbito educativo

Miranda Escolar. 26 junio, 2025

La consejera de Educación del Gobierno Vasco, Begoña Pedrosa, y el coordinador general de Elhuyar, Jon Abril Olaetxea, han presentado la «Guía para el Uso de las Inteligencias Artificiales en el ámbito educativo», una iniciativa dirigida al profesorado de todas las etapas y áreas de la educación y tiene como objetivo ofrecer orientaciones claras para el uso de la inteligencia artificial en el ámbito educativo, así como ayudar a reflexionar sobre las tecnologías de la inteligencia artificial.

En un contexto en el que las tecnologías de Inteligencia Artificial se han extendido a diferentes ámbitos de la sociedad, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco ha analizado cómo se deben utilizar en el ámbito educativo. La consejera Pedrosa considera que había que abordar este tema porque al igual que ocurre con el resto de tecnologías, es necesario reflexionar sobre el uso de estos recursos, analizar las oportunidades y los riesgos, y tomar decisiones sobre los dilemas éticos que surgen.

La guía ha sido elaborada por el Departamento de Educación y Elhuyar, con la colaboración de Berritze Nagusia y Tknika. Se ha contrastado a través de un proceso participativo con 16 profesores y profesoras de centros públicos de Euskadi y responsables expertos en TIC. La guía recoge los compromisos pedagógicos y éticos del Departamento de Educación y de Elhuyar. Tiene como orientación dos principios fundamentales: situar en el centro el desarrollo personal y académico del alumno o alumna, y reforzar la cohesión de la comunidad educativa sin sustituir las relaciones presenciales.

Estos principios coinciden con el compromiso del Departamento de Educación y Elhuyar de proteger la dignidad y la autonomía de las personas, garantizar la privacidad y la igualdad de oportunidades de los datos, y priorizar la sostenibilidad y la transparencia. El coordinador general de Elhuyar, Jon Abril Olaetxea, ha destacado que esta guía se basa en recomendaciones internacionales y evidencias científicas, y ofrece a la comunidad educativa una herramienta práctica y estratégica para un uso responsable de las herramientas digitales.

Guía para el uso de la inteligencia artificial en el ámbito educativo

La guía está dirigida al profesorado de todas las etapas y áreas de la educación, para ayudarles en su actividad. La guía propone un uso responsable y ético de la inteligencia artificial, enraizado en bases pedagógicas sólidas. Danel Solabarrieta, miembro del área STEAM de Elhuyar, ha puesto unos modelos para que los profesores muestren hacia dónde pueden utilizar la Inteligencia Artificial.

La guía pretende dar respuesta a la situación actual, teniendo en cuenta las limitaciones que tienen este tipo de tecnologías y las dudas y dilemas éticos que generan. El profesor, por tanto, deberá ser prudente si opta por utilizar estas tecnologías, ya que las herramientas de las que disponen no son «neutras».

Los temas analizados en la guía son: cómo funciona la inteligencia artificial, los riesgos y limitaciones de la inteligencia artificial, las legislaciones, la selección de recursos de inteligencia artificial para el profesorado y consejos para el uso de chatbots, un programa informático que sigue un diálogo a través de métodos tanto textuales como auditivos, entre otros. En él se dan ejemplos de uso para las diferentes etapas y materias, con las instrucciones concretas utilizadas. También se advierte de los riesgos.

En este trabajo también se ha analizado cómo utilizar la Inteligencia Artificial para aprender el uso del euskera, el de la Inteligencia Artificial en las tareas domésticas y en la educación, así como los cambios que conllevará la IA. Ahora, cada centro deberá decidir y planificar cómo se comportará a nivel de centro con la inteligencia artificial: si se decide utilizarla, quién la utilizará y para qué, qué formación se necesitará, qué herramientas se utilizarán, cómo se afrontará.

La guía recuerda que no se pueden utilizar chat bots como ChatGPT hasta los 13 años, y a partir de entonces debe ser un uso planificado y medido, especificando cuándo, cómo y para qué se utilizarán las herramientas.

En cuanto a los recursos, se ha tenido en cuenta que sean útiles para el profesorado, que estén disponibles en Europa, que tengan una opción gratuita, que funcionen bien en euskera y que sean los más utilizados por el alumnado de secundaria.

La consejera ha recordado que actualmente los modelos más usados disponibles se pueden utilizar bien en euskera. En cualquier caso, en los datos que se utilizan para entrenar modelos de Inteligencia Artificial, el número de textos en euskera es muy inferior al de otros idiomas.

«Si le preguntamos por la cultura vasca o por nuestra realidad, las respuestas pueden ser incorrectas o insuficientes». Ante eso, la consejera ha explicado que desde la educación “tenemos algo que hacer. Nosotros mismos utilizando estas herramientas en euskera, contribuiremos a la supervivencia y al uso cotidiano de nuestra lengua... también está en nuestras manos trabajar activamente el futuro del euskera y la soberanía digital», ha concluido.

Elegir escuela y otras bromas de la propaganda **OPINIÓN**

Santiago García Tirado. 20 de junio de 2025

Elegir centro educativo, ese dilema preveraniego. La vida posmoderna se construye a base de dilemas y dilemas. Todos parecen estar dirigidos a aniquilar por una temporada la precaria paz interior de individuos, familias, incluso organizaciones que parecían incardinadas en un orden eterno. La hiperaceleración de la historia se empeña también en arrasar la paz mental. Que nadie pase un día sin torturarse por uno o varios dilemas. Todos parecen insoslayables, todos parecen definitivos. Elegir el centro donde estudiarán nuestros hijos y no equivocarse, por ejemplo.

Elegir se presenta como el rito máximo de un sistema que se dice democrático, aunque a la vista está que queda lejos de ser ese *momentum* de la libertad con que nos engolosinamos. Nos condicionan -¿nos determinan?- las opiniones ajenas, las leyendas urbanas, formas múltiples y proteicas de la superstición, entre las que cabe una enorme cantidad de argumentos no sujetos a verificación, pero que contaminan. Sentimos la carga de responsabilidad convencidos de que estamos solos ante la verdad, pero nos envuelve una nube de bulos e infundios que acaba por adherirse a nuestra capacidad volitiva aunque orgullosamente democrática. Lo que propongo en este artículo es que por una vez hagamos un alto, que tomemos un respiro y pongamos en *pause* la maquinaria electiva a la nos hemos aclimatado antes de empezar con el tema de elegir escuela. Nada mejor que una pregunta para inaugurar ese instante de calma, y aquí va la primera. ¿por qué habríamos de elegir escuela para nuestros hijos?

No elegimos la policía municipal que nos gusta, el barrio en el que votar, los jueces que nos tocan en el momento de un pleito. Tampoco elegimos dónde tributar, ni en qué barrio vivir, a menos que tengamos una cantidad importante de dinero y -algo mucho más determinante- no dependamos de un sueldo por cuenta ajena, de una nómina. Nos obligan a acudir a las administraciones que nos corresponden por zona, a soportar los malos olores y las penurias del barrio que nos corresponde por nivel de ingresos pero nos han convencido de que la elección de centro educativo es el acto libérrimo que no se le puede negar a ningún ciudadano o ciudadana. Pero ¿por qué habríamos de elegir escuela? ¿No es función de las administraciones certificar que todo centro, cualquier centro, cumple los requisitos para acoger a nuestros hijos y darles la formación que se espera? ¿No está en su mano verificar que todos están dotados de personal cualificado y que cuentan con los mejores medios? La escuela, el instituto de mi barrio, deben ser tan excelentes como los mejores, ¿por qué, entonces, se introduce un hiato de incertidumbre y se dice que ahí, en ese *impass*, el ciudadano sensibilizado con la educación tiene que ejercer con bizarría y elegir? ¿Elegir qué, si todos son de confianza? ¿O es que la



propia administración está deslizando que ciertos centros, ciertos barrios -¡oh!- son confiables, pero en un rango menor? Que son públicos, que cuentan con la certificación de nuestro estado democrático, europeo y altamente primer mundo, pero que mejor que te lo pienses. Y es entonces cuando este momento de calma que nos ha desatado un torrente de preguntas culmina con otra, y que más o menos va así: ¿nos están diciendo que el dilema de elegir escuela es, en definitiva, lo que en cualquier aspecto del sistema capitalista, a saber, un asunto de elegir pero *pagando*?

