

**ÍNDICE**

[El instituto donde Ortega Smith amenazó a dos profesores los respalda y defiende al colectivo LGTBI: "Aquí no cabe el odio"](#) **ELDIARIO.es**

[El alumnado de enseñanzas no universitarias desciende en más de 14.700 y el extranjero aumenta en más de 48.700 alumnos](#) **EUROPA PRESS**

[Descalabro en las oposiciones docentes de València: "hay muchísimos ceros por faltas de ortografía"](#) **LEVANTE**

[España ya tiene casi tantas universidades privadas como públicas: así ha cambiado el mapa universitario](#) **EL DEBATE**

[La soledad del adolescente frente a las pantallas, un fenómeno que se recrudece durante las vacaciones](#) **ABC**

[Necesitamos saber qué significa ser docente hoy](#) **EL PAÍS**

[Los alumnos catalanes de 6º de primaria empeoran en matemáticas y ciencias; y los de ESO, en inglés y ciencias](#) **LA VANGUARDIA**

[Estudiantes y docentes del IES Sarriguren, premiados en un concurso de estadística AVATAR 2025](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[La «asfixia» de los profesores gallegos](#) **EL CORREO GALLEGO**

[El 94,8% de los estudiantes españoles aprueba la nueva Selectividad](#) **EUROPA PRESS**

[Los profesores catalanes están hartos: «O se da un golpe de timón, o se destruye la educación»](#) **EL DEBATE**

[Silvia Álava, psicóloga: «La IA no tiene en cuenta los valores ni principios, el sistema se nos puede quebrar»](#) **ABC**

[España introducirá el próximo curso 25-26 una nueva evaluación de competencias en 6º de primaria](#) **EL PERIÓDICO DE ESPAÑA**

[La Generalitat Valenciana reconoce fallos en materia de protección de los datos de los alumnos que utilizan Chromebooks](#) **ELDIARIO.es**

[Ser un alumno brillante ya no garantiza estudiar la carrera soñada en la universidad pública](#) **EL PAÍS**

[Sobre el acceso a la universidad pública](#) **EL DEBATE**

[Alberto Arriazu: "No hay que quejarse del alumnado sino hacer que aprenda y mejore"](#)

NOTICIAS DE NAVARRA

[Mujeres al frente de colegios e IES de Santiago: «Cada vez somos más las directoras»](#) **EL CORREO GALLEGO**

["Vendemos el uso de la IA en la enseñanza como una innovación y una mejora pero es una gran falacia"](#) **DEiA**

[La comunidad educativa termina el curso decepcionada por los compromisos pendientes](#) **EL DEBATE**

[El Bachillerato Internacional llega a la Formación Profesional: "Las empresas piden perfiles personales, no expedientes académicos"](#) **EL PAÍS**

[Por una pedagogía del esfuerzo en tiempos de inteligencia artificial](#) **EL DEBATE**

[El Gobierno aprueba 12,4 millones para completar la cofinanciación del Programa Erasmus+](#) **EUROPA PRESS**

[El "grito" de los orientadores escolares de Alicante](#) **INFORMACIÓN**

[¿Demasiados libros? No siempre](#) **EL PAÍS**

[Una experta extranjera retrata el adoctrinamiento en colegios españoles: «Se habla de todo menos de España»](#) **EL DEBATE**

[Tres de cada cuatro centros integrados de FP creen que las empresas están "poco o nada" dispuestas a colaborar con la FP Dual](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Cinco maneras distintas de evaluar en tiempos de la inteligencia artificial](#) **THE CONVERSATION**

[Vínculos saludables: la clave para el bienestar digital de los adolescentes](#) **THE CONVERSATION**

[Las universidades públicas pierden 300.000 alumnos en 30 años, los que gana la privada](#) **MAGISTERIO**

[La Rioja aprueba el cambio en los currículos de ESO y Bachillerato ya para el próximo curso](#) **MAGISTERIO**

[Los inspectores valencianos exigen aplicar ya su reconocimiento al nivel 28](#) **MAGISTERIO**

[Los estudiantes extranjeros amortiguan la primera caída de alumnos de la ESO en diez años](#) **MAGISTERIO**

[Repetir no solo no mejora el rendimiento, también rompe los lazos sociales del alumno y lo aísla dentro del aula](#) **MAGISTERIO**

[Una nueva herramienta mide el impacto del uso del móvil en la salud mental](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Más del 20% de los menores sufre ansiedad al limitar su uso del móvil](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Ramón Espejo \(Catedrático y ensayista\): «La actual formación del profesorado, en su inmensa mayoría, milita en contra de todo lo que la educación necesita»](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[No es modernización, es precariedad: el gran engaño de los «medios-falsos»](#) **CEIPSO**

EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[El Ministerio estudia si hay contradicción entre los CEIPSO de Madrid y la normativa estatal](#)

EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Cerrar la brecha entre el aula y la academia](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Inteligencia emocional en la educación: ¿una moda o una necesidad?](#)

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

[¿Vacaciones en Gaza?](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez



El instituto donde Ortega Smith amenazó a dos profesores los respalda y defiende al colectivo LGTBI: “Aquí no cabe el odio”

La comunidad educativa del IES San Isidro (Madrid) denuncia la “violencia antipedagógica” que el portavoz municipal de Vox ejerció en una visita al centro, donde se enzarzó con unos docentes que le increparon por hablar de “chiringuitos” LGTBIQ+

27 de junio de 2025

Apenas pasaron 24 horas desde el encontronazo entre Javier Ortega Smith y dos profesores de instituto, pero el centro ya ha salido en masa a denunciar la actitud del portavoz de Vox. El IES San Isidro de Madrid, al que el edil se desplazó el miércoles junto a otros representantes públicos (entre ellos, el propio alcalde) por una visita institucional, ha emitido un comunicado conjunto para condenar los “insultos y amenazas” vertidos por Ortega Smith contra dos profesores del centro. Los docentes le increparon mientras ofrecía unas declaraciones a la prensa, en las que llamaba “chiringuitos” a los grupos LGTBIQ+ en la que es ya una línea habitual de su partido.

Fue entonces cuando ambos se enzarzaron con el edil y estalló el conflicto, que quedó grabado y ha corrido como la pólvora. “Consideramos intolerables las declaraciones denigrantes e intimidatorias vertidas por el edil contra la comunidad LGTBIQ+. Aprovechó un acto institucional para difundir un discurso de odio y promover la violencia en un centro educativo público”, sostiene con dureza la nota, que firman tanto la asamblea docente como el alumnado, las familias y el personal de administración de servicios.

Unas palabras que también suscriben los grupos familiares de otros institutos o colegios: el IES Gran Capitán, los CEIP Vázquez de Mella y Emilia Pardo Bazán, o las escuelas infantiles La Bruja Avería-Lolo Rico y El Olivar. Además, denuncian el “acoso” sufrido horas después por uno de estos docentes, que a última hora del día se encontró con un individuo “exaltado” e “instigado por la difusión en redes de imágenes de los profesores por parte de Javier Ortega Smith”, según expone el comunicado, irrumpió en los pasillos del centro para dar con él.

“Le amedrentó e insultó usando expresiones como ‘maricón’ o ‘hijo de puta’, relatan desde el centro. Llegaron incluso a amenazarle de muerte. “Me dijo que me esperaría a la salida para darme una paliza”, contó el propio docente a Somos Madrid el día de los hechos. Antes de eso, el portavoz de Vox insinuó a las puertas del centro que, de no ser por su cargo político, los “iba a mandar a un campanario”. “El lenguaje bélico y las amenazas no tienen cabida en una institución pública, y mucho menos educativa”, reaccionan desde el IES San Isidro.

Es más, la comunidad educativa que emite el comunicado ha hecho hincapié en la defensa de los derechos LGTBIQ+ que, consideran, se vieron denostados con las declaraciones del concejal. “Resulta ofensivo que cargos públicos de visita se refieran a ‘chiringuitos’ o [llamen] ideología que corrompe y destruye a las personas a la labor que realizamos para transmitir al alumnado los valores superiores de nuestro ordenamiento jurídico, como son la libertad, la justicia y la igualdad”, destacan, con una clara sentencia: “Toda la ciudadanía se ve

atacada cuando se promociona este tipo de violencia antipedagógica en un instituto público. [...] Este ha sido y sigue siendo un referente en la defensa de los derechos de toda la comunidad LGTBIQ+”.

europapress.es

El alumnado de enseñanzas no universitarias desciende en más de 14.700 y el extranjero aumenta en más de 48.700 alumnos

MADRID 27 Jun. (EUROPA PRESS) - En el curso 2024-2025, el alumnado matriculado en enseñanzas de régimen General no universitarias asciende a 8.317.548: 4.281.084 hombres y 4.036.464 mujeres. La cifra global es inferior a la del curso anterior en 14.726 alumnos (-0,2%), distribuido este descenso por sexo en 9.327 hombres y 5.399 mujeres. Sin embargo, la cifra de alumnado extranjero matriculado en enseñanzas de régimen general no universitarias y de régimen especial supera el millón (1.124.767), lo que supone 48.777 alumnos más que el curso anterior (+4,5%). El 12,9% del alumnado de las enseñanzas de régimen general no universitarias es extranjero. Así lo refleja la estadística 'Datos avance 2024-2025' publicada este viernes por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La escolarización en el Primer ciclo de Educación Infantil presenta un incremento de 3.664 alumnos (+0,8%), pese al descenso de la población asociada, lo que continúa haciendo crecer la tasa de escolarización de 0 a 2 años (49,2%). En este curso, el número de centros que imparten este ciclo aumenta en 135 (1,2%).

En el Segundo ciclo de Educación Infantil, se observa una disminución de 28.292 (-2,6%), igual al de la población asociada (-2,6%).

También desciende la matrícula en Educación Primaria (-45.727; -1,7%) y en Educación Secundaria Obligatoria (-13.353 alumnos; -0,6%), decreciendo la matrícula de esta enseñanza por primera vez en los últimos años, al verse afectada también por el descenso demográfico.

El alumnado de Bachillerato mantiene un crecimiento de 12.582 alumnos (+1,8%).

El alumnado de Formación Profesional continúa creciendo, alcanzando 1.188.901 alumnos, con un aumento de 53.121 (+4,7%). Por grado, el Grado Básico crece 3.263 alumnos (+4,0%), el Grado Medio 19.066 (+4,2%) y el Grado Superior 28.591 (+4,8%) y los Cursos de Especialización 2.201 alumnos (+36,9%). Las mujeres son mayoría en el Bachillerato presencial (53,9%), pero su peso se reduce en Formación Profesional. Dentro del régimen presencial de FP, en Grado Básico (30,3%) es donde tienen un menor peso, incrementándose en la enseñanza presencial de Grado Medio (42,5%) y de Superior (45,3%). Sin embargo, en la FP a distancia, las mujeres son clara mayoría, tanto en Grado Medio (66,6%) como en Grado Superior (62,5%).

El número medio de alumnado por unidad en Segundo ciclo de Educación Infantil es 18 y en Educación Primaria 20,7, situándose entre estos valores los de Ciclos de FP. de Grado Medio (19,8) y de Grado Superior (20), y siendo más altos en las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria (24,5) y Bachillerato (25,7). Los menores números medios de alumnado por unidad aparecen en Grado Básico de FP (11,9), Primer ciclo de Educación Infantil (12,3), Otros programas formativos (12,2) y en los Cursos de Especialización para titulados de Grado Medio (8,4) y de Grado Superior de FP (14), aunque el menor número medio corresponde a la enseñanza de Educación Especial específica (5,3).

El profesorado de centros de enseñanzas de Régimen General no universitarias en el curso 2024-2025 se sitúa en 792.378 docentes; de ellos, 575.879 en centros públicos y 216.499 en privados. Estas cifras superan en 8.424 docentes (+1,1%) a las del curso anterior, con 6.786 más en centros públicos (+1,2%) y 1.638 en privados (+0,8%).



Descalabro en las oposiciones docentes de València: "hay muchísimos ceros por faltas de ortografía"

Miembros de varios tribunales critican la escasa preparación de los aspirantes y su mala redacción

Gonzalo Sánchez. València 27 JUN 2025

Descalabro, desastre o escabechina. Son tres palabras que valdrían para definir las oposiciones docentes de 2025 en Valencia. Al menos es la sensación de los tribunales que corrigen los exámenes, que no salen de su asombro al comprobar que "hay muchísimos ceros por faltas de ortografía" -explica una correctora de Inglés-

Se espera un aluvión de reclamaciones y ya se puede ver que las redes sociales de los principales sindicatos educativos rebosan comentarios de opositores quejándose de la supuesta dificultad de la prueba o incluso la mala praxis de los tribunales. "En mi tribunal éramos 63 y han aprobado 3", cuenta una opositora. En otros tribunales de asignaturas como Inglés han aprobado 5 de 60 personas que se presentaron.

La nota media ha sido muy baja y los tribunales también han destacado la mala redacción de los opositores, lo cual ha reducido todavía más la calificación hasta el punto de que muchos de los aspirantes ni siquiera van a hacer media (que computa a partir del 2,5).

"No puede ser que los futuros formadores de estudiantes escriban con faltas de ortografía. No es de recibo", cuenta una correctora. Añade que el límite por faltas de ortografía son 3 puntos, y que de no ser por ello "habría muchos estudiantes que habrían salido a deber".

Más de 18.000 opositores participaron en la oferta pública de empleo de Educación en unas pruebas celebradas a finales de mayo. Conselleria pretendía cubrir 1.607 plazas del proceso selectivo. Para ello se convocaron más de 300 tribunales para evaluar, de media, a unos 60 aspirantes que se jugaban un puesto en la función pública de la Generalitat.

Escabechina en las especialidades

No solo ha pasado en Inglés, sino que en Valenciano y Castellano la situación es muy similar a la ya descrita. Faltas de ortografía por parte de una persona que pretende dedicarse a la enseñanza. "Al final los cursos pasados estabilizaron a muchísimos interinos, y lo que hemos visto ahora es que viene gente muy joven recién salida de la facultad que no sabe lo que es un proceso de oposición. Creemos que el nivel ha bajado drásticamente por eso", asegura esta correctora.

Se espera una oleada de declaraciones cuando hoy se conozca la nota de muchas asignaturas. Sin embargo los miembros de los tribunales recomiendan a los opositores que se lean sus rúbricas -este año es el primero que se podían llevar una copia del examen- para ver todas las faltas de ortografía que han cometido.

Poco tiempo para corregir

Además de esto, cabe recordar que los tribunales de oposición comenzaron a protestar y amenazaron con una huelga que se desconvocó *in extremis*, con lo que la situación, ya antes de las pruebas, no era la mejor.

Criticaban la fecha elegida para las 'opos', coincidiendo con el final de curso lo que les supuso tener que corregir todos los exámenes de sus estudiantes y los de los opositores casi a la vez. Luego también protestaron por el intento de Conselleria de reducirle las retribuciones que han venido cobrando regularmente.

"El nivel es muy bajo y nos preocupa que se presente un aluvión de alegaciones, aunque estaremos encantadas de mirarlas porque es nuestro trabajo, pero aconsejamos a los docentes que primero miren bien su rúbrica para darse cuenta de en todo lo que han fallado", explica la correctora.

Críticas de los opositores

Los opositores, por su lado, critican la supuesta dureza de los procesos selectivos. "Todos sabemos lo que implica preparar oposiciones: horas y horas de estudio, sacrificios personales, económicos y emocionales. Y todo para topar con unos criterios de corrección que no entendemos, no se han explicado claramente y que han dado como resultado una carnicería de noas que parece más una criba arbitraria que una evaluación objetiva", explica una opositora.

Otros aspirantes consideran que los resultados "no solo son un suspenso, sino una falta de respeto al esfuerzo de todos los que estamos intentando acceder a un trabajo público con dignidad y vocación". El desastre ha sido tal en algunas especialidades que se quedarán plazas sin cubrir antes siquiera de haber defendido la programación (la segunda prueba) porque muchísimos aspirantes ni siquiera han hecho media.

EL DEBATE

España ya tiene casi tantas universidades privadas como públicas: así ha cambiado el mapa universitario

En estos más de 30 años, el sistema universitario español ha crecido hasta contar con 96 universidades, repartidas en 50 públicas y 46 privadas

Sandra Ordóñez. 27/06/2025

La Fundación CYD ha presentado su informe *Radiografía del Sistema Universitario Español 1. Docencia*, un análisis exhaustivo del panorama universitario actual centrado en la evolución y características docentes de las universidades públicas y privadas. El estudio ofrece una visión pormenorizada del perfil del alumnado, la financiación, el profesorado y la distribución territorial de las instituciones, aportando datos reveladores sobre los cambios registrados desde 1991 hasta la actualidad.

En estos más de 30 años, el sistema universitario español ha crecido hasta contar con 96 universidades, repartidas en 50 públicas y 46 privadas. Desde 1991, se han creado 14 universidades públicas, mientras que el número de privadas ha aumentado en 42. Este crecimiento, particularmente intenso en el ámbito privado, ha



transformado la distribución del alumnado: mientras las públicas han perdido más de 315.000 estudiantes de grado (una caída superior al 22%), las privadas han multiplicado por seis sus matriculados, alcanzando los 300.000 actuales.

La Comunidad de Madrid encabeza la lista en número de universidades, con 19 centros (6 públicos y 13 privados). Le siguen Andalucía, con 14 instituciones (9 públicas y 5 privadas), y Cataluña, con 12 (7 públicas y 5 privadas).

Este incremento ha sido especialmente significativo en los últimos diez años en regiones como Madrid, Andalucía y Canarias.

En cuanto al perfil de los titulados, el informe muestra que el 79,7 % de los graduados proviene de universidades públicas, mientras que el 52,5 % de los egresados de máster pertenece a centros privados. El peso de las universidades públicas es aún mayor en el ámbito del doctorado, donde el 93,7 % de los titulados obtiene su título en estas instituciones.

Por ramas de estudio, las universidades públicas destacan en Ciencias e Ingeniería, mientras que las privadas concentran un porcentaje notable de titulados en Educación, Salud y Servicios Sociales.

Respecto a la financiación, se observan marcadas diferencias entre ambos tipos de instituciones. En las públicas, el 60,8 % de los ingresos proviene de las transferencias de las comunidades autónomas, frente al 1,2 % en las privadas. Estas últimas dependen principalmente de las matrículas, que suponen el 78,9 % de sus ingresos. Además, recaudan más por formación continua, mientras que las públicas lideran en fondos destinados a la investigación.

En el ámbito académico, el 51,7 % de los titulados de grado en universidades privadas finaliza sus estudios en el tiempo estipulado, frente al 40 % en las públicas. Esta diferencia también se da en los másteres de un año. Asimismo, en las privadas hay más mujeres egresadas, mayor proporción de estudiantes extranjeros y de alumnos mayores de 25 años. Además, el 77,3% de los estudiantes de grado en universidades privadas tiene padres con estudios superiores, frente al 61,6% en las públicas.

En lo que respecta al profesorado, las privadas tienen una mayor presencia femenina (47 % frente al 43,5 %), menor edad media y una mayor proporción de contratos indefinidos. En las públicas, predomina el funcionariado y el trabajo a tiempo completo, así como una mayor antigüedad del personal docente. Las privadas también destacan por contar con un porcentaje más alto de profesorado extranjero.

Este informe inaugura una serie de publicaciones de la Fundación CYD que, además de la docencia, abordarán temas como la investigación, la transferencia de conocimiento, la internacionalización y la inserción laboral del sistema universitario español.



La soledad del adolescente frente a las pantallas, un fenómeno que se recrudece durante las vacaciones

La ONG Educo denuncia que más de 375.000 niñas y niños de 6 a 13 años en España (un 10 % del total) tienen las llaves de casa y pasan el día solos

CARLOTA FOMINAYA. Madrid. 27/06/2025

Un día cualquiera de la pasada semana, Carmen hizo la prueba. Retiró el móvil a su hijo entre las 11:00 pm. y las 7:00 am., momento en el que descubrió que el adolescente, de 14 años recién cumplidos, tenía 640 mensajes de WhatsApp repartidos en tres chats, todos enviados de madrugada. «De día está en casa sin campamento e intuimos que puede ser peor. Entendimos que teníamos que tomar de forma urgente cartas en el asunto», admite esta mujer.

La realidad, tal y como recoge el último informe de la ONG de infancia y educación Educo, 'Niños de la llave III: la vida empantallada', es que «estamos dejando que se acuesten y se levanten con el móvil» y que «hay madres que nos dicen que no saben qué hacer para que sus hijos se duerman sin el teléfono. Ya lo consideran normal». En verano, sin madrugones escolares de por medio, ni campamentos a la vista, todo esto empeora.

Con el final del curso escolar y el inicio de las vacaciones, miles de niños y adolescentes se enfrentan a casi tres meses sin clases, rutinas y, en muchos casos, ni alternativas reales de ocio saludable. Tal y como denuncia esta ONG, más de 375.000 niñas y niños de 6 a 13 años en España (un 10 % del total) tienen las llaves de casa y pasan horas del día solo porque sus padres y madres no pueden acompañarlos, ya sea por falta de recursos económicos, de tiempo o de redes familiares.

El informe que acaba de sacar la entidad, 'Niños de la llave III: la vida empantallada', sitúa el foco en una nueva forma de soledad: la que ocurre frente a las pantallas, especialmente durante las vacaciones de verano. «La soledad no ha desaparecido, sino que se ha transformado adentrándose en el mundo digital. Durante el verano, la situación se agrava, ya que la falta de actividades y acompañamiento multiplica las horas de exposición a las pantallas», explica Guiomar Todó, director general adjunto de Educo.

El informe, basado en una encuesta a 2.316 familias de toda España con hijos e hijas de 6 a 13 años, revela que los niños y niñas reciben su primer teléfono inteligente con solo 9 años y 10 meses, mientras que las llaves de casa llegan un año y medio después, cumplidos los 11 años y un mes. Se trata de una inversión simbólica de los 'rituales de autonomía' donde el móvil se convierte para muchas familias en la forma de 'controlar' a sus hijos e hijas cuando están solos, coincidiendo muchas veces con el paso de primaria a secundaria. Con 10 años, el 60 % ya tiene móvil, cifra que asciende al 93 % al cumplir los 13, siendo de 9 a 15 el 'segundo periodo sensible de aprendizaje', un momento crucial para su desarrollo cognitivo, social y emocional.

Según la encuesta de Educo, alrededor del 40% de padres y madres afirma que sus hijos e hijas están 'más' o 'mucho más' expuestos a pantallas en verano. El resto del año, la encuesta revela que solo con el teléfono inteligente pasan 2:35 horas diarias, alcanzando las 3 horas de media diarias el fin de semana, con un uso simultáneo de varios dispositivos lo cual eleva el tiempo total de exposición a pantallas. El 62,2 % de las madres y padres encuestados afirma que sus hijos usan pantallas para tareas escolares, pero más del 50 % reconoce también su uso para ver series, jugar online o chatear, muchas veces hasta bien entrada la noche.

Brecha entre percepción y evidencia

Uno de los hallazgos más relevantes del informe es la brecha entre lo que perciben madres y padres y lo que alertan a los especialistas consultados y las entidades sociales con las que trabaja Educo. Aunque la evidencia científica y educativa coincide en señalar múltiples efectos perjudiciales del uso excesivo de pantallas, las familias no siempre lo reconocen: Solo un 36% de madres y padres ve relación clara entre uso de pantallas y problemas de sueño, y tan solo un 33% reconoce el vínculo con la ansiedad, el estrés o la depresión. Además, menos de la mitad de las familias encuestadas (43,4 %) consideran que la atención y la concentración resultan afectadas, y solo el 35,3 % está de acuerdo con que perjudica al rendimiento escolar.

En contraste, las entidades sociales denuncian a diario los efectos de esta sobreexposición. Desde la Asociación Barró (Madrid), lanzan una advertencia clara: «Por desgracia, es muy común el caso de chicos y niñas de 9 o 10 años que se quedan jugando a la Play o con el TikTok hasta la madrugada. Se nota cuando el menor ha dormido poco: no atienden, están más dispersos, más enfadados».

A su vez, desde la organización Farrah (Gran Canaria) señalan: «Nos encontramos con niños y niñas que necesitan estímulo constante; en el momento en que no hay estímulo, se salen de la actividad». Añaden además que muchos niños y niñas acuden a sus espacios tras haber estado enganchados al móvil hasta altas horas de la noche. Esta sobreexposición afecta, además del descanso, a la capacidad de atención y autorregulación, tal como explica Joan Paul Pozuelos, neurocientífico de la Universidad de Granada, la autoestima y el vínculo con sus iguales.

La soledad de sus cuartos

Por otro lado, casi un 40% de madres y padres no percibe una relación directa entre el uso de pantallas y la sensación de soledad no deseada o el aislamiento social. Sin embargo, de nuevo, desde las entidades sociales, que Educo apoya para organizar campamentos de verano, la percepción es muy distinta. «Incluso cuando los niños no están solos de forma física, muchas veces buscan la soledad en sus cuartos, sobre todo con el móvil y la tablet, porque están enganchados a estas tecnologías», dicen desde Farrah.

Pero esta actitud no es inocua. Este tipo de soledad tiene consecuencias emocionales y relacionales. El informe de Educo recoge estudios que vinculan el aislamiento infantil con una baja autoestima, mayor inseguridad, dificultades para generar vínculos sanos y una menor percepción de bienestar general.

Finalmente, cerca de la mitad de las familias encuestadas (45,9 %) no considera que exista una relación relevante entre el uso de pantallas y el hecho de sufrir alguna situación de acoso. Sin embargo, se ha detectado que las pantallas han ampliado la extensión e intensidad de distintos tipos de violencia contra la infancia, generando en concreto un solapamiento entre acoso escolar y ciberacoso. Hay una sensación de



impunidad en las agresiones, tal como resume una educadora: «al estar detrás de una pantalla, parece que no duele».

A pesar de los elementos perniciosos de la sobreexposición y los contenidos de riesgo de los dispositivos, según el informe de Educo los niños y niñas sí perciben que las redes sociales los ayudan a sentirse seguros e independientes. Que gracias a Internet pueden aprender más allá de las aulas, o descubrir nuevas aficiones. También, les hacen sentir que forman parte de un grupo. «Es indudable que las redes, tal y como está hoy configurada la sociedad, ayudan a hacer amigos, a no sentirse solos y solas. Lo que no impide reconocer que hay riesgos y deben atenderse», remarca la directora adjunta de Educo.

Infraprotección digital

El informe recoge además que casi un tercio de las familias no pone límites efectivos al uso de dispositivos. Un 20,8 % no aplica ninguna restricción, y un 8,3 % se lo ha planteado, pero no sabe cómo hacerlo. Solo un 42,9 % utiliza sistemas digitales de control parental, y un 35,6 % establece acuerdos verbales o escritos. Y estos sistemas no son los más eficaces según el especialista en sociología de la infancia, Kepa Paul Larrañaga, uno de los expertos participantes en el Anteproyecto de Ley de Protección en Entornos Digitales.

Está claro que las pantallas han llegado a los hogares sin preparación suficiente. «Estamos criando a una generación en la que la autonomía viene sin acompañamiento, sin orientación ni apoyo, y donde la tecnología sustituye elementos esenciales para su desarrollo, como puede ser el juego libre con sus amigos y amigas. Esta infra protección en el mundo digital provoca una brecha, no tanto en quién tiene acceso a la red sino entre quién está más protegido o no», señala Todó.

Educo insiste en la importancia de acompañar a las familias, ya que a muchas les falta información, pero también les falta red, apoyo y tiempo. «No podemos delegar en madres y padres una responsabilidad tan grande sin acompañarlos ni ofrecerles alternativas reales. Mientras tanto, hay miles de niños que están siendo moldeados por una tecnología que no les pide permiso», dice Todó.

Además, la ONG insiste en la necesidad de una educación protectora: «No se trata de prohibir, sino de educar y acompañar a todos los actores implicados, no solo a las familias, en un uso saludable para el bienestar de la infancia y la adolescencia. Generar un entorno digital seguro que promueve la protección individual de los propios chicos y chicas, pero también la que ejercen familias, centros educativos, entorno local y Administraciones Públicas. «Ya no podemos mirar a otro lado, tenemos un problema y hay que tomar medidas urgentes», denuncia».

En verano, espacio idóneo para garantizar el bienestar de la infancia a través del ocio y el juego al aire libre, Educo también reivindica el valor de los campamentos y colonias como lugares protectores alternativos a las pantallas que fomentan el desarrollo de habilidades físicas, sociales y emocionales, especialmente para aquellos niños y niñas que no pueden contar con acompañamiento durante las vacaciones.

«El verano es una oportunidad para reconstruir vínculos, recuperar el juego compartido y ofrecer experiencias reales de pertenencia. Los campamentos y colonias no son un lujo, son una necesidad para garantizar el derecho a una infancia con relaciones, afecto y tiempo de calidad», afirma Todó.

Desde la organización se insiste en que las administraciones públicas —desde el nivel estatal hasta el autonómico y local— deben asegurar durante el verano al menos quince días de actividades de ocio educativo, clave para el desarrollo integral de la infancia, complementar lo aprendido durante el curso escolar, y garantizar su derecho al juego. Estas actividades deben priorizarse como gratuitas para los niños, niñas y adolescentes en riesgo de pobreza o exclusión social y garantizar al menos una comida al día, entre otras recomendaciones.

Para asegurar el diseño de políticas públicas adecuadas, resulta imprescindible que los diferentes niveles de la administración dispongan de datos estadísticos sobre el acceso a actividades de ocio y tiempo libre en periodos no lectivos. «Hay infancia que se pasa el verano sola en casa, y hay infancia que, gracias a una colonia, puede jugar y convivir con otros. Esa diferencia marca su desarrollo emocional, su autoestima y su forma de relacionarse con el mundo», dice Todó.

EL PAIS OPINIÓN

Necesitamos saber qué significa ser docente hoy

Blindar una definición aceptada por una mayoría del significado de ser docente pasa por aumentar los incentivos al desarrollo profesional, gran laguna del sistema educativo

ALBANO DE ALONSO PAZ. 27 JUN 2025

En esta *sociedad anónima* poblada cada vez de más nombres que pregonan en redes sobre la receta del buen hacer, la discusión pública sobre el bienestar docente ya no resulta suficiente. Tampoco la ambiciosa misión de acordar unas nuevas competencias para acceder a la profesión, ni hablar de manera vaga sobre mejorar sus

condiciones de trabajo. Para que se recupere la dignidad del trabajador de la educación, se precisa saber qué significa ser docente hoy.

En el pasado, los grandes pensadores consideraban que al camino de la vida buena se llegaba a través de la sabiduría. Me llama la atención que los jóvenes de hoy, desde su lógico pragmatismo, piensen que la Inteligencia Artificial les acorte esta senda para poder llegar antes a sus metas. Es curioso que en todas las despedidas de fin de curso a las que he ido este año, y también sobre las que me han hablado algunos compañeros, el alumnado dirija sus discursos a mencionar las bondades del Chat GPT, refiriéndose a esta aplicación como esa herramienta que les ha “salvado la vida”.

En el predominio de una acepción del mundo cada vez más individualista, de forma progresiva nos estamos olvidando de agradecer al docente su labor. Incluso de agradecernos entre nosotros, de hacer piña en una resignificación del compañerismo que se acerque a determinada forma de entender la amistad: una forma de empatía plena que nos haga entender también por qué otros maestros y profesores manifiestan tanto hastío, desgaste o cansancio y, a pesar de ello, siguen mostrándose como magníficos profesionales.

