

**ÍNDICE**

[País Vasco, Cataluña y Navarra son las autonomías donde los profesores menos se implican en el aprendizaje de sus alumnos](#) **EL MUNDO**

[El secretario de Estado defiende que la educación es "una vacuna contra la manipulación y la desinformación"](#) **EUROPA PRESS**

[Faltan padres](#) **EL DEBATE**

[El delta del Llobregat conectará a sus empresas con la FP Dual a través de un proyecto pionero a nivel español](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Plante de opositores ante Educación por las primeras pruebas de Secundaria](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[La FP estalla contra Rovira por la reducción de horas y el recorte de hasta 300 profesores](#) **LEVANTE**

[Fracaso en las oposiciones de Educación en Aragón: más de 100 plazas desiertas entre Lengua, Matemáticas y Física y Química](#) **EL PERIÓDICO de Aragón**

[Ríos \(FSIE\) critica el "abandono" del Gobierno a la concertada: "No puede haber profesores de primera y de segunda"](#) **EUROPA PRESS**

[¿\(In\)competencias básicas?](#) **EL PAÍS**

[«La idea de tener solo enseñanza pública es propia de regímenes autoritarios como Corea del Norte o Cuba»](#) **EL DEBATE**

[Las familias, preocupadas por que los comedores escolares reduzcan la comida con el nuevo decreto: "Puede que suceda"](#) **EUROPA PRESS**

[Qué hacer con los deberes escolares en verano: "Si se ponen, que sean livianos, personalizados y centrados en competencias básicas"](#) **EL PAÍS**

[Cuando el alumno disruptivo salva al profesor de hacer el ridículo](#) **EL DEBATE**

[Profesores de la Vega Baja, en pie de guerra por la imposición de trabajar en los centros en julio](#) **INFORMACIÓN de Alicante**

[Dos de cada tres niños gallegos usan el móvil a diario antes de los 11 años](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[¿Cuántos días de vacaciones tienen realmente los profesores?](#) **EL DEBATE**

[Cuando se recorta en FP se invierte en desigualdad](#) **EL PAÍS**

[Faltan 27.000 plazas en las universidades públicas para los alumnos más brillantes](#) **CADENA SER**

[Aprobado el calendario de aplicación de la Ley de Enseñanzas Artísticas: 2 años para su desarrollo completo](#) **EUROPA PRESS**

[Los institutos pierden alumnos por primera vez en tres lustros: "Bajarán las ratios, puede ser una oportunidad si se aprovecha bien"](#) **EL MUNDO**

[La familia y la educación, a pesar de Celaá](#) **EL DEBATE**

[Las angustiosas consecuencias de que las comunidades no den todas el mismo día las listas de admitidos en sus universidades](#) **EL PAÍS**

[Calendario escolar 2025 - 2026: cuándo empiezan las clases en cada comunidad](#) **ELDIARIO.es**

[Las sombras del Bachillerato Internacional](#) **EL DEBATE**

[Los médicos quieren cambiar la Ley Celaá para expulsar las pantallas de las aulas: "El sistema educativo afecta al neurodesarrollo de los menores"](#) **EL MUNDO**

[Galicia contará a partir del próximo curso con una oficina para asesorar al profesorado](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Diferencias de hasta 7,6 euros en el precio del crédito en universidades públicas: De 19,3 en Navarra a 11,7 en Galicia](#) **EUROPA PRESS**

[El grado de FP con sueldos que superan los 35.000 euros](#) **EL DEBATE**

[España logra en dos años 70.000 homologaciones "históricas" de títulos universitarios extranjeros y estrena el portal Valida-TE](#) **EL MUNDO**

[Padres, amigos, barrios... La importancia de la educación más allá de los centros educativos](#) **EL PAÍS**

[Inclusión educativa: entre la teoría y la práctica](#) **THE CONVERSATION**

[La Comisión Gestora de la PAU lamenta el malestar generado por una pregunta sobre la DANA](#) **MAGISTERIO**

[Los centros integrados de FP piden autonomía y compromiso empresarial](#) **MAGISTERIO**

[Alicia Delibes: "El gran desafío del siglo XXI es una educación de calidad para todos"](#) **MAGISTERIO**

[Rosa Rocha del Lago: "Los antiguos alumnos hablan con orgullo de su centro"](#) **MAGISTERIO**

[Nace una guía sobre la integración de la Inteligencia Artificial en la docencia](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La comprensión lectora se atraganta a los alumnos de Primaria](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Una herramienta matemática permite planificar mejoras educativas y reducir la brecha de género](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El uso de TikTok e Instagram afecta más al bienestar psicológico de las adolescentes que a ellos](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Portugal prohíbe los móviles en los colegios para combatir el acoso](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La limpieza escolar y la prevención de riesgos laborales en el entorno educativo](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Educación asegura no poder hacer nada frente a los CEIPSO de la Comunidad de Madrid](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

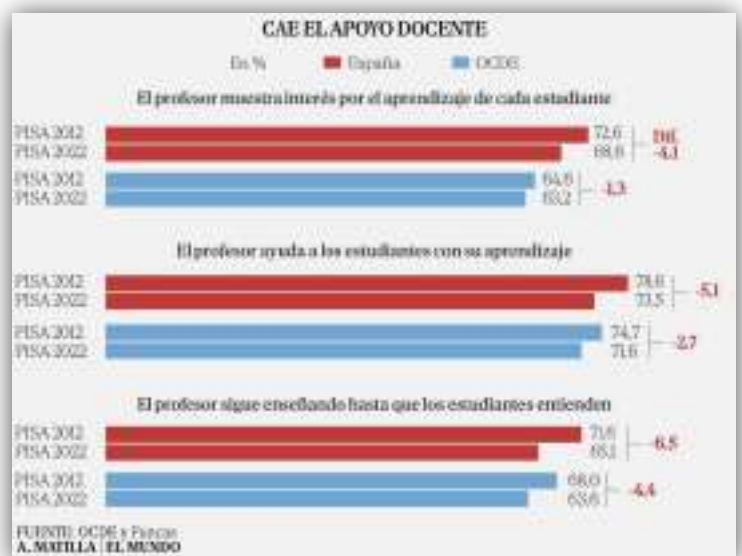
[De sesiones de "devaluación" a verdaderas sesiones de evaluación: claves para que sean útiles y transformadoras](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

EL MUNDO

País Vasco, Cataluña y Navarra son las autonomías donde los profesores menos se implican en el aprendizaje de sus alumnos

También muestran peor clima disciplinario en las aulas. La lengua cooficial, el modelo pedagógico y las pantallas son las posibles causas



Olga R. Sanmartín. Madrid. Jueves, 3 julio 2025

El apoyo docente a los alumnos ha bajado «de forma significativa» en la última década en España. El País Vasco es la comunidad autónoma donde los profesores menos interés muestran por el aprendizaje de cada estudiante en cada clase (el 27% frente al 39% del conjunto de España y al 31% del promedio de la OCDE), menos los ayudan de forma constante con sus estudios (29% frente al 42% y al 39%), menos recursos les



ofrecen cuando se necesitan (**27%** frente al 37% y al 38%) y menos persisten enseñando hasta que entienden (**28%** frente al 38% y al 34%).

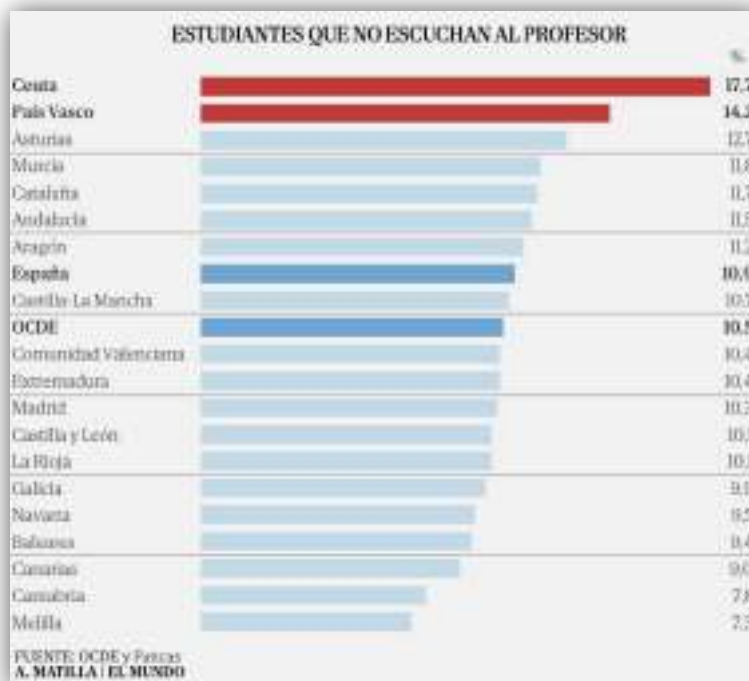
Estos datos proceden de un trabajo que acaba de publicar el centro de análisis Funcas a partir de los resultados del último informe PISA. En él se advierte que el apoyo docente (entendido como la implicación o el interés de los profesores en el aprendizaje de sus estudiantes) «es un elemento fundamental para el éxito académico y el bienestar» de los jóvenes. Un mayor apoyo por parte del profesorado se relaciona con un incremento de más de cinco puntos en el rendimiento en Matemáticas, el equivalente a lo que se aprende en un mes de clase. Además, se asocia con «hábitos de aprendizaje más proactivos», «mejor autorregulación», una «mayor motivación» y «una reducción de la ansiedad de los estudiantes».

País Vasco es la comunidad autónoma que menos apoyo docente registra, a pesar de que se trata de la región que más invierte en educación. Navarra, también con mucho gasto educativo, es el segundo territorio que peor sale, seguido de Cataluña. En estas dos comunidades pocos alumnos de 15 años responden afirmativamente cuando PISA les pregunta si el profesor muestra interés por su aprendizaje en cada clase (33%), si les ayuda de forma constante con sus estudios (33% en Navarra y 37% en Cataluña), si les ofrece recursos extra cuando los necesitan (29% en Navarra y 31% en Cataluña) o si sigue enseñando hasta que entienden (32% en Navarra y 34% en Cataluña).

Se da la circunstancia de que estas tres regiones son también las que más han caído en cuanto a resultados académicos de los alumnos en el último PISA. Sus estudiantes tradicionalmente habían brillado en esta clasificación internacional, pero en la última edición se han desplomado hasta ponerse en la cola, al nivel de los adolescentes de Canarias, Extremadura o Murcia. Por otro lado, Cataluña es el territorio donde los escolares muestran mayor desafección por la escuela, mientras que el País Vasco bate el récord en inmigrantes con malos resultados.

Ismael Sanz, analista de Funcas que ha realizado la investigación, maneja la hipótesis de que «el interés que existe en la escuela por la lengua cooficial está empezando a detraer recursos, energía y foco de atención» de los docentes. «La función principal de la escuela es el aprendizaje de los alumnos, además de su bienestar. En estas tres autonomías hay un tercer objetivo, la transmisión y preservación de la lengua, que puede estar restando fuerza a los otros dos objetivos», sostiene este profesor de Economía Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos e investigador invitado en la London School of Economics.

También puede estar influyendo que País Vasco, Cataluña y Navarra sean las CCAA, según Sanz, «donde se han implantado con más fuerza un tipo de pedagogía que resta importancia al esfuerzo, al mérito y a la memoria».



Cataluña fue el campo de experimentación de la Ley Celaá, mientras que en el País Vasco y Navarra se han extendido con entusiasmo prácticas como el aprendizaje basado en proyectos, la agrupación de asignaturas o la gamificación. Son también las que más han defendido la digitalización del aula, sustituyendo los libros de texto de papel por pantallas.

El País Vasco, de hecho, es la región con mayor porcentaje de alumnos que se distraen en cada clase usando dispositivos digitales (el **17%** frente al 12% de la media de España y el 11% del promedio de la OCDE). También es líder en estudiantes que se distraen por otros compañeros que usan tabletas o portátiles (**12,7%** frente al 9% de España y de la OCDE), seguida de Cataluña (12,1%).

La OCDE dice que el rendimiento académico y el bienestar del alumnado están condicionados asimismo por el clima disciplinario. Y nuevamente el País Vasco despunta en estudiantes que no escuchan al profesor (**14%** frente al 11% de España y de la OCDE), así como en aulas donde hay ruido y desorden (**15%**, por detrás del 17% de Murcia, frente al 13% y al 10%) o donde los estudiantes no pueden trabajar bien (**8%** frente al 7% del promedio nacional e internacional).

Para que haya un buen clima en el aula es necesario contar con la implicación del profesorado. El trabajo de Funcas constata el «descenso progresivo» en la última década en España del porcentaje de estudiantes que perciben un buen apoyo docente, una caída registrada en la mayoría de países de la OCDE pero que aquí ha sido más intensa. ¿Por qué?

Además de las razones ya citadas en las regiones con lengua cooficial, Sanz apunta al empeoramiento del clima de disciplina en las aulas españolas, con una caída mayor que en otros países. «Cuando el ambiente no es bueno, los docentes tienen menos tiempo para atender a sus estudiantes y se sienten menos satisfechos con su trabajo. Se reduce el tiempo de atención al resto de los alumnos y su calidad», explica.

Este empeoramiento del clima escolar está relacionado, según Sanz, con «el aumento de la diversidad», pues, debido a la reducción del abandono escolar temprano, «llegan a 4º de la ESO más estudiantes que antes no lo hacían»; entre ellos, alumnos con necesidades especiales o de origen inmigrante. «Hay más diversidad que antes y los profesores necesitan más formación para abordarla», reclama este investigador.

Un tercer motivo citado por Sanz es el incremento de carga burocrática que ha traído la Ley Celaá, que quita tiempo y energía a los docentes para prestar más atención a los estudiantes. Sanz recomienda reducir estas tareas de papeleo, implantar tutorías en pequeños grupos en horario escolar, poner a dos docentes dentro del aula y, en general, fomentar todas esas prácticas que permiten «adaptarse al nivel de cada estudiante».

EL MODELO DANÉS

Un ejemplo a seguir es Dinamarca, que destaca por encima de la OCDE en clima escolar, sentido de pertenencia de los alumnos y apoyo docente. Una de las claves es la ayuda del Gobierno a los profesores. Desde 2014 existe un *cuero nacional de consultores de aprendizaje* que apoyan a los colegios.

También se han destinado fondos específicos para formación y desarrollo profesional y acuerdos para fortalecer la profesionalidad docente.

Los docentes daneses son evaluados, una evaluación que se realiza principalmente de forma voluntaria y local, a través de la autoevaluación y la retroalimentación de los directores, aunque las prácticas varían entre centros y no siempre están asociadas al desarrollo profesional. Aun así, más del **60%** de los docentes recibe al menos una evaluación formal anual de su desempeño.

Dinamarca dispone de evaluaciones nacionales y exámenes en Primaria y Secundaria inferior (el equivalente a la ESO), y desde 2006 todas las escuelas deben realizar un *Plan Individual de Seguimiento Obligatorio* para cada alumno, que se ha ido digitalizando. El Ministerio emplea estos datos para detectar centros con desafíos de calidad sostenidos e intervenir en caso necesario.

europapress.es

El secretario de Estado defiende que la educación es "una vacuna contra la manipulación y la desinformación"

SAN LORENZO DE EL ESCORIAL (MADRID), 4 (EUROPA PRESS) El secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, ha defendido que la educación es "una vacuna contra la manipulación y la desinformación". Así lo ha manifestado este viernes el número 2 de Pilar Alegría durante su intervención en el curso de verano 'Democracia y opinión pública en el siglo XXI' organizado por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) y por la Universidad Complutense de Madrid en San Lorenzo de El Escorial.

En su discurso, de la Rosa ha advertido también sobre "los movimientos reaccionarios que están intentando romper y desestabilizar los valores democráticos". En este contexto, el secretario de Estado de Educación ha avisado de "la complejidad de las corrientes de opinión pública en un momento en que los jóvenes se informan cada vez más a través de las redes sociales y algunas plataformas digitales" y de cómo estos medios "generan 'cámaras de eco'" y reproducen mensajes que "no siempre respetan los principios democráticos ni promueven valores como la tolerancia o la inclusión".