Planteado así el problema, todo parece delatar al Estado como ejecutor de una economía de la enseñanza que miraba a otros intereses. Intereses del país, por supuesto, pero intereses que no son los nuestros, que somos del país sin dinero. En esa línea interpretativa podemos leer ahora a qué se referían cuando nos dijeron que los ciudadanos iban a poder elegir centros educativos. Y que, desde ese mismo instante, se abría la veda para que los centros educativos se pusieran a competir entre sí. Competir, ¿con qué finalidad?, y jugar las cartas ¿contra quién? Esa era la parte se había explicitado al principio, la que dejaba en el subtexto el detalle de que la escuela pública iba a pasar a cotizar en un mercado salvaje -todo mercado es salvaje, en alguna medida-, el nuevo mercado de la enseñanza. ¿Qué otra forma mejor de vaciar lo público que arrancarlo de sus reglas de servicio y ofrecerlo al mercado, con todas sus artes de especulación y lucha salvaje por el beneficio? Se trató de una idea particularmente brillante, cuando quienes vivíamos bajo anestesia, confiados en que nuestros gestores de lo público velaban por lo público, desconocíamos categorías como *crisis de reputación*, *fluctuaciones de mercado*, *publicidad engañosa*, *OPAs hostiles*. Nos dijeron que había que adaptarse a los tiempos, y que eso implicaba empezar a competir entre nosotros. Nos pareció extraño. No lo entendimos, entonces, y todo porque había quedado sin explicitar la mayor, que el dilema que se le iba a proponer en adelante a una familia, a cualquier ciudadano con hijos era el propio del buen capitalismo: un simple decidir entre comprar o no comprar. Ahí entraba lo que ya habían puesto a circular las escuelas privadas para que compraras sus matrículas: una buena dosis de propaganda.

Décadas de degradación de la enseñanza pública, al tiempo que se silenciaban las alarmas que daban profesoras y profesores, no podían ser consecuencia solamente de la incuria. Había, aunque no lo supiéramos, una finalidad -crematística-, y el enorme y creciente mercado de la enseñanza iba a saber aprovechar bien el descrédito que, supuestamente, se había ganado la enseñanza pública. Con el tiempo una propaganda sutil, a veces camuflada como periodismo, se ha ido expandiendo -¿recuerdan algo similar con las noticias de okupas?- hasta consolidar en el imaginario colectivo la idea de centros públicos violentos, o mal gestionados, o poblados de una fauna espantosa de profesores embrutecidos y alumnos fuera de control.

Lo peor de cada casa se ha hecho fuerte en esos espacios de pobres que son las escuelas e institutos públicos. A nadie que tenga unos euritos disponibles y una conciencia elevada se le podrá ocurrir en adelante que su hija, su hijo, tengan que mancharse el babi en un centro educativo donde todo se ha degradado y es apestoso. A nadie, queremos decir, tan incauto que no eche de ver la operación colosal de propaganda que se ha desatado en las últimas tres décadas contra la escuela pública. Porque lo cierto, lo auténticamente cierto y verificable es que la escuela pública sigue siendo la mejor opción, la más sana. Negar lo evidente ha sido solo posible con la propaganda, que para eso se diseñó e implantó. Para negar la realidad, para que el sentido común y la verdad no se impongan sobre la superstición. Para que lo evidente quede siempre oculto bajo una capa luminiscente de verdad impostada.

Un *feed* acelerado de noticias mientras escribo este artículo: crecen los cambios de centro a mitad de curso; la causa es el *bullying*, sobre todo. Las noticias de *bullying* tolerado o minimizado en colegios privados son de escándalo, pero de eso no se dan cifras. Otra noticia habla de lo que llaman NESE B -Necesidades Educativas especiales por razones económicas-. La estadística apunta a quienes son enviados a la concertada religiosa, con ayudas incluidas pero que, ni por esas pueden mantenerse. Enviados allí con dinero público, se encuentran con que el centro les sigue pidiendo más *colaboraciones*, y claro, son familias que no pueden. A ellas el sistema de excelencia las invita amorosamente a abandonar el centro.

Hoy ha venido a casa un nuevo amigo de la clase de mi hijo. Él y su familia llevan unos meses en España, son peruanos, de clase media-alta. Al principio se habían dejado arrastrar por la propaganda, y habían matriculado a los hijos en un centro privado-concertado. A los pocos meses estalló un caso de *bullying* contra el chico, y la propaganda dejó paso a la cruda realidad: el centro decidió no actuar, mientras el resto de padres quitaba importancia al asunto. Eran cosas de críos, y ya está. El hijo ahora es compañero de mi hijo en un centro público, y parece feliz. La hermana mayor continúa en el centro educativo privado. Y religioso. En el viaje de estudios de este mismo año los aleccionaron para que las borracheras y otros desfases ocurridos durante el viaje fueran silenciados: *lo que pasa en Suiza, se queda en Suiza*, era la consigna.

Hablo ese mismo día con mi sobrina, profesora de primaria en un centro privado de enseñanza en alemán. Ha sufrido *mobbing*, o como se le quiera decir a lo que siempre ha sido *acoso laboral*. Como se trata de la privada, *los problemas del centro deben quedar en el centro*. A los padres se les explica la desavenencia entre ella y el equipo directivo como un conflicto motivado por la falta de experiencia. Se trata de una profesora muy joven -pero antigua alumna del colegio, por cierto, y titulada con las máximas calificaciones-, y el discurso se va

trufando con abundantes bulos que buscan desacreditar a la profesora. La transparencia no casa con la propaganda. Mi sobrina acaba de poner una querrela contra el centro. El abogado y el psicólogo se los pagará de su bolsillo, por supuesto, pero ha decidido que su prestigio está por encima de todo. Ese acoso al talento no aparece en la propaganda de esa escuela, ni en ninguna de la privada. Allí los centros son siempre modélicos, y los profesores, individuos dóciles que responden bien si se les hace restallar el látigo.

En otro artículo que tengo a la mano un grupo de nueve profesionales de *La Vanguardia* firman un documento cuya tesis es que la enseñanza privada *crisiana* -insisten mucho en ello- se caracteriza por unos valores superiores. Se da por supuesto que en la pública, donde se atiende a toda la ciudadanía sin excepción, sea de la clase que sea, y sean cuales sean sus circunstancias, no rigen conceptos como *valores* o *excelencia*. Nadie parece reparar en que se da atención por igual a alumnos buenos, a alumnos difíciles, a alumnos voluntariosos, a los que salen de centros de menores, o viven en casas de acogida, porque todo se merecen una, o cien, oportunidades. Para eso existe algo que se llama sistema educativo público. Pero no, en la propaganda, la privada levanta un mundo paralelo donde esa gente con problemas no va a ser admitida, porque no se avienen a sus valores. En matices de valores y excelencia no entra, desde luego, la *propaganda*.

Me encuentro con una noticia más -insisto en que son todas de estos días-. Podría parecer otra de tantas anécdotas, pero encuentro en ella detalles de lo que parece ser un modo de actuación tipo de las privadas y privadas-concertadas cuando está en juego su valor de mercado. Los hechos son estos: un grupo de niños se masturba y agrede sexualmente a un compañero de clase durante un viaje a unas olimpiadas en Málaga. Se trata de alumnos de un centro de un barrio pudiente, en el Ensanche valenciano, uno de los de renta más alta. Los hechos ocurrieron en 2023 pero la noticia de hoy dice que la investigación acaba con un solo alumno imputado. Hay más datos en la noticia, como que el alumno víctima había recibido previamente otras agresiones, y amenazas para que no denunciara. El relato es escalofriante, pero es que además ha sucedido en un centro de los que llevan a gala trabajar en valores. Últimamente los prohombres valencianos usan mucho la palabra; será porque *valores* rima con *bemoles*. El chico que sufrió los abusos pasó 35 días hospitalizado en La Fe, pero el centro privado no se iba a dar el lujo de ponerse de su parte y *abrirle una crisis de reputación a su marca*.

En esa nube de dilemas sobrevenidos, a la escuela le queda uno, cuando menos, que sí creo pertinente. Es el dilema entre el silencio que le ha sido habitual y la publicidad -la necesidad de hacer público todo aquello que hace. A diario, y en la humildad del aula, se viven historias luminosas cuyo resplandor no llega afuera, y deberían hacerse conocidas. Los centros educativos participan en proyectos diversos, de ciencia, de periodismo, de recuperación del legado histórico, de sensibilización ecológica, de teatro, de STEAM, de servicio a la comunidad y un sinfín de aspectos que hacen más grande el capital simbólico de un centro, y urge darlos a conocer. Muchos de ellos llevan a nuestras escuelas e institutos a ámbitos internacionales, en forma de encuentros online, o con viajes al extranjero en los que nadie nunca se quedará fuera por limitaciones económicas.