Señala Paulo Freire en *Política y educación* que como educadores nos vamos haciendo “en el cuerpo de las tramas. En la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas”. Hoy en día, repensar estas palabras nos lleva a interrogarnos sobre si es posible un significado nuevo para ellas, con el fin de dar con la respuesta a si sabemos lo que debe encerrar el significado de la docencia en la actualidad.

Mantiene Irene Vallejo que “lo más inteligente —y menos intransigente—, es abrirnos y abrazar lo ajeno en lo propio. Reconocernos en quien parece distinto, resistirnos al alineamiento”. Resignificar la profesión docente hoy en día pasa un poco por eso: identificarnos con las virtudes y necesidades de quienes tenemos al lado para poder seguir resistiendo ante los cada vez más variados requerimientos y el olvido de lo que representa esta profesión para la sociedad; como el olvido inconsciente de esos estudiantes que ensalzaban las bondades de la IA a la hora de celebrar la llegada del final de una etapa, y mencionan sólo de pasada lo que cada docente había representado en sus vidas.

Blindar una definición aceptada por una mayoría del significado de ser docente pasa por aumentar los incentivos al desarrollo profesional, gran laguna del sistema educativo. El profesorado llega al final de su trayectoria con la sensación de haber cumplido por encima de las expectativas y, sin embargo, no haber recibido el reconocimiento social, laboral y económico suficiente. Y ese es un grandísimo problema, porque desgasta al cuerpo docente más comprometido.

En Secundaria, por ejemplo, hay escasas comunidades autónomas que se han animado en los últimos años a relanzar las convocatorias de acceso al cuerpo de catedráticos de profesorado de ESO y Bachillerato como fórmula para mejorar las condiciones de trabajo y la calidad en su ejercicio. Sin embargo, y a pesar de que la norma prevé que la cantidad de personas pertenecientes a este cuerpo puede alcanzar hasta 30% del número total de funcionarios de cada cuerpo de origen, en casi ninguna región se roza esta cifra.

En este ambiente singular en el que también los maestros cobran menos a pesar de desarrollar funciones similares al profesorado de Secundaria, la linealidad a la hora de tratar el estatus del docente en cuanto a sus incentivos (recordemos que en la escuela pública existen los complementos retributivos a la formación, los sexenios, pero estos son insuficientes) choca con las nuevas funciones que se le pide a estos profesionales, en medio de un escenario educativo de gran complejidad.

Se ha estudiado en profundidad cómo el bienestar del profesorado incide directamente en el bienestar del alumnado, y que se retroalimentan el uno al otro ya que al final conviven en un mismo espacio muchísimas horas al año; sin embargo, pocas regiones se animan a sondear cuáles son los requerimientos de un sector laboral clave para el desarrollo de un país, pero que a la vez tiene una inestabilidad por encima de lo deseable.

El ejercicio del magisterio requiere de una redimensión que vaya más allá de lo establecido en el artículo 91 de la LOE, que fija las funciones del profesorado. Tenemos desde 2007 un Estatuto Básico de los Empleados Públicos que incluye deberes, derechos y código ético de los trabajadores de las administraciones. Sin embargo, no recoge las necesarias especificidades de profesorado, y sobre todo los límites de su trabajo, para blindar por consenso, por ejemplo, que no pueden seguir asumiendo más y más según avanzan las leyes.

La huelga indefinida convocada en Asturias en este final de curso y que ha paralizado parte del sistema educativo destapa un conflicto latente que se viene gestando desde hace años. Es la culminación de un recorrido que nos tiene que recordar la importancia que el profesorado tiene para el bien común y la cohesión social. Otras regiones como Canarias han avanzado este curso en la identificación de cuáles son las tareas burocráticas que suponen mayor sobrecarga para el cuerpo docente, además de llegar a acuerdos sobre una progresiva bajada de ratios.

En esa línea de diálogo, las administraciones educativas de cada territorio deben acercarse a la trinchera donde se ubican los grandes artífices del estado del bienestar: las profesoras y los profesores que tienen contacto estrecho con el aula y lo han mantenido con orgullo, humildad, tesón y generosidad curso a curso, a costa de todo y, a veces, sintiendo que a cambio de nada.

A ninguno de nosotros, equipos directivos, políticos, familias o estudiantes, nos interesa que haya un clima de conflictividad. De hecho, el ambiente que respiran la grandísima mayoría de centros públicos es de trabajo



laborioso, por encima muchas veces de las posibilidades y de unas jornadas laborales que, por épocas, parece que nunca acaban. La polarización se respira más en redes sociales y publicaciones de ciertos medios.

Por ello, es este clima general de respeto a lo más importante, el avance hacia el éxito escolar de todo nuestro alumnado, lo que debemos mimar con cuidado a la hora de buscar una búsqueda renovada de lo que significa ser docente hoy: una definición que equilibre la balanza de los derechos de todos y, sobre todo, que sea el aliciente para pensar en que mejorar la estima de quienes enseñan y cuidan de nuestros hijos e hijas es lo mejor que le puede pasar a un país avanzado. Y, para ello, necesitamos pararnos a pensar sobre lo que encierra, en toda su magnitud, la idea de ser maestro o profesora hoy en día, y que ello inspire a las siguientes generaciones de enseñantes.

Albano de Alonso Paz es catedrático de Lengua y Literatura, profesor y Cruz al Mérito Civil por su labor en el campo de la enseñanza.

LA VANGUARDIA

Los alumnos de 6º de primaria empeoran en matemáticas y ciencias; y los de ESO, en inglés y ciencias

Carina Farreras. 27/06/2025

Resultados agrídulces del sistema educativo catalán. El foco de atención negativo sigue siendo las materias científicas que empeoran desde primaria y no remontan lo suficiente en la educación secundaria.

Si se tiene en cuenta que a partir de los 70 puntos se considera un nivel “aceptable” de la competencia evaluada, es especialmente preocupante la caída de la competencia de medio natural y social en 6º de primaria (de 74,3 en el curso 2023-2024 a 66,3 puntos en éste) y la de matemáticas por lo que supone esta materia y la tendencia que marca la evolución (de 74,3 a 70,4). Estos alumnos, de 12 años, pasan a la ESO con bajas competencias. En ambas materias, es el rendimiento más bajo obtenido por los alumnos de esta edad desde que se realizan estas pruebas.

Con todo, los de primaria son alumnos que se mantienen en el sistema educativo y pueden mejorar en secundaria. Sin embargo, los estudiantes de 4º de ESO, que pasan a postobligatorios (bachillerato o formación profesional en sus diferentes modalidades), bajan sus resultados clave en el contexto actual de fake news y de necesidad de formar profesionales Steam. Bajan en el ámbito científico y tecnológico (de 72,6 a 67,9) y no remontan lo suficiente en matemáticas. Del 64,9 en el curso anterior a 69,8 en éste.

Estos son los datos presentados esta mañana por el Departament d'Educació i FP de la evaluación de final de etapa 2024-2025. Los datos se han obtenido a partir de una evaluación censal que se ha llevado a cabo a 70.064 alumnos de 6º de primaria y a 79.142 de 4º de ESO de centros públicos y privados de Catalunya.

La directora general de Innovación, Digitalización y Currículo de la Conselleria de Educación y FP, Mercè Andreu, ha admitido que es necesario “actuar” para revertir los resultados no solo de las materias de ciencias. Más refuerzo de profesores para que puedan hacer codocencia en el aula, más formación al profesorado, así como otros programas específicos.

Andreu, que estaba acompañada por la nueva presidenta de la Agència d'Avaluació i Prospectiva de l'Educació, Núria Planas, ha achacado el bajo rendimiento, especialmente en ciencias, a una deficiente implantación de los nuevos currículums Lomloe.

De modo que en estos primeros años de implantación del nuevo currículum se han producido desajustes y ciertas preguntas competenciales no han podido ser respondidas por falta de conocimiento de conceptos (saberes). Ha puesto el ejemplo de la “condensación”.

Por ello, se van a concretar para el mes de octubre un currículum con los saberes básicos por curso, tal y como se ha realizado en otras materias como matemáticas. Según ha explicado, el objetivo no es contradecir la Lomloe, que impulsa la formación de alumnos competentes, sino orientar a los docentes sobre la concreción de saberes básicos.

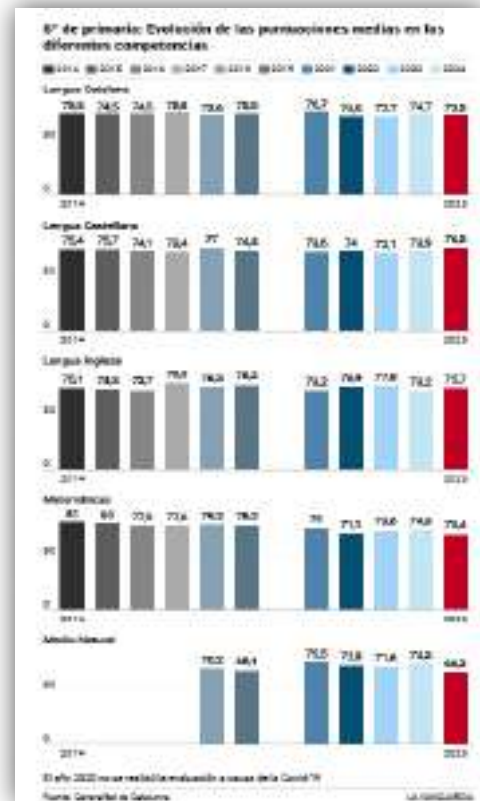
Primaria

En matemáticas, si bien el grueso de alumnos catalanes es competente, un 17,5% no alcanza un nivel aceptable. En ciencia, tecnología e ingeniería, aquellos que no llegan a un nivel medio son el 22,6%.

Otro dato preocupante en los resultados de 6º de primaria, además de la bajada en matemáticas y ciencias, es el desequilibrio que se produce entre catalán y castellano que indicaría una tendencia a un mayor dominio de castellano en las aulas. De modo que catalán retrocede levemente (de 74,7 a 73,5) mientras que castellano asciende 2,6 puntos, pasando de 73,9 a 76,5. Además, hay más alumnos en el nivel alto de castellano que de catalán y menos estudiantes con baja competencia en la primera que en la segunda.

Finalmente, se observa que hay más niños con nivel bajo de expresión escrita y comprensión oral en catalán (más del 15%) que en castellano (entre 11 y 12 por ciento).

En inglés, casi dos de cada diez tiene dificultades en la comprensión lectora lo que no sucede con la comprensión oral en la que se encuentran más niños en nivel alto (37%) que en nivel intermedio (35%) y tan solo un 85 en nivel bajo.



Educación secundaria

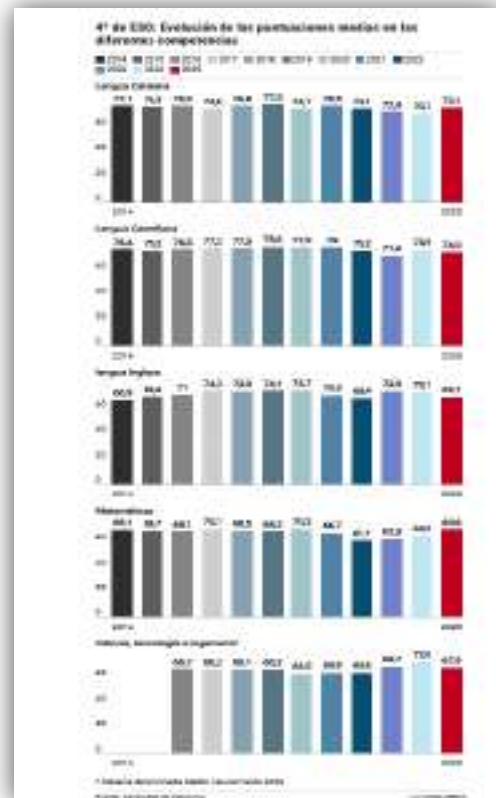
En 4º de ESO se da el proceso contrario en las lenguas. Mejoran en catalán (de 70,7 a 75,1) y empeora en castellano (de 75,9 a 74,2). En ambas lenguas, el nivel de alumnos con poca competencia es inferior a 15% que es el que se estima como mínimo deseable (12% del alumnado).

Donde presentan más dificultades es en comprensión lectora en castellano (15.5% no alcanza competencia mínima), aunque en esta materia hay una excelencia del 35%.

Pero lo más significativo para los alumnos que acaban la ESO es ciencias y matemáticas. En ciencias, la caída es de 4,7 puntos respecto al curso anterior y dos de cada diez no alcanzan el mínimo. Tienen dificultades en explicar fenómenos naturales y tecnológicos así como en interpretar información de carácter científico-tecnológico. En cambio, “aprueban” conjuntamente en reconocer aspectos principales de la investigación científica.

En cuanto a matemáticas, el marcador ha subido casi cinco puntos respecto al curso anterior, pero se venía de niveles muy bajos. Por dos décimas no se alcanza el 70 deseable.

La buena noticia es que hay menos alumnos en nivel bajo (no llega al 13%) y que la dificultad de los alumnos se concentra en un área específica (espacio, forma y medida) donde pincha cuatro de cada diez.



En cambio, en temas como numeración y cálculo, estadísticas o, especialmente, cambios y relaciones, los niveles competenciales son buenos. Por ejemplo, en cambios y relaciones, la mitad tiene un nivel muy alto.

Esto no ocurre en inglés, que sigue siendo el reto educativo del sistema. Numéricamente hay menos niños excelentes que con deficiencias. Casi el 16% tiene un nivel alto; por contra, el 19,2% lo tiene bajo y no alcanza el mínimo. La comprensión oral es buena, peor la lectora y lo que peor llevan es la expresión escrita donde se ve



una polarización: casi tres de cada diez alumnos no llega al mínimo mientras que 2,5 de cada diez tiene un nivel considerado alto.

Noticias de Navarra

Estudiantes y docentes del IES Sarriguren, premiados en un concurso de estadística AVATAR 2025

La fase estatal del certamen se celebró entre los días 25 y 27 de junio en la Universidad de La Rioja y ha contado con la participación de casi un centenar de estudiantes de trece CCAA

María Olazarán. PAMPLONA 27-06-25

El trabajo *Fútbol: observación y tecnología en acción*, presentado por el IES Sarriguren BHI (Navarra) ha sido el vencedor, en la categoría A (1º y 2º de ESO) del concurso de estadística 'AVATAR 2025', cuya fase estatal se ha celebrado del 25 al 27 de junio en la Universidad de La Rioja. El trabajo ha sido realizado por los estudiantes Axular Imaz Arandia, Mikel Merino Alcat y Enaitz Valencia Arina, tutorizados por los profesores Unai Olano Yurrita e Irune Sancet Acedo.

El premio, dotado con 1.000 euros, ha sido compartido con el IES de Cacheiras (Galicia), ganador *ex aequo* por el trabajo 'Contad con nosotros', de Anxo Amigo González, Martiño Amigo González, Juan Ferreirós Estévez y Brais Suárez Varela, tutorizado por las profesoras Trinidad Pazos Celis y Ana María Rodríguez Sánchez. En esta misma categoría el IES Sierra de Santa Bárbara (Extremadura) ha obtenido una mención de honor por el trabajo '¡Qué no te vendan humo!', desarrollado por los estudiantes Álvaro Monroy Garzón y Eduardo Albarrán Sánchez, con la supervisión del profesor Julio César Bárcena Sánchez.

En esta fase estatal han participado 93 estudiantes de ESO, Bachillerato y FP, agrupados en 32 equipos, que proceden de 13 comunidades autónomas. Los galardonados representarán a España en la fase internacional del certamen, cuyas fechas y lugar de celebración están aún por determinar.

Otros premiados

En la Categoría B (3º y 4º de ESO y Formación Profesional Básica) el premio, dotado con 1.000 euros, también ha sido compartido. Uno de los vencedores es el IES Josep Lladonosa (Lleida), por su trabajo '¡Microbios alachecho! La verdad oculta de tu cepillo de dientes', de los estudiantes Eva Alentà Sánchez, Paula Boté Viñes, Jana Ibars Bernadó y Julia Sala Escuder, tutorizados por el profesor Andreu Arbó Trabado.

El otro galardonado es el IES Santo Reino (Torredonjimeno, Jaén), por el trabajo '¿Por qué no puedes dejar de hacer clic? Las técnicas virales de los portales digitales para atraparte', de Lorena Martínez, Enrique Ortega y Javier Pérez, tutorizados por Alberto Colomo.

La mención de honor en esta categoría ha sido para IES de Vilalonga—Aula Hospitalaria CHUS (Galicia), por el trabajo 'OncoVida. Número que cuentan historias', desarrollado por la estudiante Alba Lorenzo García, bajo la supervisión de la profesora María Teresa Rey Rey.

En la Categoría C (Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio) han compartido premio, dotado con 1.000 euros, otros dos centros. Uno de ellos es Colexio Divina Pastora-Franciscanas (Ourense), por el trabajo 'El lado oscuro de la miel', de los estudiantes Laura González Álvarez, Samuel Sánchez Cruz, Samuel González Álvarez y Pablo Ramos Costa, tutorizado por las profesoras María del Pilar Fernández Cobal y Pilar Rodríguez López.

El otro vencedor es el IES La Plana (Comunidad Valenciana), por el trabajo 'Mochilas. Un problema de peso', desarrollado por el estudiante Pau Ferrando Agost bajo la supervisión del profesor Pep Chiva Moreno.

La mención de honor en esta categoría ha sido para el IES Fray Juan de Zumarraga-Durango BHI (País Vasco), por el trabajo 'Creador de dietas automático', de las estudiantes Maider Egiraun Garamendi, Saioa Garrido Garamendi e Ixone Sesma Bengoa, tutorizado por el profesor Unai Mendiguren.

También ha obtenido premio a la mejor presentación, dotado con 500€, el trabajo 'Los efectos de la DANA en la concienciación juvenil. ¿Y tú qué harías?', desarrollado por la estudiante Yasmin Saidi, del IES Joan Fuster de Sueca (Comunidad Valenciana), tutorizado por los profesores Mónica Carbó y Óscar Mascarell.

Despertar la curiosidad por la estadística

El objetivo de esta iniciativa es despertar en el alumnado la curiosidad por la estadística como herramienta fundamental del análisis de datos procedentes de estudios en ciencias experimentales y sociales. Busca familiarizar a los estudiantes con las distintas etapas en la realización de un proyecto estadístico, así como difundir su importancia y utilidad en la vida real y en todas las disciplinas académicas.

El concurso AVATAR está organizado por la Sociedad de Estadística e Investigación Operativa (SEIO), la Consejería de Educación y Empleo del Gobierno de La Rioja, la Facultad de Ciencia y Tecnología y el

Departamento de Matemáticas y Computación de la UR, la Sociedad Riojana de Profesores de Matemáticas 'A-primá' y el Instituto de Estadística de La Rioja.

Esta actividad cuenta con la ayuda del Vicerrectorado de Política Científica y la Unidad de Cultura Científica y de la Innovación (UCC+i) de la Universidad de La Rioja y de la Fundación Española de Ciencia y Tecnológica (FECYT) – Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades

elCorreoGallego.es

La «asfixia» de los profesores gallegos

Casi nueve de cada diez docentes considera que la «excesiva burocracia» dificulta su labor pedagógica y la atención al alumnado, según una encuesta de STEG

Se muestran mayoritariamente a favor comenzar un proceso de movilizaciones tras el inicio del curso

Mateo Garrido Triñanes. Santiago 27 JUN 2025

Menos de una semana después del fin de curso 24/25, el Sindicato de Trabajadoras e Trabajadores do Ensino de Galiza (STEG) hizo públicos ayer los resultados de una encuesta realizada a partir de la respuesta, a través de sus mails corporativos, de más de mil docentes, que refleja cómo «la excesiva burocracia, que asfixia la labor pedagógica y dificulta la atención al alumnado» se ha convertido en su principal problema laboral.

Así lo señalan casi 9 de cada 10 de los profesores encuestados —el 86%—. Una docente del área de Santiago, que prefiere no desvelar su identidad, ratifica esta sensación generalizada entre el profesorado gallego: «Llevo dando clases desde 1999 y claro que veo cómo el volumen de papeleo que tenemos los profesores se ha incrementado muchísimo desde entonces. Una cuestión que, además, nos resta tiempo para preparar las clases».

Según explica la docente, este «desproporcionado papeleo se concentra sobre todo en los inicios y finales de cada uno de los trimestres, aunque a lo largo del curso hay días en los que se ven «ahogados» y con un «caos» de diferentes plataformas. «No hay un servicio centralizado, tenemos que atender al Abalar, a la plataforma Xade, al correo corporativo, a los contenidos del aula digital... Justificamos las faltas de asistencia en un lado y después sacamos informes por otro. Tan grande es el número de procedimientos como caótica la manera de cumplir con ellos», explica la profesora.

Tras el exceso de burocracia, el cuerpo docente de la comunidad ve también condicionado su trabajo por la «masificación de las aulas» —así lo apunta el 75% de los encuestados—, la «falta de recursos materiales y humanos en los centros» (68%) y la «insuficiencia de medios para la atención a la diversidad» (64%). La encuesta revela también que no están dispuestos a aguantar más: 950 de los 1.000 profesores cuestionados por STEG asegura mostrarse favorable a iniciar un «proceso de movilizaciones» con el inicio del curso y casi tres de cada cuatro consideran que la medida central de este bloque de protestas debe pasar por la huelga indefinida del profesorado de los centros gallegos.

Rodríguez defiende la «neutralidad ideológica» en las aulas como garantía de «pluralismo social»

El conselleiro de Educación, Román Rodríguez, defendió ayer en sede parlamentaria el concepto de «neutralidad ideológica» en las actividades complementarias que incluyen las instrucciones para el próximo curso como garantía del «pluralismo social y el pensamiento crítico» entre los alumnos gallegos. Así lo hizo en respuesta a una pregunta del BNG contra quien cargó por haber sacado «en tromba a toda la galaxia» nacionalista a criticar ese término cuando se trata de un «discurso básico aceptado por todas las escuelas pedagógicas del mundo».

Además, Rodríguez salió en defensa de la «libertad de expresión» del subdirector general de inspección e Avaliación do Sistema Educativo y responsable de la introducción del concepto de «neutralidad ideológica», Enrique Prado Cueva, para quien los nacionalistas piden el cese por una serie de artículos publicados hace años en internet en los que el funcionario criticaba el «progresismo» en la escuela; el Estado de las Autonomías; la violencia machista, que califica de «intra familiar» o la inclusión en las aulas de alumnos con necesidades educativas especiales. Además, tachaba a los profesores de «nueva clase ociosa de funcionarios».

Manifestaciones

La CIG organizó una concentración en San Caetano, secundada también por STEG, para reivindicar los derechos «arrebataados» al profesorado desde 2009. Allí se pudieron ver también pancartas en contra de la «censura» en la educación. Los sindicatos no cierran la puerta a una huelga que a tenor del estudio de STEG, los profesores apoyan mayoritariamente.

europapress.es



El 94,8% de los estudiantes españoles aprueba la nueva Selectividad

MADRID, 28 Jun. (EUROPA PRESS) - El 94,8% del total de estudiantes que se han presentado a la nueva Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) en España han aprobado, según el recuento de Europa Press a partir de datos autonómicos. El porcentaje de aprobados en la Selectividad 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.

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.

EL DEBATE

Los profesores catalanes están hartos: «O se da un golpe de timón, o se destruye la educación»

Profesores en Cataluña alzan la voz pidiendo un cambio de modelo educativo después de conocerse el pobre resultado de las pruebas de competencias básicas

Yolanda Canales. Barcelona 28/06/2025

«Sin conocimientos, no hay competencia que valga. O se cambia el concepto, o esto no va a funcionar». Quien pronuncia esta frase es Xavier Massó, profesor de instituto y secretario general del Sindicato de Profesores de Secundaria. Pero, como él, piensan otros docentes que piden a las administraciones en general y a la Generalitat en particular, un cambio de rumbo en el sistema educativo.

Todo ello, tras conocerse los resultados de las competencias básicas en Cataluña. Los estudiantes de 6º de Primaria han empeorado sus puntuaciones con respecto al año pasado en Lengua Catalana, Matemáticas y Ciencia, Tecnología e Ingeniería y los de 4º de ESO bajan en Castellano, Inglés y la competencia científico-tecnológica. De hecho, y yendo más al detalle, estos alumnos, los de primaria, no llegarían al nivel mínimo en ciencia, pero es que obtienen el más bajo de la historia en matemáticas. Y los de ESO no consiguen el nivel en inglés, matemáticas y ciencia y tecnología.

Y recordemos que, hace solo unos días, conocíamos también los resultados de las Pruebas de Acceso a la Universidad. La nota media general es de 6,4 la más baja desde 2017 si se tiene en cuenta los datos facilitados por la consejería de Universidades el día que los jóvenes pudieron consultar sus notas. En cambio, si se tiene en cuenta la nota publicada por el departamento posteriormente, sería la más baja desde 2013, que se situó en el 6,359.

Por materias, bajaron las notas en catalán, lengua castellana (en concreto, los estudiantes han conseguido en esta materia medio punto menos que el año pasado y un punto menos que hace dos años); también bajan las calificaciones de inglés, por poner solo algunos ejemplos.

«Aquí no hay milagros. Si no se ponen los codos, no hay nada que hacer», asegura Xavier Massó, a quien, por otro lado, no le sorprende nada los resultados de las pruebas de competencias básicas, porque «cuanto más se profundiza en el modelo educativo actual, peores resultados se conseguirán». Y eso que «estamos hablando de una prueba de competencias básicas, que, para entendernos, y si miramos en el diccionario la definición de lo que es básico, prácticamente lo que suponga no conseguir un 10 sería un suspenso», precisa.

Para este profesor es «muy grave» la cantidad de alumnos que no han llegado al nivel básico. «Este es el gran problema», lamenta, empezando por las importantes carencias en comprensión lectora: «si no entiendes lo que lees, lo que te preguntan, cómo vas a contestar algo bien. Y ya no hablo de las faltas de ortografía, que eso también hay que tenerlo en cuenta». Pero para Massó, el problema no es de los alumnos, sino de un sistema «que ha renunciado a enseñar».

Y de eso se trata, apostilla. De que se dé un volantazo, un «golpe de timón» y se enseñen conocimientos y «nos dejemos de competencias y no sé qué más mandangas, que eso en Cataluña nos gusta mucho». De hecho, para este docente, no es que no se transmitan conocimientos, tampoco rutinas, ni técnicas de estudio, y «luego a los estudiantes, cuando les aprietan un poco lo ven todo cuesta arriba».

Xavier Massó ponía un ejemplo claro: «si en un curso me están explicando el Teorema de Pitágoras, no estoy en condiciones de entenderlo si es que me cuesta sumar o multiplicar, porque me falla la base. Vamos a ver, si me promocionan de curso sin saber qué son raíces cuadradas, pero luego el programa me dice que tengo que empezar a hacer ecuaciones o límites, es que algo no cuadra». Y el problema, añade, es que si no aprenden lo que necesitan, después «en la mochila vamos arrastrando más y más déficits y es cuando viene el desastre y el naufragio total».

El ejemplo de Portugal

A este profesor le hemos preguntado por los recursos que la Generalitat está poniendo para mejorar los resultados educativos o el acuerdo con la OCDE, que lleva a cabo las pruebas PISA, con el mismo objetivo. Massó lo tiene claro: «el problema no es el dinero que se gastan, sino en qué se lo gastan. Ya puedes poner muchos orientadores, pero si los chicos no tienen base, es tirar ese dinero a la basura».

Y sobre el acuerdo con esa institución, tira de ironía: «lo que hay que hacer es intentar seguir y adaptar lo bueno que tienen los países que encabezan el informe PISA, porque, normalmente, los países que están arriba en esas pruebas, hacen, precisamente, lo contrario de lo que recomienda la OCDE».

Este profesor de secundaria cree que se debería seguir la fórmula que aplicó Nuno Crato en Portugal, cuando estuvo al frente de la cartera de Educación: más conocimientos, menos competencias y apostar por las evaluaciones externas a nivel nacional. En cambio, apunta Massó, en España se apuesta por un sistema «que ha renunciado a enseñar y lo que quiere es un aprobado generalizado».



Silvia Álava, psicóloga: «La IA no tiene en cuenta los valores ni principios, el sistema se nos puede quebrar»

Según esta experta, los profesores y padres deben guiar a los adolescentes en la IA para que no pierdan lo más valioso que tienen: el conocimiento de sí mismos

LAURA PERAITA. Madrid. 28/06/2025

'Entre neuronas y algoritmos: La adolescencia en tiempos de IA', ha sido el título de la conferencia que la Doctora en psicología Silvia Álava Sordo impartió en la XII edición del Congreso Internacional de Innovación Aplicada (IMAT 2025), organizada por ESIC University. En su turno de palabra explicó un asunto que resulta clave en la educación actual: qué está pasando con los cerebros adolescentes en la era de la inteligencia artificial.

Para esta experta la IA, lejos de ser solo una nueva tecnología, representa una nueva forma de aprender, una herramienta que no es un fin en sí mismo, sino un medio para lograr otros objetivos. Sin embargo, apuntó que muchos adolescentes aún la perciben como un fin, por lo que destacó el papel esencial y responsabilidad de las familias y educadores de saber acompañar a los jóvenes, guiarlos y enseñarles a entender y gestionar su uso.

La gran cuestión para esta Doctora en psicología es saber si los adolescentes tienen la capacidad suficiente, tanto emocional como cognitiva, para gestionar esta herramienta «porque la IA no tiene en cuenta los valores ni los principios y el sistema se nos puede quebrar».

Para comprender su influencia en los jóvenes, matizó que primero es esencial comprender cómo se desarrolla su cerebro. «Cuando un bebé nace, su cerebro representa apenas un 25% del tamaño que tendrá en la adultez. Este órgano 'en blanco' se va desarrollando mediante conexiones sinápticas, alimentadas por la estimulación y la repetición. A los dos años, ya alcanza el 75% de su volumen final, y hacia los cinco, su tamaño es prácticamente igual al de un adulto. Pero no es solo cuestión de volumen: lo que verdaderamente importa es cómo se configura internamente ese cerebro. Esa reconfiguración continua es fundamental».

Explicó que durante la adolescencia, el cerebro sufre una transformación radical. Se reorganiza y se reconfigura para volverse mucho más potente y sofisticado. «Este proceso se conoce como 'poda sináptica', en el que se eliminan conexiones sinápticas menos eficientes y se fortalecen otras más rápidas y eficaces.



Comienza en la parte posterior del cerebro y termina en la corteza prefrontal, la zona encargada de funciones ejecutivas como planificar, organizar, supervisar, tomar decisiones».

Aseguró que esa corteza prefrontal es lo último en madurar, algo que no ocurre antes de los 25 años. «Hasta entonces, el adolescente atraviesa una etapa de intenso cambio emocional y cognitivo. Por eso, muchas veces se comportan de forma impulsiva o tienen dificultades para regular sus emociones. No es que no quieran portarse mejor, es que sus cerebros aún están 'en obras'».

Durante esta etapa, señaló que también se desarrollan circuitos clave para la memoria autobiográfica. Los adolescentes comienzan a hacerse preguntas profundas: ¿quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿a dónde voy?... «Son cuestiones que resultan necesarias para la construcción de su identidad. Sin embargo, -lamentó- cada vez más recurren a la inteligencia artificial para buscar esas respuestas, para preguntar sobre sí mismos. Aunque esta tecnología puede aportar respuestas, no debe sustituir el proceso introspectivo, ese diálogo interno imprescindible para el desarrollo personal».