En el acto, en el que también ha intervenido el presidente del CIS, José Félix Tezanos, y que ha contado con la presencia de la directora de los cursos de verano de la UCM, Natalia Abuín, de la Rosa ha incidido en que frente a los intentos por desestabilizar el orden social por parte de "algunos agentes" y el desplazamiento de los datos objetivos, "las aulas deben ser los templos de la verdad".

El secretario de Estado ha señalado que, "igual que ningún ciudadano nace sabiendo matemáticas, ninguno nace siendo demócrata", por lo que ha ensalzado la labor de los docentes a la hora de formar al alumnado en habilidades de comunicación y participación, "tan importantes como el resto de competencias curriculares".

EL DEBATE OPINIÓN***Faltan padres***

Se objetará que los jóvenes españoles no tienen descendencia porque no pueden mantenerla. Se trata de la mayor falacia de los últimos tiempos

Luis E. Íñigo. 04/07/2025

Escribía hace unas semanas que sin maestros, no hay educación; sobre todo, no hay educación de calidad. Pero tampoco la hay si no hay padres. Es con ellos, en el hogar, donde da comienzo la difícil, prolongada, y a menudo desesperante, tarea de educar. La familia, no la escuela, es la institución primaria de socialización; en ella deben aprenderse hábitos y valores; en ella debemos adquirir, y mal irá la cosa si no lo hacemos, los rudimentos básicos para enfrentarnos al mundo. La escuela es importante, muy importante incluso, pero no debe, ni puede, asumir esas funciones. Y lo malo es que en nuestros días se le pide, se le exige más bien, que lo haga. Pero si esto es así, es porque faltan padres.

Faltan en un doble sentido. Primero, en sentido literal, porque la tasa de natalidad, obviando un ligero repunte en el último año, del todo insuficiente para compensar la de mortalidad, lleva décadas cayendo en picado (solo en la primera década del siglo pareció estabilizarse un poco). En el año 2023, nacieron en España 320.656 niños con una población de unos 48 millones de habitantes; en 1964 nacieron casi 700.000, más del doble, cuando la población apenas llegaba a 32 millones, un tercio menos. Ya no queremos tener hijos. En España solo hay ahora seis millones y medio de menores de 16 años. Pero la mitad de los españoles conviven con una mascota; de ellos, ocho de cada diez las considera parte de la familia y los incluye en sus fotografías familiares; un 7 % incluso les llama hijos.

Se objetará que los jóvenes españoles no tienen descendencia porque no pueden mantenerla. Se trata de la mayor falacia de los últimos tiempos. Precisamente son los más humildes quienes tienen más hijos, en especial los inmigrantes, y los más acomodados quienes tienen menos. Se trata de una cuestión de valores, no de dinero. Criar y cuidar un perro no resulta mucho más barato que un hijo, si no resulta más caro, y, sin embargo, su número aumenta sin cesar. Pero los hijos son para siempre; requieren mucho tiempo, mucha atención, mucho sacrificio, muchas noches sin dormir... y requieren, también, aprender a decir que no.

Esta última cuestión no es baladí. En esta sociedad extremadamente infantilizada y buenista, la existencia del conflicto se niega. Hacemos como si los problemas no existieran. Nos evadimos sin cesar. Pasamos cada vez más tiempo en el mundo virtual de las pantallas y menos en el mundo real. Las relaciones son cada vez más numerosas, pero también menos profundas y menos sinceras. Nos hemos convertido en avatares de nosotros mismos. No solo en las redes, sino en la vida misma, que hemos transformado en una colosal obra de teatro en la que todos representamos un papel en el que apenas creemos. Y así es imposible educar. Y lo hacemos cada vez menos y cada vez peor. Faltan padres, y no solo desde un punto de vista cuantitativo; también cualitativo, porque de los que hay, muchos no ejercen.

Quizá acertaba el psiquiatra y sociólogo italiano Paolo Crepet cuando afirmaba, hace unas pocas semanas, que los padres actuales son los peores de la historia. Su afirmación puede parecer exagerada –los matices no venden muchos libros– pero no es disparatada, bien lo sabemos los que nos dedicamos a la docencia. Hacer de padres es difícil y hoy lo difícil asusta, porque entre los valores dominantes no figuran ya el esfuerzo, el compromiso, la constancia, el sacrificio... los valores que es necesario cultivar para ser buenos padres. Nuestra sociedad, por el contrario, es hedonista. Sus valores son el placer, el consumo, la juventud, la belleza; se dice que también la tolerancia, pero en realidad no es la tolerancia, sino el relativismo, el valor que impera entre nosotros. Tolerante es el que, teniendo sus propios valores, respeta a las personas que no los comparten, aunque desprecie sus creencias o su falta de ellas; relativista es el que, simplemente, afirma que todo vale, que cada persona puede hacer y pensar lo que crea oportuno, porque, en realidad, no cree en nada. Y desde esta perspectiva es imposible educar, porque educar exige creer en algo para poder transmitirlo a la siguiente generación y, sobre todo, vivir de forma coherente con lo que se cree. Los niños no aprenden de las palabras; suelen copiar los ejemplos.

Pero los padres de hoy, no todos, por suerte, no son así. Viven angustiados por la educación de sus hijos; dudan continuamente; toman por ellos todas las decisiones; los sobreprotegen hasta la náusea; no les llevan la contraria nunca para evitar que se frustren; se muestran incapaces de fijarles límites claros... o, por el contrario, e incluso a la vez, los abandonan durante horas frente a las pantallas, inermes frente a influencers cuyo único mérito es su éxito en las frívolas redes sociales para que sean ellos quienes los eduquen, porque solo de ellos reciben un mensaje coherente, aunque sea absurdo, hedonista e infantiloides. En otras palabras, tienen hijos, pero no son padres. Quizá sean otra cosa: amigos, colegas, talonarios..., pero no padres.

Y, así las cosas, ¿qué futuro les espera a sus hijos? ¿Qué tipo de adultos serán? Un principio básico en el mundo de la educación es que a andar se aprende andando. Si a los niños actuales no se les deja decidir

nada, no sabrán tomar decisiones. Si no se les acostumbra a que, en ocasiones, la respuesta sea no, serán incapaces de manejar la frustración. Si no conocen los límites, no los respetarán cuando crezcan. En pocas palabras, no serán nunca adultos. Serán, como escribió el poeta mexicano José Emilio Pacheco, niños envejecidos que querrán lo que no tengan; sentirán miedo de todo; obedecerán siempre a alguien; no dispondrán de su existencia, y, en fin, llorarán por cualquier cosa. Pero lo harán, eso sí, «de noche y en silencio y a solas».

Luis E. Íñigo es historiador e inspector de educación

el Periódico de Catalunya

El delta del Llobregat conectará a sus empresas con la FP Dual a través de un proyecto pionero a nivel español

La nueva herramienta busca aumentar el número de empresas implicadas en la formación y “captar talento y garantizar que ese talento se quede y crezca aquí, en nuestras ciudades”

Àlex Rebollo. Viladecans 04 JUL 2025

“Hoy es un día importante para nuestro territorio, un día especial también para Viladecans, que tiene el honor de albergar este acto”. Así ha celebrado la alcaldesa de Viladecans, Olga Morales, la presentadora de una nueva aceleradora de la Formación Profesional (FP) Dual, aquella modalidad de la en la que el estudiante se convierte en aprendiz y combina la formación en el centro educativo con la actividad productiva en la empresa. Se trata de una nueva herramienta que debe ser “una vía rápida y sencilla para incorporar jóvenes en FP Dual”. Ahora, con solo unos pocos clics, los agentes interesados pueden acceder a una bolsa de aprendices de los centros de FP del territorio e iniciar el proceso para incorporarlos a sus plantillas.

La aceleradora de FP dual es un proyecto piloto (2025-2027) pionero en España, desarrollado en el delta del Llobregat, impulsado por el Área Metropolitana de Barcelona (AMB) y la Fundación BCN Formación Profesional, con la Generalitat de Catalunya y los ayuntamientos del territorio —Castelldefels, Gavà, El Prat de Llobregat, Sant Boi de Llobregat y Viladecans—. En definitiva, la aceleradora busca simplificar y acelerar el proceso de intermediación entre empresas y centros de FP e incrementar el número de empresas que participan como formadoras en la FP dual.

Precisamente, un estudio publicado esta misma semana por CaixaBank Dualiza Tres de cada cuatro directores de Centros Integrados de FP (CIFP) —aquellos dedicados en exclusiva a esta formación— 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”.

La alcaldesa de Viladecans, en su papel de anfitriona, ha explicado así que la aceleradora de FP Dual representa “una apuesta estratégica por adaptar la formación profesional a los nuevos tiempos, conectando mejor el mundo educativo con el mundo empresarial y asegurando oportunidades reales para nuestros jóvenes”. Así, Morales ha remarcado que los principales objetivos de la iniciativa aumentar el número de empresas implicadas en la formación y “captar talento y garantizar que ese talento se quede y crezca aquí, en nuestras ciudades”.

El sistema, accesible durante todo el curso escolar a través de la web aceleradorafpdual.amb.cat, permite a las empresas consultar el portafolio de titulaciones disponibles y enviar solicitudes detallando el perfil profesional que necesitan. La plataforma conecta automáticamente a las empresas con los centros educativos más cercanos que pueden ofrecer candidatos adecuados, siguiendo un proceso organizado por zonas de proximidad.

Por qué el delta

Por ahora, el proyecto de la aceleradora funcionará en estas cinco urbes, pero los impulsores de la iniciativa explican que el objetivo es que pueda replicarse en otras zonas del área metropolitana. La directora del Área de Desenvolupament Social i Econòmic del AMB, Ester Pujol, ha explicado que el delta del Llobregat ha sido la zona elegida para impulsar este proyecto piloto porque los cinco municipios que lo integran cuentan con un importante “volumen de actividad económica”, así como “de centros educativos que pican piedra a diario para dar salida a sus especializaciones profesionales”.

“Pero, sobre todo, también porque ya existe una tradición, ya existe una sinergia de trabajo conjunto de proyectos estratégicos en materia de promoción económica. Esto no podemos decir no pasa en todo el territorio metropolitano”, ha dicho Pujol en el auditorio de Can Calderón de Viladecans: “Debemos generar que haya unas condiciones de sinergia, de alianzas, entre los ayuntamientos que hagan trascender su mirada exclusivamente municipalista”.

El acto ha contado también con la participación de la secretaria general de FP del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, Esther Monterrubio, quien ha insistido en la apuesta del Gobierno por



entender la empresa "no solo como un lugar que se llega tras un periodo más académico, sino como un espacio de formación tan válido como el propio centro". "Desde el 2020 incorporamos esa reflexión, también aquellas perspectivas que nos mostraban que los mayores porcentajes del total de los puestos de trabajo ofertados en 2025 correspondían a personas con titulaciones de formación profesional. En el 2030, el 65% de los puestos de trabajo van a ser de formación profesional", ha aseverado Monterrubio, quien ha recordado que la inmensa mayoría de empresas tienen "un verdadero problema con el relevo generacional y para encontrar personal cualificado".

El delta del Llobregat es un área con más de 8.000 empresas, infraestructuras estratégicas como el puerto de Barcelona, el aeropuerto y la ZAL —la plataforma logística intermodal del Port de Barcelona—, y una amplia red de 22 centros de FP que forman cada año a más de 8.000 estudiantes. "Esta combinación de oferta educativa, diversidad empresarial y tradición de cooperación público-privada hacen del territorio un escenario ideal para evaluar este tipo de proyectos innovadores", señala el AMB en un comunicado.

La Opinión DE MURCIA

Plante de opositores ante Educación por las primeras pruebas de Secundaria

Un centenar de aspirantes se concentra a las puertas de la Consejería ante los suspensos masivos de las primeras especialidades

Ana García. 04 JUL 2025

Más de un centenar de opositores se ha concentrado este viernes a las puertas de la Consejería de Educación y Formación Profesional para protestar por los resultados de la primera fase de las oposiciones de Secundaria, en las que se han registrado suspensos masivos en la mayoría de las especialidades.

Las notas de las primeras pruebas comenzaron a conocerse el miércoles y en la mayoría de ellas el número de aprobados no ha llegado ni al 20% de las personas que se presentaron, lo que lleva a que en muchas de las especialidades ya se sepan que quedarán plazas desiertas que no podrán cubrirse al haber pasado a la segunda fase de la oposición menos aspirantes de las plazas que hay convocadas.

La publicación de las primeras notas ha generado un gran malestar entre los opositores y en las organizaciones sindicales, ya que en esta convocatoria se preveía una reducción de la temporalidad y estabilización de las plantillas, al haberse convocado 1.595 plazas. Tras los exámenes se han producido numerosas quejas por incidencias, errores en los enunciados, pruebas en las que los aspirantes tuvieron que meter su examen en un sobre con su nombre (cuando deben ser anónimos) y otras situaciones que, tras conocerse los primeros resultados, han encendido aún más los ánimos entre los afectados, quienes ya se están movilizándolo para presentar recursos de alzada ante una situación que consideran "injusta".

La concentración de este viernes ha sido convocada por la Federación de Educación de CCOO y a las puertas de la Consejería estaba también el secretario de la misma, Nacho Tornel, así como representantes de otros sindicatos, quienes han coincidido en que los suspensos masivos que se han registrado "no son normales" y deben obedecer a algún error en la organización o corrección de las pruebas, ya que las diferencias de aprobados entre unos tribunales y otros en las mismas especialidades resulta "muy llamativa".

258 plazas sin cubrir en 19 especialidades

Desde el sindicato Sterm explican que de acuerdo con las notas de la primera prueba, y a falta de la realización de la segunda, en 19 de las 65 especialidades es seguro que va a haber, al menos, 258 plazas sin cubrir. Intersindical muestra su indignación por unos resultados que no aseguran la cobertura de las plazas ofertadas. A pesar de que la Consejería de Educación aseguraba la mayor oferta de empleo público de los últimos años, "no ha dispuesto los medios para que la cobertura de las plazas pueda hacer en condiciones de idoneidad y de igualdad de capacidad y mérito".

Además, indican que se produjo una organización deficiente de los espacios, los criterios de valoración y actuación no fueron publicados hasta una semana antes de la primera prueba. A pesar de ser la Región de Murcia una de las primeras en convocar el Concurso-Oposición para Secundaria y otros cuerpos, Sterm denuncia que ha sido de las últimas en publicar los criterios de corrección y la estructura de las distintas pruebas del proceso.

ANPE también estima que más de 260 de las plazas convocadas no serán cubiertas, especialmente en especialidades como, Matemáticas, Informática, Tecnología, Física y Química, y Biología y Geología, entre otros, lo que supone entre un 20% (ejemplo de Tecnología) y 58% (Informática) de plazas desiertas en estas especialidades de Ciencias (STEM) "Nuestro objetivo siempre ha sido consolidar el empleo del profesorado, garantizar la estabilidad de plantillas docentes y reducir la tasa de interinidad en la Región de Murcia. Sin

embargo, el resultado de este proceso selectivo, con un porcentaje preocupante de plazas sin cubrir en numerosas especialidades, evidencia que algo no está funcionando", afirman desde el sindicato.

UGT Servicios Públicos Región de Murcia exige al consejero de Educación, Víctor Marín, la apertura inmediata de una comisión para abordar las medidas necesarias para acabar con el "descalabro y escabechina" en próximos procesos selectivos. La responsable de Enseñanza de UGT Servicios Públicos, Toñi del Vas, recuerda que ya advirtió hace meses que, al recuperar el antiguo sistema de oposiciones, donde las pruebas son eliminatorias, el supuesto práctico sería "la guillotina en este proceso".

Ante la incertidumbre que existe, el secretario de Educación del PSRM-PSOE, Antonio José Candel, ha exigido al consejero de Educación que explique qué va a hacer para cubrir las plazas de profesores para el próximo curso, tras la catástrofe que ha supuesto el proceso de oposición de Secundaria, y cómo piensa evitar que el 1 de septiembre haya aulas sin profesor asignado, como ocurrió el curso pasado. Además, ha pedido al Gobierno regional que escuche a los sindicatos y ponga en marcha una investigación independiente del proceso selectivo sobre las posibles irregularidades.