Y todo esto es preciso que se cuente, porque hay que contrarrestar la propaganda hostil publicitando con orgullo el trabajo diario de nuestras escuelas e institutos públicos. Pero no solo por esto, también porque cada centro educativo público tiene que volcarse en el barrio, en la ciudad a la que se debe, y para ello es preciso un retorno en forma de noticia. Publicitar, en nuestro caso, consiste en devolver lo público a lo público a través de un relato. Como en tantos otros aspectos que últimamente se hallan bajo acecho, la publicidad también tiene que volver a estar en manos públicas.

Josep Otón: «Hace 15 años que en Cataluña no se convocan concursos de acceso a cátedras» ENTREVISTA

David Rabadà. 21 de junio de 2025

El Dr. Josep Otón es historiador, catedrático de enseñanza secundaria y presidente de la Asociación de Catedráticos de Enseñanza Secundaria de Cataluña (ACESC). Doctor en Ciencias de la Educación por la Universitat de Barcelona, ha centrado parte de su investigación en el pensamiento de Simone Weil, filósofa y profesora de instituto de secundaria, que aporta una dimensión humanista de la educación en una época, la suya, dominada por los totalitarismos.

Con una amplia experiencia docente, también ejerció como técnico en el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Otón es autor de más de una veintena de obras sobre humanidades, y por sus obras de ensayo ha recibido premios como el Serra i Moret, el Joan Profitós y el Joan Maragall. En 2020 fue uno de los impulsores de la creación de la Fundación Episteme, con el objetivo de defender el rigor académico, la calidad educativa y la eficaz transmisión de conocimientos en la enseñanza.

Como presidente de ACESSC también se ha convertido en una voz crítica del actual sistema educativo español, en donde cabe añadir su insistente reclamación al Gobierno sobre la recuperación de las cátedras en secundaria. Sencillamente era obligatorio entrevistar para *Educational Evidence* a esta gran persona y personalidad.

¿Qué le motivó a liderar ACESSC y cofundar la Fundación Episteme en defensa de la calidad académica?



Yo soy profesor y mi hábitat es el aula. La docencia es una profesión muy enriquecedora. Sin embargo, la legislación de las últimas décadas ha ido erosionando la calidad, y también la calidez, de la vida académica en secundaria. En la Asociación de Catedráticos, así como en el sindicato Profesores de Secundaria, he encontrado docentes como yo preocupados por los actuales problemas de la enseñanza y comprometidos activamente en su mejora.

La Fundación Episteme nace de la confluencia de estas dos entidades con el propósito de acceder no solo a los docentes, sino al resto de la sociedad, para que todo el mundo sea consciente del peligro de la crisis de la educación y de la necesidad de recuperar sus valores básicos.

Ha hablado con contundencia sobre los efectos residuales de las leyes educativas españolas desde la LOGSE hasta la LOMLOE. ¿Cuál cree que es el problema central de todas ellas?

Para empezar, una gran desconfianza hacia los docentes. En una actitud antifuncionarial, como la que están viviendo algunos países, se ha puesto en duda la capacidad del profesorado para realizar su trabajo. Expertos en otras áreas, pero sin conocimiento directo de lo que sucede en el aula, se han convertido en los referentes en temas educativos. Un auténtico disparate.

Por otra parte, se han impuesto unos currículums que no obedecen a la lógica de las disciplinas académicas, sino a supuestas teorías pedagógicas que, al amparo de la etiqueta de "innovación", están reintroduciendo prácticas en ningún modo novedosas.

¿Qué reformaría usted del actual currículo educativo?

Primero, le cambiaría de nombre: plan de estudios. Segundo, lo simplificaría, dotándolo de una estructura coherente basada en principios científicos y en el legado cultural compartido en nuestra sociedad. Y, por supuesto, le quitaría el peso de unas programaciones didácticas que parecen una elucubración mental en vez de ser una herramienta útil para organizar las clases.

¿En qué aspectos considera que la actual política educativa desprecia o desvaloriza la figura del catedrático de secundaria?

No es que simplemente los desprece o desvalorice, simplemente procura su extinción. Hace 15 años que en Cataluña no se convocan concursos de acceso a cátedras. Eso significa que, en la práctica, si un docente superó las oposiciones hace 25 años, no ha tenido nunca la posibilidad de presentarse a un concurso de promoción de esta índole. Por otra parte, sí se ha convocado en Cataluña un programa intensivo para promocionar las matemáticas. Pues bien, la convocatoria va dirigida al cuerpo de profesores de secundaria, ignorando (¿deliberadamente?) al cuerpo de catedráticos que, según la ley, tiene preferencia para intervenir en los proyectos pedagógicos de mejora.

¿Por qué cree que el cuerpo de catedráticos en secundaria lleva años sin convocatorias de plazas en Cataluña?

Por un tema, y tal como vemos que está sucediendo ahora en algunos países, de desregulación. Se encarga a las direcciones el liderazgo pedagógico que debería recaer sobre los profesionales expertos en su materia, los catedráticos. Se tiende a convertir los centros públicos en centros gestionados de manera privada con fondos públicos. Esto resulta evidente con el decreto de plantillas catalán.

¿Qué consecuencias tiene para la escuela pública que no se renueve ni se convoquen cátedras?

Los catedráticos tendrían que ser los jefes de departamento, organizar la formación permanente, liderar los proyectos pedagógicos, acompañar a los profesores nuevos y participar en la selección de nuevos docentes presidiendo los tribunales de oposiciones. Sin catedráticos, todas estas funciones caen en manos de las direcciones o de la inspección. En fin, que sin catedráticos se hace más difícil la defensa del principio de especialidad o coordinar los currículums de las diferentes materias.

¿Qué mensaje pretende enviar a la Generalitat al exigir cátedras para secundaria?

Los estudios indican que proponer una carrera profesional a los docentes y disponer de profesores especialistas son dos factores clave de la calidad de la enseñanza. Ignorar estos principios e ir dando bandazos con experimentos pedagógicos nos está llevando al desastre. Y las diferentes pruebas internacionales (PISA...) o propias (Competencias básicas) lo demuestran de una manera irrefutable.

¿Cómo contribuiría la creación de nuevas cátedras a mejorar el sistema educativo catalán?

Incentivaría al profesorado a ponerse al día al ver que su trabajo tiene una recompensa. Por otra parte, se recuperaría la solidez epistemológica de las materias, abandonando unos currículums líquidos e inconsistentes.

¿Qué evidencia empírica o datos concretos aporta ACESC para justificar esta reivindicación?

Hay quien cobra el doble o el triple que un docente y viaja a Finlandia o a California para ver modelos de éxito educativo. Imparten conferencias y publican en revistas de impacto. Yo no, me dedico al trabajo en el aula. Y este trabajo me proporciona muchas evidencias. Aun así, recomiendo el artículo de María Rodríguez Moneo y

Juan José Aparicio, "La calidad de la enseñanza, la calidad del profesor y la formación del profesorado", publicado en Tarbiya, *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, nº 51, UAM, diciembre 2024.

¿Cómo espera que las cátedras impulsen actividades de innovación y formación docente en los institutos?

Siguiendo el ejemplo de los Institutos escuela promovidos desde la Institución Libre de Enseñanza. En aquellos tiempos la innovación y la formación de los nuevos docentes iba a cargo de catedráticos expertos en su disciplina. Eran centros de "ensayo pedagógico". ¿Verdad que solo un buen músico puede improvisar? En innovación educativa sucede lo mismo. Solo docentes preparados y con dominio de su asignatura pueden embarcarse en experiencias didácticas nuevas sin peligro de reventar el sistema.

¿Cree que su última comparecencia ante el Parlament de Catalunya logrará que este Gobierno convoque finalmente plazas de catedrático para los profesores de secundaria?

La verdad es que soy optimista. La opinión pública se está dando cuenta del desastre y los políticos han tomado nota. Ahora es un tema de presupuestos, de pactos... pero creo que cada vez todo el mundo tiene más claro que a la escuela se va a estudiar. Y para ello hacen falta docentes muy preparados que transmitan conocimientos y pasión por el saber.

¿En qué medida sus reflexiones sobre pedagogía y humanidades, inspiradas en Simone Weil, influyen en su visión crítica del sistema educativo?

Simone Weil tenía muy claro que la opresión social nacía de la división entre los que trabajan con las palabras y los que trabajan con las manos. Por eso defendía que todo el mundo debía tener acceso al conocimiento, sin importar qué tipo de trabajo realizara.