Silvia Álava matizó que este periodo también se caracteriza por una fuerte sensibilidad a la aceptación social. «El grupo de iguales adquiere un papel protagonista porque es el espacio donde ellos comparten emociones, construyen su identidad y experimentan vínculos profundos. Las chicas suelen madurar antes, especialmente en áreas relacionadas con el lenguaje y el control de impulsos, mientras que en los chicos, las regiones que procesan tareas espaciales y motoras lo hacen primero. Estas diferencias también explican ciertos comportamientos sociales típicos según el género».

Para que este proceso de desarrollo sea adecuado, consideró que el acompañamiento adulto es vital. «A pesar de que los adolescentes puedan parecer distantes, o incluso hostiles, necesitan que los adultos de referencia —madres, padres, docentes— estén presentes, escuchen, orienten. La educación emocional, la estimulación cognitiva y la creación de vínculos afectivos positivos son pilares esenciales para ayudarles a transitar esta etapa. Además, el cerebro adolescente es especialmente receptivo a lo novedoso, lo que lo vuelve más susceptible a distracciones, impulsos y a veces, a riesgos. La sobreestimulación hormonal en zonas como la amígdala explica la intensidad emocional con la que viven todo. Esta sensibilidad, unida a una corteza prefrontal aún en desarrollo, hace que planifiquen menos y se arriesguen más. Pero también es una oportunidad, puesto que, con el entorno adecuado, esta plasticidad cerebral puede aprovecharse para cultivar capacidades, valores y habilidades duraderas».

Apuntó que el cerebro humano sigue siendo neuroplástico hasta bien entrada la adultez. «Aunque durante años se pensó que nacíamos con un número limitado de neuronas, hoy se sabe que se generan nuevas conexiones a lo largo de toda la vida, especialmente hasta los 25 años. Por eso, la adolescencia es una etapa dorada para sembrar, acompañar y construir», insistió.

En su opinión, los adolescentes sí pueden usar la inteligencia artificial. «La entienden, la manejan. Pero necesitan desarrollar, y que les ayudemos a desarrollar, la capacidad de pensar críticamente, de decidir con autonomía, de actuar con responsabilidad. Y eso solo puede lograrse activando y entrenando su corteza prefrontal, estimulando su curiosidad y enseñándoles a reflexionar sobre sí mismos. Porque solo así, serán capaces de convivir de forma sana con la tecnología, sin dejar que esta sustituya lo más valioso: el conocimiento de sí mismos».

En cualquier caso, advirtió que los docentes y familias tienen la responsabilidad de acompañar estos procesos. «La maduración emocional no puede delegarse en lo digital. Es esencial que estos procesos se desarrollen en el mundo real para que, más adelante, la inteligencia artificial sea una herramienta complementaria y no un sustituto».

Reiteró que el papel de los profesores sigue siendo clave. «Un estudio reciente revela que el 90% de los adolescentes no creen que sus docentes sean sustituibles, aunque tengan acceso a IA que puede responder sus preguntas. Necesitan un referente humano, un 'capitán del barco' que les oriente. Lo mismo ocurre en el ámbito familiar. Aunque un 14% de los padres considera que la inteligencia artificial puede dar mejores consejos, el rol de madre o padre no se trata solo de dar respuestas, consiste en ofrecer un vínculo emocional, presencia, escucha y abrazos. La IA podrá tener mucha información, pero no puede ofrecer contención emocional».

Además, esta Doctora en Psicología recalzó que la educación «debe centrarse en el aprendizaje, no en las notas. Es necesario fomentar el esfuerzo, el pensamiento crítico y la creatividad. Enseñar a evaluar la información, distinguir entre hechos y opiniones, y verificar fuentes confiables es más relevante que nunca, especialmente cuando la IA puede ofrecer respuestas erróneas con total convicción».

Destacó que en un mundo cada vez más dominado por la tecnología y la inteligencia artificial, no basta con ofrecer herramientas digitales o entornos online, «es fundamental garantizar relaciones humanas reales y presenciales que sirvan de anclaje emocional».

Mostró, no obstante, su preocupación al observar adolescentes sin un grupo de amigos reales. «Ya sea en el colegio, en el equipo deportivo o en cualquier otra actividad social, los adolescentes necesitan pertenecer a un grupo de iguales. Cuando este grupo existe solo en línea, los riesgos se multiplican: desde el desconocimiento

real de los interlocutores hasta la exposición a personas adultas que pueden influir negativamente o introducir ideas patológicas».

A nivel cerebral, aseguró que el dolor de ser excluido socialmente se percibe con la misma intensidad que una amenaza física. «Por eso, cuando un adolescente se siente marginado, no está exagerando, lo que ocurre es que está experimentando un sufrimiento real. Es en este contexto donde los adultos deben intervenir no minimizando, sino validando emociones y enseñando a diferenciar quién es un verdadero amigo y cómo deben cuidarse esas relaciones. Las amistades -puntualizó-, deben ser simétricas; es decir, debe existir una relación en la que ambas partes dan y reciben en distintos momentos, manteniendo un equilibrio. Si solo uno es el que da o pide, la relación se vuelve tóxica. Es necesario trabajar con los jóvenes para que entiendan esto y aprendan a mantener vínculos saludables que fortalezcan su autoestima y bienestar mental».

el Periódico de España

España introducirá el próximo curso 25-26 una nueva evaluación de competencias en 6º de primaria

Serán pruebas muestrales, en las que no participará todo el alumnado, y que se enmarcan en lo que prevé la Lomloe

Olga Pereda. Madrid 28 JUN 2025

El artículo 144 de la ley educativa (Lomloe) establece evaluaciones de diagnóstico de todo el alumnado (son censales) a mitad de ciclo -4º de primaria y 2º de la ESO- con el objetivo de comprobar la competencia lingüística y matemática. Todas las autonomías las han ido introduciendo desde la entrada en vigor de la ley. Pero además, el artículo 143 de la norma recoge la evaluación general del sistema educativo, con pruebas muestrales (no censales) y plurianuales a los alumnos de fin de ciclo, 6º de primaria y 4º de la ESO, coordinadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y las comunidades autónomas. Esta segunda prueba será la que España introducirá a partir del próximo curso 25-26 en cumplimiento de la Lomloe. Y lo hará empezando por los alumnos de 6º de primaria. Para más adelante, sin fecha asignada, quedará la evaluación a los de 4º de ESO.

De cara a la implementación de esta nueva evaluación, que medirá las competencias lingüísticas, plurilingüe, científicas y digitales, del alumnado, entre mayo y junio de este año se ha llevado una prueba piloto a estudiantes de último curso de primaria en 50 centros de Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Catalunya, Comunitat Valenciana, Galicia, La Rioja y Navarra. Los resultados permitirán diseñar las pruebas que tendrán lugar el próximo curso y que serán en formato exclusivamente digital.

Diseño con las autonomías

Según la ley, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa establecerá, "en colaboración con las comunidades autónomas, los estándares básicos metodológicos y científicos que garanticen la calidad, validez y fiabilidad de las evaluaciones, y la Conferencia Sectorial de Educación velará para que se realicen con criterios de homogeneidad". Estas evaluaciones permitirán obtener datos representativos del alumnado, de los centros de las comunidades autónomas y del conjunto del Estado, y tratarán sobre las competencias adquiridas por los alumnos. Tendrán carácter informativo, formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

En estos momentos, no hay unidad a nivel autonómico de las pruebas de evaluación de las competencias básicas que realiza el alumnado de primaria y ESO. En Catalunya, se realizan cada año las pruebas de competencias básicas a final de etapa (6º de primaria y 4º de ESO) y, desde 2024 por la Lomloe, pruebas de diagnóstico en 4º de primaria y 2º de ESO. Son exámenes que hacen todos los estudiantes.

Respecto a esa nueva 'evaluación general del sistema educativo', el calendario catalán para el curso 25-26 ya lo incluye, aunque sin fecha asignada: "Se llevará a cabo la primera edición de la Evaluación general del sistema de 6º de educación primaria". Tampoco se sabe la cifra de alumnos ni las escuelas que realizarán esta prueba.

En ese calendario sí consta que las pruebas de diagnóstico de 4º de primaria y de 2º de ESO se harán del 13 al 17 de abril de 2026, mientras que las competencias básicas de final de etapa serán los días 16, 17, 18, 20 y 23 de marzo de 2026.

Comunitat Valenciana

En la Comunidad Valenciana, el curso pasado, 2023-24, 90.000 alumnos de 4º de primaria y de 2º de la ESO realizaron las pruebas de diagnóstico, que llevaban 10 años sin hacerse. La voluntad de la Conselleria de Educación valenciana es que esta evaluación se haga ya cada curso. De hecho, este curso 24-25 han realizado las pruebas 110.000 estudiantes. Los resultados del curso pasado, presentados este mes de mayo, reflejaron que más de la mitad del alumnado tiene un alto rendimiento en Matemáticas e idiomas.

Madrid

La Comunidad de Madrid evaluó el pasado mayo los conocimientos de los escolares de 4º de primaria y 2º de ESO y también, por decisión del Gobierno regional, los de fin de ciclo: 6º de primaria y 4º de ESO. Es el segundo año que estos exámenes de fin de ciclo para evaluar competencias básicas se celebran en Madrid. “Los resultados permitirán atender los compromisos educativos de calidad, equidad y excelencia y detectar fortalezas y debilidades del sistema educativo para potenciar las primeras y corregir las segundas”, explicaba, en su día, el consejero de Educación, Ciencia y Universidades, Emilio Viciano. Los resultados de las pruebas madrileñas no son públicos, pero, según el consejero, permiten conocer “lo que estamos haciendo bien y lo que estamos haciendo mal”.

Euskadi

En marzo y abril de este año, el Departamento de Educación del Gobierno vasco realizó la evaluación de diagnóstico de mitad de etapa, un examen que se realiza cada dos años y que sirve para conocer el nivel académico en distintas competencias (castellano, euskera, inglés, matemáticas y ciencias) del alumnado de 4º de primaria y de 2º de ESO. En esta ocasión, quedan fuera de la ecuación inglés y ciencias. El último informe, con datos de 2023, se hizo público el pasado mes de febrero y arrojó resultados muy preocupantes. El 52% del alumnado de 2º de ESO se situó en el nivel inicial de euskera y el 26% en el nivel inicial de castellano, más que nunca. Tampoco salieron bien parados en ciencias, con una caída del nivel “inusual”.

También Andalucía, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, Murcia y Canarias han realizado este curso las pruebas de diagnóstico de 4º de primaria y 2º de la ESO. En el caso de Galicia y Baleares, sus estudiantes realizan las pruebas censales en 4º de primaria y 2º de ESO y las muestrales en 6º de primaria y 4º de ESO.



La Generalitat Valenciana reconoce fallos en materia de protección de los datos de los alumnos que utilizan Chromebooks

El padre de un alumno presenta una reclamación ante la Agencia Española de Protección de Datos al desconocer el colegio el tratamiento que se da a los datos de su hijo una vez subidos a la aplicación y la Conselleria de Educación alega que el centro educativo contrató el servicio Google Workspace for Education “sin autorización”

Carlos Navarro Castelló. València. 28 de junio de 2025

¿Qué tratamiento se da a los datos de los alumnos que utilizan la aplicación Chromebooks en las aulas? Esta es la pregunta que dirigió un padre valenciano al centro escolar de su hijo y de la que aún no ha obtenido una respuesta clara, motivo por el que trasladó una reclamación ante la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD).

En concreto, según la resolución a la que ha tenido acceso elDiario.es, el reclamante expone que el 16 de abril del pasado año solicitó a la entidad educativa reclamada “el acceso a los datos personales de su hijo que fueran objeto de tratamiento en relación con el uso de Google Chromebooks, incluyendo todo tratamiento de datos personales a través de software preinstalado en este dispositivo, así como cuentas en línea que se utilizan en el contexto escolar (Google Education etc.)”.

Seis días después recibió una contestación en la que el colegio se limita a afirmar que sus cuentas “no vulneran la Ley de Protección de datos, ya que no contienen ningún tipo de información sobre el alumnado ni sobre las familias del alumnado”, una respuesta que no se ajusta a lo que preguntaba el padre, puesto que su petición no se refería solo a la cuenta del menor, dada de alta para el uso de Chromebook, sino “a todos los datos personales del menor tratados a partir del uso del citado dispositivo electrónico, lo que puso de manifiesto al centro, en aras de obtener una contestación más detallada, sin haber obtenido nueva contestación”, motivo por el que plantea la reclamación ante la AEPD.

El organismo dio traslado a la Conselleria de Educación, que respondió parcialmente y reconoció fallos en el cumplimiento de la normativa sobre protección de datos y seguridad: “En el presente caso, esta subsecretaria es del parecer que, aunque no consta que se hayan tratado datos especialmente sensibles del alumnado ni se conocen consecuencias negativas para el menor y su familia de una posible mala praxis, sí que se han incumplido de forma palmaria la normativa de ámbito autonómico y las instrucciones de obligado cumplimiento en materia de seguridad de la información y protección de datos, haciendo inútiles en gran medida los esfuerzos de la Generalitat para reforzar la innovación tecnológica en materia educativa, ya que únicamente se permite desde la Conselleria la utilización de servicios y aplicaciones desarrolladas por la misma o de aquellas externas que se han considerado útiles y adecuadas desde el punto de vista educativo y que han sido

verificadas desde el ámbito de seguridad de la información y de protección de datos, con la suscripción de los correspondientes encargos de tratamiento”, dice la respuesta.

Asimismo, añaden desde Educación que “la utilización de equipos no suministrados por la Conselleria, con la agravante de que su adquisición ha tenido que ser costeada por las familias del alumnado, conlleva un riesgo adicional para la seguridad de los datos, además de un incumplimiento de la prohibición de conectar a las redes de la Generalitat dispositivos externos sin que medie una previa autorización”.

En tercer lugar, consideran que procede adoptar “aquellas medidas generales necesarias en el ámbito formativo del personal y en el de información a los centros que puedan estimarse convenientes y adecuadas para evitar que en el futuro se vuelvan a producir actuaciones similares por parte de centros educativos titularidad de la Generalitat Valenciana” y que resultaría necesaria, “de forma específica, la impartición de formación especializada en materia de protección de datos y seguridad de la información al personal” del centro escolar reclamado, “cuestión que debería ser estudiada y acordada, sin mayor dilación, por parte de la Secretaría Autonómica de Educación”.

De todo esto, la AEPD concluye que no se puede dar como válida la respuesta dada por el colegio al padre del alumno en el sentido de que sus cuentas “no vulneran la Ley de Protección de datos, ya que no contienen ningún tipo de información sobre el alumnado ni sobre las familias del alumnado” y recuerda que la Conselleria de Educación “como encargada del tratamiento está obligada a facilitar a la parte reclamante los datos personales de su hijo que son objeto de tratamiento en relación con el uso del Chromebook, así como sobre las cuentas en línea que se utilizan en el contexto escolar, y todos los datos personales del menor tratados a partir del uso del citado dispositivo, etc”.

Por este motivo, la AEPD estima la reclamación formulada por el padre del estudiante “al considerar que se ha infringido lo dispuesto en el Artículo 15 del Reglamento General de Protección de Datos” e insta a la Conselleria de Educación “para que, en el plazo de los diez días hábiles siguientes a la notificación de la presente resolución, remita a la parte reclamante certificación en la que se atienda el derecho solicitado o se deniegue motivadamente indicando las causas por las que no procede atender la petición, de conformidad con lo establecido en el cuerpo de la presente resolución”.

Al respecto, fuentes de la Conselleria que dirige José Antonio Rovira han informado a preguntas de elDiario.es que han enviado a la Agencia Española de Protección de Datos “las alegaciones correspondientes” de las que se extrae que “el centro educativo actuó por iniciativa propia y procedió a la contratación del servicio Google Workspace for Education sin autorización de Conselleria”.

EL PAÍS

Ser un alumno brillante ya no garantiza estudiar la carrera soñada en la universidad pública

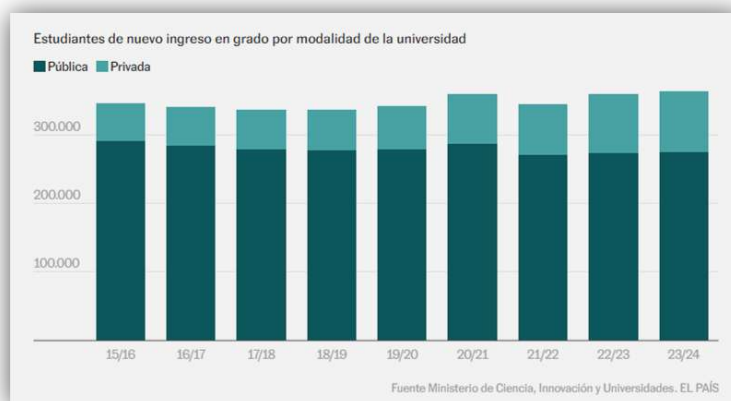
Los campus, sin recursos ni profesores para aumentar las plazas, no atienden la demanda. En muchos casos, la única opción ante la inflación de notas es pagar una privada

ELISA SILIÓ. Madrid - 29 JUN 2025

Entrar en el grado universitario deseado se ha convertido en un martirio para decenas de miles de jóvenes de brillantes expedientes que compiten a brazo partido por una plaza. La red pública, con escasos medios y una buena calidad acreditada en los rankings, está muy lejos de atender a la demanda de chicos de 18 años que parecen opositar a notaría desde primero de bachillerato. El curso pasado aprobaron la convocatoria ordinaria de la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad) —en la que se reparten todo los puestos con muchos solicitantes— 57.500 personas más que en 2015 y, sin embargo, las universidades estatales matricularon a 16.700 alumnos menos en primero, mientras en la privada aumentaban en 34.300.

De modo que el sueño de muchos jóvenes, tras trabajar con tesón en su aula, solo se cumple si su familia puede permitírselo pagando una universidad privada. La meritocracia y la igualdad de oportunidades parecen resquebrajarse.

Sacar unas notas excelentes —un tercio logró más de un ocho en bachillerato en 2024, según los datos oficiales, y un 26% más de ese ocho en Selectividad, en la que rinden menos— ya no garantiza entrar en el grado. La pelea es a la milésima y muchos tiran la toalla y ni solicitan la titulación deseada con notas





muy altas.

Además de la ausencia de plazas en la pública —en 2024 1.400 menos que en 2015 y con tendencia descendente—, hay motivos cuantificados que explican en parte que las notas estén por las nubes. Por un lado, la epidemia de sobresalientes en los centros que no se corresponde con el nivel de los alumnos —en especial en los colegios privados y concertados— para que entren en el grado (el 60% de la nota depende del expediente). Y seguidamente, porque cada vez aprueba más gente la PAU ordinaria —en 2010 el 93,1% y el año pasado el 97,2%— y con unas calificaciones mayores.

Desde la pandemia, el rendimiento mejoró aún más por las facilidades que se dieron a los alumnos, pero en 2025 han desaparecido, bajando algo el número de aprobados y las notas. La Universidad Carlos III calcula que, pese a aumentar las solicitudes, menguarán la nota de corte en torno a medio punto.

El principal problema es que la universidad pública no está atendiendo a las necesidades de país. “No tienes libertad de elección de carrera si las notas de corte son extraordinariamente altas. Y no es que las universidades públicas sean elitistas, es que solo se quedan con los mejores estudiantes, porque no tienen más plazas”, recordó la ministra Diana Morant en un acto reciente. “Se está obligando, porque eso no es libertad, a pagar el grado que quieren en una universidad privada. Muchas familias piden un crédito y, no es porque su hijo haya sacado un cinco o no se haya esforzado, es que se está infrafinanciando el sistema público”. España gasta el 0,7% de su PIB en la universidad, frente al 1,2% europeo. El Gobierno quiere llegar al 1% en 2030, pero las competencias son autonómicas.

En este diario Eva Alcón y rectora de la Jaume I de Castellón (pública), presidenta de la conferencia de rectores (CRUE), admitía también que las universidades públicas dejan sin su primera opción de grado a muchos alumnos: “Con esta financiación podemos hacer lo que podemos hacer. Nos encantaría ofrecer muchas más plazas en titulaciones que tienen demanda, pero ¿por qué no podemos? porque necesitamos recursos en personal e instalaciones”.

“Es una cuestión de oferta y demanda por generaciones. Cuando yo estudiaba, a finales de los ochenta, para Teleco o Arquitectura pedían muchísimo, y ahora la nota de corte está más baja, porque ha bajado su demanda”, cuenta Rosa de la Fuente, vicerrectora de Estudiantes de la Complutense, la institución que coordina toda la PAU en Madrid. “Siempre ha habido carreras que están muy altas, porque en ese momento están de moda o hay un nuevo nicho de trabajo”.

“Es verdad que en los últimos años las ciencias de la salud han tenido un crecimiento exponencial de la demanda”, prosigue De la Fuente. Y ahí la red pública se ha quedado atrás: desde 2015 apenas han crecido las matrículas de primero en 1.400, mientras en la privada subían en 9.000. El Gobierno ha costado 700 plazas de Medicina en la pública, pero es apenas un parche y muchas facultades luego han recortado los puestos. “¿Por qué? Si quieres dar una formación de calidad, necesitas que se ajuste al número de profesionales que enseñan a las plazas en los hospitales”, remarca De la Fuente. En 2015, se presentaron 43.700 solicitudes de Medicina (muchos alumnos piden plaza en varias comunidades) y el curso pasado 62.700, para 6.600 plazas públicas.

“Intentamos dar vueltas para que ingresen más estudiantes. Las facultades son muy respetuosas con la calidad, por eso si no hay laboratorio, no puede haber más alumnos”. Aunque admite que cuentan con un pequeño margen. En Biológicas, por ejemplo, han aumentado algo las plazas. Las clases de 100 personas de los años noventa son impensables con el Plan Bolonia, que aboga por una docencia más personalizada y, por tanto, costosa.

Ángel Arias, rector de la Carlos III —con notas de corte estratosféricas— reconoce que dejarán fuera a la mitad de las 8.000 personas que solicitan entrar en sus grados. Cree que hay que buscar una fórmula para que ingresen más alumnos sin que la calidad se resienta. “Como no obligamos a venir a las clases y los estudiantes tienen bastante autonomía en la formación, les cuesta venir a los campus”. Por eso argumenta que hay que hacer un esfuerzo porque vivan la universidad los que se quedan en casa, e incrementar si se puede el número de estudiantes, porque hay aulas que no están llenas en las clases presenciales.

A veces si se atiende la demanda de plazas se aboca a muchos titulados al paro o al trabajo precario, como ocurre con Psicología (25.000 alumnos en primero entre privada y pública) o Criminología (5.800), que tienen notas de acceso muy altas y un mercado laboral que se tambalea. Sin embargo, resulta muy tentador para los políticos implantar esos grados, porque da votos. En Madrid se puede estudiar Psicología en 14 facultades, entre privadas y públicas. En 2010 se ingresaba en la Complutense en este grado con un 7,8, frente al 10,28 sobre 14 de 2024.

A nivel nacional, solo en Diseño y Religión, carreras de pocos alumnos, hay más universitarios en la privada. Pero si pone la lupa en el Madrid de Isabel Díaz Ayuso, espejo en el que se miran muchos gobiernos del PP, el panorama es desolador para quien no tiene dinero: en las ramas de Educación, Técnicas Audiovisuales, Psicología, Medicina, Enfermería, otras ciencias de la salud (no se especifica) y Ciencias del Deporte, ya hay más alumnos de primero en centros de pago. Mientras, las prestigiosas universidades públicas de la capital se desangran sin la financiación adecuada.

Otro problema es que los bachilleres, pese a existir jornadas de puertas abiertas y charlas en sus centros, se dejan arrastrar por las carreras que están de moda, aumentando la nota de corte. “Tenemos que trabajar desde el lado de la orientación de la demanda, porque a veces está muy condicionada al interés de las generaciones y no se dan cuenta que hay otros grados”, subraya De la Fuente

Arias se va al ejemplo de Ingeniería eléctrica, el grado con menos demanda de toda la Carlos III. “Se van a necesitar 100.000 ingenieros eléctricos y no los hay. En 30 años nosotros hemos formado a 25.000 ingenieros entre todas las titulaciones”, compara. Para alegría del mercado laboral las ingenierías se han recuperado, y en primero matriculan en la pública a 1.500 alumnos más que en 2015; aunque el mercado reclama muchos más para hacer frente a los nuevos retos. Hasta 5.000 ofertas quedaron sin cubrir en 2023 en España: el 15% de las de ciencias de datos y, lo más preocupante, el 50% de las de IA, según un estudio de la asociación IndesIA. Matemáticas y Física, son dos casos muy llamativos: en década y media han subido del 5 a más de un 12 por esta apremiante necesidad del mundo del trabajo.

José Luis Casillas, miembro de la junta directiva de la Asociación Profesional de Orientación Educativa de Castilla y León, confirma la presión y habla de la competitividad. “De un tiempo a esta parte, parece que tenemos que ser los mejores en todo, y además tenemos el postreo, Instagram... la mejor foto”. Remarca la influencia del entorno. “Si eres buen estudiante, la familia cree erróneamente que es mejor hacer el bachillerato que FP, luego una carrera que una FP superior... No se trata de estudiar lo que más te gusta, lo que puede ser valioso para la sociedad.



Si tienes un 13, ¿cómo vas a matricularte en Historia?, dicen, apúntate Medicina”.

Esta presión pasa factura. En el reciente estudio *Dobles títulos universitarios, ¿dobles oportunidades?*, de la Fundación para el conocimiento Madri+d, muchos estudiantes encuestados admitieron que habían elegido esa opción, que supone un sacrificio extra, en parte presionados por el entorno. No se concibe “regalar nota” si se ha alcanzado una muy alta. El 23,6% de las titulaciones que se ofrecen actualmente son dobles, y tienen tan pocas plazas que el acceso está al alcance de muy pocos. Estas puntuaciones estratosféricas — en la Universidad de Sevilla un 13,764 sobre 14 en el doble de Matemáticas y Física el pasado año— son un motivo de orgullo para las universidades, pero para muchos expertos hay mucho de marketing.

De nuevo sale a reducir la falta de recursos. En opinión de Casillas, el 95% del tiempo los orientadores se centran en los problemas de convivencia en secundaria, y dedican poco a ayudar a descubrir su vocación a los futuros universitarios de bachillerato.

José Navarro, catedrático de Psicología del Trabajo en la Universidad de Barcelona, sostiene que esta presión se está trasladando también a los cuatro años de los grados. Quien quiere cursar un máster muy demandado en la red pública —fácilmente hay 10 solicitantes por plaza en el posgrado— sabe que tiene que sacar unas notas muy altas y optar a determinadas materias optativas para entrar.

Navarro, experto en psicología de las asociaciones, remarca que las carreras ya no tienen solo una orientación formativa —hace 10 años los rectores se indignaban si se les hablaba de empleabilidad—, sino laboral. Lo observa cuando modifican o crean un grado en la UB, porque en la comisión siempre están representados los empresarios. Una mirada al mundo del trabajo desde los 18 años que, sin duda, está asociada a esta nueva competitividad.

Las universidades informan a muchos más alumnos de los que luego estudian allí de que han entrado en un grado de enorme demanda, porque una gran parte finalmente no se matriculan al encontrar sitio en otra facultad más cercana a su casa. Es una lotería, así que en sus previsiones los rectorados tienen que tener en cuenta el comportamiento de otros años para calcular las plazas totales que se ofertan. Si se quedan cortos, durante el verano hay llamamientos y a veces baja la nota. Y si se quedan largos, como le pasó a la Complutense con Enfermería porque no se repitió la conducta de otros años, tienen que asumir a esos alumnos de más.

Por eso De La Fuente recomienda a quien no haya entrado en el grado que quería mostrar su interés en mantenerse en la lista de espera —mediante una aplicación en la web o un correo electrónico, dependiendo del rectorado— por si antes de que empiece el curso suena la flauta.

**EL DEBATE** OPINIÓN***Sobre el acceso a la universidad pública***

Cualquier profesor, mejor si es de letras, confesará su perplejidad ante la imprevisibilidad de las notas recibidas por sus alumnos

Daniel Martín Ferrand. 29/06/2025

Amenudo, la sensación de estar viviendo una pesadilla –a veces amable, como si estuviese dirigida por Groucho Marx; otras...– se intensifica cuando se analizan las noticias sobre la realidad educativa española. Por ejemplo, a pesar de haber realizados exámenes diferentes, los bachilleres españoles compiten por las mismas plazas en las universidades públicas después de haber realizado una PAU que aprueba más del 90 % de los estudiantes, para así desdecir el popular nombre de Selectividad.

Aun más, un estudio de la Universidad de Murcia analiza la variación de los criterios de evaluación de la Comunidad Valenciana. Y han descubierto un «nivel considerable de discrepancia en el proceso de calificación» entre los distintos tribunales. Cualquier profesor, mejor si es de letras, confesará su perplejidad ante la imprevisibilidad de las notas recibidas por sus alumnos. Incluso dentro de la misma promoción del mismo colegio se reciben notas inexplicables: este alumno, que es de sobresaliente y al que le salió bien el examen, ha sacado un 6, mientras que aquel, que no estudia nunca, ha sacado un 9,75. Como digo, es algo frecuente.

Recuerdo, hace unos años, en una reunión en el Paraninfo de la Complutense en el que se explicaba a los profesores de Historia de la Filosofía cómo no iba a cambiar el modelo de examen, una profesora comentó que no entendía por qué el curso anterior sus alumnos, que eran bastante mediocres, habían sacado notables y sobresalientes. A continuación, otra docente comentaba que a ella le había pasado justo lo contrario: sus estudiantes, habitualmente brillantes, habían sacado calificaciones mediocres.

Añadamos a este hecho que hay 17 PAU diferentes.

Lógicamente, los exámenes de letras que exigen redacción larga necesitan de tiempo y calma para ser corregidos. Y las notas de la PAU se dan a los alumnos en solo una semana. Es decir, a un profesor -no necesariamente experto en el tema- se le asignan tropecientos exámenes para corregirlos en tres o cuatro días. Y junto a él hay otros tropecientos profesores con otros tropecientos exámenes. No hay plantilla ni rúbrica de corrección que garantice un mínimo de uniformidad cuando se trabaja en estas condiciones. No hace falta estudio alguno para apercibirse del dislate que supone este sistema.

Este es otro motivo más que se une a la habitual preferencia que hay en el mundillo por las ciencias, pues al final esta matriz matemática o de aquel problema de física tienen un resultado cierto. Pero, ¿cómo se puede calificar la exposición que haga el alumno del Sexenio Revolucionario en dos caras de folio?

De ahí que al final surja la única posibilidad factible y justa, por lo menos mientras se mantenga este sistema de PAU como clave para acceder a la universidad pública: la necesidad de exámenes tipo test, pues son los únicos que garantizarían objetividad en las correcciones. Y eso, no hace falta explicarlo, atenta contra la propia naturaleza de asignaturas como Historia, Filosofía o Lengua.

Más allá de exigir un solo examen para toda España –me asombra cómo la juventud se queda en casa en lugar de salir a protestar diaria y machaconamente– la solución pasaría por dos cambios sustanciales.