Consejería: "El examen corresponde al modelo regulado en el Real Decreto estatal"

Tras la concentración, la Consejería de Educación ha vuelto a insistir en que "el objetivo de las oposiciones es estabilizar las plantillas docentes en la Región de Murcia, con este fin el Gobierno regional ha convocado una oferta récord de 1.595 plazas". Además, dicen mostrar "el máximo respeto por la profesionalidad y capacidad técnica de los tribunales tanto al confeccionar las pruebas como al aplicar los criterios de corrección. Los tribunales están formados por docentes con una amplia trayectoria y son ellos los encargados de elaborar los exámenes".

Educación vuelve a apuntar que el examen realizado corresponde al modelo regulado en el Real Decreto estatal y que los criterios de actuación y valoración de las pruebas se publicaron en la página web de la CARM, así como exámenes de convocatorias anteriores con el objetivo de que los opositores tuvieran referencias a la hora de realizar los ejercicios prácticos. "Según la información transmitida por los tribunales, las pruebas de la oposición de 2025 son similares a la de convocatorias anteriores", dice Educación

También informa que tal y como está establecido en todos los procesos de oposiciones, hay un plazo para realizar alegaciones al examen y presentar recursos. En estas pruebas se ha seguido el mismo procedimiento que en oposiciones de la misma naturaleza.



La FP estalla contra Rovira por la reducción de horas y el recorte de hasta 300 profesores

Critican que el nuevo decreto reduce significativamente sus horas de tutoría e implica el despido indirecto de cientos de docentes

Gonzalo Sánchez. València 04 JUL 2025

Cientos de profesores de FP se manifestaron este viernes frente a Conselleria de Educación y en las puertas de sus IES por toda la Comunitat para denunciar los "recortes" que se aplicarán el curso que viene en la enseñanza valenciana.

Denuncian menos horas lectivas, eliminación de apoyos educativos, falta de refuerzo de las plantillas y el despido de hasta 300 profesores de cara al curso 2025-26. Reivindican que la situación es ya "insostenible" y adelantaron que habrá más movilizaciones: "no pararemos hasta que este nuevo decreto se derogue", criticó Inma, una de las profesoras de FP.

"Llevamos 3 meses dialogando y Conselleria no se ha movido un ápice de los recortes", explica Gemma Paniego, responsable de FP en el sindicato Stepv (mayoritario en la enseñanza pública). Paniego critica que, entre otras cosas, se ha eliminado el departamento de prácticas, justo en un momento donde toda la FP es Dual y "ha cobrado especial importancia la formación en empresas".

"Es un agravio para la educación pública y se va a notar mucho en la calidad de la enseñanza", reivindicaron desde CC OO. El sindicato se levantó hace unas semanas de la mesa de negociación al comprobar que no había avances.

Los docentes critican que "no se puede hacer que la FP tenga menos horas lectivas pero que los profesores atiendan igual El recorte de horas en un recorte a la calidad de la educación pública y al final a los que afecta es a los estudiantes".

"Apuesta" por la FP

Conselleria de Educación, por su parte, hace una lectura contraria y dice que precisamente ha hecho una apuesta por la FP con la contratación de 1.500 profesores en 3 años. Según fuentes del departamento de Campanar, se ha pasado de 4.057 grupos en el curso 2022-23 a 4.792 en el curso 2025-26.



De este modo, el director general de Personal Docente, Pablo Ortega, ha destacado que la Formación Profesional de la Comunitat Valenciana "se ha ido adaptando a las necesidades del tejido productivo y del alumnado y ello ha conllevado el incremento de profesorado necesario".

Profesorado experto

El colectivo más afectado por este nuevo decreto es el profesorado experto. Se trata de docentes que trabajan en un campo determinado y que además dan clase de esa área; por ejemplo, un mecánico que da clases en la FP de Mecánica.

Este nuevo decreto les impone una enorme reducción horaria y también un recorte de hasta el 41 % del salario, además del despido de muchos de ellos. Según explica una docente del IES Les Alfábegues "no nos va a dar tiempo a hacer programaciones didácticas, extraescolares, talleres o contactar con las empresas para gestionar las prácticas como toca", cuenta.

Asegura que estas condiciones laborales "ya no compensan por mucho que tengamos mucha vocación. Se nos queda un salario ridículo y yo no sé cuántos profesores expertos van a seguir dando clase así", reivindica. Los docentes llevan protestando y advirtiendo de que esto iba a pasar desde finales del año 2024, con varias concentraciones de denuncia de su precaria situación.

Menos horas y menos plazas

Según explica una docente, la nueva Ley de Formación Profesional no tiene orientaciones claras "ni apoyo por parte de la Conselleria de Educación, lo cual ha empeorado la situación". De hecho, critican que la exigencia de organizar prácticas en empresa en primero y segundo curso ha multiplicado la carga de trabajo sin el correspondiente aumento de horas de dedicación. Es más, las horas de dedicación se reducirán.

Estas medidas son -continúan- una "desvaloración flagrante de la Formación Profesional, una etapa educativa que ofrece oportunidades reales de inserción laboral y desarrollo a miles de personas. El recorte de recursos, horas, y falta de asesoramiento no solo afecta al alumnado, sino que menosprecia el trabajo docente", apuntan.

Así, los docentes reclaman que se aplique el acuerdo de plantillas firmado este año (y que Educación sigue sin cumplir), que aumenten las horas para tutoría e inclusión educativa y que se garanticen las condiciones laborales para el profesorado experto y especialista.

Por último, los profesores piden que se doten a los centros de recursos humanos y materiales necesarios para garantizar una "educación pública de calidad y digna que atienda adecuadamente las necesidades reales del alumnado".

El Periódico DE ARAGÓN

Fracaso en las oposiciones de Educación en Aragón: más de 100 plazas desiertas entre Lengua, Matemáticas y Física y Química

Desde CSIF revelan algunos de los resultados provisionales de la prueba y exigen una modificación profunda en el sistema de oposiciones de Educación

El Periódico de Aragón. 04 JUL 2025

La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) advierte de que quedarán desiertas muchas plazas de profesores de Secundaria y Formación Profesional (FP) en Aragón tras los numerosos suspensos en la oposición de Educación del pasado 20 de junio. Aunque los resultados oficiales todavía no se conocen, pues no se publican hasta el 18 de julio, CSIF revela las notas provisionales de algunas materias: en Lengua y Literatura han aprobado 48 personas para las 89 plazas ofertadas; en Física y Química, 31 aprobados de las 45 plazas; en Matemáticas, 31 aprobados para 80 plazas; en Mantenimiento de Vehículos solo un aprobado para las 11 plazas y, en Francés de la Escuela de Idiomas, 9 aprobados para 14 plazas.

Con estos resultados sobre la mesa, desde CSIF exigen una modificación profunda en el sistema de oposiciones de Educación. "Los resultados de esta convocatoria y de la del año pasado ponen de manifiesto el fracaso palpable del sistema actual de oposiciones, sin temarios oficiales ni criterios previos a la realización de las pruebas. Defendemos un sistema transparente, que dé seguridad jurídica a los opositores y a los miembros de tribunales", afirma Gema Tomás, responsable de Educación de CSIF Aragón.

Como alternativa, CSIF propone la realización de la primera prueba tipo test, que consideran "más objetiva que el modelo actual de desarrollo". Desde el sindicato señalan que "esto facilitaría la corrección y daría más garantías a los opositores". Además, exigen la actualización de los temarios y la publicación previa de las

rúbricas de corrección completas y detalladas. Estas peticiones requieren un cambio de la normativa actual de las oposiciones a nivel estatal, que ahora se rigen por un decreto de 2007.

CSIF también pide al Departamento de Educación de Aragón que mejore los espacios en los que se realizan los exámenes y las correcciones. "Cada vez sufrimos más olas de calor. Los opositores han tenido que hacer los exámenes en condiciones poco adecuadas, soportando temperaturas muy altas, por encima de los 27 grados que marca la normativa de seguridad laboral. Los miembros de los tribunales también sufren este calor y se ven sometidos a situaciones de mucho estrés", apunta Gema Tomás.

Su denuncia se suma así a la de otros sindicatos como CCOO, que ya este miércoles advirtió de que un gran número de plazas se quedarían desiertas tras conocer los resultados de algunos aspirantes afiliados al sindicato. Este fracaso colectivo se da además en un momento en el que la comunidad aragonesa vive un déficit de profesores de Secundaria acuciante, sobre todo en materias como Lengua y Literatura o Matemáticas.

europapress.es

Ríos (FSIE) critica el "abandono" del Gobierno a la concertada: "No puede haber profesores de primera y de segunda"

Lamenta los "obstáculos" que se están poniendo a la jubilación parcial de docentes: "Supone un sobrecoste y no están por la labor"

MADRID, 5 Jul. (EUROPA PRESS) - El secretario general de la Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE), Enrique Ríos, ha criticado el "abandono" del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes a la educación concertada. "No puede haber profesores de primera y de segunda", ha advertido en una entrevista a Europa Press el secretario general de FSIE, que no entiende la "diferenciación" que hace el Ministerio entre profesores de la red pública y la concertada "cuando al final lo que se trata es de dar la mayor calidad educativa".

En sus palabras, la justificación del Ministerio a las mejores condiciones de los profesores de la pública frente a los de la concertada "es que acceden mediante oposición". "Un examen hoy en día no es una cuestión compleja como para permitir una diferenciación entre una red y otra, porque al final somos el mismo sistema", ha defendido.

Para el secretario general del sindicato, los profesores de la concertada tienen también las capacidades "para acceder a un examen y ocupar un puesto como funcionario". No obstante, ha explicado que ser profesor de la concertada "es un derecho de opción": "Yo opto no por ganar una estabilidad como funcionario sino por un compromiso, una implicación con los valores y con un ideario, que no siempre tienen por qué ser religiosos. No entiendo que esta diferencia o esta cuestión pueda ser objeto de un trato diferente entre los profesionales".

Las principales reivindicaciones del sindicato al respecto son el establecimiento de condiciones accesibles a la jubilación parcial de los casi 222.000 profesionales que prestan sus servicios en los más de 10.000 centros concertados y privados de los distintos territorios del Estado, así como una financiación que permita la equiparación definitiva de los profesores de la enseñanza concertada, en sus respectivas etapas, con sus homólogos de la pública tal y como establece el artículo 117.4 de la LOE, así como la mejora de las condiciones laborales del personal de administración y servicios (PAS). "Sobre el papel nos vendieron la jubilación parcial como algo muy bueno para los trabajadores, era algo que iba a permitir una transición del trabajo a la jubilación más flexible, iba a permitir rejuvenecer las plantillas, iba también a permitir trasladar esa experiencia del profesor o del jubilado parcial al relevista, al poderle transmitir esa experiencia, ese conocimiento, ese saber hacer e, incluso, se mejoraban las condiciones del jubilado parcial", ha detallado Ríos.

Sin embargo, ha avisado de que "en la realidad supone un sobrecoste". "Donde antes pagaba un profesor, ahora tengo que pagar más de un profesor y no se está cumpliendo, y aparte supone un coste de Seguridad Social", ha comentado. "Las administraciones no están por la labor. Sí es cierto que hay algunas que sí tienen acuerdo como Aragón, Extremadura o Navarra, y hay otras que están trabajando pero con ciertas restricciones. Si algo es bueno, no pueden poner obstáculos como está ocurriendo", ha lamentado.

Asimismo, ha criticado que el Ministerio no aborde la "infrafinanciación" de la red concertada. "Esa expectativa que teníamos de que se constituyesen esos grupos de trabajo de cara a acabar con la infrafinanciación de la escuela concertada, no ha sido posible", ha apuntado.

EL "HARTAZGO" DE LOS PROFESORES PUEDE ACABAR EN MOVILIZACIONES

"Esto no era un capricho, esto viene establecido en la propia LOMLOE, que se constituya dentro de la Conferencia Sectorial una comisión de cara a estudiar el puesto escolar y esto no se ha producido. Ya estamos fuera de plazo, porque establecía que eran dos años a partir de la publicación de la ley. Hay cierto hartazgo dentro de los trabajadores y no sé si esto acabará en algún tipo de movilización", ha alertado.

En este sentido, Ríos ha señalado que en el Principado de Asturias, donde ya ha habido movilizaciones de profesores, "van a la cola en todas las condiciones". El secretario general del sindicato ha recalcado que la



carga lectiva en Educación Infantil y Primaria a nivel nacional está en 25 horas en la concertada, mientras que en la pública "en algunas comunidades baja hasta 22 horas". Al respecto, ha agregado que en la red pública "cuentan el recreo como carga lectiva", por lo que tienen "dos horas y media menos a la semana".

Ríos no ha descartado que, tras el verano, se produzcan huelgas de los profesores asturianos si no hay acuerdo: "Están en negociaciones y no son descartables si no llegan a acuerdos, se espera un otoño caliente".

EL PAIS OPINIÓN

¿(In)competencias básicas?

Es hora de ayudar a nuestros maestros a que transmitan el sueño del aprendizaje. Respetemos su labor, los resultados llegarán

CARLES PONT SORRIBES. Barcelona - 05 JUL 2025 - 05:15 CEST

Se acabó el curso y el país está suspendido. Los resultados de las competencias básicas en sexto de primaria y cuarto de la ESO no son halagüeños. El nivel de matemáticas de los estudiantes de sexto de primaria está aprobado con 70,4 puntos, pero es el más bajo de la historia de este tipo de evaluaciones, que empezaron en 2009. También deben mejorar las habilidades en tecnología e ingeniería, la única materia suspendida con 66,3 puntos. Para superar una competencia se debe llegar a 70 puntos. En cambio, los alumnos de primaria progresan con el inglés y el castellano.

Los resultados en cuarto de la ESO también deben impulsarse. La media no llega al nivel mínimo en tres materias: matemáticas, lengua inglesa y tecnología e ingeniería. En cambio, hay avances en lengua catalana, y buenos resultados, en lengua castellana. Los datos no son tan dramáticos si tenemos en cuenta que las materias suspendidas están muy cerca del aprobado y, además, en matemáticas se han remontado cinco puntos.

El estudio detallado de la evaluación arroja más matices que el suspenso de una competencia. Por ejemplo, un tercio de los alumnos de sexto de primaria tienen un nivel alto de las tres lenguas, y cerca del 40% tienen un nivel medio-alto en todas las disciplinas. Los resultados son parecidos en los estudiantes de cuarto de secundaria. En consecuencia, hay una importante desigualdad en el aula.

Los jóvenes evaluados nacieron en 2009 y 2013. De por medio hemos vivido recortes importantes en educación; una ola migratoria de centenares de miles de personas en Cataluña; y tres leyes educativas, dos estatales, y una catalana. Y, lo peor, durante estos 16 años ha nacido un arma letal para que niños y jóvenes presten atención: las redes sociales y las pantallas.

Generalmente se achaca los malos resultados a los maestros, que tienen una parte de responsabilidad. Pero ante la complejidad del problema, se deberían repartir las (in)competencias entre más actores, especialmente, el sistema político y los padres. A los políticos les pedimos que planifiquen mejor la llegada de nuevos alumnos, que hagan leyes que vayan más allá del tacticismo, y que se empleen a fondo en la atención a la desigualdad. A los padres se nos ha de requerir poner límites a nuestros hijos, dejar de mimarlos en exceso, y acotar el uso de móviles y dispositivos.

Los maestros no lo tienen fácil. Están educando para un futuro desconocido en el que los trabajos de nuestros jóvenes aún están por inventar. Sin embargo, hay esperanza. Los docentes tienen el poder de la ilusión. En la película documental *Sur le chemin de l'école* (Camino a la escuela) de Pascal Plisson, vemos el entusiasmo de cuatro niños en Kenia, India, Argentina y Marruecos. Andan kilómetros por caminos intransitables y peligrosos para llegar a la escuela y tener mejores condiciones de vida que sus padres. Es hora de ayudar a nuestros maestros a que transmitan el sueño del aprendizaje. Respetemos su labor, los resultados llegarán.