Si tuviera carta blanca para una reforma educativa nacional, ¿qué medidas serían prioritarias? (estructura curricular, alumnocentrismo, formación docente, instrucción directa, libros de texto, pedagogía, criterios de evaluación...)

Sí o sí presentaría un currículum (o plan de estudios) bien estructurado y organizado coherentemente. Haría que el profesorado fuera buen conocedor del currículum que debe impartir. Y no prescindiría del libro de texto que deviene una herramienta esencial y muy útil para el profesor y para el alumno que quieren repasar la materia o simplemente estudiarla. Se trata de no renunciar a lo que sabemos que funciona y que, de golpe, de manera histriónica, alguien ha decidido eliminar. Ahora todo el mundo se está percatando de los efectos de estos cambios realizados de manera irresponsable.



Sobre la ética en las formaciones: segundas partes nunca fueron buenas OPINIÓN

Sigamos aprendiendo de las redes, que son una imprescindible fuente de aprendizaje que siempre defenderé, pero no lo hagamos depender todo de ellas. No nos dejemos llevar por el número de likes ni por publicaciones "molonas" carentes de contenido o de experiencia práctica alguna.

Ingrid Mosquera. 20 junio 2025

Hace unas semanas escribía en este mismo medio unas líneas sobre la ética en la divulgación y en la formación. Resultó curioso que a los pocos días de esa publicación, me hicieron llegar un curso, de un centro de formación de profesorado, en el que se ofrecía una formación para profesorado de etapas obligatorias, a cargo de una persona que: 1) no era investigador; 2) nunca había dado clase; 3) no podía hablar en primera persona del tema. Pero, eso sí, tenía cierta relevancia en redes sociales. Y ahí estaba, como formador destacado para decirte cómo aplicar un tema X en tus clases. Lo siento, yo no lo veo.

No deseo personalizar en nadie en concreto, pero me resultó curioso, como digo, encontrarme esa formación a los pocos días de escribir ese artículo. Estaba frente a un "para muestra un botón" de manual. Y ese es solo un ejemplo.

Además, desgraciadamente, esto suele provocar un "efecto llamada": si lo llevan a una formación, será que es bueno, ¡Vamos a llevarlo a más!

Reflexionemos sobre responsabilidades

Y volvemos a lo indicado en el artículo anterior: ¿Quién es responsable de que esto suceda? ¿la persona encargada de decidir su contratación? ¿la persona en cuestión por aceptar desarrollar una formación para la que claramente no está preparado? ¿las personas que se apuntan al curso? El problema de esta última opción es que las personas asistentes, como también comentábamos en el artículo anterior, pueden (y deberían poder) fiarse de su centro de formación de referencia. Por otro lado, la persona que decide aceptar puede:



- a) necesitar el dinero (cada uno tiene sus circunstancias y tampoco se puede juzgar).
- b) tener un ego muy grande y sentirse capaz de desarrollar esa formación (la ignorancia es muy valiente y todos podemos haber pasado por ahí, no seré yo la que tire la primera piedra).
- c) las dos anteriores son válidas.
- d) otras opciones.

Pensando que esas circunstancias se pueden dar, creo que, al final, *mojándome* un poco más que en mi anterior publicación, diría que la responsabilidad es del centro de formación que contrata a esa persona. Cuando un centro de formación decide llevar a alguien como formador, tiene la responsabilidad de realizar una pequeña “investigación” para comprobar si la persona es la adecuada para ese puesto.

No, no es bueno por estar en redes (tampoco malo)

En este sentido, podríamos entrar a debatir qué criterios se deberían seguir para llevar a cabo esa valoración. Desde mi punto de vista, ser conocido en redes sociales o tener seguidores no debería ser la razón principal, aunque pueda tenerse en consideración. Aquí volvemos a esa idea de que no todos los perfiles que tienen muchos seguidores en redes sociales producen o comparten contenido de calidad. Y aún en caso de que lo hagas, eso no te convierte en experto en nada.

Repito lo que ya he dicho en anteriores ocasiones. Que yo entreviste a profesores que gamifican, que desarrollan proyectos en su aula, que nos explican cómo evaluar o cómo atender a la diversidad, no me convierte a mí, Ingrid Mosquera, en experta en esas materias.

Pediría, desde estas líneas un poco más de rigurosidad en esto. No es oro todo lo que reluce, ni algo necesita relucir para ser bueno.

Dejemos de buscar a través de la pantalla

Guiémonos menos por lo que aparece en redes sociales y miremos más a nuestro alrededor, a nuestro entorno analógico, al compañero de centro que está haciendo “algo” en su aula que le está funcionando, aunque su “innovación” no tenga un nombre concreto terminado en “ing”; a esa coordinadora de bienestar que ha conseguido mejorar la convivencia en el centro del barrio vecino o a esa familia que ha colaborado en el diseño de un nuevo patio más inclusivo.

Muchos profesores no quieren usar las redes sociales, o no graban en vídeo a su alumnado (y menos mal), pero te podrán dar consejos prácticos y útiles que te ayudarán en tu día a día. Ojo, esto no quita que haya grandes profesionales en redes sociales. Hay maravillosos docentes en activo (o que lo han estado) que hacen una labor extraordinaria compartiendo altruistamente su trabajo, muchos son amigos y saben que no me refiero a ellos. Lo que aprendemos en redes sociales de nuestros compañeros y compañeras no tiene precio. Nunca se lo podremos agradecer suficientemente. Pero no son todos los que están ni están todos los que son.

La prueba del algodón (título con guiño para boomers)

Ojalá algunos centros de formación de profesorado (no todos y no siempre) dejen de mirar para las redes como primer criterio de selección. Y nosotros también. Cuando haya una formación, fíjate en primer lugar, en el tema, en el contenido, y no te dejes llevar únicamente por modas. Después, revisa el nombre del ponente, de la formadora. A veces, como es el caso del curso que llegó a mis manos, la descripción ya debería hacerte dudar, si lo más destacado que se pone de la persona es su presencia en redes sociales. Y luego, revisa sus redes, si las tiene, o búscalas en internet. Puede que te toque hacer el trabajo que el centro de formación no haya hecho previamente, pero mira, al final, mejor será no perder el tiempo, no escoger el camino equivocado y no contribuir al encumbramiento de “falsos gurúes educativos”.

Y de nuevo, como en ocasiones anteriores, no deseo generalizar. Esta publicación parte de mi experiencia personal en redes, de lo que puedo leer y de lo que me llega. Hay centros de formación que son referentes y que hacen un trabajo espectacular, tanto si este se divulga en redes como si no llegamos a enterarnos de ello. Solo me refiero a esa formación. A esa en la que estás pensando. De esas de las que todos conocemos alguna.

No lo sé, quizás me equivoque y a ti te parezca bien. Yo creo que tenemos muchas y muchos docentes en nuestras aulas de los que podríamos aprender de tú a tú, de manera horizontal, conociendo los pros y los contras de explicaciones e ideaciones que en teoría suenan muy bien porque “el papel lo aguanta todo”.

Retrocedamos un paso o dos. Sigamos aprendiendo de las redes, que son una imprescindible fuente de aprendizaje que siempre defenderé, pero no lo hagamos depender todo de ellas. No nos dejemos llevar por el número de *likes* ni por publicaciones “molonas” carentes de contenido o de experiencia práctica alguna.

Mejorar la ansiedad matemática de las niñas pasa por mejorar la didáctica

Un reciente estudio en Francia, con una muestra de 2,5 millones de niñas y niños, demuestra que las niñas, a los cuatro meses de comenzar la primaria, empiezan a perder ritmo. Cuando más tiempo pasan en clase, mayores son las diferencias con los niños. No es una cuestión biológica.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 23 junio 2025

Que las matemáticas no son fáciles es una vivencia que ha tenido buena parte de la población. La dificultad en la comprensión de conceptos, la abstracción que a veces exigen, conocer las reglas de un lenguaje que está en todas partes aunque no se vea bien.

Y es una dificultad mayor para las niñas que para los niños. Informes internacionales llevan años hablando de las diferencias en el rendimiento de ellas, siempre algo peor que el de ellos. También hay años de investigación que abordan estas diferencias. Muchas son las pruebas que aseguran que nada tiene que ver con la biología de unas y otros.

La última de ellas apareció hace unos días en la prestigiosa revista *Nature* que publicó un estudio elaborado con las pruebas que se hacen en Francia a alumnado de entre 5 y 7 años, en su paso de infantil a primaria. Más de dos millones y medio de niñas y niños han sido el universo del estudio. La conclusión es que a los cuatro meses de haber comenzado las clases en primaria, ya hay diferencias en el rendimiento, cuando en infantil no las había. Y esas diferencias se acentúan a lo largo del curso. Cuanta más escolarización, peor.