- Dar muchísimo más tiempo de corrección a los profesores. El Bachillerato Internacional, por ejemplo, tarda mes y medio entre el último examen y la publicación de sus calificaciones. Y asegurar una doble corrección - como se hace con los Writings de los exámenes de Cambridge- de las preguntas de desarrollo.
- Establecer una nueva manera de acceder a la universidad pública. No creo que sea justo que todo dependa de la nota combinada del Bachillerato -fácilmente manipulable- y de la PAU. Podría haber una criba previa a partir de unas calificaciones mínimas, pero deberían ser las facultades las que elaborasen pruebas -entrevistas personales incluidas- a los candidatos en las que evaluaran no solo conocimientos académicos sino también disposición y aptitudes. Algo similar a lo que hacen las universidades privadas.

Podrá decirse que, de esta manera, se abriría la puerta a enchufismos y corruptelas varias. Pero también se permitiría evaluar algo más que la capacidad del alumno para realizar un examen y, sobre todo, recuperar el espíritu del Bachillerato para no ser tan solo una preparación para una oposición no especialmente exigente y que, por sistema, carece de una corrección mínimamente objetiva.

Sorprendentemente, no deja de oírse que estamos antes generaciones cada vez más preparadas. Sin embargo, uno se encuentra con estudiantes de Medicina que no saben qué es el Tajo o de Periodismo que desconocen quién fue el rey Felón. Y recordemos que, hasta en las Comunidades más «exigentes», la PAU la aprueba más del 90% de los estudiantes.

Noticias de Navarra

Alberto Arriazu: “No hay que quejarse del alumnado sino hacer que aprenda y mejore”

El eterno director del IES Navarro Villoslada se jubila tras 39 años en la enseñanza. “He disfrutado hasta el final; los chavales son maravillosos”

María Olazarán. PAMPLONA 30-06-25

Alberto Arriazu Agramonte (Ablitas, 1964) se despide este lunes 30 de junio de la que ha sido su segunda casa durante los últimos 27 años: el IES Navarro Villoslada de Pamplona. Un hogar que ha liderado durante 18 años de la mano de compañeras y compañeros maravillosos, a los que dice estará siempre muy agradecido. Este profesor de Tecnología reconoce que “podría seguir hasta los 65 porque siempre he venido a trabajar feliz”, pero quiere aprovechar que goza de buena salud para disfrutar la vida de otra manera, viajar y “no hacer nada”.

Un descanso merecido después de 39 años en la enseñanza. Comenzó de interino en Tafalla, donde estuvo un año. “Luego fui a la ETI de Tudela y de 1992 a 1998 estuve de asesor del Departamento de Educación. Ese año empecé en el Navarro y hasta hoy”, recuerda Arriazu, que también estuvo al frente de la Asociación de Directores/as de Institutos de Navarra (ADI) y de Fedadi, federación que integra a las asociaciones a nivel estatal.

Homenajes emotivos

Desde que terminaron las clases, Arriazu no ha parado de vivir momentos que se llevará en la memoria para siempre. “Están siendo unos días muy emocionantes.

Estoy muy contento pero, sobre todo, muy agradecido. Me han hecho muchos homenajes mis compañeros, los chavales, me han hecho vídeos, está viniendo gente de fuera, de ADI, de Fedadi... He tenido la suerte de conocer a tanta gente a lo largo de mi vida profesional... Eso que me llevo”, asegura Arriazu, que ha cumplido con su deseo de jubilarse de profesor. “En todos mis años en la dirección, salvo cuando estuve en ADI, siempre he dado algo de clase. Y tenía claro que mis últimos años en el instituto los quería pasar de profesor. He sido tutor de un grupo de 2º de Bachillerato, coordinador de la PAU... He disfrutado muchísimo con los chavales hasta el final. Son maravillosos”, afirma.

Y es que Alberto Arriazu es un profesor con mayúsculas, de esos que una recuerda cuando se hace mayor. Solo tiene buenas palabras para sus estudiantes. Es un tipo que no cree que cualquier tiempo pasado fue mejor y a quien no le gusta comparar generaciones. “A los que dicen que ahora hay menos nivel, que se esfuerzan menos... A ver hace 20 o 30 años no cursaba Bachillerato más allá del 50% del alumnado y encima no todos aprobaban. En mi época igual terminaba COU el 30% de la población. Igual el nivel del 100% del Bachillerato de ahora en comparación con el de antes es un poco peor, pero es que ahora cursa Bachillerato el 80%. La masa es mucho mayor. No es comparable. Si comparas el 30% mejor de los de ahora con los de antes... Ahora saben inglés, francés, tocan un instrumento de maravilla...”, afirma este profesor, que defiende que “cuantas más personas logren el título de ESO más oportunidades tendrán. Siempre digo que las titulaciones son como puertas, pueden estar abiertas de par en par o una rendija. Pero si le das un portazo... Claro que tienen que titular todos. Esos igual no serán médicos, ingenieros... pero van a tener una cultura general, podrán seguir en una FP o igual luego se engancha otra vez...”.

A su juicio, los docentes son como los médicos. “No nos podemos quejar del alumnado. Es como si un médico se queja del paciente. Si a un enfermo le dices que se cuide y no se cuida, ¿entonces no le curas? Con los alumnos pasa lo mismo. Tenemos que intentar que aprendan y mejoren. La escuela debe ser un lugar donde se equilibren las desigualdades”, zanja.

Diversidad y TIC

Se dice que los centros educativos cada vez son más diversos, pero Arriazu considera que “la diferencia es que los que vienen ahora son de otros colores, otras culturas, pero en los 60 y 70 venían de Andalucía, Extremadura... La vida es una repetición cíclica. Al final, no hay tantos cambios”. Este profesor cree que “el tema de la inmigración está asumido. Este año he tenido un grupo de 2º de Bachiller donde la mitad era de origen extranjero y con estudiantes maravillosos. Es cierto que las familias de muchos alumnos que vienen de otros países tienen dificultades socioeconómicas y culturales. Pero cuando si padres quieren que sus hijos estudien para tener un futuro mejor, esos van como un tiro. El problema es cuando ellos no lo valoran”.

Como experimentado docente, y además de Tecnología, su opinión sobre el uso de las TIC en las aulas tiene verdadero interés. “En Educación vamos a bandazos, y hemos pasado de todo a nada. Si tienes una



organización del aula coherente, te pueden venir bien las pantallas, el proyector, los móviles... Creo que hay que combinar el papel y boli con el ordenador”, reflexiona Arriazu, que muestra más preocupación por el uso de los móviles y las redes sociales, “un problema que trasciende la educación. Es social”. También cree que “estamos en un momento de eclosión y que se calmara, pero en el camino va a haber muchos damnificados”.

Potenciar dirección

En cuanto a la situación del sistema educativo navarro, Arriazu cree que “estamos parecido. A ver, hay cosas mejores, evidentemente, pero también cosas mejorables. Sigue habiendo leyes cada poco tiempo, la poca confianza del Departamento hacia los centros sigue igual... Este curso se han tomado varias decisiones, con el tema de los programas bilingües, contrarias a la autonomía de los centros. Si a un centro le funciona bien y tiene buenos resultados, déjale que siga así. No hagamos café para todos. Eso no ha cambiado”.

“En 30 años no se han mejorado las direcciones; no se valoran y por eso nadie quiere ser director”

A su juicio, hay dos cuestiones que urge mejorar. La primera son las condiciones laborales del profesorado “para revertir los recortes sufridos” y para que sea una profesión atractiva “ya que cada vez quiere venir menos gente” y la segunda potenciar la dirección escolar. “En los últimos 30 años no se ha mejorado nada. Los departamentos de Educación no valoran la dirección escolar, no las forman ni las dotan adecuadamente. Las direcciones tienen que ser capaces de generar sus proyectos, pero se los tienen que permitir. Tiene que haber más autonomía y también rendición de cuentas”, asevera Arriazu, que considera que “como no hay una apuesta clara nadie quiere ser director o directora, y acaban siendo porque les toca y se comportan como meros gestores”.

A su juicio, la diferencia fundamental entre un buen centro y otro mediocre son los equipos directivos. “Tener una persona que lidere y haga equipos, impulse proyectos... Cuando un centro funciona, entonces el profesorado se quiere quedar ahí, eso da estabilidad y repercute en la calidad de la enseñanza”, remarca Arriazu, que asegura que “mi mayor tristeza es que me voy a ir y se sigue sin potenciar, no se ha mejorado nada”.

elCorreoGallego.es

Mujeres al frente de colegios e IES de Santiago: «Cada vez somos más las directoras»

Más allá de las notas y del balance de fin de curso escolar, este 2024/2025 que acaba de rematar se ha caracterizado en lo que a los centros públicos se refiere por un empate entre hombres y mujeres en la dirección. Seis directoras en Primaria y cuatro en Secundaria, y al revés en el caso de los varones

Koro Martínez. Santiago 30 JUN 2025

Con el curso escolar recién finalizado, llegan las vacaciones para el alumnado y para gran parte del cuerpo docente, pero no para la inmensa mayoría de los equipos directivos, que seguirán afanándose por dejar atados todos los flecos y por intentar, en la medida de lo posible, allanar el camino para el inicio del próximo.

Una tarea de la que, en el caso de los centros públicos de Primaria y Secundaria de Santiago, se encargan tanto hombres como mujeres, dentro de un panorama en el que se podría hablar claramente de empate técnico. Y es que si en Primaria son seis las directoras y cuatro los directores de otros tantos colegios, en Secundaria son seis los hombres al frente de la comunidad educativa de sus respectivos IES, cuatro las mujeres.

Un panorama ya plenamente asentado, pero que no era lo más habitual hasta hace relativamente poco tiempo, cuando pese a ser muchas las profesoras, su presencia en los equipos directivos era sin embargo más bien escasa.

Interrogadas todas las que ejercen el liderazgo en centros educativos de la capital gallega, las cuatro que han accedido a responder coinciden en que su presencia en la dirección está hoy totalmente normalizada. Así lo asegura a EL CORREO GALLEGO María Emilia Guerra, directora del CEIP Raíña Fabiola, quien señala que «hará como unos quince años que hubo un giro importante y empezó a haber mucha mayor presencia femenina, antes podía haber claustros de veinte profesoras y tres profesores, pero eran ellos los que ejercían las labores directivas».

Rosario Villar, del CEIP Ramón Cabanillas, lleva tres cursos en Santiago, y ya había estado en un equipo directivo «integrado únicamente por mujeres». Una situación que está creciendo porque «cada vez somos más las que asumimos cargos de responsabilidad», si bien cree que es necesario «seguir trabajando para que los equipos directivos formados íntegramente por mujeres dejen de ser una excepción y se conviertan en algo habitual».

Para María Jesús Prieto, del IES As Fontiñas, aún hay diferencia entre Primaria, donde sí son mayoría las mujeres, y Secundaria o Formación Profesional, «donde hay mayoría de hombres directores e incluso en otros cargos de los equipos directivos». Algo que en parte achaca a que «normalmente las mujeres que aceptan son las que no tienen problemas de conciliación», si bien entiende que irá cambiando porque las mujeres están siendo mayoría en muchos de los grados universitarios, con lo que en pocos años la tendencia será ver a más mujeres en puestos directivos.

Precisamente a un mayor «compromiso social coa corresponsabilidade no eido familiar, que fai posible a conciliación», atribuye la directora del IES Rosalía de Castro, Gemma Paredes, el que «na actualidade non se cuestiona no ámbito educativo o liderado feminino».

Asegura que en su caso ha sido muy buena la aceptación por parte de la comunidad educativa desde que accedió a la dirección, y recuerda que desde la fundación del Rosalía en 1939 «con dona Pura Lorenzana como máxima responsable, este centro non volvera ter unha directora». Incide en que todos «amosaron dende o primeiro momento o seu apoio ao novo equipo directivo, maiormente feminino por certo».

También habla de un alto nivel de aceptación la máxima responsable del IES As Fontiñas, quien subraya que «jamás he sentido ningún tipo de discriminación por ser mujer en el equipo directivo, donde antes estuve 9 años como jefa de estudios», si bien aclara que «era la única mujer que tenía un cargo» con la anterior dirección.

Y lo mismo sucede con las de Primaria, que afirman que tampoco han sentido discriminación por el hecho de ser mujeres en el ejercicio de sus cargos. En el caso de María Emilia Guerra, una etapa a la que pone fin tras dos años en la dirección con este curso que acaba de rematar «por responsabilidad, porque me voy a jubilar en breve y no quería iniciar un nuevo mandato de cuatro años que no voy a terminar», si bien había desempeñado antes labores directivas en otro centro durante cinco años.

Rosario Villar acaba de cumplir dos años al frente del CEIP Ramón Cabanillas, algo que no entraba en sus planes a corto plazo, pero una vez asumido agradece «la confianza y buena disposición de mis compañeros, y a toda la comunidad educativa por su buena acogida, compromiso y esfuerzo diario».

Aunque Gemma Paredes remata ahora su primer curso como directora, «xa levaba moito tempo no equipo directivo, cinco anos como xefa de estudos e outros cinco como secretaria». Decidió dar el paso «para darlle continuidade a un compromiso que adquirín hai xa 24 anos con este centro, que se caracteriza por garantir un ensino público de calidade orientado a lograr o éxito de todo o alumnado, desenvolver a igualdade e incorporar no proceso de ensino e aprendizaxe numerosos programas de innovación educativa que achegan un valor engadido á formación do alumnado e do profesorado». Se siente orgullosa de contar con un grupo «excelente e unha comunidade educativa comprometida co centro».

María Jesús Prieto lleva también un año al frente del IES As Fontiñas, cuando accedió siendo jefa de estudios «de forma accidental porque se fue el anterior director antes de finalizar su mandato». Con un proyecto de dirección recién aprobado para un período de cuatro años, en julio dará inicio a esta nueva etapa «con mucha ilusión».

Suma el trato cercano, resta la burocracia

Al frente de cuatro centros escolares compostelanos en una etapa en la que sus directoras coinciden en que el papel que desempeñan en la actualidad ha cambiado mucho con respecto a cuando ellas eran alumnas, con un trato mucho más cercano y cordial, ejerciendo una labor de liderazgo pedagógico frente al autoritario de antes, en la que la relación con la dirección es mucho más accesible y directa.

Es ese contacto cercano con la comunidad educativa lo que valoran como lo más positivo de su labor, pudiendo trabajar por un entorno «donde se valore la diversidad y se construyan puentes sólidos con las familias», en palabras de Rosario Villar, a las que María Emilia Guerra añade «la relación estrecha con toda la comunidad educativa», mientras María Jesús Prieto destaca la opción de gestionar los recursos existentes y Gemma Paredes pone el acento en «ter a posibilidade de xerar desde a dirección un clima de traballo participativo e igualitario».

Lo peor, la inmensidad de imprevistos que surgen a diario y el exceso de burocracia, así como las innumerables horas de dedicación que conlleva el cargo.



“Vendemos el uso de la IA en la enseñanza como una innovación y una mejora pero es una gran falacia”

Egoitz de la Iglesia es filósofo y especialista en la digitalización ética de Mondragón Unibertsitatea explica las claves para un uso eficaz y responsable de la IA en el proceso de enseñanza

Idoia Alonso NTM. Bilbao 30-06-25



Egoitz de la Iglesia es investigador y profesor de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea donde imparte la microcredencial Educación e inteligencia artificial: de la alfabetización básica a la tecnoética. Esta especialización, que comenzó a impartirse en AsFabrik esta primavera, se centra en integrar la IA en la enseñanza desde un enfoque ético.

¿La Inteligencia Artificial está llamada a transformar la enseñanza?

—Desde nuestro marco teórico no estamos muy de acuerdo con que la Inteligencia Artificial (IA) vaya a transformar la educación. Si algo va a transformar la educación serán las personas que trabajan en educación y la IA es una herramienta muy válida para ayudar en ese proceso. Como toda herramienta disruptiva, la IA plantea una serie de retos y oportunidades.

Empecemos por las oportunidades.

—Suele haber discursos muy catastrofistas respecto a la IA, pero plantea una serie de oportunidades a la hora de trabajar con el alumno de forma más personalizada. Ahora, por fin, estamos hablando de procesos educativos y del rol del profesorado. El problema es que se ha planteado a posteriori la reflexión sobre el proceso de digitalización de las aulas. La IA ha expuesto muchas formas de trabajar que ya estaban en entredicho por ciertas corrientes pedagógicas pero que cada persona en su aula podía disimular. La IA ha puesto en entredicho ciertas actividades que, se ha demostrado, pueden resultar un tanto absurdas. En el momento en que una máquina puede hacer algo no tiene mucho sentido que las personas sigan haciendo eso de la misma manera cuando deberían estar haciendo otras cosas. La mayor oportunidad es la de renovar el sistema educativo y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

¿Qué me dice de los riesgos?

—Hay riesgos que todo el mundo conoce como el tema de los derechos de autor, el plagio, etc. pero tampoco creemos que sean los más acuciantes. El verdadero reto es cómo conseguir implementar una tecnología de una manera crítica, consciente, ética y pedagógicamente pertinente.

¿Qué ofrece la IA al alumnado?

—La ventaja de herramientas como ChatGPT o Gemini dependen del contexto de enseñanza-aprendizaje que diseñemos. No creo que tengan una ventaja per se, sino que es un buen diseño pedagógico el que va a asegurar que una IA generativa concreta tenga una ventaja. Lo mismo que esa misma IA puede tener una desventaja en el mismo uso, en otro contexto. Tiene ventajas en cuanto a que cada persona puede demandar de esa herramienta un tipo de respuestas que se adecúen mejor a su forma de trabajar, de entender y de pensar. Y es que la IA no da respuestas estándar sino que, según cómo interactúes tú con la máquina, ésta reacciona o responde de una manera o de otra. En ese sentido es interesante porque al alumnado le puede aportar ciertas estrategias o cierto apoyo extra al que le van a dar el profesor, la familia o un compañero de clase.

¿Y al profesorado?

—Pues depende de si el profesor o la profesora tiene realmente un conocimiento de la tecnología, lo que nosotros llamamos una alfabetización, si tiene unos criterios tecnopedagógicos y si la utiliza de manera adecuada. Si tiene esa conciencia crítica de qué usos son los adecuados, le puede facilitar muchos procesos, como apoyo para plantear esquemas o tener nuevos enfoques. Para esto es una herramienta sumamente útil, desde tu condición de experto o experta en un tema. Yo, por ejemplo, preparando esta entrevista tuve una conversación con una de estas inteligencias artificiales generativas donde la máquina me hacía preguntas como si fuera una periodista y yo respondía. Para este tipo de situaciones es una herramienta muy útil, siempre y cuando la estés utilizando sobre algo que conoces. El peligro viene cuando la utilizas sin saber tú más que la máquina, porque entonces ahí puede llevar a errores.

Se me ocurren varios riesgos: la brecha digital, el plagio, el 'cortapega' la deshumanización del proceso de la enseñanza, sesgos del algoritmo, la falta de pensamiento crítico...

—Estoy de acuerdo en que todos esos son problemas que se podrían más o menos solucionar con un buen uso de la IA en clase, porque cuando utilizas esta herramienta como única fuente de información o de trabajo te lleva a la pasividad, a no tener que pensar. Pero la reflexión que nosotros planteamos es, vale, si como profesor estoy planteando actividades a mis alumnos que las puede hacer una máquina es lógico —entre comillas— que utilicen la máquina. Lo que tengo que hacer es rediseñar mis procesos de enseñanza-aprendizaje para que sea algo que suponga un reto, tanto para la máquina, como para mi alumnado. Que vean que el uso de la máquina no es suficiente para dar la respuesta. Sin embargo, hay algo que me preocupa más que el plagio y que está muy unido al tema de los sesgos y de la brecha digital.

¿El qué?

—Es el tema de que todas estas tecnologías están en manos de grandes corporaciones. Que son ellas las que controlan el desarrollo y la evolución de estas tecnologías y que, como siempre, la responsabilidad sobre el mal uso recae en los usuarios ya sean padres, madres, el propio alumnado o el profesorado. Y parece que estas

grandes corporaciones pueden hacer lo que quieran, sacarlo al mercado, independientemente de los problemas que conlleve. Somos la sociedad los responsables de ese posible mal uso y de los efectos negativos que tiene una tecnología que, en principio, no hemos pedido, que se nos da y, en cierta manera se nos impone, y que trae consigo una serie de repercusiones sobre las que nadie se responsabiliza.

El nombre de la microrecencial que imparte es 'Educación en inteligencia artificial: de la alfabetización básica a la tecnoética'. Este título sugiere un problema, y es que existe un gran desconocimiento de la herramienta pese a que la Administración se lleva años hablando de la digitalización como sinónimo de calidad y mejora.

—Completamente de acuerdo. Vendemos que el uso de la tecnología por sí misma ya es innovación y ya es mejora y eso es una falacia muy grande. Por eso lo que planteamos es un cambio de conciencia, generar un marco.

Como sabe en el año 2022, Dinamarca prohibió el uso de las escuelas los productos de Google, como Google Workspace, porque el uso que hace el gigante norteamericano de los datos de los usuarios va en contra de la ley de protección de datos europea. En marzo de 2024, la Autoridad Vasca de Protección de Datos aperció al Departamento de Educación por lo mismo. ¿La IA protege la privacidad?

—El problema es básicamente el mismo, por eso digo que la IA ha traído a colación problemas que ya teníamos. Empezamos a utilizar las herramientas de Google acríticamente sin saber que estamos introduciendo datos, información biodata del alumnado y cediéndolo a una multinacional. Y con la IA pasa exactamente lo mismo. Por eso la ley europea de regulación de la IA prohíbe el uso de la IA para la evaluación. Lo denomina un uso de alto riesgo y por tanto está prohibido.

¿Está prohibido evaluar con IA?

—Sí, la IA está prohibida para temas que supongan calificación porque se trata de información privada de un alumno. Y si el día de mañana se accede a ese big data podría decidir si se le permite estudiar una carrera o se le concede una subvención. Es marcar ya de por vida a esa persona.

¿Pero esto se cumple?

—Son leyes que sí tienen su sanción pero el seguimiento es muy complicado. Es una legislación que salió el año pasado y su aplicación total, si no me equivoco, es para el 2026. Pero para entonces todo esto habrá cambiado. Es un poco lo que comentábamos antes, los límites a estas multinacionales hay que ponerlos de antemano, antes de que se les permita implementar una tecnología porque después es imposible seguir el ritmo.

¿Cómo sería una integración adecuada de la IA en clase?

—Para que sea adecuada lo primero el profesor o la profesora tiene que conocer la tecnología y ser consciente de ella y luego es muy importante que sea pedagógicamente pertinente, es decir, que aporte un extra esa tecnología que otra no podría aportar. Y que luego también que sea coherente con el sistema de valores del centro en cuestión.

¿Y si no se dan esas condiciones?

—Si tú introduces una tecnología y no estás preparado para utilizarla bien y encima es contradictoria con los valores del centro, realmente lo que estás enseñando va en contra de lo que deberías de enseñar. La IA plantea una serie de retos pero no tenemos que caer ni en el tecno-optimismo ni en el tecno-negacionismo, es importante encontrar la vía media que nos permita hacer un uso justo, sostenible, igualitario de esta tecnología porque realmente puede ofrecer mucho. Pero al mismo tiempo, tenemos que empoderarnos como usuarias frente a estas corporaciones y quizás exigir unos mínimos, sobre todo cuando estamos hablando del acceso a esta tecnología por parte de cualquier menor, con todo lo que puede conllevar. Nuestra propuesta es alfabetizarnos tener una conciencia crítica desde una perspectiva social y humanitaria de esta tecnología y de su uso.

EL DEBATE

La comunidad educativa termina el curso decepcionada por los compromisos pendientes

Asociaciones de padres y sindicatos reclaman una mejor planificación del próximo curso y un incremento en la inversión, tanto en infraestructuras como en servicios escolares al alumnado

EFE Ruth del Moral. 30/06/2025

Decepción, preocupación y malestar es el balance que hace la comunidad educativa ante el final de curso escolar 2024-2025 que ha cerrado junio sin avances en las negociaciones sobre el nuevo Estatuto del Docente que tratará de mejorar las condiciones laborales y económicas del profesorado.

Los sindicatos públicos de la enseñanza no universitaria avisan de que las movilizaciones vividas en Asturias, Madrid, Cantabria, País Vasco o Navarra pueden extenderse por toda España si el Ministerio de Educación no mueve ficha. No descartan un «otoño caliente».



Las quejas también llegan de la enseñanza concertada, que lamenta que el Gobierno no haya empezado a revisar el coste del puesto escolar en estos centros, tal como prometió. «Hemos pasado del optimismo, a la decepción, a la frustración y al hartazgo», señala a Efe Enrique Ríos, secretario general de FSIE que critica que el Ministerio «condicione la negociación a avances en los acuerdos con la pública».

Las asociaciones de padres y madres también reclaman una mejor planificación del próximo curso y un incremento en la inversión, tanto en infraestructuras como en servicios escolares al alumnado. «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», incide el presidente nacional del sindicato ANPE, Francisco Venzalá, que se queja a Efe de que se esté sacrificando la educación frente a otros intereses.

Una de las principales deudas que apuntan es el desarrollo normativo de la profesión docente, cuyos grupos de trabajo empezaron a formarse en febrero pero de momento no hay avances ni en disminución de ratios, ni en jornadas lectivas o en la desburocratización. «Apenas se ha avanzado en nada. El gobierno ha generado expectativas y el profesorado dice basta ya», señala a Efe la nueva secretaria general de la Federación de Enseñanza de UGT, Beatriz García, que señala este curso académico como «muy decepcionante».

UGT, CCOO, CSIF, ANPE, STES-Intersindical advierten de que hay territorios que están avanzando con medidas de presión «que están siendo bien vistas por otras regiones». «Y creemos que el inicio del curso escolar va a marcar un antes y un después si no se aborda de una vez por todas las reclamaciones», señala García mientras la secretaria general de la Federación de Enseñanza de CCOO, Teresa Prieto, añade a Efe que «nos empezaremos a movilizar».

«El Ministerio de Educación no toma liderazgo en una reducción de la temporalidad por debajo del 8 %», recalca desde CSIF el presidente de Educación, Mario Gutiérrez, que incide en que ha sido un curso «desalentador».

Los sindicatos recuerdan sus reivindicaciones

Un horario lectivo máximo de 23 horas para infantil y primaria y de 18 horas para el resto de enseñanzas, el incremento mínimo del 5 % en el salario de este año y la aplicación urgente del 0,5 % pendiente de 2024, además de restaurar la cuantía íntegra de las pagas extraordinarias, recortadas por la crisis económica de hace 15 años, son las principales demandas.

También la equiparación salarial de los docentes en todo el Estado o la integración de todo el profesorado en el subgrupo A1. La última reunión del grupo de trabajo vinculado a estas reivindicaciones se produjo en abril, aunque fuentes sindicales señalan a Efe que el Ministerio tiene intención de retomar a mediados de julio las negociaciones con un documento de propuestas.

Reconocimiento social de la profesión docente

«Vamos de mal en peor y vemos un otoño caliente», coincide el responsable de política educativa del sindicato, Fernando Villaba, de STES-Intersindical tras señalar a Efe el abandono de la profesión por la sobrecarga de trabajo y el poco reconocimiento. Tras comparar las personas que se han presentado a las últimas oposiciones docentes con las de los últimos años, avisa de que ha bajado el número de aspirantes.

CCOO también alude a la falta de inversión en Educación que se ha situado en 2023 en el 4,53 % frente al 4,62 % de 2022 y que según CSIF «pese al maquillaje estadístico que se trata de hacer, los índices sitúan a España a la cola de la Unión Europea». Gutiérrez afirma que acaba un nuevo curso escolar «con los mismos problemas estructurales que teníamos en 1990».

Mejoras en los colegios

ANPE también pone el acento en la obsolescencia que sufre la red de infraestructuras educativas. «La digitalización, la inclusión, el necesario cuidado de la salud y las condiciones climáticas exigen centros educativos modernos, accesibles y eficientes. No podemos responder solo a urgencias», afirma Venzalá, que recuerda que el compromiso de la ministra Pilar Alegría de destinar más de 200 millones a la adaptación climática de los centros «está lejos de cumplirse».

La recién elegida presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres (CEAPA), María Sánchez, también recuerda a Efe que la catástrofe de la dana ha evidenciado una respuesta institucional «insuficiente y lenta» y pide una inversión sostenida. «Que no solo atienda a las emergencias, sino que también mire al futuro corresponsabilidad», incide haciendo referencia a un refuerzo en los equipos de orientación.

EL PAIS

El Bachillerato Internacional llega a la Formación Profesional: “Las empresas piden perfiles personales, no expedientes académicos”

Solo cuatro centros educativos imparten en España el Programa de Orientación Profesional

MATÍAS HELBIG. Madrid - 30 JUN 2025

El Bachillerato Internacional (IB, por su nombre en inglés) es conocido en el mundo por su Programa de Diploma, un método de estudios que incorporan tanto institutos públicos como privados para la etapa de bachillerato y que facilita la movilidad del alumnado entre sistemas educativos de otros países. En España, más de 218 centros lo han adoptado, de los cuales 55 son de titularidad pública. Sin embargo, este sistema, fundado en Ginebra en 1967, ofrece programas para todas las etapas educativas, desde primaria hasta grado medio. Este último, denominado Programa de Orientación Profesional, lo ofrecen apenas un puñado de centros nacionales, todos ellos privados. A partir del próximo curso, La Otra FP, en Madrid, será el cuarto y el único exclusivamente de Formación Profesional en impartirlo.

“Las empresas piden perfiles personales, no expedientes académicos”, asegura Carmen Hernández Blanco, directora del centro madrileño. “El certificado de Bachillerato Internacional garantiza eso, es un salto cualitativo brutal de cara al empleo”. Para Hernández esto es muy relevante, ya que considera que hay un mercado laboral con sobrecualificación y sobretitulación. Lo que no hay son personas “entrenadas en habilidades inter e intrapersonales”, dice.

El Programa de Orientación Profesional surgió en 2012 a través de las conversaciones entre el gobierno de Finlandia y el Bachillerato Internacional. Algo que a Maripé Menéndez, responsable de desarrollo y reconocimiento del Bachillerato Internacional en Iberoamérica, no deja de llamarle la atención. El aprendizaje técnico y profesional finlandés está muy desarrollado desde las escuelas. Y aun así, “tenían la necesidad de crear este programa”, indica.

Esto se debe, según Menéndez, al desarrollo de dos aspectos fundamentales de la metodología IB: la instrucción de “ciudadanos globalmente competentes y una formación que permita al alumno seguir aprendiendo”. Esto último es una de las claves del Programa de Orientación Profesional. Los estudiantes que han optado por una formación profesional de grado medio con este programa pueden realizar, si así lo quisieran, estudios universitarios en el futuro.

Pero en España esto no es tan sencillo. “Los chicos que lo hacen no tienen acceso a las universidades públicas, porque estas no lo convalidan”, explica Rachel Fenton, directora de bachillerato en el British College of Gavà, en Catalunya. Su centro incorporó hace siete años el Programa de Diploma, pero hace cuatro el de Orientación profesional. El objetivo es ofrecer una vía que se adapte mejor al perfil de alumnos para los que el camino académico no es el ideal.