Carles Pont Sorribes es profesor de Comunicación de la UPF

EL DEBATE ENTREVISTA

«La idea de tener solo enseñanza pública es propia de regímenes autoritarios como Corea del Norte o Cuba»

Desde la Confederación Española de Centros de Enseñanza consideran que, en lugar de «introducir ideología en las aulas», se debería dejar que las familias «marquen el rumbo»

Rodrigo Díez Manceñido. Madrid 05/07/2025

En un momento en que el debate educativo en España se encuentra marcado por la falta de estabilidad legislativa, la politización del sistema y las tensiones entre los distintos modelos de enseñanza,

la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE) alza la voz para reclamar acuerdos sensatos y duraderos.

El Debate ha charlado con su presidente, Alfonso Aguiló, que analiza en esta entrevista los principales retos del sector, defiende el papel de la enseñanza concertada y propone soluciones para una educación más equitativa, eficaz y centrada en las necesidades reales de las familias.

— *¿Cómo trabaja la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE) y cuál es su labor?*

— La CECE nació en la época de la Transición como una organización patronal educativa, algo así como la CEOE, pero en el ámbito de la educación. Con el tiempo, surgieron otras organizaciones, y eso ha sido positivo, porque ahora cada patronal tiene su propio enfoque. En nuestro caso, tratamos de mantener una visión amplia, abarcando todos los niveles educativos y participando en todos los convenios. Nos interesa tener una visión completa de los problemas del sector, no solo de un segmento concreto.

— *¿Cómo creen que se encuentra la salud del sistema educativo en España?*

— El interés de las familias por la educación es creciente y el compromiso del profesorado es alto. Sin embargo, lo que falta son políticas que realmente impulsen la mejora de la educación desde la base. Al igual que los gobiernos deben fomentar la economía con buenas políticas, en educación se necesita una normativa que permita avanzar. El gran problema es la politización del sistema. En lugar de introducir ideología en las aulas, deberíamos sacar la ideología de las leyes educativas y permitir que la demanda de las familias marque el rumbo.

— *Pero lo cierto es que cada vez que hay un cambio de gobierno se aprueba una nueva ley educativa. ¿Cómo se puede evitar eso?*

— Precisamente por eso proponemos que no se hagan leyes nuevas con cada cambio de gobierno. Bastaría con revisar de forma puntual algunos aspectos concretos de las leyes actuales. No tiene sentido estar dos años debatiendo una ley que luego se tarda en aplicar, para que el siguiente gobierno la derogue. Necesitamos una legislación educativa estable, que dure al menos una generación. No me gusta hablar de un «gran pacto de Estado», porque se ha intentado muchas veces sin éxito, pero sí de acuerdos sensatos que establezcan un mínimo común.

— *En los últimos meses ha habido bastante revuelo entre los profesionales de la enseñanza, tanto en la pública como en la concertada. ¿A qué se debe?*

— Es lógico que, si hay disponibilidad presupuestaria, se busque mejorar las condiciones laborales de los docentes. Pero también hay otras necesidades. En el caso de la concertada, por ejemplo, es urgente mejorar la financiación del módulo de gastos generales para que los centros no tengan que pedir aportaciones voluntarias a las familias. En todo caso, creo que el principal problema del sistema educativo no es presupuestario, sino de gestión y de enfoque. El presupuesto es necesario, pero lo importante es usarlo bien.

— *¿Se está discriminando a la concertada y a la privada?*

— Si nos fijamos en la financiación, sí. Hay muchos países europeos donde la enseñanza concertada se financia igual que la pública, y eso sería lo ideal. Entiendo que ahora mismo no es fácil en España por las limitaciones presupuestarias, pero deberíamos avanzar en esa dirección.

— *Hay quienes parecen apostar por una educación pública al 100 %, eliminando la concertada. ¿Es viable eso?*

— Quien dice eso no ha viajado mucho. En ningún país europeo se ha eliminado la concertada. El sistema de conciertos que tenemos en España está inspirado en el francés y es el habitual en toda Europa. La idea de tener solo enseñanza pública ha sido propia de regímenes autoritarios como Corea del Norte o Cuba. En los países democráticos avanzados, casi todos mantienen una oferta mixta, con pública y concertada.

— *Muchos profesores critican que con la nueva ley educativa se está perdiendo la cultura del esfuerzo y que se está facilitando el aprobado.*

— No creo que se esté eliminando el esfuerzo, pero es verdad que hay que reivindicar su valor. Es curioso cómo en algunos países se asocia el esfuerzo con la derecha y en otros con la izquierda. Históricamente, ha sido la izquierda la que más ha defendido el esfuerzo como medio de ascenso social. En España se ha ideologizado demasiado. Lo importante es que tanto familias como escuelas promuevan esa cultura del esfuerzo, que es clave para el futuro de los alumnos.

— *¿Hay alguna propuesta concreta que destaque desde la CECE?*

— Sí, una muy importante es evitar que se excluya a la concertada en la financiación del primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años). Actualmente, la escolarización en esta etapa es costosa, precisamente cuando las familias son más jóvenes y tienen menos recursos. Además, con las nuevas bajas de paternidad y maternidad, los niños más pequeños no suelen acudir a escuelas, pero entre 1 y 2 años sí es clave. Por eso pedimos que haya tanto oferta pública como concertada en igualdad de condiciones. Algunas comunidades lo están haciendo bien y sería bueno que otras siguieran su ejemplo.

— *¿Qué está ocurriendo con la concertada en ese tramo de 0-3 años?*

— Durante la pandemia, con los fondos europeos, el Ministerio priorizó abrir nuevas plazas solo en centros públicos, incluso en lugares donde no era necesario. Eso ha generado una oferta pública que no responde a la demanda real. Lo que proponemos es que se amplíe esta etapa según las necesidades reales de las familias, sin imponer criterios ideológicos.

europapress.es

Las familias, preocupadas por que los comedores escolares reduzcan la comida con el nuevo decreto: "Puede que suceda"

La presidenta de CEAPA rechaza prohibir las pantallas en colegios: "No vale de nada, la tecnología es algo con lo que convivimos"

MADRID, 6 Jul. (EUROPA PRESS) - La nueva presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA), María Sánchez Martín, ha avisado de que "es posible" que el real decreto de comedores escolares aprobado por el Gobierno implique una subida de precios para las familias o "una reducción de la cantidad" de la comida para los niños. "Puede ser una de las cosas que sucedan. Eso también les genera un problema a las familias. Hay que tener en cuenta que hay muchos alumnos que únicamente hacen una comida completa al día en el comedor escolar y que esa comida se reduzca consideramos que no debería ser", ha señalado en una entrevista a Europa Press.

No obstante, ha valorado positivamente el real decreto, que es una norma superior y las administraciones autonómicas "la tienen que cumplir": "Nos parece bien el decreto pero sí que se nos han quedado algunas cosas que reclamábamos un poco en el tintero". En concreto, ha hecho referencia a que hay regiones donde los comedores escolares "sí que son gestionados a veces por las AMPA (Asociaciones de Madres y Padres) o por las administraciones de manera sostenible, con alimentación de cercanía y con cocina in situ". Sin embargo, Sánchez Martín ha criticado que haya "muchos territorios que hace años concedieron las licencias a las empresas de catering" lo cual, a su juicio, "no es la mejor manera de alimentar" a los niños.

Respecto al uso de las pantallas en los colegios, la postura de las familias "es educar siempre": "Prohibir no vale de nada. En un mundo en el que permanentemente estamos conectados, no imaginaríamos cualquier ámbito de la vida, profesional, personal, de ocio, sin la tecnología, es algo con lo que convivimos".

En este sentido, la presidenta de CEAPA apuesta por reeducar a las familias a qué edad los hijos tienen acceso a determinadas tecnologías. "Eso debemos hacer una reflexión, pero lo que tenemos que hacer, y al final por la educación pasa todo, es formar a las familias para que puedan afrontar esta cuestión con toda la información", ha defendido. "Nuestros hijos utilizan pantallas en los centros, en algunos centros se usan tablets, ni siquiera libros de texto, pantallas digitales. Tenemos que saber las familias cómo tener controles parentales de esos dispositivos y muchas veces el problema viene de que las familias no tenemos esa formación", ha insistido.

LA FP, UN VALOR PARA REDUCIR LA TASA DE ABANDONO ESCOLAR

Otro de los aspectos que preocupa a la comunidad educativa es la tasa de abandono escolar temprano que hay en España, superior a la media de la Unión Europea. Al respecto, Sánchez Martín considera que el fomento de la Formación Profesional "está haciendo mucho" para reducir esa tasa. "Antes las opciones a lo mejor eran más reducidas, las familias profesionales por supuesto no tenían la oferta que tienen ahora, aunque sí que es cierto que consideramos que faltan plazas públicas de FP. La apuesta por la FP es un valor para reducir el fracaso escolar", ha manifestado.

Sobre los protocolos de prevención y protección contra el acoso escolar, ha señalado que, "sobre el papel, todos los protocolos son perfectos", pero ha reconocido que "el acoso escolar cero va a ser complicado". Aunque ha puesto en valor el trabajo de las administraciones para que el bullying "cada vez sea menor y se detecten antes los casos".

Sánchez Martín ha criticado las normas que "lo que hacen es trasladar al alumno acosado de centro". "Es una norma que la mayoría de las comunidades mantiene y eso debería cambiar, porque es otro añadido más a esa situación que es 'yo he sido la persona víctima de acoso y tengo que ir yo del centro para no seguir sufriendo'. Es el acosado normalmente el que se cambia de centro, no el acosador", ha lamentado.

En este punto, la presidenta de CEAPA ha advertido de que el Coordinador de Bienestar y Protección "está siendo una figura prácticamente inexistente en los centros". "Hay docentes nombrados sin siquiera funciones muy definidas", ha afirmado.

EL PAIS

Qué hacer con los deberes escolares en verano: “Si se ponen, que sean livianos, personalizados y centrados en competencias básicas”

Las vacaciones son para descansar, coinciden familias, profesores y otros especialistas en educación. Algunos creen, sin embargo, que dada su duración en España, ello es compatible con cierto tipo de actividad

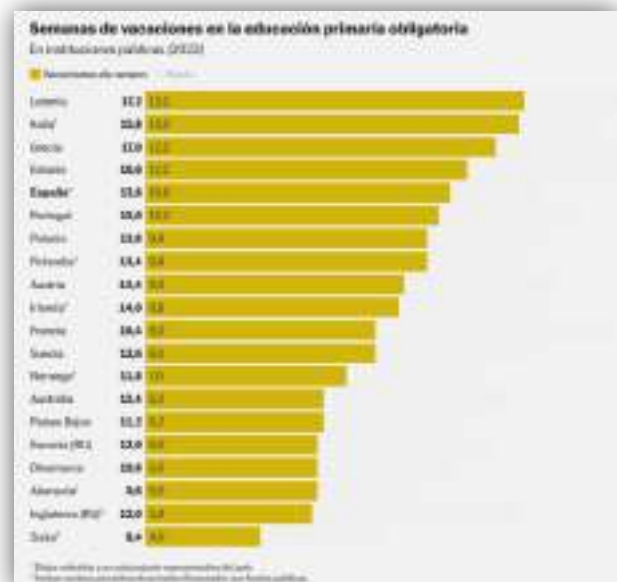
IGNACIO ZAFRA. Valencia - 06 JUL 2025

¿Es buena idea que los chavales hagan deberes en el verano? La respuesta inicial de media docena de representantes de la comunidad educativa y otros especialistas en enseñanza es que las vacaciones son para descansar. Hilando más fino, una parte de los entrevistados se opone a cualquier tipo de tarea escolar que no sea voluntaria. Mientras que otros, debido en parte a la duración de las vacaciones veraniegas en España —que son largas, como en el resto de países mediterráneos donde aprieta el calor—, creen, en cambio, que realizar cierta actividad —aunque no se les llame deberes— puede ser positivo, siempre que se cumplan una serie de condiciones: “Si los hay, tendrían que ser de baja intensidad, muy personalizados, bien explicados de antemano, realizables de forma autónoma, que no consistan en avanzar materia sino en afianzar competencias básicas, y que incluyan algún mecanismo de seguimiento o de feedback”, resume el sociólogo de la educación Miquel Àngel Alegre. Lo ideal, añade, sería que fueran de la mano de una política dirigida a evitar que ensanchen la desigualdad educativa que tienden a generar los deberes.

Al interrumpir durante un periodo largo la actividad escolar las vacaciones de verano producen una pérdida de aprendizaje comprobada desde hace décadas por los investigadores (conocida en la jerga educativa como *summer loss*). “Su intensidad aumenta cuanto más largas son las vacaciones, y afecta de forma más intensa al alumnado más vulnerable”, señala Sheila González, profesora de la Universidad de Barcelona. España no destaca, dentro del mundo desarrollado, por la cantidad total de vacaciones. Pero sí por concentrarlas especialmente en verano. Con alguna peculiaridad autonómica, como el caso de Cantabria, España tiene tres periodos de vacaciones. Cuando, según un informe de la OCDE publicado en 2023 con datos de 36 países, lo más frecuente es tener cuatro o, sobre todo, cinco, con algunos sistemas educativos, como el inglés, que tienen seis. Con cerca de dos meses y medio, España es el décimo de los países analizados donde el parón estival es más largo. Todos los que la superan —la lista está encabezada por Letonia e Italia— pertenecen al sur o al este de Europa.

Cambiar de forma significativa la duración de las vacaciones de verano no está en la agenda de ninguna autoridad educativa española. Por un lado, porque desataría muy probablemente un conflicto laboral. Y por otro, señala María Sánchez, presidenta de Ceapa, la gran confederación de asociaciones de familias de la escuela pública, porque aunque equilibrar mejor los periodos de descanso —trasladando parte de las vacaciones a hacer menos denso el primer trimestre del curso— podría tener sentido, la falta de climatización de los centros educativos hacen que, de momento, resulte inviable. Incluso ahora, cuando las clases acaban hacia el 23 de junio y no se retoman hacia la segunda semana de septiembre, “en muchas aulas se alcanzan temperaturas de 32 o 34 grados”, e irá a peor con el cambio climático.

Cambiar de forma significativa la duración de las vacaciones de verano no está en la agenda de ninguna autoridad educativa española.



Por un lado, porque desataría muy probablemente un conflicto laboral. Y por otro, señala María Sánchez, presidenta de Ceapa, la gran confederación de asociaciones de familias de la escuela pública, porque aunque equilibrar mejor los periodos de descanso —trasladando parte de las vacaciones a hacer menos denso el primer trimestre del curso— podría tener sentido, la falta de climatización de los centros educativos hacen que, de momento, resulte inviable. Incluso ahora, cuando las clases acaban hacia el 23 de junio y no se retoman hacia la segunda semana de septiembre, “en muchas aulas se alcanzan temperaturas de 32 o 34 grados”, e irá a peor con el cambio climático.

Sánchez no es partidaria, aun así, de que a los niños y adolescentes se les pongan tareas escolares en vacaciones. “En la confederación española de Ampas estamos en contra de los deberes en general, tanto menos en verano”. Entre otros motivos, afirma, porque generan desigualdad entre los estudiantes a quienes



sus progenitores pueden acompañarlos y los que no. “Y eso no quiere decir que no hagan nada. Muchas familias realizan con sus hijos en verano actividades en las que se trabajan competencias. En una receta de cocina, por ejemplo, hay matemáticas y lectura”. También está en contra Toni Solano, director de un instituto público en Castellón y autor del libro *Aula o jaula*: “Tendemos a pensar que los niños y adolescentes son personas imperfectas, porque si no, no se entiende la pregunta. A un adulto nunca se le preguntaría si le parece bien que le den trabajo en vacaciones para que no pierda el hábito de trabajar. Uno tiene vacaciones precisamente para desconectar del trabajo”.

Los estudios, apunta el psicólogo cognitivo Héctor Ruiz Martín, apuntan a que la pérdida veraniega de aprendizaje afecta a “cuestiones de cultura general, y sobre todo a matemáticas y competencia lectora”. Y que el retroceso en lectura es el más desigual en función de la clase social. “Algunos estudios sugieren, además, que los niños que leen más libros en verano son los que más desarrollan su competencia lectora, sean del grupo socioeconómico que sean. Así que, quizás, una de las cosas más importantes que pueden hacer los niños en verano es leer. Es una actividad gratificante y al mismo tiempo edificante, lo cual la hace ideal para el verano”, afirma, a la vez que admite que la cuestión es cómo conseguir que todos tengan la oportunidad de hacerlo para no aumentar la desigualdad.