Este es uno de los datos que más ha sorprendido a Lucía Cobrerros, investigadora de EsadeEcPol y firmante en su momento de uno de sus estudios, precisamente, que repasaba la vida de las niñas en relación a las matemáticas y la pérdida de oportunidades a lo largo de su vida profesional. Cuatro meses “es muy pronto para todos esos efectos”, sostiene, y explica que estudios previos como uno elaborado en Italia, hablaban de efectos al cabo del primer año.

En la Universidad de Málaga hay varias docentes de la didáctica del Álgebra y de la Geometría y la Medida que están haciendo una importante labor para luchar contra uno de los problemas a los que apunta el estudio de *Nature*.

Si quienes han de dar clase en las escuelas tienen miedo o problemas con las matemáticas, esto va a llegar a su alumnado, a las chicas, principalmente. Hay que romper con esa cadena en algún momento y profesoras como intentan Teresa Sánchez, Cristina Sánchez o Silvia Moral Sánchez.

“Mis alumnas lo dicen, nunca se habían sentido buenas en Matemáticas y haber trabajado como lo hacemos algunas en la UMA les ha permitido reconciliarse” con la materia, explica Teresa Sánchez. Tanto ella como Cristina Sánchez son conocidas, al menos por lo que cuentan algunas de las chicas y chicos con los que han trabajado este año, por ir empujando un carro lleno de cachivaches y artilugios, pura didáctica manipulativa, para que su alumnado comprendan las matemáticas.

Educa el ejemplo

Ambas lo ven todos los cursos. Chicas (sobre todo) que llegan a sus clases con miedo a las matemáticas, que nunca les gustaron, que las fueron aprobando con mucho esfuerzo por su parte desde primaria y, más, desde secundaria. “Si una maestra va con miedo, se transmite. Si no controlas la asignatura, lo transmites. Y hay que romper esto. Lo hemos roto con algunas y hacen cosas alucinantes”, explica.

“La primera asignatura de matemáticas que se encuentran en el Grado es la Didáctica de la Aritmética”, explica Cristina Sánchez, compañera de Teresa. “Te encuentras con un grupo de alumnas (65 %) y de alumnos (35 %), algunos con ansiedad, pánico y terror. Hay que desmontar esto”, asevera.

Comenta que muchas personas intentan pasar lo antes posible por este trance, pero como explica “si me formo de puntillas, me aprendo los pasos y reproduzco esto en clase, no transmito el gusto por las matemáticas”.

Y las maestras son mayoría. “Para las niñas son un referente, pero transmiten miedo”, dice. Por esto cree que “en la formación (inicial), lo primero es romper esto, saber qué pasa, dónde me bloqueo, dónde tengo miedo”. Casi en un murmullo explica que “muchas personas que están en el grado de primaria están huyendo de matemáticas y ciencias”.

Ambas hablan de la importancia de la vertiente socioafectiva que ha introducido el nuevo currículo de la Lomloe. “Cuando hablamos de estas cosas la gente ya no nos mira mal, porque el sentido socioafectivo no es menos que la multiplicación”, explica Teresa. Cristina insiste en que el aprendizaje “viene de no tener miedos, bloqueos, de disfrutar: me intereso y aprendo” y de ahí la importancia del ver el sentido socioafectivo de la materia.

“La primera labor es, dice Cristina, que entienda que las matemáticas son más que un elemento de tortura, como la división de cuatro cifras”.



Es la didáctica, idiotas

La palabra mágica es didáctica. Como explica Cristina, “se banaliza la enseñanza de las matemáticas” entre quienes la tienen por su profesión, o son ingenieros, o enseñan en cursos superiores pero, dice, “ponte delante de una resta con llevadas y explícale a un niño lo que estás haciendo”. “Lo he hecho con compañeros ingenieros. Los problemas vienen cuando empiezan a ayudar a sus hijos, porque va mucho más allá de las mates, tiene que ver con otra ciencia, la didáctica de las matemáticas”.

Esta disciplina, que antes se aprendía en un doctorado, ahora es un máster que estudian quienes en algún momento enseñan en las universidades a las y los futuros maestros.

El objetivo es que las y los maestros comprendan lo que están haciendo para enseñarlo después. “Empezamos a cuestionar los pasos (de una cuenta) y no saben (las y los alumnos) explicar lo que ocurre”. Entre otras cosas, como dice Cristina, porque “son lo suficientemente supervivientes del aprendizaje de las matemáticas” que han tenido hasta que llegan al grado. “Necesitamos una formación muy profunda”, asegura.

Elena Rivera es maestra, especialista en Educación Especial y trabaja en un colegio de la Línea de la Concepción. Su experiencia con las matemáticas fue la de tanta gente. Arrastrarlas durante toda su escolarización hasta que pudo dejarlas a un lado. Buscar carreras en las que no las necesitase, centrarse en materias como la Lengua o la oratoria, sufrir en los exámenes y no comprenderlas.

Terminó la carrera con un TFG sobre la funcionalidad de las matemáticas en los inventos de Da Vinci. “No es magia, es didáctica”. Una didáctica que parece una varita mágica con la cual descubrió “cómo funciona los números, y el sistema decimal, y cómo estos se corresponden con un algoritmo”. Gracias a la didáctica, Rivera descubre que “no soy un *tollo* en matemáticas” y gracias a esta nueva herramienta se puede “quitar el estigma de que somos malos o buenos” en la materia.

Tocar las matemáticas

El primer paso para que las y los maestros pierdan el miedo a esta disciplina es que comprendan lo que están haciendo. Tal vez uno de los errores más importantes de su enseñanza es que se empiece hablando de los números y de ahí se salte a hacer cuentas: sumas y restas con o sin llevadas, multiplicación y división, sin comprender bien de dónde sale el propio número, qué significa.

“Tenemos seis carros y armarios llenos de material”, cuenta Teresa. La idea es utilizar los sentidos con sus chicas y chicos desde el principio. Que puedan tocar las matemáticas para comprenderlas mejor. “El sistema de numeración no es simple y hay que construirlo bien”, comenta. Y aunque lo hace pensando en niñas y niños de primaria, también hay que trabajarlo con sus estudiantes del Grado.

Utilizan material manipulativo en la universidad para trabajar con el tacto y la vista. “Si das material manipulativo, todo se multiplica”, insiste Teresa. Es un proceso parecido al que describe Rivera que utiliza con su alumnado primaria (y que prendió en la UMA). Ella entra en el aula y para enseñar a las niñas y niños con necesidades educativas usa las mismas herramientas que para el resto. Si vale para los primeros, vale para todos.

Explica al teléfono que las matemáticas tienen tres planos. El primero, el concreto (aquello que puedo tocar, como la regleta, un cubo, las figuras multibase, etc.); el segundo, el abstracto, es decir, “todo lo que sabes de matemáticas, el algoritmo...”, comenta. Por último, está el plano simbólico, que es el que comunica los dos anteriores, en el que puedes dibujar lo que tocas y representarlo, por ejemplo, con un número.

Según su experiencia, “tenemos un alto porcentaje del plano abstracto en la escuela y, de vez en cuando y con buena intención, utilizamos el plano concreto para intentar resolver ciertas cosas”. Pero el camino entre ambos no es claro siempre y hay que recurrir al simbólico. Lo interesante de que toda su clase conozca los tres estados es que “si todo el alumnado aprende didáctica, el alumno con NEE se siente acompañado. Un niño en 1º o 4º puede que funcione bien con el algoritmo (abstracto), y el alumno con necesidades puede permanecer en el plano simbólico”, de manera que están en el mismo lugar. Uno de los objetivos claros es que las niñas y los niños puedan “construir las matemáticas para que no necesiten el algoritmo”.

“Pensadores como Vygotsky o Piaget nos dicen que el cerebro del niño no está preparado para la abstracción, explica Rivera, pero la escuela está en este ámbito”. De manera que el trabajo con didáctica, con el plano simbólico, se convierte “en un acto de justicia, es un derecho de la niña y del niño”.

Elena Rivera cuenta que en educación infantil el acercamiento debe ser manipulativo 100 % (plano concreto), mientras que el primer ciclo de primaria ha de introducirse también lo simbólico a lo concreto, de manera que lleguen a la secundaria pudiendo hacer el trabajo en el plano abstracto.