Respecto de la continuidad de los estudios, Fenton señala: “Los que quieren estudiar una carrera, se van al extranjero”. Países como Estados Unidos, Suiza o el Reino Unido sí convalidan este título. La directora, sin embargo, reconoce que el contexto del British College of Gavà es más complejo dado al perfil internacional del alumnado. “Somos un centro británico en España, realmente”, dice.

La directora de La Otra FP también hace referencia a los estudios universitarios. “Para poder acceder a la universidad pública en España, tienes que hacer un grado superior”, dice. Pero hace hincapié en la ventaja del centro ubicado en el madrileño municipio de Las Rozas: “Con el Programa de Orientación Profesional, nuestros alumnos que hayan hecho un grado medio pueden hacer una carrera fuera”.

Belén Arnaiz, coordinadora de Internacionalización del centro, agrega que son el único centro de Formación Profesional en España que ofrece el currículo de la LOMLOE junto con el IB. Y subraya otra novedad: “Tampoco es normal un centro que solo ofrece grados superiores y medios con una metodología como la del Bachillerato Internacional”.

El caso del centro Mas Camarena, en Valencia, es ejemplo de ello. Llevan tres años dando el programa con un enfoque específico para deportistas. Dos de ellos ya están haciendo grados superiores en los Estados Unidos: “Una está becada en la Universidad de New Jersey y el otro en la de Miami, también becado”, destaca Ana Carrascosa Zaragoza, coordinadora del Programa de Orientación Profesional en el centro.

Carrascosa ha sido dos veces judoka olímpica y pone en valor la posibilidad de compaginar el deporte de alto rendimiento con el rigor académico. “En una carrera deportiva de éxito, los estudios son fundamentales”, argumenta. En el centro valenciano, según los alumnos se van haciendo mayores pueden elegir entre el Programa de Diploma o el de Orientación Profesional. Este último está asociado a el Diploma Extended BTEC Nivel 3 en Deporte, lo que permite a los graduados ingresar en universidades públicas.

Cómo funciona el Programa de Orientación Profesional

La metodología del Bachillerato Internacional tiene su fundamento en seis capacidades que, consideran, diferencian a las personas de las máquinas: la capacidad analítica, la creativa, la crítica, el entendimiento intercultural y la agencia. El Programa de Orientación Profesional, al igual que los otros tres –el de Escuela Primaria, el de Años Intermedios y el de Diploma–, obedece a esta filosofía.



En un contexto de profesionalización y desarrollo de las tecnologías “empieza a haber un incremento de alumnos que quieren una formación técnico profesional entre los 16 y 18 años”, explica la portavoz de Bachillerato Internacional en Iberoamérica. Eso ha llevado a que el programa tenga una proyección global: 416 colegios en 56 países lo tienen incorporado. “El alumno hoy es más diverso, ha cambiado”, sostiene Menéndez.

Las condiciones para que un centro incorpore el programa consisten en unir las características específicas de una formación técnico profesional con las de la metodología IB. En concreto: dos asignaturas vinculadas a la formación profesional y otras cuatro que son troncales de la metodología (Proyecto de Reflexión, Horas de Servicio a la Comunidad, Idioma Extranjero y Habilidades Profesionales). Menéndez ejemplifica de qué manera se adaptan las asignaturas de la formación: “En un técnico profesional de Emergencias Sanitarias, nosotros recomendaríamos hacer Biología y Química, por ejemplo”.

Desde la fundación suiza estiman que en los próximos años la cantidad de centros españoles con este programa se triplicará. Menéndez argumenta que España debe dar un salto importante para establecer la equiparación de ambos bachilleratos. “El sistema debe plantearse abrir más pasarelas para que un alumno de un grado medio decida ir directamente a la universidad”.

EL DEBATE

Por una pedagogía del esfuerzo en tiempos de inteligencia artificial

El uso sistemático de la IA puede amplificar la pereza metacognitiva

Francisco López Rupérez. 01/07/2025

La aparición súbita de la inteligencia artificial (IA) generativa en el panorama internacional y su rapidísima evolución están transformando las bases no sólo del mundo productivo, sino, en general, de todas aquellas áreas relativas a las capacidades cognitivas superiores, propias hasta ahora del ser humano; entre ellas las que desarrollan los sistemas de educación y formación.

Por otra parte, existe la convicción profunda entre los analistas de la IA de que el Chat GPT –con el que la compañía Open AI saltó a la palestra hace menos de tres años– es, tan solo, un punto de partida que está evolucionando de forma acelerada, de modo que la IA de hoy ha de ser considerada como la peor de las versiones que, en el futuro, el ser humano tendrá a su disposición. En este contexto, y como ha advertido muy recientemente la OCDE, «Si la IA puede impartir instrucción o proporcionar retroalimentación de forma fiable (...) este desarrollo podría redefinir la forma de impartir la enseñanza, impulsando una transformación en la dinámica del aula, las interacciones profesor-alumno y la experiencia de aprendizaje en general».

En una columna anterior, abordamos la advertencia de que la IA podría interferir negativamente en el desarrollo de habilidades cognitivas avanzadas en jóvenes y adolescentes. Esta hipótesis, apoyada en evidencias empíricas recientes, merece ser tomada en consideración como objeto de reflexión.

Pero, junto con las habilidades cognitivas, procede extender este tipo de análisis al ámbito de lo no cognitivo, y, en particular, a lo relativo al esfuerzo y a la perseverancia; rasgos que constituyen un buen predictor del rendimiento académico, y que afectan claramente al desarrollo intelectual de los humanos.

Como ha advertido Ethan Mollick en su reciente ensayo 'Cointeligencia. Vivir y trabajar con la IA', ya hay pruebas empíricas procedentes del sector productivo de que el uso del ChatGPT «sirve principalmente como sustituto del esfuerzo humano, no como complemento de nuestras habilidades». La tentación de los adultos – por un exceso de confianza derivado de los resultados de la práctica– de «apretar el botón» de la IA y dar por bueno el producto resultante, sin analizar críticamente sus resultados, constituye un hecho probado; y la extensión de tal comportamiento a los alumnos en formación es, por su relativa inmadurez, mucho más que probable.

Dicha tentación se conoce como «pereza cognitiva», o tendencia típicamente humana de evitar el esfuerzo mental, y optar por respuestas simples y automáticas, en lugar de construir un pensamiento propio más profundo. Esta tendencia se explica por la «ley del mínimo esfuerzo mental», sugerida por Balle (2002), que postula que los individuos, cuando se enfrentan a una elección, tienden a seleccionar la opción que exige la menor cantidad de esfuerzo cognitivo, independientemente de si es la más efectiva o beneficiosa. Cuando la pereza afecta a las habilidades cognitivas avanzadas, o a los procesos cognitivos de orden superior, entonces se suele hablar de «pereza metacognitiva», la cual debilita el compromiso de los humanos con las tareas analíticas, la evaluación crítica, la resolución de problemas, la autorreflexión o la creatividad.

El uso sistemático de la IA puede amplificar la pereza metacognitiva. Y es que, aun cuando la IA mejora la productividad a corto plazo y ofrece soluciones rápidas, también fomenta la aceptación acrítica de la

información que genera, sin cuestionar su validez ni buscar alternativas. En el caso de las personas en formación, ese riesgo es mucho mayor.

De acuerdo con lo anterior, se hace imprescindible, en tiempos de inteligencia artificial, invocar el papel decisivo de una pedagogía del esfuerzo, propiamente humana, en los planteamientos de la enseñanza, a fin de promover en los alumnos el desarrollo de hábitos que eviten esas formas de pereza. Se trataría de emplear la IA, pero sin comprometer el desarrollo de las habilidades cognitivas avanzadas en los estudiantes, tan necesarias para adaptarse a este nuevo contexto.

La herencia cultural del Confucianismo en países orientales transmite a sus alumnos, como un elemento ordinario de socialización, la convicción de que el esfuerzo y la perseverancia constituyen claves imprescindibles del éxito personal, así como una forma de contribuir al bienestar común. Ambos rasgos de conducta son considerados como obligaciones morales. Diferentes análisis secundarios sobre los datos de PISA han identificado ese factor cultural como una de las claves –probablemente la principal– que explicaría la ventaja de los países orientales, reiteradamente observada, en cuanto a los resultados de rendimiento escolar.

Habida cuenta de que en los países occidentales dicho elemento de socialización no está, en modo alguno, generalizado, es necesario recurrir a procedimientos de enseñanza que lo suplan de un modo efectivo. Tres estrategias prácticas, a modo de ejemplo, pueden ayudar a cultivar una confianza en el esfuerzo dentro del aula:

a) Establecer para todos los alumnos expectativas claras, elevadas pero alcanzables, y abundar en la idea de que el éxito no está determinado únicamente por nuestras habilidades innatas, sino también por el esfuerzo que dedicamos al logro de las metas que nos planteamos. Se trata de estimularles, además, para que comprueben que el esfuerzo sostenido produce los resultados deseados. b) Proporcionar comentarios constructivos de reconocimiento merecido, que subrayen la importancia del esfuerzo y la perseverancia en el desarrollo de los procesos, reconociendo no obstante que un error bien identificado forma parte sustantiva de los mecanismos personales de avance y de mejora. c) Crear un ambiente de apoyo a los aprendizajes, de los profesores hacia los alumnos y de estos entre sí, fomentando un sentido de comunidad –o de «inteligencia colectiva»– que ha demostrado empíricamente su eficacia.

En el actual contexto geoeconómico y geopolítico, en el que países orientales como China, a partir de sus avances acelerados en materia de industria y tecnología, están sentando las bases del futuro y ganando cada vez más protagonismo a escala global, la incorporación a las aulas de una revalorización del esfuerzo puede convertirse en un factor clave no sólo para el desarrollo personal de los alumnos, sino también para el progreso social. En este tiempo complejo e incierto, la IA aportará indudables oportunidades, pero generará también serias amenazas, a menos que seamos capaces de adaptarnos con inteligencia a este nuevo contexto a través de la educación.

Estudios empíricos realizados por la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC –actualmente en proceso de publicación– han demostrado el muy notable impacto de la perseverancia en el esfuerzo sobre las puntuaciones de PISA 2022 de España, y han sugerido vías para compensar las desigualdades en el rendimiento académico vinculadas al nivel socioeconómico y cultural de los alumnos, movilizando convenientemente dicha habilidad no cognitiva.

Procede invocar aquí una cita de Schneider y Stern, dos reputados psicólogos, cuando al presentar diez hallazgos empíricos fundamentales, desde la perspectiva cognitiva del aprendizaje, concluyen:

«Aprender puede y debe ser divertido, pero es el tipo de diversión que se siente al escalar una montaña, y no el que se experimenta al sentarse en la cima y disfrutar de la vista».

Francisco López Rupérez es director de la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC y expresidente del Consejo Escolar del Estado

europapress.es

El Gobierno aprueba 12,4 millones para completar la cofinanciación del Programa Erasmus+

MADRID 1 Jul. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros ha autorizado este martes la concesión de un suplemento de crédito en el presupuesto del Organismo Autónomo Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), por importe de 12.425.587,46 euros, con la finalidad de completar la cofinanciación del Programa Erasmus+.

El SEPIE es la Agencia Nacional española del Programa Erasmus+ de la Unión Europea (UE) en el ámbito de la educación y de la formación y, en calidad de ello, tiene como función, entre otras, la gestión de la cofinanciación nacional al programa Erasmus+ junto con la financiación propia de la UE, cuya suma de ambas constituye la subvención total.

En este sentido, la cofinanciación nacional se destina a complementar el importe de los fondos de la UE que asigna la Comisión Europea al SEPIE para financiar los proyectos de movilidad de educación superior en



nuestro país, conformando un presupuesto único, aunque los pagos se realizan de forma diferenciada. Con ella, se pretende abarcar un mayor número de movilidades de las que se podrían financiar únicamente con los fondos recibidos de la UE, y, además, mejorar la cuantía de las ayudas de los estudiantes.

En la 'Guía del Programa Erasmus+' de la convocatoria 2024 se introdujeron dos importantes novedades que impactan directamente en el coste de las movilidades en general, y de los estudiantes en particular. Se trata cambios en los grupos de países determinados por el coste de vida que determina el importe de la ayuda, y la concesión de una ayuda de viaje a todos los estudiantes, y no solo los de la Canarias, como venía sucediendo en convocatorias de años anteriores.

En el Programa de Trabajo del SEPIE para la convocatoria del año 2025, remitido a la Comisión Europea el 15 de octubre del pasado año, se estableció como objetivo subvencionar un total de 66.771 movilidades en el ámbito de los proyectos de movilidad de estudiantes y personal de educación superior financiados con fondos de política interior, de las cuales 56.068 serán movilidades de estudiantes y 10.703 de personal, lo que permitirá un incremento de 6.470 de movilidades (5.433 de estudiantes y 1.037 de personal) respecto al año anterior. En este sentido, se generan unas necesidades de conanciación que ascienden a un importe de 70,5 millones de euros.

La dotación de los créditos destinados en los Presupuestos Generales del año 2023, prorrogados a 2025, a la 'Cofinanciación nacional Programa Erasmus+' asciende a 40 millones de euros, habiéndose además tramitado un expediente de generación de crédito por importe de 18.074.412,54 euros que incrementó dichos fondos. Por lo tanto, se genera unas necesidades por importe de 12.425.587,46 euros.

Por consiguiente, y a fin de cubrir la insuficiencia identificada, el Organismo Autónomo Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, debido al carácter inaplazable de las becas y la imposibilidad de financiar la modificación presupuestaria a través de otras vías alternativas, considera necesario tramitar un expediente de suplemento de crédito por importe de 12.425.587,46 euros, financiado con la parte del remanente de tesorería que a fin del ejercicio anterior no fue aplicado en el presupuesto del citado Organismo Autónomo.

INFORMACIÓN

El "grito" de los orientadores escolares de Alicante

Los especialistas, que abordan las necesidades especiales, la salud mental y el acoso, se unen para reclamar a Educación que las ratios no superen los 300 alumnos

A. Fajardo. 01 JUL 2025

Más de un millar de orientadores educativos de la Comunidad Valenciana se han unido para reivindicar una atención digna en los colegios y en los institutos. La primera medida que han reclamado a la Conselleria de Educación, a través de un comunicado conjunto, es que haya un profesional por cada 300 estudiantes y no ratios superiores como las que se están dando en algunos centros de la provincia donde hay un orientador para más de 500 alumnos.

Estos especialistas se encargan desde identificar y acompañar a escolares con necesidades educativas especiales en los colegios, detectar problemas de salud mental, hasta ofrecer apoyo psicológico a las familias, programar actividades emocionales o convivencias. En los institutos también se ocupan de abordar el absentismo, conflictos por igualdad de género o de convivencia, como el acoso escolar. A ello se suma la elevada carga burocrática que tienen que asumir en muchas ocasiones.

Los orientadores demandan que en las ratios de 300 alumnos se incluya al alumnado de Formación Profesional (FP), mayores de edad, de Bachillerato, o cualquier otra casuística, porque ahora no se tienen en cuenta el el cómputo de estudiantes.

Asimismo, han pedido a la administración autonómica reflejar para todos los orientadores que la jornada laboral es de 37 horas y 30 minutos semanales. También han solicitado eliminar la obligatoriedad de asistencia en el centro al menos dos horas en el día de lunes a viernes, puesto que, según denuncian, cuando se acude a las Coordinaciones Territoriales de Orientación, a las Agrupaciones de Orientación de Zona o a la coordinación con cualquier servicio o entidad, se está haciendo un trabajo establecido dentro de las funciones de orientación, es trabajo en sí mismo y responsabilidad del orientador.

El patio

Entre sus reclamos, quieren que se especifique que los especialistas de Orientación Educativa no pertenecen al equipo directivo y, por lo tanto, que no están obligados a permanecer en el centro docente durante el mes de julio, como el resto del claustro.

Por otro lado, han demandado que se refleje en las instrucciones del curso de manera expresa que quedan fuera de las funciones de orientación la realización de guardias de patio (es un espacio para atención directa a

profesorado y alumnado, o familias, o coordinación externa) porque lo consideran "un espacio imprescindible para la observación del alumnado objeto de seguimiento, sin tener la obligatoriedad de permanencia en un lugar fijo").

Entre otras mejoras salariales, consideran que, por el hecho de pertenecer al cuerpo de profesorado de Secundaria la totalidad del personal especializado de orientación, tiene que tener las mismas condiciones económicas y complementos, independientemente del centro donde se ejerza su labor profesional.

Compromiso de refuerzo

La administración autonómica ha asegurado que el próximo curso habrá refuerzo en la etapa de Educación Infantil, además de la apuesta por la autonomía de los centros docentes (que podrán determinar algunos puestos de su plantilla con el fin de ajustarla a su proyecto educativo), el impulso a la inclusión educativa (de modo que los centros cuenten con los recursos para atender al alumnado con necesidades específicas de atención educativa), y la oferta de horas de orientación educativa en las enseñanzas de régimen general. Sin embargo, por ahora no se ha detallado el incremento anunciado.

EL PAÍS **OPINIÓN**

¿Demasiados libros? No siempre

Hay trabajos que ofrecen una visión realista y documentada para indagar en los desafíos de la sociología, la filosofía y la política educativa real. La obra de Juan Manuel Moreno y Lucas Gortazar apunta en esa dirección

OTTO GRANADOS. 02 JUL 2025

Hace más de medio siglo, antes de la revolución tecnológica, el poeta y ensayista Gabriel Zaid publicó una obra de culto, *Los demasiados libros* (Anagrama, 1972), en la que, entre otras cosas, pronosticó que como la producción se multiplicaba en proporción geométrica y los lectores en proporción aritmética, "de no frenarse la pasión de publicar, vamos hacia un mundo con más autores que lectores", aunque en algunos países, España por ejemplo, parece que los lectores gozan de cabal salud.

Como el fenómeno sigue viento en popa (se habla de que se editan entre 90 mil y 200 mil títulos anuales en Iberoamérica) parece lógico que uno aborde las novedades en ciertos campos como la educación, que es el mío, con cierto escepticismo. Por un lado, porque la comunidad de investigación educativa tradicional es muy cerrada y endogámica: escriben entre ellos y para ellos; para las revistas arbitradas o para citarse unos a otros (no hace falta recordar los escándalos recientes), y todo eso hace muy predecible lo que publican. Y, por otro, porque esa investigación -buena, regular o mala- es abundante: en junio de 2025, Google arrojaba 4.2 millones de resultados a la entrada "reformas/cambios educativos" y Scopus mostraba, en su página en inglés, casi 20 millones de artículos indexados en la materia. Desde luego, no sabemos a ciencia cierta qué parte de esa producción ha tenido de influencia, incidencia e impacto reales.

Por fortuna, hay trabajos que han evitado la trampa frecuente de que "problema estudiado es igual a problema resuelto" y ofrecen una visión realista, documentada y con extenso trabajo de campo en numerosos países de todas las regiones para indagar en los desafíos de la sociología, la filosofía y la política educativa real e intentar explicar donde estamos parados. *Educación universal. Por qué el proyecto más exitoso de la historia genera malestar y nuevas desigualdades* (Debate, 2024), de Juan Manuel Moreno y Lucas Gortazar, apunta en esa dirección. Veamos.

Se trata de una investigación detallada, minuciosa, muy cuidadosa técnicamente, con un planteamiento claro -si el ideal de la educación universal ha fracasado o si solo es una crisis de crecimiento-, sin distraerse en interminables disquisiciones pedagógicas, neurológicas o pseudocientíficas de todo tipo. Para abordarlo, desmenuza sus componentes usando casos concretos de tendencias o reformas en países muy diversos y luego proponiendo una aproximación basada en datos, evidencia y hechos para ilustrar la argumentación. Con ese instrumental, Moreno y Gortazar condensan la interrogante central -si la educación para todos sobrevivirá o de plano bajamos la cortina- y entonces el reto es que "la sociedad crea que la educación" puede ser "un juego de suma positiva ilimitada" donde todos ganen, incluso los descontentos y los desencantados, tipologías que usa el libro.

Unos enfatizan los bienes del aprendizaje, su potencial como motor del ascenso social, añoran la época en que los estudiantes podían "resolver integrales y recitar a Virgilio en el latín original" y por supuesto el temor de que las nuevas generaciones salgan peor preparadas que las de sus padres. Y los otros deploran la inequidad, la meritocracia, las desigualdades en el acceso a la buena o la mala educación, la pobreza y al final que el sueño de la educación universal haya resultado paradójico: masificación versus calidad, aprendizaje versus credencialismo, tecnología o enseñanza.

Hay dos capítulos en los que conviene detenerse: la meritocracia y la industria de la posverdad, la polarización y el bulo. Y luego hablar de otras en la charla. El primero de ellos trata una cuestión crítica, en especial en los últimos años y acentuada por la "célebre diatriba" de algunos autores, Michael Sandel por ejemplo, que consiste en preguntarse si el ideal meritocrático (esfuerzo, trabajo, disciplina, talento etc.) subyacente al



contrato educativo está en crisis y no ha hecho, sino generar más desigualdad porque deriva de la cuna, los genes o el código postal, y entonces hay que corregir las distorsiones mediante acciones hacia las “identidades diferenciales” que destierren las barreras de entrada y todos quepan. Por supuesto, la vida real es bastante más complicada, pero lo que está claro, proponen Moreno y Gortazar, es que “sin meritocracia puede que vuelva ese mundo en el que solo hay que molestarse en nacer para merecer tantos bienes”.

Pues bien, esta es una discusión tan actual como fascinante que va mucho más allá de la escolaridad, los aprendizajes o la educación universal. Las palabras mérito y esfuerzo se han vuelto hoy casi heréticas. No me refiero a la noción de meritocracia bien tratada en el libro y muy debatida ahora, ni tampoco a su opuesto, el “pobrisimo” franciscano como consigna política u opción evangélica, sino a lo que está en el sentido común y la sabiduría popular: el conjunto de valores y cualidades personales, del carácter y el temperamento que contribuyen a construir trayectorias vitales meritorias y el papel que pueden jugar (o no) las políticas públicas (y cuáles) para potenciarlas.

En esos pliegues entran variables como el crecimiento y la productividad de la economía, la competencia de los gobiernos, la calidad de las políticas públicas, la coyuntura internacional, en suma, un sinfín de externalidades. Entonces, si el crecimiento fracasa o no logra beneficiar a los más, se necesita un “chivo expiatorio” que puede ser el mérito, y surge el incentivo de adoptar políticas cautivadoras para la galería, pero estériles en las soluciones de fondo. Y como algunos de los instrumentos tradicionales de la movilidad -los años de escolaridad, por ejemplo- no parecen estar ofreciendo los resultados deseables para todos, entonces, siguiendo esa lógica, hay que obturar los mecanismos de ascenso y facilitar los de descenso mediante políticas populistas que puedan crear el espejismo de una aparente igualdad sostenida con alfileres que, más temprano que tarde, colapsan. En suma, según los adversarios del mérito, la solución rápida es derribar la cultura del privilegio, para edificar otra basada en los atajos para el crecimiento y el bienestar que, supuestamente, el mérito y el esfuerzo no han proveído. El problema con esta tesis, como dice Ricardo Lagos, el ex presidente socialista chileno, es que “la experiencia muestra que no existen esos atajos”.

Es cierto que hay un ambiente muy extendido de pesimismo, por momentos apocalíptico, que pone en duda entre otras cosas las premisas con las que habitualmente las personas y las sociedades buscaban mejores niveles de vida, e intenta sustituirlas mediante un acto de contrición que a ratos se asemeja a una especie de *odium theologicum* abrazado por muchos con la fe del converso, para crear una narrativa por virtud de la cual todo lo que se hizo está mal, hay que expedir el acta de defunción y andar de nuevo el camino beatífico de las políticas compensatorias. Pero, como sugieren bien los autores, esa no es la ruta; de hecho, es posible moverse con mecanismos mucho mejores e incluso más meritocráticos. El camino hacia ese punto fino no es fácil, pero, como dice Carlos Peña, “hay diferencias sociales aceptables si son producto del mérito. Si no las hubiera, ¿por qué enseñaríamos a nuestros hijos que el esfuerzo importa? El misterio consiste en que no sabemos qué parte de nuestra vida es el fruto del destino y qué parte resultado de nuestro esfuerzo y nuestra voluntad”.

El otro tema, igualmente fascinante, es lo que los autores denominan la industria global del bulo y la mentira que está en la base de populismos, autocracias y deterioro democrático, de identidades tóxicas y extremismos religiosos, y peor aún del desmantelamiento de los conceptos ilustrados de “racionalidad científica, igualdad y libertad”. O en pocas palabras: la renuncia a la sensatez, la inteligencia, y su reemplazo por el “orgullo de no saber, el orgullo de ignorar”. Por tanto, el acto de pensar y reflexionar ha sido desplazado por la posverdad, por la cancelación y el *wokismo*, y las supuestas amenazas a identidades muy singulares que, como dicen los autores, pueden ser una vacuna, una palabra o un listón en la solapa, lo que a su vez es caldo de cultivo para derivas más próximas a la irracionalidad y la demencia que a la educación o la ilustración.

Frente a ese panorama, ¿qué puede hacer la educación universal? Por lo pronto, según cita este libro, “ver lo que queda por hacer”.

EL DEBATE

Una experta extranjera retrata el adoctrinamiento en colegios españoles: «Se habla de todo menos de España»

Doctora en literatura y filología hispánica, Inger Enkvist ha formado parte del Consejo Sueco de Educación Superior y de la Academia Argentina de Ciencias Políticas y Morales

María Curiel. 02/07/2025

La educación en España está en crisis. O al menos así lo percibe Inger Enkvist, catedrática de filología española en la Universidad de Lund (Suecia) y experta en políticas educativas comparadas. Doctora en literatura hispánica, ha formado parte del Consejo Sueco de Educación Superior y de la Academia Argentina de Ciencias Políticas y Morales. Su obra combina la crítica educativa con el análisis literario, y ha sido reconocida con premios como el Foro España a los Valores Educativos y la condecoración al Mérito Civil.

Esta experta ha participado en la jornada, organizada en la Universidad CEU San Pablo, 'La verdadera misión de la universidad', donde ha hablado de los «retos y oportunidades de la universidad hoy». Además, participará en los Cursos de Verano CEU- María Cristina (San Lorenzo de El Escorial), en la mesa redonda: 'Desafíos de la educación en el siglo XXI', junto con Esperanza Aguirre, exministra de Educación y Cultura; Catherine L'Ecuyer, doctora en Educación y psicología y Alicia Delibes, escritora, profesora y exdiputada de la Asamblea de Madrid.

Enkvist atiende a El Debate para tratar los temas más polémicos de la educación española.

–¿Cuál cree usted que es la situación educativa de España respecto a otros países de la Unión Europea?

–En parte, es similar a la de otros países europeos. Pero España tiene algunos problemas añadidos, como el reparto de competencias educativas entre el Estado y las comunidades autónomas. Este modelo debilita el sistema y genera desigualdades. Además, en regiones como Andalucía, Canarias, Ceuta o Melilla quizá no haya una tradición educativa tan consolidada como en otras. También hay que tener en cuenta el tema de las lenguas regionales, que añade complejidad. En resumen, aunque hay aspectos comunes con otros países europeos, España presenta dificultades particulares.

–¿Qué opinión le merece la última ley educativa, la LOMLOE?

–Francamente, me parece lamentable. No busca mejorar la calidad educativa, sino cumplir objetivos políticos. Prima la igualdad entendida de forma ideológica, en lugar de apostar por la excelencia. La ley carece de medidas reales para elevar el nivel educativo. Un político podría decir que igualdad es sinónimo de calidad, pero en mi opinión, esta norma no está pensada en beneficio de los jóvenes ni del país.

–Uno de los puntos más debatidos es que se está perdiendo la cultura del esfuerzo. ¿Está de acuerdo?

–Totalmente. Y no solo ocurre en España, también en otros países. Hay una idea, muy extendida desde la izquierda y que proviene de EE. UU. en los años 60, de que basta con colocar a los alumnos en un entorno adecuado para que aprendan. Esa teoría funcionó en contadas ocasiones, pero no es una regla. Además, pedir esfuerzo no es popular entre quienes defienden el igualitarismo, porque temen que unos se esfuercen más que otros y eso genere desigualdades. También influye una concepción errónea de lo democrático, en la que el Estado «regala» educación y el alumno solo debe recibirla. Pero sin esfuerzo no hay aprendizaje real.

–Del 1 al 10, ¿cuán politizada cree que está la educación en España?

–Diría un 8. La educación está bastante ideologizada. Por ejemplo, la idea de que todos los alumnos de la misma edad deben estar en el mismo aula, independientemente de su nivel, es una decisión política. No se adapta la enseñanza a las capacidades o logros individuales. También está el tema de las autonomías. Ceder competencias educativas ha permitido que cada comunidad imponga su propia visión, lo cual daña la calidad general. Y el tema lingüístico es otro gran foco de politización. En algunas comunidades se utiliza la lengua para promover una agenda política, incluso alterando contenidos en los libros de texto. En Cataluña, por ejemplo, se habla de todo menos de España o se presenta como algo ajeno, lo que acaba creando un relato sesgado para los estudiantes.

–¿Considera que se adoctrina a través de la educación?

–Claramente. Lo he comprobado analizando libros de texto. Por ejemplo, en los manuales de la ESO sobre la Segunda República, se destacan imágenes y temas simbólicos como las diputadas mujeres, pero se omiten hechos importantes, como que dos de ellas, del PSOE, votaron contra el sufragio femenino. Se presenta una visión ideológica, no histórica. Y ocurre lo mismo con otros episodios, como la insurrección de 1934, que apenas se menciona, cuando fue un hecho gravísimo. Hay una falta de proporcionalidad y de rigor. Lo que se transmite al alumno es más ideología que conocimiento.

–En su opinión, ¿qué país es actualmente un modelo educativo a seguir?

–Diría que Estonia es el referente en Europa. Han hecho de la educación un orgullo nacional, lo priorizan en todos los discursos políticos y económicos. En Finlandia, el nivel de los profesores, sobre todo en primaria, es excelente, lo que garantiza una base muy sólida para los alumnos. También destacaría a Inglaterra, que ha implementado reformas interesantes. Por ejemplo, tienen una prueba final tras la educación obligatoria que permite evaluar resultados y comparar centros. Además, han diversificado la formación docente con opciones más prácticas, en las que el futuro profesor trabaja desde el principio en una escuela con el apoyo de un mentor. Eso les permite aprender de verdad cómo funciona el sistema. Es un modelo que muchos otros países podrían imitar.

Tres de cada cuatro centros integrados de FP creen que las empresas están "poco o nada" dispuestas a colaborar con la FP Dual

CaixaBank Dualiza ha presentado este jueves en Barcelona el informe 'Los Centros Integrados de FP en España: evolución, situación actual y retos de futuro'

Helena López. 03 JUL 2025 12:00

Tres de cada cuatro directores de Centros Integrados de FP (CIFP) consideran que las empresas de su entorno tienen "poco o ningún conocimiento" sobre las características de la Formación Dual Intensiva, y ese mismo porcentaje cree que esas empresas están "poco o nada dispuestas a colaborar en esa formación intensiva". Esa percepción que hace mucho tiempo que apuntan tanto familias [que en algunos casos denuncian que tienen que buscar ellas mismas las empresas de prácticas para sus hijos, tirando de conocidos y saludados, con las desigualdades que eso genera] como docentes [que se dejan las pestañas buscando empresas en las que sus alumnos puedan realizar las prácticas, sobre todo los perfiles menos atractivos para las empresas], es una de las principales conclusiones del completo informe 'Los Centros Integrados de FP en España: evolución, situación actual y retos de futuro', publicado por CaixaBank Dualiza y presentado este jueves en Barcelona con el convencimiento de que "solo a través de más formación se puede conseguir una sociedad más cohesionada en la que se reduzcan las desigualdades".