Los típicos trabajos escolares estivales, como los cuadernos de verano o las fichas idénticas para todos los estudiantes de clase no es, para Sheila González, una buena opción. “Sabemos que es mucho más eficaz cuando se produce vinculado al ocio”, afirma la politóloga especializada en desigualdad social y educativa, “como pueden ser los campamentos o campos urbanos de verano que combinan actividades lúdicas con actividades formativas”. “Si a un alumno no le han ido bien las matemáticas, está claro que necesita un refuerzo”, prosigue, “pero este no debería hacerse de la misma manera que ha tenido durante el curso y no ha funcionado; lo ideal sería que el verano fuera un momento para experimentar otras formas de aprender que le resulten más útiles”.

De dónde surge la diferencia

En verano, la actividad escolar se detiene para todos. Los chavales de entornos vulnerables acusan más el parón, afirma Miquel Àngel Alegre, director de proyectos de la Fundació Bofill, debido a que hay otras competencias, “no estrictamente académicas pero sí precursoras de las mismas”, cuya adquisición no se frena durante las vacaciones, pero que se distribuyen de forma muy desigual en función del capital cultural, económico y social de los hogares. “Son cuestiones relacionadas con lo socioemocional y lo metarregulativo, pero que luego tienen un impacto muy importante a la hora de aprender matemáticas, lengua o ciencias. Se trata de la capacidad de planificarse, ser autónomo, saber decidir cómo combinar momentos de aburrimiento, con momentos de activación intelectual, física o creativa...”. En muchas familias de clase social media y alta, señala Alegre, esos conocimientos y estímulos se transmiten “de forma verbal y no verbal”, y, además, cuentan con la posibilidad de pagar para que sus hijos realicen actividades —musicales, de idiomas, tecnológicas, de excursionismo o directamente de refuerzo educativo— que las promueven.

La diferente adquisición de esas “competencias precursoras”, prosigue Alegre, es uno de los factores que hacen que al llegar septiembre el alumnado “arranque el curso con más o menos fuerza”. Para compensarlo, el sociólogo apuesta por hacer gratuitas para el alumnado desfavorecido todo ese tipo de programas —desde campamentos a talleres estivales de programación— que sean organizados por entidades públicas o que, siendo privadas, reciban ayudas. Que las actividades no se creen específicamente para los chavales vulnerables, sino que se les abran las que ya existen, de modo que se mezclen con los de otras clases sociales, como debería suceder en la escuela. Y que se facilite su incorporación “estimulando activamente la demanda, a través de campañas informativas, y también de la derivación a través de los servicios sociales municipales y las propias escuelas e institutos”.

La maestra murciana Olga Catasús se debate entre la conveniencia de pedir que los niños realicen en verano algún tipo de tarea “liviana” o no hacerlo. “El mejor deber que podríamos ponerles, más bien a las familias, es que aprovechen el verano para que sus hijos salgan a la calle y se alejen, los padres y los hijos, del uso excesivo de las pantallas. Que jueguen juntos a juegos de mesa, que salgan a la naturaleza, a un museo o a visitar la ciudad. Que hablen y compartan experiencias con ellos”.

EL DEBATE OPINIÓN

Cuando el alumno disruptivo salva al profesor de hacer el ridículo

Solo docentes en proceso de cambio sabrán acompañar el crecimiento de los alumnos

José Víctor Orón. 06/07/2025

Cuando nos convocan a una reunión o tenemos una cita con amigos puede ocurrir que todas las personas lleguen puntuales, pero alguien acuda tarde. Generalmente, solemos pensar que quien llega tarde tiene un problema. Y es posible que sea así, pero ¿y si no es así? y ¿si el problema lo tienen los que llegan puntuales o quien pide la puntualidad?

Este artículo cuenta la historia real de un alumno que salvó a las profesoras de continuar haciendo el ridículo. El niño presentaba comportamientos ciertamente disruptivos: se tiraba al suelo; golpeaba a sus compañeros y cursando en 3 de primaria presentaba ya un retraso académico de más de un curso. Cuando las profesoras le corregían el panorama era desalentador: también se tiraba al suelo y su comunicación era pobre. A veces, incluso mordía a las profesoras, les gritaba y golpeaba y toda comunicación resultaba infructuosa.

En el ámbito educativo, resulta muy frecuente escuchar que estos comportamientos son intolerables. Que a uno no le pagan para recibir mordiscos o arañazos de los alumnos. Las profesoras reportaban que ellas no dejaban de comunicarse, aunque ciertamente las ilusiones se iban desvaneciendo. A preguntas de ¿por qué muerdes? o ¿te parece bien morder? solo encontraban patateos.

Estas profesoras hicieron la formación de Acompañando el Crecimiento, y al cierre del primer año de formación no constataban progreso en la relación con el niño. La invitación a no centrarse en el problema, sino en la persona no encontró mucha acogida inicial. No por rechazo, sino por no saber qué significaba aquello. En nuestra propuesta no damos recetas, solo criterios y son los docentes los que tienen que decidir qué hacer.

Al acabar el segundo año encontraron un cambio muy notable. Las profesoras empezaron a preguntar buscando otros objetivos. Ya no se focalizaban en el comportamiento del niño, sino en la persona del niño. Ya no querían cambiar su comportamiento, sino saber qué le pasa. Querían conocer qué vivía el niño por dentro. Empezaron a introducir preguntas tan sencillas como: ¿Cómo te encuentras?, ¿qué me quieres decir?, ¿qué estabas pensando?, ¿necesitas algo de mí? Preguntas sencillas y al alcance de cualquiera, pero que muestran un interés claro y decidido por conocer la vida interior del niño. El interés se huele. La misma pregunta con intereses distintos despierta experiencias distintas. La intención es evaluada por el otro en función de muchos elementos de comunicación verbal y no verbal. Decir que la intención se huele es una forma de decir que el otro «percibe rápidamente» desde dónde y con qué pretensiones dialogamos. Un interés sincero que surgía del propio interior de las profesoras.

Ante estos cambios actitudinales y comportamentales de las profesoras el niño cambió radicalmente. Donde antes se mordía ahora se abrazaba. Donde antes se echaba al suelo a gritar ahora se hablaba.

Cuando el niño evidenció que el interés de las profesoras era él, su persona, y su experiencia interior y dejaron de centrarse en evitar o corregir su comportamiento disruptivo, el niño pudo mostrar lo que estaba viviendo y manifestar lo que tenía en su interior. La persona «salió», es decir se descubrió lo que estaba viviendo. El niño tenía dificultades de comunicación y cuando detectaba que el interés de las profesoras estaba en su comportamiento se bloqueaba. El niño tenía muchas ganas de conectar afectivamente con las profesoras y, al descubrir que era imposible satisfacer las demandas de la profesora debido a su retraso académico se despertaba una impotencia y rabia que le llevaba a explotar.

Las profesoras descubrieron que ellas «ponían la directa» al llegar a clase diciendo lo que había que hacer. El resto de alumnos entraba en la propuesta y el díscolo no. Por eso pensaban que el problema estaba en el díscolo. Acoger al díscolo sirvió para abrir otra hipótesis ¿y si el problema estaba en el mismo docente y los otros alumnos? Las docentes estaban centradas en el hacer, la tarea y lograr ciertos comportamientos y la mayoría de los niños se dejaron hacer por las pretensiones de las docentes.

Un pensamiento fue surgiendo, ¿y si probaban a interactuar con los otros niños de la forma que actuaban con el díscolo? Trabajando con ellas surgió la idea de trabajar la experiencia interior de los niños a propósito de las dificultades en la tarea. A los niños se les dio una hoja en la que podían señalar las dificultades interiores que descubrían: estoy distraído; no entiendo; es difícil; estoy preocupado por otra cosa; confundo cosas; ...

De este modo, los niños encontraron una oportunidad nueva de comunicar la interioridad y la experiencia cambió radicalmente tanto en el antiguo díscolo como en los demás.

Este cambio vital, actitudinal, organizativo y comportamental requirió tres años de trabajo. El primer año no se supo transformar lo propuesto en decisiones, pero ya se iba obrando un cambio interior en las docentes. La humildad de las profesoras para dejarse corregir por el alumno y el deseo de llegar a la persona del niño habla de su grandeza interior. El segundo año pudieron generar alternativas a nivel de la relación individual con el alumno. El tercer año el cambio fue real en la clase.

El niño díscolo salvó a sus compañeros y a las docentes de perpetuarse en un enorme ridículo. Solo docentes en proceso de cambio sabrán acompañar el crecimiento de los alumnos.

José Víctor Orón es director de "Acompañando el Crecimiento" y asesor de la Universidad Francisco de Vitoria



INFORMACIÓN

Profesores de la Vega Baja, en pie de guerra por la imposición de trabajar en los centros en julio

El sindicato STEPV alerta de "presiones de la inspección" para establecer un horario fijo de permanencia y con control de asistencia "sin base legal" y bajo amenazas de sanción

Loreto Mármol. Alicante. 07 JUL 2025

La asamblea comarcal del sindicato de educación STEPV en la Vega Baja alerta de "presiones de la inspección" adscrita a la comarca para imponer el trabajo presencial del personal docente durante el mes de julio, estableciendo un horario fijo de permanencia en el centro con control de asistencia. Esta medida, "sin base legal", según el sindicato, se está promoviendo bajo amenazas de sanción en caso de incumplimiento, lo que está generando malestar entre el profesorado.

Además, esta normativa establece una serie de tareas a llevar a cabo durante el periodo laborable no lectivo, pero no hace referencia alguna a las franjas horarias de permanencia obligatoria.

Las mismas fuentes sindicales advierten de que "esta medida se está aplicando de manera arbitraria", ya que no todos los inspectores están siguiendo el mismo criterio. Asimismo, indica el sindicato, algunos equipos directivos están aprovechando esta permanencia obligatoria en el centro durante julio para realizar tareas que no corresponden según la normativa vigente.

También subrayan que, dadas las elevadas temperaturas típicas de estas fechas y las condiciones de los centros educativos, que no disponen de espacios climatizados suficientes, la imposición de la obligatoriedad del trabajo presencial pone en peligro la salud de los trabajadores. En este sentido, abogan por seguir los criterios del Instituto Valenciano de Seguridad y Salud en el Trabajo.

Alquileres

Otro aspecto que ponen de relieve es que se ignoran las circunstancias sociales y económicas, puesto que buena parte del profesorado destinado en la comarca procede de zonas lejanas y se aloja en inmuebles en régimen de alquiler. Durante los días de julio, los profesores, sobre todo interino, se encuentran en serios problemas para el alquiler de la vivienda por tratarse de una zona turística.

Por todo ello, solicitan al jefe de inspección de la provincia de Alicante que aclare esta situación: "Si la normativa aplicable es la misma que años anteriores, no se entiende este cambio de criterio", insisten, al mismo tiempo que piden a la conselleria que se dé marcha atrás y no se aplique la presencialidad obligatoria en periodos laborables no lectivos, proponiendo que julio se dedique a terminar trabajo pendiente como informes, revisión de programación o memorias de departamento, que en parte se puede hacer de forma semipresencial y a través del teletrabajo, así como "la tan necesaria formación del profesorado (perfeccionamiento de idiomas en el extranjero, la capacitación digital, etc.)", concluyen.

La Voz de Galicia

Dos de cada tres niños gallegos usan el móvil a diario antes de los 11 años

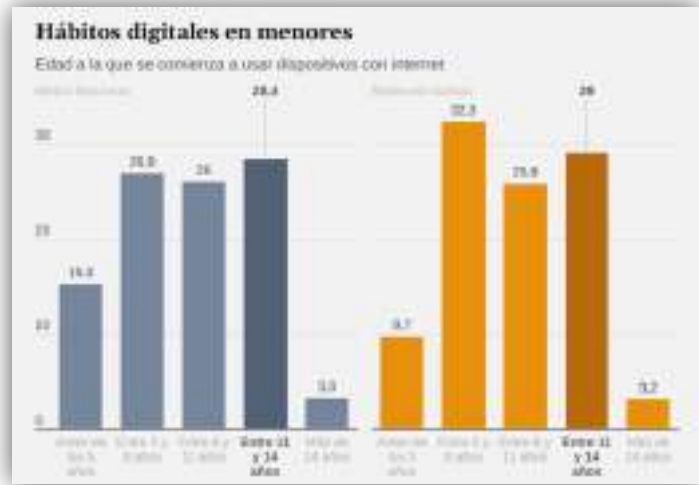
El ciberacoso y el contacto con desconocidos, principales temores de los padres que dejan el móvil a sus hijos en Galicia, según el Observatorio de Hábitos Digitales en menores elaborado por la compañía SaveFamily

OLGA SUÁREZ. REDACCIÓN. 07 julio 2025

Es perjudicial, pero cada vez se ofrece a edades más tempranas. Si hay un tema controvertido en la sociedad actual es el del uso de dispositivos móviles por menores: cada vez surgen más voces de profesionales que alertan de los efectos nocivos que tienen para las mentes en desarrollo personal y social y, sin embargo, los datos que aportan los últimos estudios publicados sobre el tema apuntan a que los consumidores de contenido digital son cada vez más pequeños. El último es el *Observatorio de Hábitos Digitales en menores* elaborado por la compañía cántabra *SaveFamily*, del que se concluye que dos de cada tres menores de 11 años gallegos usan el móvil a diario. Un 27 % lo hace antes de los 8 años y un 15 % cuando aún no ha cumplido los 5. Las cifras, similares a las del conjunto de España dejan otros datos preocupantes, pues cinco de cada diez menores muestra irritación o ansiedad cuando se les limita el tiempo de uso. «Estamos viendo una generación que normaliza el equivalente a jornadas completas de ocio digital desde edades muy tempranas, lo que tiene implicaciones en su desarrollo emocional, académico y social, pero también debería ser una señal de la

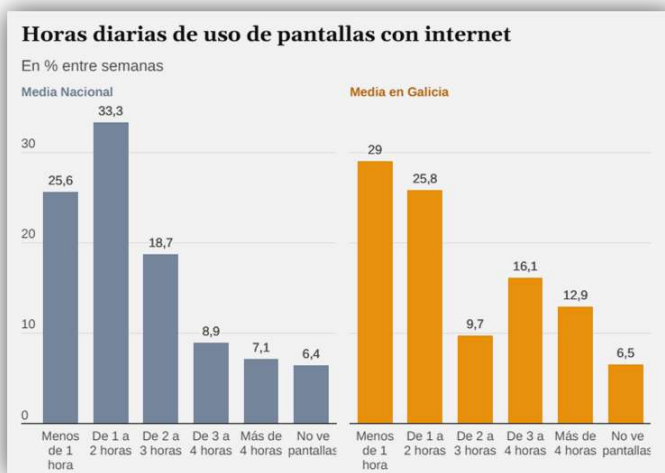
sociedad en la que nos estamos convirtiendo», reflexiona Jorge Álvarez, CEO de esta compañía especializada en el desarrollo de relojes inteligentes para menores.