Falta de referentes

Como siempre, la falta de referentes femeninos relacionados no solo con las matemáticas, sino con las ciencias, es uno de los puntos a los que el estudio también señala. Y referentes que ya no pueden ser Marie Curie, mujer abnegada que murió por los efectos en su cuerpo de la radiación que investigaba.

Hedy Lamarr, Catherine Coleman, Katie Bouman o Sandra García como mujeres que triunfaron en sus campos de estudio y fueron y son pioneras en muchos terrenos de la ciencia. También otros ejemplos Alan Turing o Joan Clarcke por representar otras diversidades que salgan del patrón hombre blanco heterosexual. Al menos, así lo cuenta Teresa Sánchez.

Esta docente explica que hace unos años, antes de la pandemia, estaba dirigiendo una investigación de una de sus alumnas que, por ciertas cuestiones, se quedó aparcada y tenía que ver, precisamente, con las dificultades de las niñas. Una de las actividades que realizaron fue la de pedir a niñas y niños que hablaran de mujeres científicas que tuvieran en sus familias. “Nos dimos cuenta del potencial” que tenía la actividad dado que aparecían familiares que se dedicaban a, por ejemplo, la investigación en laboratorio. Y era importante ver que las científicas eran personas normales “que iban al *super* y a los cumpleaños”, dice Teresa Sánchez.

Cristina también destaca la importancia de los referentes, sobre todo “entre las niñas empoderadas” en matemáticas. “Hay que ser consciente de que la sociedad ha evolucionado en poco tiempo para muchas cosas. Hace 40 años las mujeres ocupábamos poquísimos espacios”, explica Cristina Sánchez, aunque los libros de texto siguen, como comenta Teresa, casi vacíos de ejemplos de mujeres, no solo ilustres, sino en los propios ejercicios no aparecen demasiados ejemplos femeninos.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

El papel de la familia en el abandono escolar: cuando la falta de apoyo marca el futuro

El abandono escolar temprano es una problemática que afecta a miles de jóvenes en todo el mundo, y su vínculo con el entorno familiar es crucial para entender sus causas y consecuencias. La falta de apoyo emocional, las dificultades económicas o la ausencia de modelos educativos pueden marcar el futuro de los estudiantes, llevándolos a abandonar sus estudios antes de tiempo. Aunque en España se han logrado avances en la reducción de este fenómeno, la realidad varía según la región y la situación social de los jóvenes. En este reportaje, exploraremos cómo la familia desempeña un papel determinante en la decisión de un joven de dejar la escuela y cómo las políticas educativas y el compromiso social pueden ser clave para prevenirlo.

Noelia García Palomares. Junio 2025

El abandono escolar es un problema que afecta a miles de jóvenes en todo el mundo. Sus causas son múltiples y complejas, pero entre ellas, el entorno familiar juega un papel determinante. La falta de apoyo emocional, la precariedad económica y la ausencia de referentes educativos pueden convertirse en factores decisivos a la hora de que un estudiante decida dejar la escuela antes de completar su formación.

No obstante, el abandono escolar temprano en España ha experimentado una notable disminución en los últimos años, alcanzando un mínimo histórico del 13% en 2024, según datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Sin embargo, persisten disparidades significativas entre comunidades autónomas; por ejemplo, Melilla registra una tasa del 26%, duplicando la media nacional. El consejero de Educación de Melilla, Miguel Ángel Fernández, ha manifestado su preocupación por estos índices y ha subrayado el compromiso de su departamento para revertir la situación mediante programas de apoyo al sistema educativo formal.

Además, la población inmigrante enfrenta desafíos adicionales en el ámbito educativo. Los jóvenes de origen extranjero presentan tasas de abandono escolar más elevadas en comparación con sus pares españoles, lo que refleja la necesidad de políticas inclusivas y de apoyo específico para estos colectivos, según un nuevo informe del Ministerio de Inclusión. La tasa de abandono escolar temprano se sitúa en un 31% para los jóvenes extranjeros, en contraste con el 11% registrado entre los españoles.

Este fenómeno se atribuye a diversos factores, entre los que destacan las barreras idiomáticas, las diferencias culturales y las dificultades socioeconómicas que enfrentan las familias migrantes. Además, la percepción de un menor apoyo por parte del profesorado y las bajas expectativas académicas pueden influir negativamente en la continuidad educativa de estos jóvenes.

En este contexto, la colaboración entre instituciones educativas y familias se erige como un pilar esencial para combatir el abandono escolar. Iniciativas que promueven la comunicación efectiva y el apoyo mutuo han demostrado ser eficaces para mantener a los estudiantes en el sistema educativo y garantizar su éxito académico.

Alonso Gutiérrez Morillo, secretario de Política Educativa de la Federación Estatal de Enseñanza de CCOO, advierte que hablar del impacto de la implicación de los padres en el abandono escolar es complejo. «El impacto es un concepto relativo, difícil de medir en términos cuantitativos», señala. Sin embargo, subraya que el sistema educativo español es uno de los más segregados del mundo, lo que afecta especialmente a las

familias más vulnerables. En este sentido, considera que el acceso de los hijos e hijas de estas familias a una educación de mayor calidad es más limitado en comparación con el alumnado de entornos más acomodados.

El Colegio Claret de Segovia sostiene también que el abandono escolar temprano es un fenómeno complejo, sin soluciones simples ni una única causa. Para entenderlo mejor, han adoptado la Teoría de los Sistemas Generales, que permite analizarlo desde distintos niveles: el microsistema (alumno y familia), el mesosistema (escuela y enseñanza) y el macrosistema (leyes educativas y entorno socioeconómico). «Todas las familias quieren que sus hijos tengan éxito», afirman desde el colegio. Sin embargo, reconocen que este éxito no siempre se mide únicamente por el rendimiento académico. Hay familias que saben gestionar bien el bajo rendimiento de sus hijos, mientras que otras, ante un desempeño aceptable, no logran acompañarlos adecuadamente. Lo que han constatado, dicen, es que aquellos estudiantes con buen rendimiento suelen contar con un entorno seguro y una confianza básica en que son queridos y en que se espera lo mejor de ellos.

Desde el centro educativo explican que el éxito académico es una cuestión relativa: «Hay alumnos brillantes que no son exitosos y otros con un rendimiento bajo que sí lo son». La clave, aseguran, está en las expectativas familiares. Cuando los padres confían en sus hijos sin presionarlos excesivamente y les transmiten que pueden influir en sus propios resultados, estos suelen asumir la responsabilidad de su aprendizaje. En cambio, cuando las familias depositan toda la responsabilidad en factores externos (profesores, amigos, el sistema educativo), el estudiante puede terminar desvinculándose de su propio proceso educativo.

Por su parte, Begoña Ladrón de Guevara, presidenta de la Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA), explica que «algunos expertos agrupan las causas en tres grandes categorías: conductuales, académicas y sociales», señala. En su opinión, la motivación del estudiante es clave, y tanto la familia como el profesorado deben transmitirle la importancia de una buena formación para su futuro. «Reducir el nivel de exigencia y esfuerzo del alumno no soluciona el problema del abandono escolar», advierte.

Sobre la influencia del apoyo familiar en el rendimiento académico y la permanencia en la escuela, subraya que el papel de la familia es esencial. «Si un estudiante se siente respaldado en casa, es mucho más fácil afrontar cualquier dificultad que pueda surgir», afirma. Destaca, además, la importancia de la unión entre familia y escuela para garantizar el éxito educativo.

La familia como pilar del éxito o del fracaso escolar

Según diversos estudios, el respaldo que un estudiante recibe en su hogar influye directamente en su permanencia en el sistema educativo. En entornos donde los padres tienen niveles educativos bajos o deben enfrentar dificultades económicas, la educación de los hijos puede verse relegada a un segundo plano. En algunos casos, las familias consideran más importante que los jóvenes trabajen y contribuyan a la economía del hogar en lugar de continuar con sus estudios.

Más allá de la situación económica, el ambiente emocional en casa también es crucial. Niños y adolescentes que crecen en entornos conflictivos, con padres ausentes o en hogares disfuncionales, tienen más probabilidades de experimentar dificultades académicas. El abandono escolar muchas veces es un síntoma de problemas más profundos en la familia, y en algunos casos, los estudiantes prefieren ausentarse de la escuela para evitar el estrés que viven en casa.

Casos de jóvenes que han vivido situaciones de abuso o negligencia familiar muestran cómo la educación puede convertirse en una vía de escape y superación. Cuando encuentran apoyo en la escuela, tienen mayores oportunidades de continuar su formación y mejorar sus condiciones de vida.