El estudio de más de 120 páginas elaborado por el equipo de investigación de CaixaBank Dualiza junto al sociólogo Oriol Homs analiza a partir de encuestas a un tercio de todos los CIFP existentes hoy por hoy en España y entrevistas a más de 50 directores, el desarrollo de estos centros en el Estado; instituciones que se consideran clave para llevar hasta las aulas la nueva ley de FP, normativa que promueve la implementación de este tipo de centros, algo en lo que Barcelona es referente, apostado por la especialización sectorial, articulando los centros por familias profesionales, del Hospital del Mar Institut d'FP Sanitària al Institut de Formació Empresarial de Barcelona o la Escola de Mitjans Audiovisuals (EMAV). Centros cuyo potencial es el poder incentivar la carrera profesional del alumnado y las vocaciones profesionales, haciendo que un joven que entre a estudiar un ciclo formativo de grado medio con 16 años esté en contacto tanto con los estudiantes de grado superior -que le sirvan de referentes- como con los profesionales del ramo (del Hospital del Mar al TNC), gracias a la concepción de 'hub'.

Uno de los principales retos identificados por el presente informe es "la necesidad de conseguir un mayor acercamiento a la empresa" -que conozcan los beneficios de la FP Dual, que formar mano de obra calificada es positiva para el conjunto del sector y que el conjunto del sector tiene que participar en su formación, como responsabilidad de país- que lleve a un "mayor compromiso".

Según constata también el informe, la importancia de estos centros [que tres años después de la aprobación de la ley no acaban de despegar y solo resentan solo el 6,9% del total de centros de FP en España] radica en su capacidad para ejercer como "motores de impulso" de la FP al actuar también como "referentes de innovación en sus territorios", participando en redes estatales y europeas de excelencia donde se fomenta el aprendizaje y la difusión de buenas prácticas, y ejercer de impulsores de la formación continua -uno de los grandes retos del país-, acreditación de competencias y facilitadores de procesos de orientación integral con atención personalizada para facilitar itinerarios académicos y laborales más adecuados a cada persona.

El informe presentado este jueves constata también que la parte humana está ligada de modo claro a la consecución de logros por parte de los CIFP, igual que la apuesta de la administración a través de "una planificación territorial más estratégica" y la cuestión presupuestaria.

Criterios de planificación

La investigación apunta que el reto de impulsar el despliegue del modelo de los CIFP supone abordar la compleja decisión sobre los criterios de planificación de la oferta formativa. En ciudades medias o pequeñas el estudio plantea dos alternativas, mantener los centros de FP dentro de los IES haciéndoles depender de un centro integrado con el que puedan compartir recursos técnicos y humanos, o desligarlos de los IES creando nuevos centros de FP con una mayor oferta formativa aprovechando la oferta modular de la nueva ley de FP, con la que se dé respuesta a las necesidades de su entorno y se atraiga una mayor diversidad de jóvenes.

En las áreas metropolitanas de elevada concentración de población, el reto se orienta en sentido contrario, hacia la especialización sectorial o la transversalidad, con centros grandes que orienten su oferta a un sector concreto y en relación con los agentes económicos del sector, como está haciendo Barcelona.

Cuestión de presupuesto

Separar la FP de un IES requiere una importante inversión, pero también en las instalaciones adecuadas para una correcta formación. Así, son necesarios recursos económicos no solo para la creación de nuevos CIFP sino también para el mantenimiento de los existentes y su adaptación a los nuevos criterios de sostenibilidad y ahorro energético.

Los retos establecidos -señalan los autores del estudio- permiten visibilizar el camino a recorrer para una mayor proliferación de los centros integrados. Sin embargo, el estudio también hace una radiografía profunda del punto desde el que habrá que partir para avanzar en la evolución, recordando que a pesar de que los Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) representan solo el 6,9% del total, su número ha crecido un 57,7% entre 2022 y 2024, impulsado por la nueva Ley Orgánica de ordenación e integración de la FP.

En Catalunya hay un total de 549 (más de 30 en Barcelona), cifra que supone un 8,2%, por encima de la media española, pero todavía lejos del País Vasco y Navarra, zonas líderes en este tipo de formación.

THE CONVERSATION

Cinco maneras distintas de evaluar en tiempos de la inteligencia artificial

Francisco Javier Ulloa Cortez. Maestro en Tecnologías de la Información, Profesor de tiempo completo del depto. de Ingenierías del Centro Universitario de los Altos, Universidad de Guadalajara (México)

En los últimos años han surgido muchísimas herramientas de inteligencia artificial generativa que hacen sencillísimo el uso de esta tecnología para cualquier persona sin conocimientos informáticos. Las más populares son ChatGPT, MidJourney, Claude AI, Synthesia, DALL-E, Perplexity y DeepSeek.

La facilidad de acceder a estas herramientas ha planteado importantes desafíos éticos y de autoría, que generan intensos debates y temas de regulación. Por ejemplo, en cuanto a la “ayuda” que podamos recibir de la IA para la redacción de tareas o incluso tesis y el uso no ético, sin revisar ni editar lo generado, que le pueden dar los estudiantes.

El uso –y a veces abuso– constante de la inteligencia artificial por parte de los estudiantes nos obliga a replantear los métodos de enseñanza, pero sobre todo los de evaluación. Tenemos que reconsiderar qué es lo que se debe de aprender y con qué fin, además de cómo vamos a evaluar el aprendizaje.

Cambios en el proceso educativo

La inteligencia artificial ha modificado el acceso a la información y la elaboración de contenidos. Es más sencillo buscar, escribir, resumir o resolver problemas matemáticos, aunque esto también nos plantea la cuestión de si estamos realmente adquiriendo habilidades o simplemente dejando la responsabilidad a la IA.

A menudo, los resultados entregados por los estudiantes nos hacen dudar. Antes de la IA, un trabajo con buena redacción, buena sintaxis y sin faltas de ortografía era bien visto o bien valorado; actualmente, algunos preferimos encontrarnos y corregir trabajos con errores ortográficos o limitados en cuanto ideas, porque son señales de que puede ser un trabajo auténtico del alumno.

Las universidades y los docentes hemos transitado rápidamente por varias etapas y reaccionado de diferentes maneras: desde la prohibición, pasando por el rechazo y llegando al uso crítico y aprovechamiento de las ventajas que ofrece esta tecnología.

Cada día es más común encontrarnos a estudiantes que presentan buenos trabajos pero que no entienden realmente lo que entregaron. Esto no significa que el uso de la IA deba prohibirse, sino que es necesario replantear la forma de evaluar.

A continuación, se presentan algunas metodologías y actividades recomendadas para evaluar y aprender con la inteligencia artificial:

1. Aprendizaje basado en proyectos: los estudiantes trabajan en un proyecto real o simulado; implica resolver una situación compleja, fomenta la creatividad. Se sugiere una evaluación continua, no solo del producto final.
2. Portafolios: son una recopilación de trabajos, productos o actividades realizadas por los estudiantes a lo largo del curso. Se utilizan para dar seguimiento al proceso de aprendizaje. Permiten verificar la autenticidad y el desarrollo personal y académico.
3. Coevaluación: incorporación de dinámicas de evaluación entre iguales a lo largo del proceso de trabajo, incluyendo valoraciones y reflexiones cualitativas. Por ejemplo, realizar una presentación de avances de un proyecto en equipos, cada equipo muestra el avance a otro equipo y el segundo debe ser quien evalúe.



4. Exámenes orales: ayudan a comprobar el conocimiento auténtico del estudiante y ofrecen una medición real del nivel de aprovechamiento. No obstante, debemos identificar a los estudiantes que sí saben pero se ponen nerviosos.

5. *Gamificación*: aporta actividades lúdicas con niveles, retos o insignias. Presenta una competencia amistosa, estimula la participación y mejora la atención de los estudiantes, haciendo más dinámica la clase. Además, ofrece retroalimentación inmediata, lo que les ayuda a identificar aciertos y errores en tiempo real. Si bien la *gamificación* no es exactamente una evaluación, puede ayudar a complementarla.

Encontrar el equilibrio

La inteligencia artificial no puede ni debe ser prohibida o eliminada del aula, sino que la respuesta debe ser reflexiva y de adaptación por parte de los profesores. Es importante encontrar un equilibrio para usarla como herramienta que no reemplace los roles de profesor y estudiante en el proceso educativo.

Evaluar hoy en día no implica solo medir las tareas o resultados que presentan los alumnos, sino también acompañar el proceso completo. Es necesario valorar los errores más que los trabajos perfectos. Para la UNESCO, la alfabetización básica, la aritmética elemental y la alfabetización científica básica seguirán siendo claves en la educación del futuro.

Contexto y sentido

La labor del docente no será sustituida siempre que su didáctica sea innovadora, que aporte valor al contexto del estudiante y le dé sentido a la enorme cantidad de información a la que se tiene acceso.

Una de las responsabilidades de los profesores de hoy consiste en crear entornos de aprendizaje significativo. Aunque siempre han existido herramientas para buscar información y datos, lo que realmente ayuda a aprender es reflexionar, conectar lo que ya sabemos con lo nuevo y saber aplicar lo aprendido.

Vínculos saludables: la clave para el bienestar digital de los adolescentes

Francisco Javier Malagón Terrón. Profesor Asociado en Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid

Actualmente, una de cada seis personas en nuestro planeta tiene entre 10 y 19 años, es decir, está en la adolescencia, etapa vital en la que los seres humanos experimentamos grandes cambios y en la que la salud mental puede verse afectada por múltiples factores. Se estima que el 14 % de la población mundial adolescente padece algún trastorno mental, aunque son muchos los que carecen de un diagnóstico y un tratamiento adecuados.

Los trastornos más comunes son la ansiedad y la depresión, y afectan a las relaciones sociales, al rendimiento académico, e incluso pueden llevar al suicidio, tercera causa de defunción en las personas de 15 a 29 años. También son frecuentes los trastornos del comportamiento, como el déficit de atención e hiperactividad y el trastorno disocial, así como los trastornos de la conducta alimentaria, la psicosis y el consumo de sustancias tóxicas.

En este contexto, hay que considerar también la presencia y uso masivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El informe *Impacto del aumento del uso de Internet y las redes sociales en la salud mental de jóvenes y adolescentes*, realizado por Red.es en 2023, analiza cómo el uso intensivo de estas tecnologías influye en la salud mental de ese sector de la población en España.

Si bien son muchos los efectos positivos asociados al uso de las TIC (aceptación social, expresión creativa, conexión con amistades, etc.), también existen efectos negativos y riesgos a tener en cuenta. Entre ellos, la reducción de interacciones presenciales, el aislamiento social, los problemas emocionales, el uso compulsivo de servicios digitales y diversos trastornos mentales asociados.

Según el mencionado informe, entre los fenómenos que contribuyen al deterioro de la salud mental se encuentran el miedo a perderse algo (FOMO, de las siglas en inglés de *Fear Of Missing Out*), los comportamientos adictivos, la obsesión por cánones estéticos y el excesivo tiempo frente a las pantallas, de donde se derivan dificultades relacionales a nivel familiar y social.

Ahora, además, hay que contar con los efectos disruptivos de la inteligencia artificial generativa. Si bien tiene aplicaciones interesantes, puede influir en la salud mental de los adolescentes de manera negativa intensificando la retención de los usuarios frente a las pantallas, la exposición a contenidos inadecuados e información falsa, el ciberacoso, la manipulación emocional y la distorsión de la autoimagen y la identidad personal.

Riesgos de la IA

Una reciente investigación dirigida por Karen Mansfield, de la Universidad de Oxford, advierte de los riesgos que implican los dispositivos basados en IA que intentan imitar las capacidades cognitivas y de razonamiento de los humanos, al tiempo que son capaces de generar *deepfakes* o informaciones falsas eficaces.

El estudio revela también el escaso consenso que existe entre los especialistas acerca del impacto de las TIC en la salud mental de los jóvenes, así como la falta de estudios específicos relacionados con la influencia que está ejerciendo la inteligencia artificial.

Con todo, hay que admitir que la interacción entre adolescencia, condiciones sociales, TIC y salud mental es ciertamente compleja, y aún falta profundizar mucho más en el conocimiento basado en la evidencia científica. Pero eso no implica que debamos quedarnos de brazos cruzados, esperando a despejar todas las dudas. Entre otras razones, porque vivimos un periodo histórico de profundos y continuos cambios que nos sitúan, una y otra vez, en la frontera de lo que desconocemos. Aunque sea sobre un principio de provisionalidad, es necesario explorar respuestas a una situación que socialmente se percibe como un fenómeno cada vez más grave.

Salud mental: niveles

En un artículo publicado recientemente en la Revista Iberoamericana de Gobierno Local, he tenido ocasión de proponer a debate un modelo de aproximación a la problemática de la salud mental de la población infantil y adolescente. La propuesta se adecúa, según creo, a las posibilidades de actuación de los ayuntamientos, a las organizaciones educativas y al tejido asociativo de la sociedad civil, además de ser aplicable a otros sectores de la población.



Modelo de los problemas de salud mental. Francisco Javier Malagón Terrón/Telos, CC BY-SA

Este modelo representa la realidad de la salud mental en forma de iceberg. Mientras en su zona emergente encontramos una creciente acumulación de patologías mentales diagnosticadas (nivel 1), inmediatamente por debajo del nivel del agua se extiende una gran masa de hielo en la que se concentran las patologías aún no diagnosticadas (nivel 2).

Si seguimos descendiendo, daremos con todas esas personas que tienden a experimentar sufrimiento persistente o crónico, muchas de ellas en riesgo de evolucionar hacia la enfermedad mental (nivel 3). En lo más hondo, en la zona menos bañada por la luz solar, se encuentra una condición humana inexorable y universal: la experiencia del sufrimiento (nivel 4). El ser humano es un animal sintiente, que padece dolor emocional, de manera más o menos intensa y duradera, en múltiples ocasiones, desde el nacimiento hasta la muerte.

Cada uno de los niveles expuestos puede recibir respuestas específicas a través de cuatro líneas de acción:

- Las patologías diagnosticadas (nivel 1) deben ser atendidas por servicios clínicos especializados que, en muchos casos, necesitan contar con la colaboración de un entorno familiar y social que apoye los tratamientos.
- En el siguiente nivel, donde se concentran las patologías no diagnosticadas (nivel 2), cobran protagonismo los servicios y dispositivos de identificación y derivación de casos. Eso incluye la atención médica primaria y



pediátrica, los servicios sociales, el profesorado de los centros educativos y el tejido asociativo, entre otras figuras. En este nivel cobran gran importancia también la información y asesoramiento que puedan recibir las familias.

c) Más abajo, donde se sitúa el malestar emocional crónico (nivel 3), importa el papel que pueden desempeñar tanto los entornos seguros donde sentirse aceptados, exentos de cualquier forma de violencia, como las personas de referencia. Estas últimas, desde la confianza y el buen criterio, pueden proporcionar acompañamiento y apoyo emocional para construir vínculos sanadores.

d) En el nivel más profundo, el trabajo necesario debe orientarse en dos direcciones complementarias:

- Crear las condiciones que aseguran la calidad de vida, interviniendo en áreas tan diversas como vivienda, salud, educación, cultura, deporte, consumo, transporte, medios de comunicación, seguridad ciudadana, medioambiente o urbanismo.

- Fomentar que los ciudadanos adquieran habilidades o competencias existenciales: gestión emocional, asertividad, empatía, resiliencia, resolución dialogada de conflictos, trabajo en equipo, liderazgo distribuido, planificación, etc.

Esto ayudará a prevenir y manejar el sufrimiento, rebajando su impacto y haciéndolo productivo para mejorar la vida, tanto a nivel personal como colectivo. Aquí adquiere sentido enseñar, desde la primera infancia, el difícil arte de construir y gestionar los vínculos sociales.

Este modelo se complementa con un enfoque de trabajo basado en los cuidados, cuya perspectiva transversal aplicada a las políticas públicas tiene en cuenta cinco aspectos o pilares fundamentales:

a) El cuidado personal, que cada persona practica sobre sí misma, con una visión integral de su salud (física, psicológica, relacional...).

b) El cuidado hacia otros seres humanos, de distinta condición y procedencia, conocidos y no conocidos, próximos y lejanos.

c) El cuidado del medioambiente natural y urbano, protegiendo la biodiversidad y contribuyendo a la existencia de hábitats acogedores.

d) La creación y mantenimiento de espacios seguros y protectores, inclusivos y libres de cualquier forma de violencia.

e) La construcción de instituciones cuidadoras, caracterizadas principalmente por proporcionar a las personas una atención suficiente, empática y respetuosa con sus derechos.

Desde el enfoque basado en los cuidados, se trata de crear las condiciones sociales y educativas necesarias para que las personas puedan alcanzar mayores niveles de bienestar integral. En este sentido, los ayuntamientos, los centros educativos o cualquier otra institución o entidad social pueden preguntarse: ¿De qué forma nuestras actuaciones se apoyan y tienen en consideración cada uno de los cinco pilares de este enfoque? ¿Dónde están nuestras áreas de mejora?

Aprendizaje y vínculos

Si nos paramos a pensarlo un poco, la mayor parte de nuestras experiencias de felicidad o sufrimiento suelen estar ligadas a las relaciones con otras personas: familiares, amigos, vecinos, compañeros de trabajo, jefes, clientes, etc. El estado emocional que experimentamos con ellas, sea positivo o negativo, más o menos intenso, pasajero o duradero, puede ser interpretado como un indicador del estado en el que se encuentra cada una de nuestras relaciones.

El vínculo humano necesita de, al menos, un "otro" para configurarse, pero no siempre ese "otro" es un ser humano, pues también establecemos vínculos con otros seres vivos (animales y plantas), con elementos naturales (montañas, ríos, bosques...), con objetos fabricados por los seres humanos (banderas, edificios...) y con ideaciones (identidad personal, religiones, ideologías políticas, filosofías de vida, marcas comerciales, etc.).

El dolor emocional y, en su extremo, la enfermedad mental pueden leerse como manifestaciones o síntomas de un vínculo problemático con algún "otro", no siempre humano. Hoy las TIC y, recientemente, la inteligencia artificial, se han constituido en un "otro" de gran poder vinculante. Pero no es aconsejable responsabilizar únicamente a este o aquel "otro" amenazante. El dolor emocional rara vez tiene una sola causa porque en nuestras vidas existen múltiples "otros" y múltiples vínculos interdependientes.

UN ENFOQUE DE TRABAJO BASADO EN LOS CUIDADOS



Fuente: elaboración propia, revisado y adaptado de Malagón Terrón.

Enfoque de trabajo basado en los cuidados para las políticas públicas. Francisco Javier Malagón Terrón/Telos, CC BY-SA

Sobre esta base, y teniendo en cuenta que la configuración y transformación de los vínculos familiares y de nuevos vínculos con el entorno es un factor crítico en la adolescencia, conviene aprender a esta edad cómo construir vínculos saludables con uno mismo y con el entorno.

El modelo iceberg presentado admite en todos sus niveles plantear las distintas líneas de actuación ante la problemática de la salud mental y el malestar emocional como un desafío en términos de sanación de vínculos deteriorados y construcción de vínculos sanadores.

Igualmente, el enfoque de trabajo basado en los cuidados propone tener en cuenta cinco pilares directamente implicados en la construcción de vínculos que contribuyan al bienestar integral de la persona.

MAGISTERIO

Las universidades públicas pierden 300.000 alumnos en 30 años, los que gana la privada

El número de estudiantes de grado en las universidades públicas se ha desplomado en los últimos 30 años en más de 315.000 alumnos, un descenso superior al 22% , que sin embargo ha ganando los centros privados que han disparado sus alumnos pasando de los 50.000 que había mediados de los años 90 hasta los más de 300.000 actuales.

EFE. Viernes, 27 de junio de 2025



Madrid, Andalucía y Canarias, además son las comunidades autónomas donde más ha crecido el número de universidades privadas en la última década, hasta sumar 13 nuevos centros madrileños y cinco andaluces y canarios. Son datos de informe *Radiografía del Sistema Universitario Español* presentado este jueves por la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD) y que muestra que en España hay actualmente 96 universidades, de las que 50 son públicas y 46 privadas. Sin embargo desde 1991 el ritmo de creación se ha disparado en el sector privado: se han creado 14 centros públicos, el último, la Universidad Politécnica de Cartagena en 1998 frente a 42 privados nuevos.

Madrid, Andalucía y Cataluña a la cabeza en universidades

La Comunidad de Madrid encabeza la lista con 19 (6 públicas y 13 privadas), seguida por las 14 de Andalucía (9 públicas y 5 privadas) y las 12 de Cataluña (7 públicas y 5 privadas). Con 9 universidades se sitúan Castilla y León (4 públicas y 5 privadas) y la Comunidad Valenciana (5 públicas y 4 privadas) mientras que Canarias tiene 7 universidades (2 públicas y 5 privadas), 4 Galicia (3 públicas y 1 privada) y 4 el País Vasco (3 privadas y 1 pública).

No obstante, casi ocho de cada diez titulados de grado (el 79,7%) procede de las universidades públicas frente al 20,3% de la privada, y en el nivel de doctorado los titulados de la pública rozan el 94%. En máster, sin embargo, las universidades privadas superan a las públicas con el 52,5% de titulados en el curso 2022-23. Si se analiza la distribución de los egresados de grado por estudio, en todos ellos hay un mayor porcentaje de titulados en las universidades públicas, especialmente en Ciencias (95,2%) e Ingeniería, industria y construcción (90,7%). En el caso de las universidades privadas destaca el ámbito de Educación, con un 29,3% de egresados, seguido por Salud y servicios sociales (23,9%).

Diferencias en la financiación

En la pública la mayor parte de la financiación proviene de las transferencias del sector público, que representa el 61% mientras que para las universidades privadas la principal fuente de financiación son las matrículas que pagan los alumnos (78,9% frente al 12,3% de las públicas). También en las privadas pesa más que en las públicas la recaudación por matrículas de títulos propios, como los de formación continua. En cambio, las universidades públicas superan a las privadas en ingresos de investigación (el 14,2% frente al 4,5% de las privadas).

Otros datos del informe:

Cinco de cada diez titulados de grado en las universidades privadas se gradúa en el tiempo teórico estipulado, frente al 40% en las públicas.

En las universidades privadas los titulados de 25 y más años son cuatro de cada diez, frente al 22% de las públicas y el alumnado extranjero también es superior en los centros privados.

El porcentaje de alumnos matriculados en grado cuyos progenitores tienen estudios superiores es más elevado en las universidades privadas (77,3%) que en las públicas (61,6%). Entre el profesorado hay mayor representación de las mujeres en las universidades privadas: un 47% de PDI femenino frente al 43,5% de las públicas y en las públicas la edad media del profesorado es mayor: uno de cada cinco profesores ya ha cumplido 60 años.

En la universidad pública el 37% es personal funcionario y un 46,6% tiene contrato de duración determinada; mientras que en la privada la gran mayoría tiene contrato indefinido (82,4%).

La Rioja aprueba el cambio en los currículos de ESO y Bachillerato ya para el próximo curso

El Consejo de Gobierno de La Rioja ha aprobado las modificaciones de los currículos de ESO y Bachillerato que refuerzan lengua y matemáticas y simplifican la evaluación a partir del próximo curso.

MAGISTERIO. Martes, 1 de julio de 2025

El portavoz del Ejecutivo regional, Alfonso Domínguez, ha informado de este acuerdo del Consejo de Gobierno que busca otorgar a los centros mayor autonomía y suponen, entre otros aspectos, la eliminación de la obligatoriedad del Servicio Comunitario en ESO y la oferta de una nueva asignatura optativa sobre Constitución, Estatuto y Unión Europea. La reforma está basada en cuatro ejes vertebradores: potenciar la cultura del esfuerzo; reforzar las asignaturas instrumentales de Lengua y Matemáticas; proporcionar autonomía a los centros y simplificar la evaluación; y fomentar los valores europeos.

Con la finalidad de potenciar la cultura del esfuerzo, una de estas modificaciones consiste en incorporar unos criterios que orienten las decisiones de promoción y titulación en la ESO del equipo docente, de la que carecen en la actualidad.

Respecto al refuerzo de las asignaturas instrumentales, se recuperan las cuatro horas semanales para ambas materias en todos los cursos de la ESO; en concreto, en Lengua Castellana y Literatura se aumenta la carga

lectiva en segundo y en matemáticas, en tercero. Además, todos los centros ofrecerán dos nuevas asignaturas optativas de oferta obligatoria de refuerzo instrumental en primero y segundo de la ESO: Taller de Competencia Lingüística y Taller de Competencia Matemática.

La modificación de ambos decretos otorga mayor autonomía a los centros y flexibiliza la evaluación, en concreto, se eliminan los porcentajes máximos estipulados para que un tipo concreto de procedimiento de evaluación no pueda suponer más del 40% de la calificación final en la ESO y del 60% en Bachillerato, permitiendo a los centros que configuren las condiciones de evaluación.

Por último, las modificaciones de estos decretos fomentan los valores europeos, con una asignatura optativa de oferta obligatoria en tercero de la ESO sobre la Constitución Española, el Estatuto de Autonomía de La Rioja y la Unión Europea.

Los inspectores valencianos exigen aplicar ya su reconocimiento al nivel 28

Las organizaciones representativas del cuerpo de inspectores de educación de la Comunitat Valenciana han reclamado de forma unánime la “inmediata tramitación de las modificaciones normativas” necesarias para clasificar sus puestos de trabajo en el nivel funcional 28. Esta clasificación supondría el reconocimiento a su labor técnica, estratégica e independiente dentro del sistema educativo valenciano.

REDACCIÓN-VALENCIA. Miércoles, 2 de julio de 2025

En un comunicado conjunto difundido el 2 de julio, las entidades firmantes —el sindicato USIE-CV y las asociaciones Adide-PV e Insnovae— expresan su “profundo malestar ante la inacción” de la Conselleria de Educación, Cultura, Universidades y Empleo, a la que acusan de no haber ejecutado aún el mandato parlamentario recogido en la Ley 6/2025, de presupuestos de la Generalitat Valenciana para el ejercicio 2025.

Dicha ley incluye una partida presupuestaria específica destinada a financiar el paso al nivel 28, en línea con lo que ya se aplica en otras inspecciones sectoriales y en la Inspección General de Servicios. Aun así, desde la Secretaría Autonómica de Educación, órgano con plena competencia en la materia, “no se ha dado ningún paso concreto para desarrollar e impulsar normativamente esta mejora”, que solo requiere modificar el anexo 2 del Decreto 80/2017.

Las organizaciones denuncian que esta falta de acción supone “una desconsideración hacia el conjunto de la inspección de educación valenciana”, que ve cómo “una decisión parlamentaria queda bloqueada en los despachos sin justificación clara”.

El proyecto de Real Decreto de inspección de educación, recuerdan los firmantes, establece que el cuerpo de inspectores constituye “el nivel más elevado de los que configuran los cuerpos docentes no universitarios”. De ahí que esta reclamación no solo se considere “justa y legal”, sino también “una necesidad estructural” para el adecuado funcionamiento del sistema educativo.

“Exigimos la inmediata tramitación de las modificaciones normativas necesarias para hacer efectiva la clasificación en el nivel funcional 28”, concluyen las entidades.

Los estudiantes extranjeros amortiguan la primera caída de alumnos de la ESO en diez años

El alumnado matriculado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ha bajado por primera vez en diez años y en el curso escolar 2024-25 ha habido 13.353 estudiantes menos, aunque este dato se ha visto amortiguado por el incremento continuo del estudiantado extranjero que ya supera el millón en la educación no universitaria.

EFE. Miércoles, 2 de julio de 2025

Desde 2015 el número de jóvenes matriculados en la ESO ha ido aumentando desde los 1,87 millones hasta un máximo de 2,10 millones el curso pasado. Sin embargo, el descenso de la natalidad que ya impacta en Primaria, con una bajada de alumnos del 1,7%, se ha hecho notar por primera vez en la etapa de la ESO. Hasta el punto de que 2025 finaliza en niveles de matriculaciones ligeramente inferiores a los de 2024 y con cifras similares al curso de 2023. Se trata de una caída del 0,6% que, sin embargo, se ha visto amortiguada por el incremento de estudiantes extranjeros, que representa casi el 13% del alumnado en España y que en la ESO ha crecido un 7%, 18.896 estudiantes más.

El investigador de Funcas y profesor titular de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (URJC) Ismael Sanz señala que el efecto de la inmigración seguirá alentando las matriculaciones de la ESO y contrarrestando la baja natalidad en los próximos años. «La llegada de casi 3 millones de inmigrantes desde 2022 se empezará a notar y las matriculaciones irán hacia arriba», incide, aunque puntualiza que en comunidades como Cantabria, Asturias, País Vasco o Castilla y León podrían seguir cayendo.

Otra causa de esta bajada de las matrículas en la ESO —apunta Sanz— es el impacto positivo de la menor repetición de curso, cuya tasa ha bajado seis décimas hasta al 7%: «Esto hace que haya menos estudiantes en

la Secundaria». No obstante, los datos del Ministerio avanzan que la cifra de alumnado matriculado en España en el curso 2024-25 fue de 8.317.548 alumnos, 14.726 menos respecto al curso anterior.

1,1 millón de estudiantes extranjeros

De los 8,3 millones de alumnos que han estado matriculados, 1,1 millones son de nacionalidad extranjera, 48.777 más que el curso anterior. El alumnado extranjero ha ido creciendo en los últimos 25 años de forma exponencial y ha pasado de representar el 3 % en el curso 2000-2001 al 10 % en diez años y al 13% actualmente. Destaca su aumento en Secundaria, 18.896 jóvenes más, un crecimiento del 7%, mientras que en Primaria ha aumentado el 3,2%, en Bachillerato el 7,4% y en Formación Profesional, el 10,6%.

Las comunidades con mayor porcentaje de estudiantes extranjeros son: Islas Baleares (19%), Comunidad Valenciana (18,5%), Aragón (16,7%), La Rioja (16,6%) y Cataluña (16,5%), mientras que las que tienen menor proporción son la ciudad autónoma de Ceuta (3,6%), Extremadura (4,5%) y Galicia (6,3%). América Central y del Sur es su procedencia mayoritaria, que representa el 38,4% del total de alumnado matriculado extranjero, seguido del europeo (28,4%) y del africano (23%).

La FP disparada

El alumnado de Formación Profesional sigue creciendo hasta sumar 1,18 millones de alumnos. Ha aumentado en 53.121 estudiantes, sobre todo en el grado superior y medio. El medio se ha disparado hasta los 19.000 alumnos más, llegando a los 470.096 el curso pasado. Y en el superior los alumnos superan los 626.000 y se sitúan en niveles similares a los estudiantes matriculados en Bachillerato, que también crecen, pero solo representan 78.000 más que en esta FP.

El grado básico sigue con tendencia ascendente y cada vez hay más jóvenes que se pasan a estos ciclos desde 3º y 4º de la ESO «Aunque ahora hay que buscar que esos incrementos se mantengan en ciclos con mayor inserción laboral porque todavía hay abandono de estos estudiantes», señala Ismael Sanz. El 26,4% de los que empiezan una FP Media no terminan el ciclo y el 21,3% del alumnado de FP Básica no aparece matriculado al curso siguiente, porcentaje al 34,4% al cuarto año.