¿Y qué opinan los padres? El estudio, el primero elaborado por una entidad privada que se lanza en España, también deja patente la preocupación de estos respecto a lo que sus hijos consumen en internet. A cinco de cada diez padres gallegos les preocupa en primer lugar el ciberacoso al que se exponen sus hijos ante el móvil, un porcentaje que se queda en el 33 % en la encuesta a nivel nacional. Le siguen el contacto con desconocidos, el acceso a contenido pornográfico y, por último, la pérdida de tiempo. Conscientes de que las redes sociales son una de las puertas de acceso a este contenido peligroso, las familias gallegas prohíben a sus hijos acceder a ellas como primera medida para



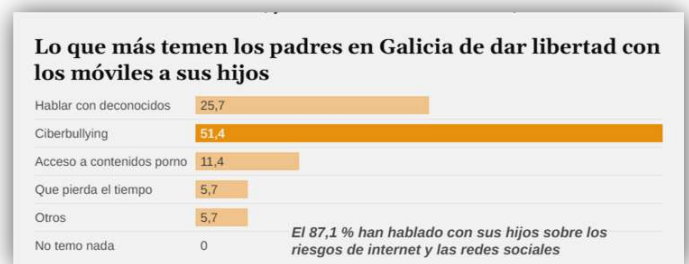
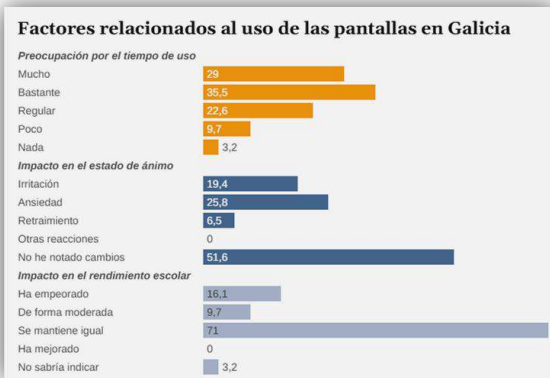
luchar contra la dependencia digital, y casi nueve de cada diez familias aseguran haber hablado con sus hijos de los riesgos de internet en algún momento. «Los datos apuntan a una necesidad urgente de equilibrio», explica Álvarez, y cree que no se trata de demonizar la tecnología, «sino de educar, regular y acompañar». En este sentido, la apuesta de los controles parentales es una alternativa para poder supervisar el contenidos y los tiempos de uso del móvil de los más pequeños.

En un contexto en el que la infancia y la adolescencia están cada vez más conectadas, los resultados de esta encuesta desvelan patrones preocupantes sobre el uso de pantallas, los riesgos percibidos por los progenitores y la creciente demanda de medidas preventivas. Tanto en España como en Galicia, más del 90% de los menores de 14 años ya utiliza dispositivos con conexión a Internet. Más concretamente, más del 40 % de los niños gallegos comienza a usar dispositivos con Internet antes de los 8 años y casi el 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. Y esto en cuanto a los días de la semana, porque los datos se disparan en los fines de semana: el 74 % de los menores gallegos dedica más de dos horas al día al ocio digital y un 19,4 % lo hace más de cinco horas.



Ansiedad, irritabilidad y problemas escolares

Y esta adicción a las pantallas tiene su repercusión en la salud mental de los menores. Esta es otra de las conclusiones del informe, que realiza cómo el 53,3% de los padres afirma que el uso de dispositivos digitales ha tenido un impacto emocional en sus hijos: se irritan si les quitas el teléfono, se muestran ansiosos o se vuelven más retraídos. Otro detalle curioso que desbarata el papel educativo de la tecnología es que ninguna familia gallega entre las encuestadas vio mejoras del rendimiento escolar vinculadas a la tecnología: «Hay una falsa percepción de inocuidad, los efectos emocionales son más evidentes que nunca», alerta el responsable de Save Family, que asegura que «estamos ante un problema de salud digital».



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. Familias de toda España, docentes y expertos en Psicología exigen restricciones como prohibir redes sociales a menores, establecer una edad mínima legal para poseer un smartphone, 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.

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.

EL DEBATE

¿Cuántos días de vacaciones tienen realmente los profesores?

Durante julio el cuerpo docente se centra en tareas administrativas, la elaboración de informes y la planificación del próximo año académico, al mismo tiempo que tienen que estar disponibles por si la Administración lo necesitara

Rubén Prieto. 07/07/2025

El curso escolar en España llegó a su fin. Como cada año, las clases terminaron —dependiendo de cada comunidad autónoma— entre el 20 y el 23 de junio para los niveles de Educación Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato. De igual manera, en casos como la Formación Profesional, enseñanzas artísticas o escuelas oficiales de idiomas, el curso puede acabar incluso antes.

La gran pregunta que surge es qué ocurre con los docentes una vez que finaliza el periodo lectivo hasta el inicio del siguiente curso. Aunque es cierto que las clases finalizan a finales de junio, el cuerpo docente continúa trabajando durante el mes de julio, ya que este se considera un mes lectivo.

Por ello, lejos de tener 90 días —o tres meses— de vacaciones al año como una gran cantidad de personas estima, durante este mes de julio se dedican a tareas administrativas como el cierre del curso, la elaboración de informes, la organización de materiales y la planificación del próximo año académico.

«Decir que tenemos 90 días libres es un bulo extendido. Es una mentira que aparece de forma recurrente cada final de curso escolar como consecuencia de una realidad que se viene produciendo desde hace ya muchísimos años», expone a El Debate José Francisco Venzalá González, presidente de la Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza (ANPE).

Este tema, que trasciende el ámbito educativo, ha sido criticado por el profesorado desde hace años, destacando que el propio Tribunal Supremo es el organismo encargado de regular su periodo vacacional, el cuál es similar al de cualquier otro trabajador. «Los docentes tenemos los mismos días de vacaciones, entre otras cuestiones, porque esto está regulado por la norma», destaca Venzalá.

De hecho, como bien señala el máximo mandatario sindical del profesorado, cada uno de los aspectos que rodean a los docentes (calendario, horarios, vacaciones...) están regulados y corresponden a la Administración, la cuál es la que tiene que adecuarlos dependiendo de la circunstancia.

«Por eso los funcionarios docentes no podemos elegir las vacaciones cuando queremos, sino que lógicamente por razones naturales están muy vinculadas. Las comunidades año tras año, generalmente mediante una orden o una resolución administrativa, puede determinar cuál es la fecha de inicio y el fin del curso académico y cuáles son los periodos de vacaciones, festivos y días no lectivos», matiza.

Julio, un mes sin descanso para la docencia

Entonces, ¿cuáles son las funciones del profesorado durante el mes de julio? Además de impartir clases durante el curso escolar, los docentes participan en tribunales de oposición —cuya mayoría tiene lugar en este

mes de julio—, así como en proyectos formativos, muy especialmente aquellos vinculados a lengua extranjera o incluso fuera del propio territorio.

«Los docentes no tenemos horas extra remuneradas para mantenerlo así. Muchas de las cuestiones en las que participamos o incluso del propio trabajo vinculado a la labor docente, se realizan fuera», señala el presidente de ANPE.

De igual manera, durante el mes de julio se preparan las guías docentes, diferentes actividades o hacer adaptaciones curriculares para los estudiantes que lo necesiten, ya que esto no puede improvisarse durante el propio curso.

«El que no está en tribunales está en equipo directivo y el que no está en equipo directivo por estar formándose está preparando programaciones. Por lo tanto, creo que tanto desde el punto de vista práctico, como del punto de vista administrativo, queda claro cuáles son las vacaciones de los de los docentes», destaca.

Y lo más importante de todo, según Venzalá: «Estamos a disposición de la Administración en el mes de julio. Disponemos del mes de agosto de vacaciones o lo que es lo mismo, 22 días igual que el resto de funcionarios».

EL PAIS **OPINIÓN**

Cuando se recorta en FP se invierte en desigualdad

El malestar se extiende ya por numerosos institutos valencianos, cuyos equipos docentes están alzando la voz ante los recortes, la sobrecarga laboral y el deterioro progresivo de las condiciones

MIGUEL SOLER. 07 JUL 2025

En los últimos años, la Formación Profesional (FP) ha dejado de ser la “hermana pobre” del sistema educativo para convertirse en una pieza clave del desarrollo económico, territorial y social. Lo entendieron bien los gobiernos progresistas de la Comunitat Valenciana, presididos por Ximo Puig entre 2015 y 2023, que impulsaron una expansión sin precedentes de plazas, centros, titulaciones, profesorado y programas de FP Dual. También lo entendieron —al menos en el discurso— quienes llegaron al gobierno en 2023: Carlos Mazón y su conseller de Educación, José Antonio Rovira, afirmaron que la FP sería su prioridad. Sin embargo, dos años después, lo que muestran los hechos es un profundo retroceso, difícil de justificar y con consecuencias muy preocupantes.

Durante los últimos cursos del *Pacte del Botànic*, la FP valenciana vivió un auténtico salto de escala: se crearon más de 35.000 nuevas plazas, se implantaron más de 250 nuevos ciclos y se multiplicaron las experiencias de FP Dual. A ello se sumó una gran inversión en infraestructuras a través del *Pla Edificant*, que permitió consolidar la ampliación de plazas también en zonas rurales.

Pero, además de la inversión, se impulsó una transformación estratégica: a partir de 2021, se crearon los Consejos Territoriales de Formación Profesional, espacios de gobernanza compartida entre administraciones, centros, empresarios, sindicatos y ayuntamientos. Estos consejos ayudaban a planificar, comarca a comarca, qué itinerarios formativos ofrecía la FP y cómo responder a los perfiles profesionales que las empresas requerían. Una pregunta clave guiaba el proceso: “¿Qué quiere ser de mayor esta comarca?”. Así se desplegaron ciclos ligados al turismo, a la industria cerámica, a las renovables o a la atención sociosanitaria, con un fuerte componente de arraigo local.

Todo ese trabajo ha sido desmantelado por el actual gobierno. Los Consejos Territoriales han dejado de reunirse, los ciclos ya no se planifican desde el territorio y los recortes se imponen desde los despachos. A esto se suman la supresión de ayudas al alumnado, el cierre de ciclos en comarcas interiores, la reducción de profesorado y la conversión de ciclos presenciales en semipresenciales, sin el refuerzo docente necesario. La consecuencia es una pérdida evidente de calidad.

El malestar se extiende ya por numerosos institutos de la Comunitat Valenciana, cuyos equipos docentes están alzando la voz ante los recortes, la sobrecarga laboral y el deterioro progresivo de las condiciones en las que deben impartir ciclos que requieren acompañamiento, seguimiento de prácticas, orientación e innovación. La desvalorización de la FP no es solo presupuestaria: es también simbólica. Se menosprecia el esfuerzo y la profesionalidad de quienes han conseguido que esta etapa educativa se convirtiera en sinónimo de oportunidades reales para la juventud.

El riesgo más grave es el repunte del abandono escolar temprano, que la Comunitat Valenciana logró reducir al 13% gracias, entre otros factores, a la expansión de la FP. Si se recorta la oferta, si se deteriora la calidad y si se alejan las oportunidades formativas de los entornos rurales o vulnerables, muchos jóvenes abandonarán el sistema sin titulación y sin futuro. Un retroceso con consecuencias estructurales que nos aleja de los objetivos europeos y de los consensos construidos durante años.

¿Qué habría que hacer ahora? La solución no es sencilla, pero sí clara: hay que reconstruir una estrategia sostenida y coherente para la Formación Profesional, basada en la planificación, el diálogo y la equidad

territorial. Para ello, es imprescindible que el actual Consell rectifique su rumbo y recupere el compromiso institucional con una política de FP que no puede estar sujeta ni a la improvisación ni al recorte continuo.

Esa rectificación debe comenzar por restaurar la inversión educativa destinada a la FP, garantizando que ningún joven se quede sin plaza en su comarca o ciudad por falta de previsión o por una voluntad política que prioriza otras partidas. La ampliación de la oferta no es una cuestión accesorio: es una herramienta esencial para reducir el abandono escolar temprano y para garantizar el derecho a la formación de calidad.

Asimismo, es urgente detener la conversión forzada de ciclos presenciales a semipresenciales, una medida que, lejos de modernizar el sistema, solo busca reducir costes a costa de la calidad de la enseñanza. Esta modalidad, si no va acompañada de una estructura adecuada de profesorado y atención individualizada, solo aumenta las desigualdades y debilita los vínculos pedagógicos que tanto necesita el alumnado de FP.

Otro paso imprescindible es revertir los recortes de profesorado que han afectado especialmente a las funciones más sensibles: la coordinación de ciclos, la tutoría, la orientación, la gestión de las prácticas formativas y el acompañamiento en la modalidad semipresencial. Estas tareas no son accesorios del sistema, sino componentes clave para su buen funcionamiento. Reforzarlas no es un lujo, sino una inversión inteligente y necesaria.

También se debe restablecer las ayudas al alumnado que han sido suprimidas y que son fundamentales para evitar que el origen social o económico condicione el acceso o la continuidad en la FP. La equidad no se declama: se garantiza con medidas concretas.

De igual modo, es fundamental reactivar los Consejos Territoriales de Formación Profesional, como espacios de diálogo y planificación compartida entre todos los agentes implicados. Estos consejos permiten adaptar la oferta formativa a las necesidades del tejido productivo de cada comarca y convierten a la FP en una verdadera palanca de desarrollo territorial, y no en un catálogo genérico impuesto desde una visión centralista.

Por último, cumplir los acuerdos firmados sobre plantillas docentes y recuperar el diálogo con el profesorado es una condición indispensable para dignificar el trabajo docente, cuidar la salud laboral de los equipos educativos y asegurar una formación de calidad para el alumnado.

En definitiva, no se trata solo de corregir errores recientes, sino de recuperar una visión estratégica y de futuro para la Formación Profesional. Una visión que entienda que sin FP no hay desarrollo económico sostenible, ni cohesión social, ni igualdad real de oportunidades. Actuar con ambición en este terreno es apostar por el talento, por la justicia y por un modelo de sociedad que no deja a nadie atrás.

Además, hay que mirar más allá de la urgencia y volver a situar a la FP en el corazón de un proyecto educativo y económico que apueste por el talento, la innovación, la igualdad de oportunidades y la cohesión territorial. La FP es mucho más que una vía alternativa al bachillerato: es la columna vertebral de un nuevo modelo productivo, capaz de responder a los grandes retos del presente y del futuro.

Si de verdad queremos que la Comunitat Valenciana avance, necesitamos que la FP vuelva a ser una prioridad real y no un eslogan vacío. No hacerlo sería desperdiciar el camino recorrido y dar la espalda a miles de jóvenes que solo piden una oportunidad para formarse, para trabajar y para construir su vida con dignidad.

Miguel Soler es secretario de Educación de la ejecutiva del PSPV-PSOE.



Faltan 27.000 plazas en las universidades públicas para los alumnos más brillantes

La mayoría de estas plazas, 15.000, se necesitan en carreras científicas, aunque también hay déficit de oferta en dobles grados de otros ámbitos de estudio según el cálculo que ha hecho para la SER el investigador de Funcas, Ismael Sanz

Laura Gutiérrez. Cadena SER. Madrid. 07/07/2025

Hasta 27.151 plazas más solucionarían, en parte, uno de los principales problemas de la educación superior en nuestro país: el trasvase de alumnos con un expediente brillante, con más de un 10 de media en selectividad, a la universidad privada. El cálculo lo ha hecho para la SER el investigador de FUNCAS y catedrático de Economía Aplicada de la URJC (Universidad Rey Juan Carlos), Ismael Sanz.

Supondría un incremento de un 11% con respecto a la oferta actual de plazas en las universidades públicas de todo el país. La mayoría de esas plazas, 15.000, se necesitan en los grados stem (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), el resto, 12.000, en otros ámbitos de estudio, como el grado de actividades físicas y deporte, el grado de administración y dirección de empresas o el doble grado de educación primaria y estudios ingleses.

"Este análisis muestra que las universidades públicas tienen margen para aumentar el número de plazas en carreras de alta demanda y con mucha inserción laboral, en general en todos los ámbitos pero en particular en grados STEM, donde hay empresas que necesitan trabajadores con esa formación y que no pueden disponer de todas aquellas personas que requerirían", explica Sanz.

"Hay margen para aumentar las plazas. En el caso de las carreras STEM ahora mismo hay 70.000 personas que entran cada año en ingeniería y ciencias y podrían entrar 85.000 sin que la nota de corte bajara muchísimo", asegura este catedrático. "Lo que se está diciendo es que hay hueco para que se aumente el número de plazas y entren personas que tengan un 11 en asignaturas STEM y que por tanto podrían ser muy buenos profesionales, que se necesitan por parte de la sociedad", argumenta.

En diversos estudios en los que ha participado este investigador, han constatado que aquellos grados donde los egresados tienen un salario mucho más alto nada más incorporarse al mercado laboral, hay un 14% más de demanda de plazas en las universidades frente a otros grados con salarios el doble de bajos. "Los estudiantes reaccionan cuando ven que un grado aumenta su inserción laboral, cuando tienen mayor probabilidad de encontrar empleo y un mejor salario", explica Sanz.