Rocío Rodríguez Padín y Raquel Rodríguez Padín, ambas docentes en la Universidad de la Coruña, aseguran que cuando los padres muestran interés por el aprendizaje de sus hijos y mantienen una comunicación fluida con los docentes, los estudiantes suelen demostrar mayor motivación, responsabilidad y compromiso con sus estudios. Sin embargo, también subrayan que esta implicación no debe confundirse con un control excesivo, sino más bien con un acompañamiento que favorezca la autonomía y la curiosidad por aprender.

Respecto al papel del entorno familiar en el éxito escolar, destacan que un hogar que valora la educación y el esfuerzo académico proporciona un marco de referencia positivo, lo que genera expectativas altas en los estudiantes. En particular, en el ámbito de la educación musical, mencionan que la exposición a estímulos musicales desde tempranas edades puede potenciar el desarrollo cognitivo y creativo de los alumnos. Además, ambas coinciden en que un hogar con rutinas estables, apoyo emocional y acceso a recursos adecuados favorece un aprendizaje más sólido.

Según el colegio Claret, la ausencia de apoyo familiar no siempre desemboca en el abandono escolar, aunque sí lo dificulta. «Nos encontramos con alumnos que, aunque parezca que no tienen respaldo en casa, logran salir adelante», explican. Sin embargo, advierten que cuando un estudiante percibe que no tiene nada que ganar ni que perder, pueden aparecer conductas de riesgo y desmotivación. La falta de apoyo severa puede afectar la confianza y la seguridad de los alumnos, dejándolos sin herramientas para afrontar los retos académicos y, en algunos casos, llevándolos al abandono.

«Tal vez la escuela ha puesto demasiado el foco en lo que los alumnos no tienen», reflexionan desde el Claret. Consideran que es fundamental cambiar la narrativa: en lugar de centrarse en las carencias, es más efectivo destacar las competencias y fortalezas de los estudiantes. De esta manera, las familias pueden sentirse aliadas del centro educativo en lugar de percibirlo como un lugar que certifica su fracaso.

Para lograr una mayor implicación de los padres, el colegio ha desarrollado diferentes estrategias. «Distinguimos tres niveles de necesidad», explican. Hay familias que solo requieren información, otras que buscan mejorar sus habilidades educativas y un grupo más reducido que necesita un apoyo más individualizado. Para cada caso, han diseñado reuniones informativas, escuelas de familias y asesoramiento personalizado con profesionales especializados.

El colegio es consciente de que el abandono escolar afecta especialmente a los estudiantes más vulnerables. La necesidad económica, la presión social y la búsqueda de autonomía financiera pueden llevar a algunos jóvenes a abandonar sus estudios. Sin embargo, no creen en el determinismo: «No hay una causa única que explique el abandono, sino múltiples factores que influyen en cada caso».

En cuanto a las iniciativas de CCOO para fomentar la implicación de las familias en la educación, Gutiérrez Morillo explica que, como sindicato de clase, centra sus acciones en la mejora de las condiciones sociales y laborales de los trabajadores, especialmente de los más vulnerables. «Cualquier mejora social o laboral que conseguimos —como el incremento del salario mínimo interprofesional o la reducción de la jornada laboral— impacta de forma positiva en la educación de nuestro alumnado», destaca.

Además, el representante sindical considera que la relación entre horarios de trabajo y procesos educativos es problemática. «No podemos exigirle a la escuela que solucione un problema de enorme envergadura social que va mucho más allá de sus funciones», sostiene. Según su análisis, la escuela no debe asumir el papel de «custodia» de la infancia y la juventud ni ser la respuesta a una estructura laboral que dificulta la conciliación.

Para ilustrarlo, menciona la relación que parece existir entre los horarios laborales de algunas comunidades autónomas y los resultados educativos de su alumnado. En regiones donde predominan sectores como la hostelería y el turismo, los índices de repetición escolar son significativamente más altos. Según datos de PISA 2022, el 21,7% del alumnado español de 15 años había repetido curso al menos una vez, un porcentaje muy superior a la media de la OCDE (8,9%). Sin embargo, en comunidades como Andalucía (27,8%), Murcia (26,3%), Baleares (25,2%) y la Comunidad Valenciana (23,9%), los índices de repetición son aún más alarmantes.

«Es aquí donde debemos situar el debate», enfatiza Gutiérrez Morillo. Para él, es imprescindible avanzar hacia una mayor conciliación laboral que permita a las familias participar activamente en la educación de sus hijos, en colaboración con la escuela y con el conjunto de la sociedad.

Sobre la relación entre la estructura familiar y el abandono escolar, Melero Camarero opina que factores como los padres con jornadas laborales extensas o familias monoparentales sí pueden generar un mayor riesgo de abandono. «El número de horas que los niños pasan solos en casa, sin supervisión adecuada, es un factor de riesgo importante», apunta.

La visión de conjunto de la segregación del alumnado socioeconómicamente desfavorecido y la del más favorecido revela que las comunidades y ciudades autónomas españolas muestran valores con diferencias mucho mayores que la de otros países europeos. Así, solo Bulgaria, Grecia y Croacia tienen valores tan diferentes para los dos grupos como los encontrados en los territorios de España. Esta situación, que también ocurre en Chile, Colombia y Turquía, muestra la existencia de escuelas elitistas que acogen solo alumnado con familias de mayor nivel socioeconómico (FECCOO, 2024).

Igualmente, Ladrón de Guevara explica que su labor se centra en la formación de las familias y en trasladar a las autoridades educativas la necesidad de medidas eficaces para combatir este problema. «Unos padres bien formados y preparados se sienten más seguros en la educación de sus hijos. Además, si están unidos en una asociación que los representa ante la administración, su impacto es mayor», argumenta. Desde COFAPA, insisten en la necesidad de desarrollar herramientas para la detección temprana de problemas de aprendizaje en infantil y primaria.

Uno de los grandes desafíos que enfrentan las familias es la conciliación laboral. «No basta con preocuparse por los hijos, hay que ocuparse de ellos», recalca. Para lograrlo, considera fundamental que las empresas adopten medidas que permitan a los padres estar presentes y participar activamente en la educación de sus hijos.

Desde su punto de vista, las autoridades educativas y gubernamentales deben fomentar proyectos educativos comunes entre familias y centros escolares. «Los cursos de formación para padres, organizados por las asociaciones de madres y padres de alumnos (APAS) y sus federaciones, son muy útiles», señala. Asimismo, reclama una mayor presencia de los padres en los órganos consultivos y de representación educativa, ya que actualmente son «los miembros menos representados de la comunidad educativa».

También, las docentes de la Universidad de la Coruña explican que los síntomas de esta falta de apoyo se manifiestan en los estudiantes de diversas maneras, como bajo rendimiento, falta de interés en el aprendizaje, dificultades para establecer hábitos de estudio, absentismo escolar y, en ocasiones, problemas de conducta. En el caso de la educación musical, mencionan que se puede observar cómo algunos estudiantes con talento y sensibilidad artística dejan de desarrollar sus habilidades cuando no encuentran un entorno que valore ni facilite su crecimiento en esta área.

En relación con las circunstancias sociales y económicas, señalan que las dificultades económicas pueden limitar el acceso a materiales educativos, actividades extracurriculares o incluso a un entorno adecuado para estudiar en casa. Además, mencionan que el estrés derivado de situaciones familiares complicadas puede afectar la concentración y el bienestar emocional del estudiante. En el contexto de la educación musical, resaltan que muchos niños con talento no pueden acceder a instrumentos o formación especializada debido a limitaciones económicas, lo que restringe sus oportunidades de desarrollo.

Sobre las diferencias en la implicación familiar según la zona o el grupo social, las docentes coinciden en que, en áreas con mayores recursos educativos y económicos, las familias

suelen estar más involucradas, dado que tienen más tiempo, formación y acceso a la información sobre la importancia de la educación. Por el contrario, en contextos más vulnerables, factores como el trabajo precario, la falta de tiempo y el desconocimiento de estrategias de apoyo dificultan esta implicación.

En la misma línea, Ángela Melero Camarero, presidenta de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y padres de Alumnos (CONCAPA), señala que las razones para el abandono escolar son variadas y pueden ser tanto externas como individuales. Resalta la importancia de una formación práctica, algo que ocurre más en la FP y que resulta difícil en etapas tempranas. «La falta de madurez, concentración y el desinterés por los estudios también son razones frecuentes», añade, subrayando que el abandono escolar debe abordarse de forma integral, con la colaboración de la familia, la escuela y las políticas públicas.