Los docentes: 792.000 para 8,31 millones de alumnos

En el curso 2024-25 hubo 792.378 docentes para 8,31 millones de alumnos no universitarios, y de ellos 575.879 impartieron en centros públicos y 216.499 en privados. En España hay 28.654 centros de enseñanzas, 19.324 públicos y 9.330 privados.

Repetir no solo no mejora el rendimiento, también rompe los lazos sociales del alumno y lo aísla dentro del aula

Según el estudio publicado en la Revista de Educación, años después de repetir, los estudiantes siguen teniendo menos amigos y más enemigos: los efectos sociales negativos de la repetición apenas se atenúan con el tiempo.

DIEGO FRANCESCH. Jueves, 3 de julio de 2025

Un nuevo estudio publicado por investigadores del grupo de Economía del Comportamiento de la Universidad Loyola (*Loyola Behavioral Lab*) revela que la repetición de curso en Secundaria no solo tiene escasos beneficios académicos, sino que además rompe los vínculos sociales de los estudiantes, aislándolos y haciendo más difícil su día a día en clase. El estudio titulado *La repetición perjudica la inclusión social en la escuela* publicado en la Revista de Educación abre el interrogante que ha estado presente durante décadas en el ámbito escolar y en los debates sobre educación sobre si “repetir curso ayuda al alumno o le hunde más”.

Una reciente investigación liderada por los profesores Pablo Brañas-Garza y Diego Jorrot, de la Universidad Loyola aporta datos preocupantes: «repetir curso daña profundamente la integración social de los estudiantes y este impacto negativo se mantiene incluso años después». El estudio ha analizado la situación de más de 5.000 adolescentes en centros escolares españoles, a partir de los datos recogidos en el proyecto TeensLab, que ya ha abordado previamente cuestiones como el acoso escolar y la exclusión social en las aulas.

Menos amigos, más enemigos

Los investigadores han comparado a estudiantes repetidores con compañeros idénticos en características académicas y personales –“gemelos estadísticos”– que no han repetido. Los resultados son claros: los alumnos que repiten son menos populares, tienen menos amistades de calidad y aparecen más en redes de enemistad dentro del aula. Pero no solo tienen menos amigos, sino que los pocos que tienen no forman grupos cohesionados, a diferencia del resto de estudiantes. Por el contrario, sus enemigos suelen ser amigos entre sí, formando una especie de “clúster de odio” que intensifica el aislamiento social del repetidor.

Las secuelas persisten

¿Y con el tiempo mejora la situación? En parte. Años después, los antiguos repetidores logran recuperar un poco de popularidad, pero el resto de los efectos negativos se mantienen casi intactos. Siguen teniendo más enemigos y menos redes de apoyo social, lo que indica que la experiencia de repetir deja una huella duradera.

Esto lleva a los autores a esta conclusión: «la repetición escolar destruye el capital social del estudiante, un daño que no se repara con el paso del tiempo».

Más allá de las notas

Aunque en ocasiones la repetición se presenta como una medida para “dar otra oportunidad” académica, la evidencia acumulada cuestiona seriamente esta lógica. Estudios previos ya habían señalado que repetir no mejora el rendimiento a largo plazo y puede aumentar el riesgo de abandono escolar. Ahora, este nuevo enfoque pone el énfasis en las consecuencias sociales invisibles que pueden marcar el futuro del alumnado. En palabras de los autores, “la repetición impone un coste emocional y relacional que no siempre se ve, pero que condiciona profundamente la vida escolar de quienes la sufren”.

Repensar las políticas educativas

Este trabajo sugiere también que las autoridades educativas «deberían revisar el uso de la repetición como herramienta pedagógica». A los costes económicos y logísticos que ya se conocían –más recursos, aulas sobrecargadas, retraso en la inserción laboral– se suma ahora un coste social profundo: los repetidores son, en muchos casos, «alumnos que acaban más solos, más rechazados y con menos herramientas para salir adelante».

TeensLab, que también ha estudiado fenómenos como el *bullying* o la exclusión en redes escolares, confirma en este nuevo trabajo que las dinámicas sociales en el aula pueden ser igual de importantes que las calificaciones.



Una nueva herramienta mide el impacto del uso del móvil en la salud mental

José Luis Fernández. 30 junio, 2025

El uso cotidiano del móvil entre los jóvenes no es neutro: afecta a su salud mental, sus relaciones sociales y su bienestar emocional. Para comprender y abordar este fenómeno, investigadores de la Universidad Francisco de Vitoria y la Universidad Rey Juan Carlos, en colaboración interdisciplinar entre profesionales de la psicología clínica, educativa y social, han desarrollado la PSSNUS, una nueva herramienta psicométrica que evalúa de forma rigurosa el impacto emocional y social del uso problemático del smartphone y las redes sociales en la población joven.

PSSNUS (Problematic Smartphone and Social Network Use Scale) es una nueva herramienta psicométrica que permite evaluar de forma rigurosa el impacto emocional y social del uso del teléfono móvil y las redes sociales en la población joven.

«El uso del móvil está tan normalizado que muchas veces no se perciben sus efectos reales. Esta herramienta nos permite poner datos y estructura a un fenómeno complejo, y hacerlo con rigor científico», explica Octavio Luque-Reca, investigador principal del estudio.

El teléfono móvil se ha convertido en un elemento omnipresente en la vida de los jóvenes: se utiliza para estudiar, socializar, entretenerse o simplemente pasar el tiempo. Sin embargo, el uso excesivo y desregulado empieza a mostrar consecuencias claras en la salud mental y el bienestar relacional de esta población. Ansiedad, dificultades de concentración, baja autoestima o aislamiento social son algunas de las consecuencias que empiezan a detectarse con claridad.

Ante esta realidad, los investigadores han diseñado y validado la escala PSSNUS con el objetivo de ofrecer una herramienta fiable que permita identificar perfiles de riesgo y orientar intervenciones eficaces. «Queríamos una escala que reflejara lo que de verdad viven los jóvenes, no solo cuánto usan el móvil, sino cómo ese uso impacta en su bienestar y en sus relaciones», indica Elena Bernabéu-Brotóns, profesora e investigadora de la Universidad Francisco de Vitoria.

Cinco dimensiones clave para comprender el uso problemático del móvil

La PSSNUS evalúa cinco factores fundamentales. En primer lugar, la dependencia psicológica y urgencia de estar conectado. Evalúa la necesidad constante de revisar el móvil y el malestar asociado a la desconexión. Esa sensación de no poder desconectar refleja una dependencia que no es solo tecnológica, sino también emocional.

«Muchos jóvenes sienten inquietud si pasan un rato sin el móvil, incluso cuando están con amigos o en actividades agradables. Es como si no pudieran estar tranquilos si no tienen acceso inmediato a sus notificaciones», explica Carlos Marchena-Giráldez, psicólogo e investigador de la UFV.



En segundo lugar, la comunicación digital frente a relaciones reales. La escala también identifica una preferencia creciente por comunicarse a través del móvil en lugar de hacerlo cara a cara. Cada vez es más habitual usar el chat para resolver conflictos, expresar emociones o acompañar a alguien, incluso en situaciones que antes requerían cercanía. «Es más cómodo escribir que hablar, pero cuando esto se convierte en la forma principal de comunicarse, las habilidades sociales se ven afectadas. Se pierde la costumbre de mirar al otro, escuchar con atención o gestionar el silencio», señala Christa Bewernick, psicóloga del equipo.

Luego está la comparación social y necesidad de validación constante. Otro factor que mide la PSSNUS es la necesidad de validación social. La búsqueda de «me gusta», comentarios o reacciones se convierte en una forma de medir el valor personal, y la comparación con la vida que muestran otros puede generar malestar emocional. «El deseo de reconocimiento digital es el factor que más se relaciona con ansiedad, depresión y estrés. Y es especialmente frecuente entre las mujeres jóvenes», afirma Myriam Carbonell-Colomer, coautora del estudio.

Según los datos recogidos, muchas jóvenes comparan su vida con lo que ven en redes sociales y acaban sintiéndose menos válidas, menos atractivas o menos exitosas. Algo que también sucede en los hombres jóvenes, pero en menor medida, según indica el estudio.

Otro factor es el control digital: vigilar y ser vigilado. También se ha identificado un patrón de comportamiento basado en el control de la actividad de los demás. Revisar lo que hacen personas cercanas, molestarse si no responden rápido o crear grupos excluyendo a alguien son prácticas cada vez más comunes. «Son formas de control que parecen inofensivas, pero reflejan una necesidad de tener siempre información o respuesta inmediata. Y cuando esto no ocurre, se genera inseguridad o conflicto», explican los expertos.

En último lugar, se encuentra el impacto en la concentración y el rendimiento. El uso reiterado del móvil interfiere en el estudio, el trabajo y el descanso, afectando la productividad y la calidad de vida. Muchas personas jóvenes se distraen con facilidad, interrumpen tareas o tardan más de lo previsto porque consultan el móvil de forma repetida. «No es solo perder el tiempo, es perder el foco. Afecta a los estudios, al trabajo, incluso a momentos en los que se necesita descanso. Y eso, a largo plazo, pasa factura», concluye Bernabéu-Brotóns.

La escala ha sido validada con una muestra de más de 700 jóvenes de entre 18 y 35 años y presenta una fiabilidad psicométrica muy alta. Está concebida como herramienta útil para psicólogos, orientadores y profesionales que trabajan con población joven, y se espera que contribuya a identificar perfiles de riesgo, diseñar programas de prevención y mejorar la intervención clínica.

Más del 20% de los menores sufre ansiedad al limitar su uso del móvil

José Luis Fernández. 1 julio, 2025

El uso del teléfono móvil continúa popularizándose entre los menores y ya hay un 42% de niños en España que lo utiliza por primera vez antes de los 8 años. También se muestra que más del 20% sufre ansiedad cuando se limita su uso. Así lo reflejan los primeros datos publicados por el I Observatorio de Hábitos Digitales en menores distribuido por la compañía cántabra SaveFamily.

Este estudio es el primero elaborado por una entidad privada que se lanza en España. Cuenta con el análisis de más de 500 familias de todo el territorio nacional y revela datos preocupantes. Un 68% de los niños y niñas usa internet de forma habitual antes de los 11 años. Y el 53,2% de los menores de edad muestra irritación o ansiedad cuando se les limita el tiempo de uso.

“Los datos apuntan a una necesidad urgente de equilibrio: no se trata de demonizar la tecnología, sino de educar, regular y acompañar. Los relojes inteligentes infantiles con GPS, por ejemplo, son una solución que muchas familias están empezando a valorar como alternativa segura y controlada al permitir una inmersión escalonada en el mundo digital, y con control parental”, destaca Jorge Álvarez, CEO y experto de SaveFamily.

En un contexto en el que la infancia y la adolescencia están cada vez más conectadas, los resultados de la encuesta nacional de SaveFamily retrata los hábitos tecnológicos de los menores y expone desde el uso excesivo de pantallas hasta los primeros indicios de dependencia digital. Este estudio desvela patrones preocupantes sobre el uso de pantallas, los riesgos percibidos por los progenitores y la creciente demanda de medidas preventivas.

“El 90% de los menores ya utiliza dispositivos con conexión a Internet y más de la mitad lo hace durante más de dos horas diarias, incluso entre semana”, subraya Álvarez, CEO de SaveFamily y quien lideró el estudio.

Más concretamente, el 42,2% de los niños españoles comienza a usar dispositivos con Internet antes de los 8 años. Un 15,3% lo hace incluso antes de los 5 años y hasta un 68% antes de los 11 años. El uso intensivo se incrementa notablemente con la edad: casi el 93% de jóvenes de 15 a 17 años dedica como mínimo una hora al día a las pantallas en su tiempo de ocio y el 17,5% más de cinco horas diarias. Además, el 81,6% de los

menores españoles pasan más de una hora delante de una pantalla entre semana (un 90,4% los fines de semana).

Durante el fin de semana, la tendencia es más dramática y se dispara: el 68% de los menores dedica más de dos horas al día al ocio digital y un 18% lo hace más de cinco horas.

“Estamos viendo una generación que normaliza el equivalente a jornadas completas de ocio digital desde edades muy tempranas. Eso tiene implicaciones en su desarrollo emocional, académico y social, pero también debería ser una señal de la sociedad en la que nos estamos convirtiendo”, advierte Álvarez.

Ansiedad, irritabilidad y problemas escolares

Esta adicción a las pantallas tiene su repercusión en la salud mental de los menores. Esta es otra de las conclusiones del informe de SaveFamily, que realza cómo el 53,3% de los padres afirma que el uso de dispositivos digitales ha tenido un impacto emocional en sus hijos. Más de la mitad.

Además, y acorde con los datos de los encuestados, el 30,9% de los niños se irrita si se le retira el dispositivo y hasta un 23,8% experimenta ansiedad al no tener acceso a ellos. Esto también afecta a las escuelas: el 37,8% de las familias cree que el uso digital ha perjudicado, en mayor o menor grado, el rendimiento académico de sus hijos. Otro detalle curioso que desbarata el papel educativo de la tecnología es que tan solo el 4,7% de las familias indica que su hijo ha mejorado su rendimiento escolar. “Hay una falsa percepción de inocuidad. Los efectos emocionales son más evidentes que nunca. Estamos ante un problema de salud digital”, comenta Álvarez.

Estas estadísticas se hacen públicas en un contexto de creciente indignación social y protestas de padres que reclaman una mayor desconexión digital para los niños. Ciudades españolas como Madrid, Zaragoza, Málaga, Vigo y Gijón, fueron recientemente el escenario de manifestaciones de familias, docentes y expertos que se han movilizado exigiendo restricciones como prohibir redes sociales a menores, establecer una edad mínima legal para poseer un smartphone (proponen 16 años), reducir el tiempo de pantalla en las aulas y en casa o implantar “cero pantallas” hasta los seis años, un máximo de una hora diaria hasta los doce, y dos horas hasta los dieciocho, entre otras cosas.

Según la encuesta de SaveFamily, dos de cada tres padres (un 68,2%) apuesta por prohibir móviles en los colegios, y un 65,6% pide prohibir redes sociales en menores de edad. Además, un 78% de los padres se inclinan por el control parental como medida prioritaria para niños menores de 10 años.

Los resultados de la encuesta demuestran una realidad marcada por una hiperconectividad infantil que, poco a poco, sustituye a la “vida real”, a la educación de calidad y al juego con otros niños. Mientras la tecnología avanza a ritmo vertiginoso, es trascendental implantar una educación digital que permita a los niños convivir en esta realidad dominada por las pantallas y medidas que permitan encontrar un equilibrio entre lo digital y lo real que garantice un desarrollo saludable y próspero de las nuevas generaciones.

Ramón Espejo (Catedrático y ensayista): «La actual formación del profesorado, en su inmensa mayoría, milita en contra de todo lo que la educación necesita»

José Luis Fernández. 2 julio, 2025

El catedrático Ramón Espejo, profesor titular en la Universidad de Sevilla, destaca la necesidad de despolitizar la educación. A su juicio, hay que dejar de usar la educación para fines políticos. De ello refiere en ‘El laberinto educativo y el aprendizaje fake’, ensayo en el que cuestiona la situación actual resumiendo en un decálogo educativo qué medidas serían necesarias para, en su opinión, solucionar la crisis actual. Por esta cuestión le preguntamos en esta entrevista concedida a ÉXITO EDUCATIVO.

¿Cómo describiría, en términos generales, el estado actual del sistema educativo en España?

Muy mejorable, por no ser catastrofista del todo. Con unas necesidades urgentes e inaplazables que no figuran en la agenda de las instituciones o los gobiernos. Y la razón por la que no figuran es que todo el que juega algún papel en educación posee una agenda en la que la mejora de la educación es lo menos importante. Los políticos quieren que todo parezca ir bien, vaya como vaya, y muchas familias solo quieren que sus hijos lo tengan todo fácil, obtengan buenas notas, titulen y pasen el mayor tiempo posible en los centros. Lo que ocurra dentro les preocupa bastante menos.

¿Cree que el modelo actual responde adecuadamente a las necesidades del siglo XXI? ¿Por qué?

Depende de qué necesidades estemos hablando. Si son las necesidades de las élites y del mercado, responde plenamente a ellas, así como a las de los políticos, que quieren una educación pública vacua y asistencial y relegar al ámbito privado la verdadera enseñanza, si acaso. Ahora bien, ¿responde a las necesidades de las personas y la sociedad civil? En absoluto. Las personas necesitan una buena formación para poder pensar por sí mismas, para que no las manipulen y para que la tecnología y los poderosos no los pisoteen. A esas necesidades en absoluto responde el sistema educativo.

¿Cuáles diría usted que son las principales fortalezas del sistema educativo español actual y, por el contrario, sus principales problemas estructurales?



Hay buenas instalaciones, una financiación adecuada, pese a lo que se dice, y buenos docentes. No todos lo son, pero muchos sí. El principal problema, como decía antes, viene del establishment educativo: políticos, inspectores, pedagogos y muchas familias. Entre todos han construido una educación que responde a unos intereses espurios no declarados y no a las de los chicos y chicas y mucho menos a las de la sociedad. El gran problema estructural es que la educación vive instalada en el pensamiento mágico: las cosas son como yo digo porque yo lo digo y porque quiero que sean de esa manera. ¿Dónde están los controles externos? ¿Dónde está la rendición de cuentas? Y sí, soy consciente de que me acusarán de resultadista, pero esa educación basada en la felicidad, las emociones y la gratificación inmediata es regresiva, neoliberal, de ultraderecha, y solo tiene como fin fragilizarnos y vulnerabilizarnos como individuos.

¿Qué aspectos destacaría positivamente en relación con la formación del profesorado y su papel en el aula?

Ninguno. La actual formación del profesorado, en su inmensa mayoría, milita en contra de todo lo que la educación necesita: menos metodologías, menos ocurrencias y más aprendizaje real y efectivo. En mi opinión, la formación del profesorado debería experimentar un giro copernicano que busque actualizar los conocimientos y competencias de este en la materia específica de cada uno y abandone de una vez por toda esa pedagogía neoliberal que busca crear un ejército de esclavos para un mercado opresor y despiadado.

¿Ve avances en la inclusión educativa y la atención a la diversidad? ¿En qué se nota más ese progreso?

Innegablemente esos avances existen y son de aplaudir. Hay una diversidad creciente en las aulas y eso siempre es bueno. El gran reto, en mi opinión, es conseguir que inclusión no signifique una bajada de los niveles, para lo cual es imprescindible aportar los recursos necesarios para que los estudiantes con mayores dificultades reciban toda la ayuda necesaria para conseguir el máximo aprendizaje posible.

¿Cómo afecta, a su juicio, la potencial politización de la educación en España al desarrollo de un modelo pedagógico sólido?

En parte el gran problema es que la pedagogía dominante no es ajena a la política sino parte de ella: cuando unas pedagogías se imponen mediante el BOE, quienes forman parte de esa corriente pedagógica dejan de ser especialistas y se ponen al servicio de fines políticos. En mi opinión, la pedagogía debería ser una ayuda a los docentes y no una imposición. Si leemos atentamente cualquier ley educativa o cualquier programa de estudios de los másteres en educación, observaremos de inmediato que la dirección es siempre la misma y es una dirección profundamente ideológica y muy politizada. Para mí, un “modelo pedagógico sólido” es independiente, crítico, diverso y no dogmático. La actual pedagogía híper-politizada es todo lo contrario.

¿Cree que la educación en España fomenta suficientemente el pensamiento crítico, la creatividad y la competencia digital?

En absoluto. Para empezar, el pensamiento crítico no consiste en hacer murales con el símbolo de la paz o la bandera arcoíris. Para contar con un pensamiento crítico es necesario profundizar mucho en la realidad, adquirir un sinfín de conocimientos sobre ella, leer, documentarse, debatir, contrastar los puntos de vista propios con los ajenos. El pensamiento crítico no es repetir mantras sino poseer herramientas para que cada individuo pueda acceder a una visión compleja de un mundo en el que existen opiniones y posturas diversas, sin necesidad de alinearse con ninguna y meramente entendiendo de dónde surge cada una. Para mí, ahí termina el papel de la escuela. Es el individuo a lo largo de la vida el que se posicionará, pero nuestro papel es aportarle los fundamentos para que entienda y conozca las diversas posturas.

En cuanto a la creatividad, vuelve a trivializarse. Para ser creativo, hay que tener unas bases muy sólidas. Un ejemplo: no puedo ser creativo en el ámbito de la danza si primero no he estudiado en profundidad la historia de esta disciplina, las diferentes escuelas, la técnica, si no he presenciado muchas propuestas de diferente índole, etc., etc. Una vez conseguido todo eso, mi creatividad puede comenzar a activarse. En el sistema educativo a veces empezamos la casa por el tejado: pedimos creatividad sin poner ningún cimiento que sostenga esa creatividad.

Sobre el último aspecto tengo una opinión parecida: la “competencia digital” consiste en una aproximación crítica a la tecnología, que debe incorporar una comprensión de los aspectos económicos y políticos que rodean a la tecnología: quiénes la promueven, por qué, cómo, quiénes se benefician de que la usemos, etc.

¿Cómo valora la formación inicial y continua del profesorado en España? ¿Qué se podría mejorar?

Muy negativamente. El profesorado de primaria cada vez se está formando menos en lo que debe enseñar y más en neurociencia (me reservo mi opinión), psicología, etc. Y la formación continua tiende a reforzar ese ángulo en detrimento de cualquier otro. No es necesario descartar todo ello, pero sí ampliarlo y entender que en la sociedad existen psicólogos, terapeutas, etc., pero que un docente, salvo quizás en infantil y la primaria más inicial, debe ser ante todo un especialista en una materia determinada. Lo que yo no sepa sobre historia no lo puede compensar un psicólogo, pero mi falta de dominio de la psicología mientras ejerzo la docencia sí puede verse resuelta por un profesional con una formación de calidad en ese ámbito.

¿Qué opinión le merece el sistema universitario español en cuanto a calidad, accesibilidad y orientación laboral? En este sentido, ¿cree que hay una brecha entre la formación universitaria y las demandas reales del mercado laboral?

No creo en la formación universitaria utilitarista y neoliberal. Con eso contesto la pregunta. Un universitario debe conocer a fondo un ámbito de conocimiento y adquirir conocimientos teóricos que jamás adquirirá en el mundo laboral. ¿Conocimiento aplicado? Sí, pero la universidad cuesta muy cara para ser sólo un lugar donde se enseña a hacer cosas muy específicas. Por cierto, quienes creen que la universidad debe ser esto último son los mismos que luego dicen que el mundo es cambiante y que no sabemos cuáles van a ser las profesiones o tareas que habrá que realizar en el futuro. Por eso, mientras mejor equipada salga la mente del estudiante de sus años universitarios mejor podrá vincularse al futuro. No digo “adaptarse” a lo que traiga el futuro porque para mí la universidad debe ser transformadora: no crear mentes que se sometan a lo que dicte el tejido económico sino capaces de interpelar, desenmascarar y desafiar a ese tejido económico en lo que sea necesario desafiarlo.

A modo de resumen, ¿qué reformas educativas considera imprescindibles para mejorar el sistema en los próximos años?

Sacar a los políticos de la educación, minimizar el papel de los pedagogos, potenciar la rendición de cuentas y la medición de resultados, esto último no de forma punitiva sino para detectar debilidades y tratar de superarlas. Necesitamos preguntar a los docentes, dejar de ningunearlos. Quitémonos las gafas de no ver y pongámonos las de ver. No es tan complicado. Cualquier chico o chica de 14 años nos va a decir qué funciona bien y qué funciona mal de manera más fidedigna y sensata que un ejército de pedagolíticos o polílogos.

Y, en este contexto, ¿qué papel cree que deben jugar la digitalización, la inteligencia artificial y las nuevas tecnologías en la educación española?

Como comentaba antes, son asuntos candentes y que van a marcar el futuro. Podemos someternos a los intereses empresariales y asumirlas de manera acrítica. Pero desde mi punto de vista deberíamos más bien empoderar a nuestros alumnos para que entiendan que las tecnologías deben estar al servicio de las personas y no al revés. No podemos permitir que se nos arrolle solo para que unos cuantos señores blancos y heterosexuales se llenen los bolsillos (¿o no son casi siempre señores blancos y heterosexuales?). Debemos conseguir que nuestros estudiantes entiendan el precio que están pagando por todos esos supuestos beneficios de la tecnología y que sean capaces de valorar si merece la pena. Qué ganamos con ella es algo que ya se encargan las empresas y los gobiernos de decirnoslo. Los educadores debemos poner el foco en qué perdemos, estamos perdiendo o a lo mejor hemos perdido ya.



No es modernización, es precariedad: el gran engaño de los «medios-falsos» CEIPSO **OPINIÓN**

La Comunidad de Madrid está a punto de consumir uno de los mayores experimentos de precarización y degradación de la escuela pública: la implantación de 1º y 2º de la ESO en colegios de Infantil y Primaria. Y como todos sabemos, Ayuso marca el camino a seguir al PP en el resto de España: Murcia ya ha anunciado que se suma al proyecto y esto es solo el comienzo.

Esteban Álvarez. 26 junio 2025,

Se trata de una organización que nada tiene que ver con los ceipsos ya existentes (centros de Infantil, Primaria y los cuatro cursos de Secundaria) o con el Instituto Escuela del modelo catalán y sí mucho que ver con la antigua EGB. Bajo el eslogan de “proteger la infancia” y “facilitar la conciliación”, el Gobierno de Ayuso ha decidido romper con las leyes educativas de la democracia y vende a las familias una idea que esconde, en realidad, un retroceso histórico en la calidad educativa de la enseñanza pública –la concertada y la privada no quieren saber nada de esto– un ataque frontal a la estabilidad docente y una burla a la legislación básica del sistema educativo español. Y de paso, el PP se ahorra construir los 10 institutos públicos que serían necesarios.

No es admisible desde el punto de vista educativo ni tampoco desde el punto de vista legal por más que se quiera engañar a todo el mundo todo el tiempo: a las familias se les dice que es solo 1º y 2º y en la normativa legal que prepara la consejería se dice que serán los cuatro cursos de la ESO; Ayuso lo anuncia oficialmente en la Asamblea en septiembre de 2024, la Consejería lo publica en su web, los centros en sus comunicados a las familias... y a día de hoy solo Comisiones Obreras ha presentado un recurso sin nadie más haya requerido al gobierno que aclare cuáles son realmente sus intenciones. Así no: si se hace, que se haga bien, con la etapa completa, respetando la legalidad vigente y sin cambios de centro a mitad de secundaria.

Precariedad y rotación del profesorado: la tormenta perfecta



Las familias deben saber que sus hijos serán conejillos de indias de un sistema donde la estabilidad del profesorado desaparece. El profesorado que dará clase en estos *MEDIOS CEIPSOS* no serán funcionarios de carrera, ni personal con plaza consolidada, sino interinos que rotarán año tras año, con media jornada u obligados a compartir su jornada entre dos y hasta tres centros distintos. Así, un mismo profesor puede tener que impartir, por ejemplo, Biología y Geología en tres colegios diferentes, con horarios partidos y desplazamientos, sin ninguna garantía de continuidad ni de arraigo en el centro ni con los alumnos.

La consecuencia es clara: cada año habrá nuevos profesores, cada año cambiarán las caras y las formas de enseñar, y cada año se diluirá cualquier intento de construir una comunidad educativa sólida y estable. No habrá posibilidad de trabajo en equipo real, ni de seguimiento a largo plazo de los alumnos. La programación didáctica será fragmentaria, aislada y sin coherencia con la que encontrarán después los estudiantes al llegar a 3º de la ESO en el instituto. ¿Quién asume la responsabilidad de los desfases curriculares, de las lagunas en la formación, de la atención a la diversidad? Nadie, porque el modelo hace imposible esa continuidad.

Pérdida de calidad educativa: menos optativas, menos especialistas, menos recursos

Pero no solo es cuestión de estabilidad. La medida supondrá una drástica reducción de la calidad educativa. Los grupos serán tan pequeños (en muchos casos de 5 o 6 alumnos) que no se podrán ofrecer las optativas que la ley obliga, especialmente en los grupos bilingües, donde ya cuesta encontrar profesorado suficiente y cualificado. Así, la variedad curricular se convierte en papel mojado: habrá menos oferta, menos posibilidades de adaptación, menos enriquecimiento para los estudiantes.

Además, ante la imposibilidad de cubrir todas las especialidades con personal estable, se optará por lo más fácil y barato: que un mismo interino imparta varias materias “afines”, aunque no sea especialista en ellas, con el consiguiente deterioro del rigor académico. ¿Es esto lo que se quiere para la educación pública madrileña? ¿Una enseñanza de mínimos, impartida por profesores de paso, sin proyecto, sin estabilidad y sin medios?

Instalaciones: promesas vacías, realidad de parches y obras sin acabar

Mientras tanto, la Consejería promete que todos los colegios estarán perfectamente equipados antes de septiembre. Pero la realidad es otra: no hay recursos previstos en los presupuestos de 2025, la gestión de las obras se está delegando a los propios directores de los colegios, y muchas adaptaciones mínimas para impartir Secundaria (laboratorios, aulas de tecnología, espacios deportivos) ni siquiera han empezado. El curso comenzará con aulas sin terminar y con los alumnos conviviendo con obras, ruido y carencias materiales. ¿Así se defiende la igualdad de oportunidades?

¿De verdad protege a los alumnos? Un engaño con consecuencias

Se repite que así los alumnos de 1º de la ESO no tendrán que cambiar de centro “demasiado pronto” ni convivir con alumnos mayores, lo que garantizará su bienestar. Una nueva falacia: en los centros concertados, que tanto apoya y defiende el PP, los alumnos de 3 años conviven con alumnos de Bachillerato de 17 ó 18 años sin mayores problemas. Además, en los *Medios Ceipsos* el cambio se va a producir igual, solo que en lugar de hacerlo con 12 años, se retrasa hasta los 14, justo en el peor momento: en plena adolescencia y cuando más difícil es la adaptación, como demuestran todas las estadísticas del antiguo octavo de EGB y el paso a BUP. En ese momento, los alumnos llegan a un instituto donde todos los grupos están formados, las relaciones sociales son más complejas y el choque es aún mayor. Si de verdad la convivencia entre alumnos de distintas edades fuera un problema, la Consejería es la responsable de dotar de los medios, profesorado y recursos suficientes y adoptar las medidas organizativas.

La Consejería ha vendido la idea de que los alumnos que continúen 1º y 2º en los colegios tendrán comedor y horario ampliado y ahora resulta que ni comedor escolar ni horario ampliado: en muchos centros el horario de salida será el mismo que en los institutos. Era más fácil poner comedor escolar en los centros de Secundaria o extender los convenios que ya hay para que los alumnos de secundaria pueden utilizar el comedor de los centros de primaria y ampliar las actividades formativas complementarias que ya existen organizadas por las AMPAs para facilitar la conciliación y la formación de los estudiantes: teatro, deporte, artes, robótica...

Vulneración de la ley y ataque a la pública

Todo esto, además, se está haciendo en contra de la legislación básica, que exige impartir la ESO completa en los centros que lo hagan, y no solo dos cursos, como pretenden aquí. La propia Consejería es consciente de ello, y por eso oculta en su normativa la realidad: habla de “implantación de la ESO” sin especificar que solo serán los dos primeros cursos. Pero en las notas de prensa y ruedas de prensa lo reconocen abiertamente. ¿Qué más tiene que pasar para que quien puede y debe hacerlo (Ministerio, Alta inspección, ...) intervenga y pare este ataque frontal a la enseñanza pública?