Sin embargo, "las universidades públicas no reaccionan aumentando la oferta de plazas en esos grados". El resultado final es que la nota de corte sube porque más estudiantes están compitiendo por un número fijo de plazas. "Cuesta más entrar en esos grados, por lo que personas con buenas notas se van a quedar fuera", según Sanz.

La infrafinanciación de la universidad pública pero también el gusto por la reputación, son dos de los factores que según este investigador, podrían explicar la no reacción del sistema público ante la elevada demanda de determinados grados. "Si las facultades lo entienden como un indicador de reputación de sus estudios, aquellas que optaron por aumentar las plazas que ofertan van a ver que baja la nota de corte y por tanto la reputación se pudiera ver afectada", explica.

En el caso de la escasez de plazas públicas en grados no STEM, el análisis de Sanz apunta a que afecta especialmente a las ofertas de dobles grados y a determinadas universidades con buena reputación. Un ejemplo es la Universidad de Granada donde, según Sanz, "hay mucha gente que se queda fuera porque tiene mucha demanda debido a su alto prestigio".

Ocurre también en la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, o en la Universidad de Málaga. Según Sanz, el doble grado de educación primaria y estudios ingleses, el grado de ciencias de la actividad física, el doble grado de psicología y logopedia o el doble grado de administración y dirección de empresas y derecho, son algunos de los más afectados por esa falta de plazas en determinadas universidades. "180 estudiantes se quedan fuera del grado de relaciones internacionales en Sevilla y cerca de 120 no han podido entrar en el doble grado de ADE y derecho", relata Sanz.

europapress.es

Aprobado el calendario de aplicación de la Ley de Enseñanzas Artísticas: 2 años para su desarrollo completo

MADRID 8 Jul. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros ha aprobado este martes, a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, el real decreto por el que se establece el calendario de implantación de la Ley de Enseñanzas Artísticas, que se aprobó en junio de 2024 en el Congreso de los Diputados. De este modo, el Gobierno cumple con el compromiso adquirido de publicar el calendario en el plazo previsto, ya que se publicará en el Boletín Oficial del Estado este miércoles, un año y cuatro días después de la entrada en vigor de la ley.

El calendario articula las actuaciones para garantizar el desarrollo completo de la ley en un plazo de dos años, lo que implicará una intensa actividad normativa con la aprobación de más de 20 reales decretos.

La ley, que afecta a 689 centros públicos y privados, 14.000 docentes y 140.000 estudiantes, homologa las enseñanzas artísticas superiores al Espacio Europeo de la Educación Superior, equiparándolas a las universitarias; y vincula las enseñanzas artísticas profesionales al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, de forma que se abre también la posibilidad del reconocimiento y acreditación de estas competencias a los trabajadores del sector.

En cuanto al profesorado de los centros públicos, la ley favorece su actividad investigadora y su contribución a la creación artística.

El calendario de elaboración normativa establece para este mes de julio la adaptación de la composición y funciones del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, órgano clave para el desarrollo normativo posterior; y antes de octubre 2026, el Registro Estatal de Enseñanzas Artísticas Superiores.

En cuanto a las enseñanzas artísticas superiores, establece, antes de octubre de 2026, la regulación de la estructura y la organización de las enseñanzas de grado y máster; antes de abril de 2027, la regulación de los

requisitos y procedimientos para la expedición de los títulos de grado y máster; antes de octubre 2027, la aprobación del contenido básico de los títulos de grado, de las condiciones básicas para la creación o autorización de los centros y del estatuto básico del estudiante de Enseñanzas Artísticas Superiores.

En lo relativo al profesorado, antes de octubre de 2026, la aprobación del plan de estudios del máster habilitante para el ejercicio docente en las enseñanzas artísticas superiores y regulación de los requisitos para la designación de profesorado emérito; y antes de junio de 2027, la ordenación de la función pública docente y del proceso de integración del profesorado de los cuerpos a extinguir en los nuevos cuerpos.

En lo relativo a las enseñanzas artísticas profesionales, antes de mayo 2026 deberán estar aprobados los primeros títulos de grado medio y de grado superior vinculados con el Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales.

EL MUNDO

Los institutos pierden alumnos por primera vez en tres lustros: "Bajarán las ratios, puede ser una oportunidad si se aprovecha bien"

El invierno demográfico llega a la ESO y reduce a 25 la media de estudiantes por aula

Olga R. Sanmartín. Madrid. Martes, 8 julio 2025

José María Sánchez Cid, director del IES Los Navalmorales de Toledo, asiste con preocupación a la llegada del invierno demográfico a su centro educativo. En sólo tres años han pasado de tener 315 alumnos a 252. La caída es el reflejo de la pérdida de población que afecta a buena parte de España por la crisis de la natalidad. En este municipio de 2.000 habitantes ya lo veían venir. En una década se han quedado sin un tercio de sus vecinos. Primero fue el colegio el que comenzó a tener menos estudiantes. Ahora le toca al único instituto público de la comarca, en pie desde 1969 y que escolariza a adolescentes de ocho municipios. «Estamos en una zona rural muy envejecida de la que se están marchando los jóvenes. Muchos padres se han quedado a vivir aquí precisamente porque sus hijos tienen donde estudiar. Si este instituto cerrara, sería una catástrofe absoluta para la supervivencia de todo el pueblo», expresa.

Sánchez nació en Los Navalmorales y trabaja como profesor de Geografía en el instituto desde hace 25 años, los ocho últimos como director. Con sus alumnos acostumbra a elaborar pirámides de población para que se den cuenta de cómo está cambiando la demografía española: la parte de los mayores es cada vez más ancha y la de los niños, cada vez más estrecha



Por primera vez en tres lustros, ha descendido en España el número de alumnos matriculados en la ESO (de 12 a 16 años), según los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación. Los 2.102.756 alumnos registrados en España en el curso 2023/24 bajaron a 2.089.403 en 2024/25, lo que supone 13.353 estudiantes menos, una disminución del 0,6%. Han perdido población escolar todas las CCAA -incluso Madrid-, salvo la Comunidad Valenciana, Navarra y Castilla y León.

La caída en la ESO es novedosa y se suma a la que ya se viene produciendo desde hace años en Primaria (el último curso las matrículas bajaron un 1,7%) y en el segundo ciclo de Infantil (-2,6%). Desde 2010 la población escolar en los institutos siempre había crecido gracias a los hijos de los inmigrantes que se instalaron en España una década antes, con el boom del ladrillo. Pero las nuevas generaciones ya no son tan numerosas.

«Las mujeres migrantes suelen adoptar la pauta de natalidad de las autóctonas y rebajan el número de hijos», explica Ángel Belzunegui, profesor de Sociología de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, que no ve probable que esta tendencia cambie en el tiempo «a no ser que estas madres se pongan a tener seis hijos».

Belzunegui cree que el descenso de alumnos «puede ser una oportunidad si el sistema educativo sabe aprovecharla porque se reducirán las ratios y se corregirá la masificación». Según los datos del Ministerio, ha bajado a 24,5 el número medio de alumnos por clase en la ESO. El real decreto 132/2010 permite, sin embargo, una ratio de hasta un máximo de 30.



«Nosotros tenemos dos grupos por curso: uno con 20 y otro con 15 alumnos. Si se matricularan menos de 30 chicos en 1º de la ESO, tendríamos que cerrar un grupo. Lo seguimos manteniendo porque vamos a otros pueblos a convencer a las familias para que vengan a estudiar aquí», explica Sánchez. Por eso, entre otras cosas, han abierto una FP de Microinformática y Redes, que tiene muchas salidas laborales. «Así los alumnos no se van a estudiar a Talavera, que está a 40 kilómetros, y se quedan a vivir en el pueblo hasta los 18 años por lo menos», señala. El gancho de la FP no es suficiente. Antes tenían entre 20 y 30 nuevos ingresos cada curso en 1º de la ESO y ahora son 18. «Es un problema endémico, el resto de directores me comenta que les está pasando lo mismo. Los políticos hablan mucho de la España vaciada, pero no ponen medidas de choque. Necesitamos incentivos para que los jóvenes se queden», apunta.

Mientras tanto, en Los Navalmorales, que está a apenas hora y media de distancia de Madrid por la autovía, ha aumentado la población inmigrante que llega al pueblo para trabajar en el cultivo del olivo, la construcción o los servicios. Según los últimos datos del Instituto de la Juventud, el 25% de los jóvenes residentes en España ha nacido en otros países, aunque el porcentaje es casi del 30% si se incluye a los hijos de padres inmigrantes. En la ESO, representan el 13% de todo el alumnado, frente al 3% de 2001. A pesar de que la población escolar ha caído en esta etapa, el número de inmigrantes ha crecido un 7%: 18.896 alumnos más. También han aumentado un 3% en Primaria y un 10% en FP.

Todo ello obligará a replantearse las cosas pensando en aulas preparadas para asumir una mayor diversidad. Miguel Requena, catedrático de Sociología de la UNED, augura que este cambio demográfico «obligará a reasignar recursos, como instalaciones, personal, fondos...». «Habrá que cerrar centros en unos sitios y abrirlos en otros. De hecho, ya se están cerrando unidades. A los profesores no les despedirán, pero se contratarán menos y se recolocarán».

Lo saben en el IES Los Navalmorales, que han pasado de 50 a 36 docentes. El INE augura que para 2030 los institutos perderán el 10% de sus alumnos, mientras que se espera que para 2050 la población universitaria joven se reduzca un 10%: 100.000 universitarios menos. Los expertos creen que este fenómeno traerá «más competencia» entre la pública y la concertada, intensificando la tensión entre ambas redes.

«Puede suponer una oportunidad para crear un modelo de mayor calidad con ratios más bajas o convertirse en algo negativo porque se cierren grupos y se reduzcan plantillas, hay institutos que están ya quitando plazas a pesar de las listas de espera que hay», avisa Susana Vázquez Cupeiro, profesora de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid.

EL DEBATE OPINIÓN

La familia y la educación, a pesar de Celaá

Cuando determinados valores, como el esfuerzo, la paciencia o la confianza interpersonal, tienen altos retornos en determinados sectores, tienden a concentrarse en familias que los valoran y saben transmitirlos

Jorge Sainz. 08/07/2025

Cuando en 2019, la entonces ministra de Educación, Isabel Celaá, afirmó que «no podemos pensar de ninguna de las maneras que los hijos pertenecen a los padres», la frase desató una tormenta mediática. La afirmación es un ejemplo de la deriva estatista de este gobierno y sus socios que pone en cuestión el papel de la familia en la transmisión intergeneracional de principios y valores. Sin embargo, más allá del escándalo político, la afirmación escondía una verdad jurídica obvia, los menores son sujetos de derechos, pero también un debate

profundo: ¿a quién corresponde formar en valores? ¿Qué papel tiene el Estado en la socialización de los hijos? ¿Y hasta qué punto puede intervenir sin desdibujar el vínculo familiar?

El reciente trabajo de Agostinelli, Doepke, Sorrenti y Zilibotti, publicado como Working Paper por el National Bureau of Economic Research (2025), permite poner estas preguntas en perspectiva. Su tesis no niega en absoluto el papel del Estado en garantizar derechos o condiciones materiales mínimas, pero subraya con contundencia que la familia sigue siendo el canal fundamenta, e insustituible, para la transmisión de valores, actitudes y preferencias. A pesar de Celaá, Alegría y la LOMLOE, la visión del mundo de los niños se gesta, casi sin excepción, en el seno familiar.

La tesis central del estudio es clara: los padres no solo educan, también transmiten cultura. Y lo hacen a través de decisiones conscientes o implícitas, desde el estilo de crianza hasta la elección del colegio o el barrio, influidas tanto por el amor (altruismo) como por la convicción moral (paternalismo). Es decir, los padres no solo quieren que sus hijos prosperen, también desean que adopten ciertos valores, incluso si no coinciden con los deseos de los propios hijos.

Este proceso, además, se ve afectado por incentivos económicos: en contextos donde el mercado premia la autonomía, la creatividad o el pensamiento crítico, los padres tenderán a adoptar estilos más autoritativos o permisivos; si lo que se valora es la obediencia o la disciplina, el autoritarismo educativo cobra protagonismo. Es aquí donde la economía y la crianza se entrelazan: los valores no flotan en el aire, responden a recompensas y castigos percibidos, igual que los precios o las tasas de interés.

Desde la psicología del desarrollo, Diana Baumrind distinguía entre tres estilos parentales: autoritario (control estricto), autoritativo (moldeamiento con diálogo) y permisivo (libertad de elección). Los autores del artículo reinterpretan estos estilos como decisiones estratégicas: los padres ajustan su estilo educativo según lo que creen que mejor preparará a sus hijos para el mundo que les espera. La clave, por tanto, no está en la ideología, sino en el cálculo: qué valores tienen más «retorno» en la vida adulta.

Pero no todos los padres están en igualdad de condiciones para tomar estas decisiones. Aquí entra en juego la desigualdad estructural. Las clases con mayor capital cultural y económico pueden permitirse invertir tiempo, recursos y esfuerzo en una crianza centrada en el diálogo, el desarrollo emocional y la formación de hábitos duraderos. En cambio, familias con menos recursos o insertas en entornos hostiles suelen adoptar estrategias más protectoras, defensivas o directamente autoritarias, no por convicción ideológica, sino por necesidad.

Además, el entorno social amplifica estas diferencias. Los padres no crían en el vacío: el barrio, la escuela, los amigos, los medios y las redes sociales forman parte del ecosistema cultural en el que los niños crecen. Cuando este entorno refuerza los valores familiares, se produce una sinergia; cuando los contradice, los padres tienden a redoblar su control, a veces retirando a sus hijos de escuelas o contextos que perciben como amenazantes. De ahí el auge de la educación en casa o de los colegios religiosos en contextos secularizados: no es tanto una reacción contra el Estado como una estrategia de defensa cultural frente a intromisión del gobierno en un ámbito privado.

La consecuencia de todo ello es una creciente estratificación, no solo económica, sino también cultural. Cuando determinados valores, como el esfuerzo, la paciencia o la confianza interpersonal, tienen altos retornos en determinados sectores, tienden a concentrarse en familias que los valoran y saben transmitirlos. Así, no solo se reproducen las posiciones socioeconómicas, sino que se consolidan clases sociales diferenciadas también por su ethos: hay una economía de los valores, y su distribución es tan desigual como la renta.

Frente a esta complejidad, las políticas públicas no pueden limitarse a la provisión de recursos materiales. El artículo subraya que cualquier intervención en educación, empleo o bienestar debe considerar el comportamiento parental como un elemento central. Si no se tiene en cuenta cómo responden las familias a los incentivos, las políticas resultan ineficaces. Por ejemplo, un programa de tutorías o de ampliación del horario escolar solo funcionará si los padres lo perciben como útil, seguro y compatible con sus valores.

A pesar de las ambiciones estatalizadoras de este gobierno, la familia sigue manteniendo un papel fundamental como transmisora de cultura y valores. Por eso, la desigualdad no se combate solo con transferencias o becas, sino también comprendiendo los valores, estrategias y límites de las familias reales que conforman nuestra sociedad. No conviene olvidar que, sin el compromiso cotidiano de padres y madres, ninguna política educativa puede tener éxito. Porque, por mucho que le pese al Gobierno de Sánchez, los hijos no son del Estado, son de quienes les enseñan a mirar el mundo.

Jorge Sainz es catedrático de Economía Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos

Pediatras y psiquiatras abogan por "desescalar" las pantallas en el aula: "La hiperdigitalización ya no es necesaria"

Más de 15 entidades han creado la Plataforma Control Z, que aboga por el uso responsable y moderado de la tecnología

La directora del proyecto, Mar España, ve un sinsentido que cada comunidad "dé palos de ciego a su aire" y no haya un enfoque común sobre uso en los colegios

Nieves Salinas. Madrid 08 JUL 2025

Pediatras, neurólogos, psicólogos y psiquiatras han alertado este martes sobre la urgencia de tomar medidas sobre la hiperconexión a internet y a redes sociales que está deteriorando "gravemente la salud mental y física" de los jóvenes. En un encuentro en el Consejo General de la Psicología se ha presentado la Plataforma Control Z, que dirige la exdirectora de la Agencia Española de Protección de Datos, Mar España, y que engloba a más de 15 entidades. España ha indicado que la "hiperdigitalización en la enseñanza ya no es necesaria" y ha lamentado que no exista un enfoque común sobre el uso de móviles, tablets o pantallas en los colegios. "No tiene sentido que cada comunidad dé palos de ciego a su aire", ha enfatizado.