Amaya Prado Piña, vocal de la Junta de Gobierno del Colegio Oficial de la Psicología de Madrid, subraya que «los alumnos que crecen en un entorno donde se valora la educación, se recibe apoyo emocional y se establecen expectativas claras, suelen mostrar mayor motivación y compromiso con sus estudios», explica. En este sentido, la participación de los padres —ya sea a través del seguimiento de tareas, la comunicación con los docentes o la creación de un ambiente estructurado en casa— refuerza hábitos de estudio y una actitud positiva hacia el aprendizaje. «Por el contrario, la falta de implicación familiar puede generar desinterés, desorganización y dificultades en la autorregulación académica, aumentando el riesgo de bajo rendimiento, absentismo y abandono escolar», advierte.

La ausencia de apoyo emocional o académico señala Prado Piña, tiene un impacto significativo en la motivación y bienestar de los estudiantes. «Los alumnos que no se sienten respaldados en casa suelen experimentar baja autoestima, inseguridad y desmotivación, lo que puede derivar en estrés y ansiedad ante los retos académicos», explica. Además, destaca que la escuela no solo es un espacio de aprendizaje, sino también un entorno de desarrollo socioemocional. «Cuando falta apoyo, los estudiantes pueden sentir soledad y frustración, lo que afecta su capacidad para gestionar el fracaso y perseverar ante las dificultades», agrega.

Desde su experiencia profesional, Prado Piña ha observado una relación clara entre el abandono escolar y el contexto familiar. «Situaciones como divorcios conflictivos, problemas económicos, violencia familiar o enfermedades mentales pueden generar un ambiente de inestabilidad emocional que interfiere con el desempeño escolar», comenta. En muchos casos, los jóvenes que crecen en entornos de alta conflictividad



pueden presentar dificultades de concentración, ansiedad o depresión, lo que los hace más vulnerables al absentismo. «Además, la falta de recursos económicos puede llevar a algunos estudiantes a priorizar el trabajo sobre la formación, lo que dificulta su continuidad en el sistema educativo», añade.

Entre los factores psicológicos presentes en los estudiantes que abandonan la escuela debido a la falta de apoyo familiar, menciona varios elementos clave:

- Baja autoestima y autoconcepto negativo, que les hace sentirse incapaces de afrontar los retos académicos.
- Ansiedad y estrés, reflejados en altos niveles de angustia ante las exigencias escolares.
- Desmotivación e indefensión aprendida, lo que genera una actitud de resignación y falta de esfuerzo.
- Dificultades en la autorregulación emocional y cognitiva, impidiéndoles manejar la frustración o adaptarse a nuevas situaciones.
- Aislamiento social y falta de habilidades socioemocionales, lo que les priva de un círculo de apoyo entre compañeros y docentes.

Prado Piña enfatiza que estos factores, combinados con una falta de refuerzo positivo en casa o problemas familiares, pueden hacer que los jóvenes perciban la escuela como un entorno poco atractivo, aumentando el riesgo de abandono.

Para prevenir estas situaciones, destaca la importancia de identificar señales de alerta tempranas, como:

- Descenso en el rendimiento académico, ya sea repentino o constante.
- Faltas de asistencia frecuentes y falta de interés en la escuela.
- Cambios en la conducta, como irritabilidad, desmotivación o agresividad.
- Dificultades de concentración y atención.
- Problemas emocionales, incluyendo ansiedad, tristeza o incluso autolesiones.
- Falta de vinculación con docentes y compañeros.
- Expresiones verbales negativas sobre la educación o falta de esperanza en su futuro académico.

Detectar estas señales a tiempo, concluye, permite intervenir con estrategias de apoyo tanto a nivel escolar como familiar. «Es fundamental incorporar profesionales de la psicología educativa en los centros escolares para prevenir y paliar estas dificultades en toda la comunidad educativa», subraya.

Estrategias y soluciones: el papel de la comunidad y las políticas públicas

La educación sigue siendo una de las herramientas más poderosas para romper el círculo de la pobreza y mejorar la calidad de vida de las nuevas generaciones. Sin embargo, para que esto ocurra, es necesario que la familia, el sistema educativo y la sociedad trabajen juntos. La escuela por sí sola no puede enfrentar todos los desafíos, y el apoyo familiar es clave para evitar que los jóvenes abandonen su formación.

Para las familias que atraviesan situaciones complicadas, el primer paso es recordarles que siguen siendo los mejores educadores para sus hijos. «Muchos padres han perdido la confianza en su capacidad de criar y educar», afirman desde el Claret. La clave está en ayudarles a recuperar la seguridad en sí mismos y proporcionarles herramientas prácticas para transmitir confianza a sus hijos, estableciendo expectativas altas pero realistas.

Sobre la falta de apoyo familiar, Melero Camarero afirma que esta es crucial para el rendimiento académico y la permanencia escolar. «En muchas ocasiones, las familias no saben cómo actuar para orientar a sus hijos, lo que puede complicar el panorama», dice. Además, reflexiona sobre la ampliación de dos años en la ESO, que hace que algunos jóvenes de 18 años, por ejemplo, no vean el valor de los estudios. «Estos estudiantes no consideran importante la educación, solo asisten porque es obligatorio, lo que complica la dinámica en el aula», destaca.

Y para muestra un botón. María López, profesora de Secundaria en un IES en el centro de Madrid sostiene: «Muchos de nuestros alumnos tienen el potencial para seguir adelante, pero la falta de apoyo en casa les dificulta el camino. La educación no puede ser solo responsabilidad de la escuela; las familias deben involucrarse más en el proceso».

Por su parte, Luis Fernández, orientador escolar en un IES en Ciudad Real afirma: «Hemos visto que cuando las familias se involucran activamente en la educación de sus hijos, los resultados mejoran. Los estudiantes que sienten apoyo en casa tienen más motivación para continuar sus estudios».

Sobre el impacto de la digitalización en la relación entre padres, hijos y educación, Ladrón de Guevara sostiene que un uso responsable de las tecnologías puede fortalecer estos vínculos. «Si acompañamos a nuestros hijos en el tiempo que pasan frente a las pantallas y compartimos experiencias, la tecnología puede ser positiva», asegura. No obstante, advierte que los padres deben formarse para evitar que la brecha digital los aleje de sus hijos.

Cuando se le pregunta qué consejo clave daría a las familias para evitar el abandono escolar, su respuesta es clara: «Implicarse. Apoyar a sus hijos, estar presentes en todo momento y coordinarse con los profesores para detectar necesidades y trabajar juntos en soluciones».



No obstante, subraya la importancia de fortalecer la relación entre familia y escuela, ofreciendo formación a los padres y prestando especial atención a aquellas familias en situación desfavorecida. «Todavía es necesario desarrollar fórmulas para que los centros escolares y las familias trabajen juntos en proyectos educativos», concluye.

Las profesoras universitarias resaltan la importancia de diseñar medidas accesibles y adaptadas a las realidades de cada familia. Proponen flexibilizar los horarios de las reuniones, ofrecer talleres prácticos sobre cómo apoyar el aprendizaje en casa con recursos sencillos, y crear redes de apoyo entre familias. Además, mencionan la necesidad de proporcionar materiales educativos gratuitos y facilitar el acceso a recursos digitales. También sugieren involucrar a las familias en actividades lúdicas y artísticas, como la música y el juego, para fomentar el aprendizaje de manera natural. En definitiva, ambas consideran que la clave es entender que la educación debe ser un esfuerzo conjunto entre la escuela y la familia, ya que una colaboración estrecha asegura mejores resultados para los estudiantes.

Melero Camarero, por su parte, hace una reflexión profunda. «Hasta que no formas una familia, no sabes lo difícil que es ser padre o madre», asegura. Además, señala que el tiempo limitado con los hijos, debido a la escuela, actividades extraescolares y otras obligaciones, también juega en contra de una mayor implicación. «La firmeza y el amor deben ir unidos», asegura, y destaca la importancia de establecer límites y rutinas desde pequeños, con paciencia y sin rencor. A su juicio, los padres también deben enfrentarse al reto de educar en el ámbito tecnológico, donde las herramientas digitales requieren un manejo responsable.

Finalmente, Melero Camarero es cautelosa. «No soy de dar consejos porque lo que funciona para un hijo no necesariamente funcionará para otro», explica. Sin embargo, resalta la importancia de tener paciencia, observar y estar disponibles para los hijos, recordando que abandonar los estudios no significa que no puedan retomarlos más adelante. «Nunca se sabe qué nos depara la vida o dónde encontraremos nuestra vocación», concluye.