La realidad es que esta medida beneficia a la red concertada, ahorra la construcción de institutos y traslada el problema de la mala gestión a las familias y al profesorado público, precarizando aún más la escuela de todos.

Conclusión: ¿De verdad merece la pena?

Quien crea que esto va a mejorar la vida de sus hijos se equivoca: la inestabilidad, la falta de medios y la precariedad docente solo conducirán a una pérdida de calidad y de oportunidades. Nadie estaría dispuesto a aceptar esto para la privada o la concertada. ¿Por qué sí para la pública?

Es hora de exigir responsabilidad, transparencia y respeto a las leyes y a la educación de nuestros hijos. No aceptemos este experimento de precariedad y parches. La educación pública madrileña merece mucho más.

Esteban Álvarez. Portavoz del PSOE en Educación en la Asamblea de Madrid. Ex presidente de Adimad.

El Ministerio estudia si hay contradicción entre los CEIPSO de Madrid y la normativa estatal

La reciente aprobación por la Comunidad de Madrid, comunicada ayer en el BOCM, de 52 colegios públicos de Infantil y Primaria autorizados para impartir también 1.º y 2.º de la ESO —los llamados “CEIPSO”— ha reabierto el debate sobre la legalidad de esta medida frente al marco estatal del Real Decreto 132/2010, que regula los requisitos de los centros educativos

Redacción - Diario de la Educación. 27 junio 2025,

El artículo 13.2 del RD 132/2010 establece que los centros de Educación Secundaria que ofrezcan la ESO deben impartir los cuatro cursos completos (1.º a 4.º) y disponer de una unidad por curso, además de los requerimientos en instalaciones (laboratorios, biblioteca, gimnasio, etc.).

El texto dice: «En los centros de educación secundaria que ofrezcan las enseñanzas de educación secundaria obligatoria se deberán impartir los cuatro cursos de que consta esta etapa educativa con sujeción a la ordenación académica en vigor. Dichos centros deberán tener, como mínimo, una unidad para cada curso y disponer de las instalaciones y condiciones materiales recogidas en el artículo siguiente...».

Este es el punto que estudia el Ministerio de Educación, según fuentes del departamento, para una posible acción en contra de la normativa que publicó ayer el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. En ella se prevé que en septiembre 52 centros educativos de infantil y primaria acojan los dos primeros cursos de la ESO, en un sistema similar al de la antigua Ley General de Educación de 1970.

Madrid ha contado con cierto apoyo por parte de las familias que ven con buenos ojos que niñas y niños menores de 12 años estén con compañeros no tan mayores como los que hay en los institutos públicos. Al mismo tiempo, los sindicatos criticaron, ya en septiembre de 2024 que la decisión de partir la ESO en dos, con centros en donde se imparten solo los dos primeros cursos, incurrirá en una contradicción con la normativa básica.

Hasta ahora, los centros que esperan incorporar al alumnado de ESO en sus instalaciones han tenido que trabajar a ciegas, sufrir obras y perder aulas y laboratorios para poder acoger al nuevo alumnado. Hasta hace pocas semanas no conocían nada sobre el profesorado que impartiría clases en sus centros a partir del curso que viene, como ha podido saber este periódico.

Fuentes del Ministerio explican a este periódico que dado que la normativa se publicó ayer mismo, empezarán ahora a analizarla para verificar si hay contradicción entre los textos y, a partir de ahí, tomar las decisiones pertinentes.

Cerrar la brecha entre el aula y la academia **OPINIÓN**

Os imagináis que los jugadores de fútbol y los entrenadores vivieran en mundos paralelos y con visiones diferentes de lo que es el fútbol? O que los médicos y los que hacen investigación médica discrepan sobre terapias y medicamentos? Esto que parece inimaginable en otras profesiones se acerca bastante a lo que pasa en educación.

Marc Hortal. 3 julio 3,

En el mundo educativo hay una enorme distancia entre los que hacen investigación y política educativa y el profesorado de aula. Esta distancia se hace cada vez más grande y es una de las causas del empobrecimiento del debate educativo. Es urgente reducir esta brecha si queremos mejorar nuestro sistema educativo. Intentaré explicar las causas de esta situación y hacer algunas propuestas para reducirla.

En primer lugar, los docentes y los expertos universitarios provienen de formaciones diferentes y tienen carreras profesionales divergentes. Los que hacen investigación habitualmente se forman en ciencias sociales y centran su actividad profesional en docencia e investigación universitaria y están obligados a publicar artículos para progresar. Los que hacen docencia en primaria y secundaria en cambio han estudiado el grado de maestro o algún grado relacionado con una asignatura escolar, trabajan dando clase en escuelas e institutos y raramente hacen investigación o publican artículos. Hay excepciones que combinan las dos actividades pero son muy poco frecuentes y en general ninguno de los dos colectivos tienen incentivos profesionales para acercarse al mundo del otro. Parecen caminos diseñados especialmente para no encontrarse.



En cuanto al trabajo diario, el que se hace en escuelas e institutos es fundamentalmente práctico y centrado en lo concreto e inmediato. Con un ritmo muy intenso, múltiples tareas para hacer y con poco tiempo por la reflexión y el análisis. La intensidad y el ritmo del trabajo en los centros docentes es difícilmente imaginable para los que no trabajan en uno. Haciendo una simplificación, los docentes se dedican básicamente a la “práctica” y no tienen tiempo para la “teoría”. Que este conocimiento sea fundamentalmente práctico no lo hace menos valioso.

Por si no fuera suficiente, uno de los momentos en que maestros y profesores se podrían acercar más al trabajo “teórico” es cuando se preparan oposiciones. Lamentablemente lo que estudian son temarios a menudo desfasados, desconectados de la investigación educativa y muchas veces elaborados por academias y entidades con ninguna conexión con la universidad. Un tiempo que podría servir para acercar el aula y la academia se acaba convirtiendo en un nuevo momento de desencuentro.

Otro elemento que ha contribuido a generar una gran desconfianza entre los docentes respecto a la política educativa ha sido el exceso de reformas y novedades que ha sufrido el sistema educativo en los últimos 30 años. La mayoría de cambios se han diseñado sin tener en cuenta la opinión de los docentes y estos los han vivido como una imposición. Estos cambios constantes han acabado generando una gran desconfianza hacia la administración como agente de cambio y generando resistencias contra todas las medidas que vienen desde arriba, sean las que sean.

En cuanto a la investigación, cuando los investigadores se acercan a los centros educativos a menudo lo hacen de una manera instrumental. Necesitan un número determinado de centros o de alumnos para sacar adelante su estudio y buscan como sea centros donde desarrollarla. A veces los centros se sienten utilizados por investigadores que llegan, extraen sus datos y se van sin que el centro reciba nada a cambio por su trabajo. Hay que reconocer que esto ha mejorado y cada vez hay más sensibilidad por parte de la investigación hacia los centros que colaboran en algún estudio, pero todo ello se encuentra limitado por la propia precariedad de la investigación en educación. Uno de los últimos estudios en el que colaboré el curso pasado comenté que estaría bien que los colaboradores que participábamos del estudio recibiéramos alguna remuneración, siempre lo hago puesto que creo que hay que dar valor al trabajo de todo el mundo, cuando el investigador me explicó el presupuesto que tenían para un estudio que se realizaba en 12 comunidades autónomas fui yo el que terminó invitándole a desayunar. Anécdotas aparte, la carencia de recursos hace que centros y docentes solo participen en investigación por amor al arte. No hay incentivos estructurales para que centros y docentes de aula participen en la investigación educativa y se sientan más próximos.

Otro elemento de fricción son las carencias y desigualdades de la escuela que destapa la investigación educativa. Por ejemplo, un estudio puede descubrir que existe un sesgo de género en la orientación que recibe el alumnado en 4º de ESO y que chicas y chicos reciben recomendaciones asociadas a estereotipos tradicionales. La denuncia de este problema puede ser vivida por muchos docentes, que hacen su trabajo lo mejor posible, como una acusación o ataque a su profesionalidad. Hay que recordar que esto se da en un contexto donde la escuela lleva años bajo el foco y los docentes viven este cuestionamiento en primera persona. Esta tensión entre investigación y docentes es cierta manera inevitable, pero si no generamos espacios de encuentro y comunicación esta tensión será cada vez mayor y hará imposible el diálogo.

Por otro lado, esta división entre profesorado de aula y experto universitario no es exclusiva del mundo educativo y forma parte de una brecha transversal que recorre el mundo occidental entre las élites universitarias y profesionales y las clases trabajadoras precarizadas. Estos dos grupos sociales tienen experiencias vitales y visiones del mundo cada vez más diferentes y esta división condiciona cada vez más la realidad social y política. Creo que el mundo educativo no es ajeno a esta división.

Finalmente las redes sociales y las burbujas comunicativas con su inmensa capacidad de polarización han acabado agudizando esta brecha de manera brutal. Muchos profesores de aula consideran a todos los “expertos” una pandilla de ignorantes y muchos “expertos” son incapaces de entender las vivencias y percepciones de los docentes de los centros. Algunos han aprovechado esta polarización defendiendo la idea que sólo el profesorado de aula tiene derecho a opinar sobre educación y que el hecho de estar en el aula legitima cualquier idea o afirmación sobre educación. Esta postura me parece absurda y muy peligrosa. Los docentes de aula hemos sido ignorados durante mucho tiempo en política educativa y es bueno que cada vez se oigan más nuestras voces, pero negar el derecho a opinar sobre educación a todos los que no están en el aula me parece deshonesto y empobrecedor para el debate educativo.

El sistema educativo se encuentra en un momento crítico con la necesidad de responder a una enorme cantidad de retos. Para hacerlo necesitamos más recursos pero también romper esta absurda brecha que no beneficia a nadie. Querría hacer algunas propuestas que creo que podrían ayudar en este sentido.

En primer lugar defender la necesidad de escuchar al que piensa diferente y tener un debate intelectual honesto. El debate educativo a menudo es una colección de falacias del hombre de paja que no llevan a ninguna parte. No podemos seguir argumentando a partir de estereotipos que ridiculizan al que piensa

diferente y dan a nuestra postura el 100% de la razón. Estos posicionamientos pueden generar muchos likes en las redes pero destruyen cualquier posibilidad de un debate constructivo.

En segundo lugar, los docentes de aula tenemos que dar un paso adelante y participar en el debate educativo de manera proactiva. Muchos docentes piensan que leer sobre educación, publicar o participar en encuentros educativos no forma parte de sus tareas profesionales. Tenemos que romper esta inercia y dar un paso adelante. Tenemos muchos obstáculos como el exceso de trabajo diario que he comentado, pero también oportunidades desaprovechadas como el tiempo que tenemos en julio para formarnos y participar de escuelas de verano.

En cuanto a medidas prácticas, algunas medidas que podrían ayudar son las siguientes:

En primer lugar mejorar las condiciones de trabajo de los docentes de los centros y asignar más recursos en la investigación educativa. Sin más tiempo para la reflexión y el análisis los docentes seguirán secuestrados por las urgencias diarias. Sin más recursos para la investigación será difícil que las universidades consigan más implicación de los docentes de aula.

Recuperar las licencias de estudios para el profesorado no universitario. Antes de los recortes del 2010 un docente podía solicitar una licencia de estudios cobrando el 100% del sueldo para estudiar un tema concreto vinculado en el centro o a su ámbito profesional. Recuperar estas licencias haría que muchos docentes se acercaran al mundo de la investigación.

No permitir que haya ningún acto, debate o coloquio educativo sin un maestro de aula en activo. A menudo los debates educativos los monopolizan profesores universitarios, investigadores, periodistas y expertos de todo tipo sin contar con la presencia de un maestro en activo en una escuela. Hay que evitar que esto pase y hay que dar facilidades e incentivos para que los docentes participen.

Garantizar permisos con sustitución y apoyo económico para participar en congresos y acontecimientos educativos. Si un docente quiere participar en un congreso tendrá que pedir permiso a la dirección del centro, generará guardias que tendrán que cubrir sus compañeros, perderá clases y horas de trabajo que tendrá que hacer más tarde y se lo tendrá que pagar de su bolsillo. Con estas condiciones no es extraño que la participación de maestros en congresos y encuentros durante el curso sea tan baja. Hace falta que haya permisos para estas cuestiones, que el Departamento ponga sustitutos en estos casos y que haya una ayuda económica para los docentes que participen. Sin cambiar las condiciones estructurales la situación no mejorará.

Establecer investigaciones conjuntas entre universidades y centros educativos. Haría falta que algunas investigaciones se diseñaran desde el inicio contando con centros educativos y que participaran en el desarrollo, la aplicación y en el análisis de resultados. Que los centros lo vivieran como una oportunidad de mejora. Sería necesario dar más recursos a estos centros para que esto no represente una sobrecarga de trabajo.

Finalmente, garantizar que la participación de docentes en investigación educativa es recompensada como mérito de manera generosa en concursos de traslados, logro de estadios y otras convocatorias donde participa el profesorado. Actualmente la puntuación que se da por este hecho en los concursos de traslados es anecdótica y muchas veces difícil de demostrar.

Todo esto no resolverá el debate educativo donde conviven posiciones y miradas sobre la educación muy enfrentadas con algunas con las que discrepo profundamente, pero puede ayudar a mejorar el nivel de debate y reducir el ruido y el malestar docente que impide impulsar mejoras en el sistema. Ahora que sindicatos y ministerio de educación están negociando en Madrid el estatuto docente sería un buen momento para reivindicar estas medidas y garantizar que se establezcan más puentes entre el aula y la academia. La escuela necesita muchos más recursos y soluciones, pero también un debate más sereno, constructivo y que incorpore las miradas de todos quienes participan en ella y la quieren. Sin avanzar en este campo no saldremos adelante.

Marc Hortal. Profesor de inglés en secundaria y director de instituto

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Inteligencia emocional en la educación: ¿una moda o una necesidad?

El desarrollo de competencias emocionales y sociales en los estudiantes está revolucionando el panorama educativo. La autoestima y la empatía emergen como pilares fundamentales que influyen positivamente en el aprendizaje, en sintonía con las recientes propuestas del Ministerio de Educación.

Noelia García Palomares. 30-06-2025

En los últimos años, la inteligencia emocional ha adquirido un papel fundamental en la educación, transformando la manera en que los estudiantes aprenden y se desarrollan. Más allá de la transmisión de conocimientos académicos, las instituciones educativas han comenzado a priorizar el desarrollo de habilidades emocionales y sociales, con el fin de formar individuos más equilibrados, resilientes y preparados para los desafíos de la vida.

El impacto de la inteligencia emocional en el aprendizaje

Estudios han demostrado que los estudiantes con una elevada inteligencia emocional no solo presentan un mejor desempeño académico, sino también una mayor capacidad para manejar el estrés, resolver conflictos y establecer relaciones interpersonales saludables. La autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales no solo influyen en el ámbito académico, sino también en el bienestar general de los alumnos.

Un informe del Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) revela que los programas de educación emocional en las escuelas pueden mejorar el rendimiento académico en un 11% y reducir significativamente los problemas de comportamiento. Además, el desarrollo de estas habilidades favorece la adaptabilidad de los estudiantes a entornos cambiantes y mejora su capacidad de resolución de problemas.

Cándida Filgueira Arias, directora del Máster Universitario en Formación para ESO, Bachillerato, FP y enseñanza de idiomas de la Universidad CEU San Pablo, explica que desarrollar la inteligencia emocional en el ámbito educativo mejora el rendimiento académico, fomenta relaciones interpersonales positivas y reduce el estrés y la ansiedad.

En cuanto a la relación entre la inteligencia emocional y la salud mental de los estudiantes, la directora sostiene que promueve el bienestar emocional al enseñar a los estudiantes a reconocer y comprender sus propias emociones y las de los demás, lo que les permite manejar el estrés y la ansiedad de manera más efectiva, utilizando técnicas como la respiración profunda, la meditación y la resolución de problemas. Además, afirma que, al desarrollar habilidades de empatía y comunicación, los estudiantes pueden construir relaciones de apoyo que les ayudan a enfrentar desafíos emocionales, educando así en resiliencia.

Además, sobre cómo afecta la inteligencia emocional al trabajo en equipo y la convivencia dentro del aula, Filgueira indica que mejora la comunicación y colaboración, reduce conflictos y fomenta un ambiente de respeto y apoyo mutuo.

En esta misma línea, la pedagoga Beatriz Isabel Galindo Delgado y el psicólogo educativo Sergio Cook Calvete, consideran que la inteligencia emocional juega un papel fundamental en cuatro ámbitos principales: motivación, toma de decisiones, resolución de problemas y bienestar emocional.

En el ámbito motivacional, destacan que el foco atencional es clave. Los estudiantes con mayor motivación tienden a concentrarse mejor en la actividad que realizan, lo que incrementa su nivel de concentración y, por ende, su éxito en la tarea. Beatriz Galindo señala que "los niños y adolescentes que muestran una alta motivación suelen generar autoinstrucciones, es decir, pensamientos en voz alta que les ayudan a planificar la ejecución de una actividad". Este fenómeno, explica, se observa tanto en el ámbito deportivo como en el educativo, donde el uso de resúmenes o esquemas permite mejorar el rendimiento académico. Además, ambos especialistas subrayan la diferencia entre la motivación intrínseca y extrínseca: "Aquellos con una inteligencia emocional más desarrollada presentan una motivación intrínseca, basada en el deseo de aprender, lo que genera un aprendizaje duradero. En cambio, quienes tienen menor inteligencia emocional dependen de motivaciones extrínsecas, lo que hace que su aprendizaje sea más superficial".

En cuanto a la toma de decisiones, Galindo afirma que "un mayor nivel de inteligencia emocional permite tomar decisiones más fundamentadas y maduras, incluso desde edades tempranas". Explica que las personas con una inteligencia emocional alta pueden valorar más opciones y considerar el contexto social en sus elecciones. Además, menciona la importancia de la asertividad: "Saber decir que no sin sentirse condicionado por la opinión del entorno es clave. No siempre debemos anteponer nuestras necesidades, pero tampoco debemos sacrificarlas en todo momento".

Por su parte, Cook aborda la relación entre inteligencia emocional y resolución de problemas. Afirma que "la resolución de problemas está estrechamente ligada a la toma de decisiones, ya que implica elegir entre diferentes alternativas". Destaca el papel del pensamiento divergente y la creatividad, que permiten ampliar la perspectiva de los problemas y encontrar soluciones innovadoras. Además, señala la relevancia de la empatía: "Comprender que los demás también tienen intereses y aprender a negociar sin perder nuestros principios es esencial para una adecuada resolución de problemas".

Además, el bienestar emocional se ve directamente influenciado por la inteligencia emocional. Galindo sostiene que "los estudiantes con una alta inteligencia emocional desarrollan mecanismos de protección frente a problemas psicológicos como la ansiedad o la depresión". Explica que una baja inteligencia emocional puede derivar en una baja autoestima, afectando la percepción personal en distintos ámbitos, como el académico o el familiar. Además, señala que "durante la adolescencia, la dependencia emocional se traslada de la familia al

grupo de amigos. Aquellos con una inteligencia emocional más desarrollada logran una independencia emocional que mejora sus relaciones sociales". Por el contrario, advierte que "una baja inteligencia emocional puede llevar a una dependencia emocional excesiva, lo que podría derivar en relaciones interpersonales tóxicas o incluso en situaciones de violencia dentro de la pareja".

El papel de los docentes en la educación emocional

Los profesores juegan un papel clave en la promoción de la inteligencia emocional en las aulas. Su labor no se limita a la enseñanza de materias académicas, sino que también deben actuar como guías y modelos de comportamiento para sus alumnos. La creación de un ambiente de respeto, comprensión y apoyo emocional es fundamental para que los estudiantes se sientan seguros y motivados a aprender.

Diversos programas educativos han apostado por la formación de docentes en estrategias de inteligencia emocional. La Universidad de Yale, por ejemplo, ha desarrollado el programa RULER, que ayuda a los profesores a integrar el aprendizaje emocional en sus clases, promoviendo una mejor gestión del aula y una interacción más saludable entre estudiantes y docentes.

Los docentes pueden emplear distintas estrategias para integrar la inteligencia emocional en su enseñanza diaria, Filgueira recomienda que los profesionales de la educación pueden hacerlo a través de actividades de reflexión emocional, fomentando la empatía y el respeto, y enseñando habilidades de manejo del estrés.

Las iniciativas gubernamentales

El Ministerio de Educación de España, bajo la dirección de Pilar Alegría, ha implementado nuevas medidas que priorizan el desarrollo de la autoestima y las competencias emocionales en la evaluación de los alumnos. Este cambio responde a la necesidad de modernizar el sistema educativo, adaptándolo a las demandas del siglo XXI y reconociendo que el bienestar emocional es tan importante como el conocimiento académico.

Sin embargo, este enfoque ha generado debate. Algunos expertos consideran que la inteligencia emocional no debe reemplazar la exigencia académica, sino complementarla. La clave está en encontrar un equilibrio que permita a los estudiantes desarrollar tanto sus capacidades cognitivas como emocionales.

Ejemplos de programas exitosos

Un ejemplo práctico de cómo la educación emocional está impactando en las escuelas se puede encontrar en Armeria Eskola, un instituto de Eibar (País Vasco) que ha implementado un plan de bienestar emocional para fortalecer la salud mental de sus alumnos. Este programa ofrece herramientas para afrontar el estrés y la ansiedad, promoviendo una cultura de cuidado y autoconsciencia.

Otro de los programas más destacados es "LEON: Las Emociones ON", desarrollado en el CEIP Adriano del Valle, en Sevilla. Este proyecto se enfoca en la gestión emocional del alumnado a través de actividades que fomentan el autoconocimiento y la empatía, logrando un impacto positivo en la convivencia escolar. Su reconocimiento por parte del Ministerio de Educación evidencia su eficacia en la mejora del clima escolar y en la promoción de un aprendizaje emocionalmente saludable.

En Fuenlabrada (Madrid), el CEIP Antonio Machado ha puesto en marcha "Emociona2", un programa que busca potenciar la inteligencia emocional de los estudiantes mediante dinámicas grupales y talleres especializados. La iniciativa ha sido galardonada por su capacidad para transformar el ambiente en las aulas y reducir los conflictos, consolidándose como un referente en la educación emocional en la Comunidad de Madrid.

También en la Comunidad de Madrid, el IES Neil Armstrong, en Valdemoro, ha implementado el "Plan de cuidado y promoción del bienestar emocional", cuyo objetivo es mejorar el bienestar de toda la comunidad educativa. Este programa se basa en estrategias de prevención, actividades de apoyo psicológico y formación específica para el profesorado. Su éxito ha sido reconocido por su enfoque integral y su impacto positivo en la convivencia dentro del centro.

Otro de los proyectos que han logrado un impacto significativo es "Implicándonos en el Bienestar Emocional de la comunidad educativa 'Grande Covián'", desarrollado en el IES Francisco Grande Covián de Zaragoza. Su objetivo es fomentar el bienestar emocional del alumnado a través de protocolos de prevención del acoso y la violencia, además de iniciativas como un coro escolar y formación específica para docentes. En 2023, este programa recibió el tercer premio en la modalidad B de los Premios de Bienestar Emocional del Ministerio de Educación, consolidándose como un modelo de referencia en la comunidad aragonesa.

En la localidad de Alpartir, Zaragoza, el CEIP Ramón y Cajal ha apostado por un enfoque comunitario con su programa "Para cuidar a nuestras niñas y niños hace falta el pueblo entero". Esta iniciativa involucra a las familias y a diferentes entidades locales en la promoción del bienestar infantil, demostrando que la educación emocional puede trascender el aula y convertirse en un compromiso colectivo. Su impacto le valió el segundo premio en la modalidad A de los Premios de Bienestar Emocional en 2023.

En Navarra, el IES Valle del Ebro de Tudela ha desarrollado "Laguntza: Viaje emocional a mi cosmos vital", un programa que se centra en el autoconocimiento y la gestión de las emociones mediante actividades que involucran a toda la comunidad educativa. Implementado en el curso 2022-2023, ha logrado mejorar la convivencia escolar y el bienestar emocional del alumnado, consolidándose como una propuesta efectiva dentro del sistema educativo navarro.



Otro proyecto de gran alcance es "Educación Responsable", promovido por la Fundación Botín y aplicado en 102 centros educativos de Galicia. Este programa, en funcionamiento desde el curso 2023-2024, busca desarrollar la educación emocional, social y creativa en niños y adolescentes, beneficiando a 6.895 alumnos y 438 docentes. Su éxito se refleja en la mejora del ambiente escolar y en el fortalecimiento de las habilidades emocionales del alumnado.

Asimismo, en la Comunidad de Madrid, se ha impulsado un programa pionero de Educación Socioemocional en Educación Infantil, dirigido a niños de entre tres y seis años. Implementado en 25 centros educativos desde el curso 2021-2022, este proyecto incluye sesiones semanales basadas en cuentos y actividades interactivas diseñadas para fortalecer el desarrollo socioemocional desde edades tempranas. Con cerca de 3.000 alumnos beneficiados, su impacto ha sido ampliamente reconocido como un avance en la integración de la educación emocional en el currículo escolar.

Retos y oportunidades

A pesar de sus beneficios, la incorporación de la inteligencia emocional en el sistema educativo, en general, enfrenta diversos desafíos. La falta de formación específica para docentes, la resistencia al cambio y la dificultad para evaluar el desarrollo emocional de los alumnos son algunos de los obstáculos que deben superarse.

Para que la educación emocional tenga un impacto real, es fundamental que las instituciones educativas, los gobiernos y las familias trabajen en conjunto. La colaboración entre estos actores permitirá crear estrategias efectivas y sostenibles a largo plazo.

La inteligencia emocional no es una moda pasajera, sino una necesidad en la educación actual. Integrar estas habilidades en el aprendizaje no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye a formar personas más seguras, empáticas y resilientes. A medida que el mundo evoluciona, la educación debe adaptarse para preparar a los estudiantes no solo para aprobar exámenes, sino para enfrentar la vida con confianza y equilibrio emocional.

El reto está en diseñar un sistema educativo que valore tanto el coeficiente intelectual como la inteligencia emocional, logrando un desarrollo integral que beneficie no solo a los individuos, sino a la sociedad en su conjunto.

¿Vacaciones en Gaza?

¡Ojalá! Parasen las armas. No les cayesen más bombas cuando buscan comida. No muriesen más niñas y niños cada día. ¿Vacaciones en Gaza? ¡Ojalá! Y en tantos otros sitios de este planeta en llamas.

Jesús Jiménez. 30-06-2025.

No tiene nombre. O sí. Genocidio. Porque eso es lo que está sucediendo. Miles de niños y niñas, de mujeres y hombres que en su tierra vivían. Vivían, viven y vivirán. Quienes sobrevivan a la masacre. Como sobrevivieron muchos judíos al exterminio perpetrado por los nazis.

Desde luego, mi más enérgica condena al ataque terrorista. A ese cruel acto y a cualquier terrorismo. Injustificable. Ni tirando de la historia sobre el acoso permanente al pueblo palestino puede justificarse un ataque criminal. No. El terrorismo no tiene ninguna justificación. Mueren personas inocentes que "pasaban por allí". Por donde cae la bomba. O en la línea de tiro de un fusil. Sea en un sitio o en otro. En la ciudad de un país rico o junto al desierto. Hay que decirlo alto y claro: ¡NO a la violencia! Y (¡joj!) tampoco debemos criminalizar al conjunto de la sociedad israelí: las decisiones de bombardear inocentes las toma quien las toma. Ni mucho menos debemos adoptar posturas antisemitas: muchas personas de religión judía están hartos y reclaman la paz. Respeto a todas las creencias. A la gente. A la vida. A los derechos humanos. Las personas tenemos derecho a la vida. ¡Todas y todos! Y las niñas y niños tienen toda la vida por delante. Vivan donde vivan.

Los datos son abrumadores. Las víctimas se cuentan por miles. En su mayoría mujeres, niñas y niños. Malviviendo entre escombros. De aquí para allá. Más de medio millón en edad escolar. Sin clase. Aulas desaparecidas. Un sistema educativo sistemáticamente destruido. Ataques constantes. A estudiantes. Al personal educativo. Los centros escolares han dejado de ser espacios de seguridad. Desde hace un tiempo se han convertido en zonas de riesgo.

¿Qué se puede enseñar y aprender en esa situación? Enseñar a sobrellevar las calamidades. Aprender a sobrevivir. Y a convivir. Con la escasez. Con la pobreza. Con la muerte. Más de una persona me ha comentado que cambia de canal cuando en el telediario aparecen imágenes de la masacre. Por indignación personal ante tamaña injusticia. Por pena hacia un pueblo angustiado. Pero no olvidemos: esas terribles imágenes las tienen día y noche ante sus ojos esas niñas y niños que luchan a empujones por conseguir un cazo de pasta en un cacharro abollado. Peleando desesperados por un trozo de pan. Durísimas imágenes de familiares muertos. Eran sus padres. O sus hermanos. O compañeros y compañeras de su misma edad envueltos en una sábana.

¿Qué pensarán ahora? De los ataques que sufren sin ellos haber hecho nada. De la devastación de sus casas y escuelas. De los soldados que les acosan y obligan a desplazarse de mala manera de una zona a otra en una estrecha franja de tierra. De los jefes que mandan destruir y destruir. De los extranjeros poderosos que miran para otro lado. ¿Qué pensarán? ¿Traumas psicológicos y emocionales irreparables? Una infancia y juventud bajo las bombas solo puede generar odio. Un odio que explotará en cualquier momento. ¿Cómo imaginarán su futuro? Esa generación, desplazada y sin educación, sin universidades ni derechos, se enfrenta a un futuro incierto y desolador.

¿Podemos permanecer callados ante tanta desolación? No. Al menos, quienes creemos en la educación. En su valor. Personal y colectivo. Tenemos la obligación moral de recordar a esos niños y niñas que sufren. Sea el día que sea. Y recordárselo a quienes comparten nuestra vida. En nuestro entorno. También en vacaciones. Porque la educación para la paz no se queda en una asignatura de libro. Es una asignatura permanente. Un proceso dinámico que empieza por las relaciones interpersonales con los más próximos para contribuir a crear cultura de paz. Pensando en los demás. En quienes más sufren. Aunque estén en la otra orilla del mundo. En las niñas y niños, en los jóvenes y adolescentes que malviven en guerras, conflictos y catástrofes naturales. O se juegan la vida en una patera. Una reciente declaración del Consejo Escolar del Estado sobre la situación educativa en Gaza, aprobada por unanimidad, termina así: “No hay futuro posible si permitimos que la infancia sea masacrada en la impunidad”.

¿Qué “vacaciones” tendrá Haneen, esa niña de cuatro años, la única superviviente de su familia al bombardeo de finales de mayo a la escuela Fahmi al Jarjawi? Treinta y seis muertos en la escuela. “De repente, me desperté y vi fuego por todas partes. No podía encontrar a mi mamá ni a mi papá. Empecé a correr y a gritar: ¡mamá! ¡papá! Pero no había nadie”, recordó la pequeña al ser encontrada por trabajadores de Unicef. Esas niñas y niños no tienen vacaciones. Quisieran tener escuela y no pueden. Quisieran tener paz y no les dejan vivir en paz. No los olvidemos.