¿Es la hiperconexión digital una nueva pandemia? Sin ninguna duda, han suscrito expertos y representantes de sociedades científicas. Voces autorizadas que, sin caer en la demonización, han aclarado, abogan por el uso responsable y moderado de la tecnología conectada a internet, de las redes sociales o de las pantallas. Promueven hábitos saludables, entre los menores y las familias, además de medidas legales que limiten esos "daños a la salud pública".

"Podemos hablar de pandemia"

"Podemos hablar de una pandemia. Un gravísimo problema de salud pública que el Gobierno no toma como tal. Tiene que haber un consenso político. La Plataforma Control Z aboga por llegar a una desescalada digital siguiendo las pautas de expertos en salud", ha señalado España. La exdirectora de la Agencia Española de Protección de Datos ha alertado de que los servicios digitales no están diseñados para el "bienestar" ni para "optimizar" la salud, sino que se basan en mecanismos de recompensa "muy individualizados".

La experta ha mencionado el último informe de 'Cyber Guardians', en el que se muestra cómo los casos de enfermedades mentales en niños y en adolescentes están sufriendo un "incremento explosivo". Desde 2012, estos trastornos han aumentado un 300%, según se ha enfatizado en la jornada, echando mano de datos de la Fundación ANAR.

Impacto del abuso de pantallas

Sus palabras han sido respaldadas por los distintos representantes de otras tantas sociedades científicas. Julio Álvarez Pitti, de la Asociación Española de Pediatría, se ha centrado en el impacto físico de la hiperconexión. La adicción a las pantallas provoca en los niños falta de sueño, sedentarismo, depresión, afectación ocular y obesidad. Cuanto más tiempo frente a una pantalla, menos ejercicio físico, ha apostillado.

Desde la Asociación Española de Psiquiatría de la Infancia y la Adolescencia (AEPNYA), Abigaíl Huertas ha advertido que la sobreexposición al mundo digital aumenta el riesgo de depresión, ansiedad, alteraciones del comportamiento, dismorfia corporal, trastornos en el desarrollo del lenguaje y –algo que preocupa enormemente a los expertos, porque cada vez ven más casos entre jóvenes– conductas autolesivas o tentativas suicidas.

No solo es una cuestión de cuánto tiempo pasan los menores frente a una pantalla, ha dicho Huertas. También importan los contenidos, la edad de inicio o si hay acompañamiento de un adulto. Cuanto más precoz y desregulado es el uso, mayores son los riesgos. Especialmente preocupante es el impacto sobre los más pequeños (los que tienen menos de 6 años). Se ha documentado una afectación en el desarrollo del lenguaje, la atención y las funciones ejecutivas.

Soledad

En la misma línea, David Ezpeleta, de la Sociedad Española de Neurología, ha apuntado que la soledad es uno de los motivos para ese enganche permanente a una pantalla. Y que, según diversos estudios, frente a generaciones más veteranas, son los jóvenes los que expresan en mayor porcentaje esa soledad que sienten y les empuja a la hiperconexión.

Además, Ezpeleta ha indicado que el uso prolongado y masivo de móviles en niños y adolescentes durante etapas críticas del desarrollo neurológico es algo que les inquieta mucho. Los móviles conectados generan unos microestímulos de corta duración y alta intensidad "similares a los de las máquinas tragaperras": provocan adicción, modifican el cerebro y disminuyen la atención, concentración, memoria y el aprendizaje.



Por su parte, José Tenorio, del Consejo General de la Psicología, ha advertido de que el uso inadecuado de las pantallas provoca un aumento de los problemas psicoemocionales infantiles, como ansiedad, retraimiento, agresividad e hiperactividad.

Entre las principales medidas para evitar que el problema vaya a más, los ponentes aconsejaron impedir el acceso a pantallas a los menores de 6 años; limitar su uso hasta los 12; impedir el acceso a redes sociales hasta después de los 16 años; retrasar la entrega del primer teléfono inteligente hasta la misma edad; exigir responsabilidades y limitaciones a las grandes plataformas; promover pactos familiares, o recuperar la actividad física y las relaciones personales directas.

EL PAIS

Las angustiosas consecuencias de que las comunidades no den todas el mismo día las listas de admitidos en sus universidades

Cada región publica las adjudicaciones en una fecha y los aspirantes a grados muy demandados viven en la incertidumbre e incluso pierden dinero

ELISA SILIÓ. Madrid - 08 JUL 2025

Si todos los jóvenes en España supiesen el mismo día a qué grado han entrado, el berenjenal que supone la adjudicación de plazas sería más llevadera para los rectorados, que tienen que cuadrar el número de alumnos con un algoritmo, y para los estudiantes que se postulan en universidades de distintas comunidades —cada una con su registro— porque quieren entrar en una carrera muy demandada, como Medicina u Odontología. Al día siguiente el alumno podría decantarse por un destino y renunciar al resto, poniéndose en marcha la maquinaria de remplazo en esa plaza. ¿Por qué no se coordinan? Este año hay nueve fechas distintas, lo que supone pasar días de gran inquietud a los aspirantes a la plaza y sus familias. Los decanos de Medicina proponen incluso que solo haya un registro para toda España.

En España hay 17 modelos de PAU (Prueba de Acceso a la Universidad), pero existe un distrito único, de forma que, con la prueba superada, el bachiller puede matricularse en cualquier universidad pública o privada de las 17 comunidades autónomas. Pero cada región tiene su propio registro, que centraliza todas las solicitudes de las universidades públicas de esa región, así que quien aspira a ingresar en una carrera con mucha demanda se ve obligado a echar los papeles en cada autonomía. Y, lo que es peor, cada una de ellas informa de la primera adjudicación cuando quiere. Así que en este momento en Andalucía ya saben quién ha entrado en cada carrera —lo supieron el jueves—, pero los cántabros y navarros no lo sabrán hasta el 15.

Doce días que suponen un quebradero de cabeza para quien busca plaza de un grado muy demandado. Por ejemplo, un navarro que duda si entrará en Medicina en Pamplona (primeras adjudicaciones el 15 de julio), se postula y consigue entrar en Murcia (7 de julio) y Castilla-La Mancha (10). Las plazas en los colegios mayores vuelan así que, ante la duda, paga la reserva de una plaza en uno y quién sabe si recuperará ese dinero. Pero el 12 de julio ese candidato logra entrar en la Universidad del País Vasco, más cerca de casa, y renuncia a vivir en Murcia y Albacete, dejando libres esas plazas.

En algunas residencias devuelven el dinero —no tardarán en ocupar la habitación—, pero en otras no. Y en ese caso hay quien opta por buscar a un colegial y revenderle la plaza en ese alojamiento que puede llegar a costar 1.500 euros al mes.

Este año por primera vez las universidades públicas han celebrado los exámenes de la PAU el mismo día salvo en Cataluña. También han armonizado los criterios de corrección —supuestamente irá a más en 2026—, pero sirve de poco si luego las notas no salen a la vez, ni se abren los registros y se conocen las adjudicaciones de plazas a la vez. Ciudadanos llevó por bandera la Selectividad única y el PP se sumó a la causa reclamándola también, sabedores de que es un imposible mientras existan 17 temarios diferentes, uno por autonomía. El fiasco del examen común en las comunidades gobernadas por el PP, que se estrenaba este año —cada una siguió yendo por su lado—, es la prueba.

El baile de plazas en carreras de ciencias de salud es de tal magnitud que las universidades llegan a aceptar el doble de alumnos de las plazas que tienen, conscientes de que la mitad terminarán matriculados en otra universidad que les conviene más. Emplean un algoritmo, que tiene en cuenta el comportamiento de los estudiantes del curso anterior, para calcular a cuantos preinscritos aceptan. Si se quedan cortos, hacen un segundo llamamiento, y si se quedan largos tienen que asumir a esos jóvenes. Cada vez se atina más, pero no siempre. La Complutense lo vivió en 2023 cuando en Enfermería, Fisioterapia y Podología admitieron a demasiados porque las previsiones fallaron y hubo que hacerles hueco.

Desde hace tres cursos los decanos de Medicina se ponen de acuerdo para no admitir más alumnos desde mediados de octubre. Es la única forma de que no queden plazas vacías por renunciaciones de última hora porque

recibir, como ocurría antes, alumnos en noviembre o diciembre suponía que perdiesen medio cuatrimestre de una carrera muy compleja que exige mucha dedicación.

“Este año en la primera adjudicación la nota de corte es de 13,387 [el último alumno que ingresa tiene esa puntuación], ha bajado, porque el último del año pasado fue de 13,450. Pero vamos, no es ni una décima”, señala Luis Capitán, decano de Medicina en la Universidad de Sevilla. Él, cirujano, se presentó a la segunda convocatoria del MIR y cree que ese modelo debería aplicarse también en las pruebas de acceso.

“Deberíamos convertirlo en un escalón similar, una prueba similar nacional, en la que pese poco lo que traen de sus colegios o institutos y que lo que pese a la prueba. Que esta coloque a cada uno en su sitio. Porque eso va a eliminar la subjetividad de los precedentes de las notas en los centros”, remarca Capitán. Su posición es compartida por la conferencia de decanos de Medicina. Pero diseñar esa prueba sería complicado con 17 temarios distintos.

“El estrés que se origina con este sistema es tremendo. Lo vivimos muy cerca con los estudiantes y sus familias; porque hay personas que tienen que abonar dos colegios mayores o dos pisos, y muchos te piden tres meses de fianza y no sabes dónde van a terminar”, denuncia Capitán. “El sistema en sí mismo genera inseguridad y cierta injusticia. Sí. No todo el mundo puede costearse eso”.



Calendario escolar 2025 - 2026: cuándo empiezan las clases en cada comunidad

Este año, los estudiantes navarros son los primeros en reincorporarse a las clases, mientras que los de Andalucía y de Castilla y León son los más rezagados

Elena Segura. 8 de julio de 2025

Aunque los más pequeños de la casa apenas llevan unas semanas de vacaciones de verano, algunos padres ya estén consultando el calendario escolar del próximo curso 2025/2026. No es para menos, ya que en poco tiempo habrá mucho que organizar: desde hacer acopio de material escolar, pasando por consultar cuándo será la próxima compra de libros u organizar el cuidado de los peques. Mientras los niños disfrutan, es posible que ya quieras adelantar algunos trámites. En ese caso, el mejor punto de partido es saber cuándo van a comenzar las clases.

Recuerda que, según la comunidad autónoma y el tipo de estudios que estén cursando los menores, las fechas varían. Este año, los estudiantes navarros son los primeros en reincorporarse a las clases, poniendo un pie en las aulas el próximo 4 de septiembre. Mientras, los rezagados serán los alumnos de ESO y Bachillerato de Andalucía y de Castilla y León, ambos empezando sus clases casi dos semanas más tarde que Navarra, el 15 de septiembre.

El resto de comunidades autónomas y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla tienen las siguientes fechas de inicio de curso en su calendario escolar de 2025-2026:

| | |
|--|---|
| Andalucía <ul style="list-style-type: none">• Infantil y Primaria: 10 de septiembre• ESO y Bachillerato: 15 de septiembre | Aragón <ul style="list-style-type: none">• Infantil y Primaria: 8 de septiembre• ESO y Bachillerato: del 8 al 10 de septiembre |
| Canarias <ul style="list-style-type: none">• Infantil y Primaria: 9 de septiembre• ESO y Bachillerato: del 10 al 11 de septiembre | Cantabria <ul style="list-style-type: none">• Infantil y Primaria: 8 de septiembre• ESO y Bachillerato: 11 de septiembre |
| Castilla-La Mancha <ul style="list-style-type: none">• Infantil y Primaria: 8 de septiembre• ESO y Bachillerato: 8 de septiembre | Castilla y León <ul style="list-style-type: none">• Infantil y Primaria: 8 de septiembre ESO y Bachillerato: 15 de septiembre |
| Cataluña <ul style="list-style-type: none">• Infantil y Primaria: 8 de septiembre• ESO y Bachillerato: del 8 al 12 de septiembre | Ceuta <ul style="list-style-type: none">• Infantil y Primaria: 8 de septiembre• ESO y Bachillerato: 8 de septiembre |
| Comunidad de Madrid <ul style="list-style-type: none">• Infantil y Primaria: 8 de septiembre• ESO y Bachillerato: 8 de septiembre | Melilla <ul style="list-style-type: none">• Infantil y Primaria: 9 de septiembre• ESO y Bachillerato: 9 de septiembre |

| | |
|--|---|
| Navarra <ul style="list-style-type: none">• Infantil y Primaria: del 4 al 8 de septiembre• ESO y Bachillerato: 4 de septiembre | Comunitat Valenciana <ul style="list-style-type: none">• Infantil y Primaria: 8 de septiembre ESO y Bachillerato: 8 de septiembre |
| Extremadura <ul style="list-style-type: none">• Infantil y Primaria: 11 de septiembre• ESO y Bachillerato: del 11 al 12 de septiembre | Galicia <ul style="list-style-type: none">• Infantil y Primaria: 8 de septiembre• ESO y Bachillerato: 8 de septiembre |
| Illes Balears <ul style="list-style-type: none">• Infantil y Primaria: 10 de septiembre• ESO y Bachillerato: 10 de septiembre | La Rioja <ul style="list-style-type: none">• Infantil y Primaria: 9 de septiembre ESO y Bachillerato: 9 de septiembre |
| Euskadi <ul style="list-style-type: none">• Infantil y Primaria: 5 de septiembre• ESO y Bachillerato: 5 de septiembre | Asturias <ul style="list-style-type: none">• Infantil y Primaria: 9 de septiembre• ESO y Bachillerato: 9 de septiembre |
| Región de Murcia <ul style="list-style-type: none">• Infantil y Primaria: 8 de septiembre• ESO y Bachillerato: 11 de septiembre | |

EL DEBATE OPINIÓN

Las sombras del Bachillerato Internacional

Como la nota final se pone según campana de Gauss -en relación con las notas de los alumnos del resto del mundo- en el BI lo realmente difícil es sacar un 7. O, ya puestos, un 1. Con saber contar y leer se puede sacar un 2 sobre 7 en matemáticas

Daniel Martín Ferrand. 09/07/2025

Hace algunos cursos, un par de semanas antes de los exámenes oficiales del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, una alumna de 2º de Bachillerato explicaba en un examen, refiriéndose a la república de Weimar, que este Weimar fue un señor muy malo que lo dejó todo preparado para que Hitler pudiese hacerse con el poder absoluto. No exagero. Al final, sacó un 4 sobre 7 en la asignatura, lo que, en la muy favorable conversión a las notas del nacional, equivale a un 7 sobre 10. Es decir, un notable.

Este pasado fin de semana se han hecho públicas las notas del BI de los estudiantes de la convocatoria de mayo 2025 de todo el mundo. Cada vez hay más colegios que apuestan por este sistema, y no solo porque permita cobrar un tantico más. Se supone que permite un aprendizaje más reflexivo en el que el alumno es el antiguo protagonista. Y eso es cierto cuando se trata de un buen estudiante pero, como suelo afirmar, el chaval brillante sacaría provecho hasta de un potencial bachillerato marciano.

Una de las ventajas del BI ya se puede deducir. Los trabajos individuales de investigación se entregan en febrero/abril. Los exámenes se hacen en mayo. Y las notas se entregan ahora, el 5/6 de julio. Mucho más tiempo para las correcciones, con equipos que, tan solo presuntamente, trabajan de manera coordinada. Pero, como en selectividad, el profesor no tiene acceso al examen corregido, salvo que se pague, y ni aun así quedan muy claras las razones de esta o aquella calificación.

El verdadero problema surge porque se puede aprobar sin gran esfuerzo ni apenas aprendizaje. El ejemplo de Weimar es un solo de los muchos que podría aportar. Recuerdo a un alumno que, en el examen de matemáticas, sacó otro 4 cuando le costaba calcular el quinto término de una sucesión aritmética de diferencia 2. En Literatura se leen unos cuantos libros, pero no hay propiamente contenidos que estudiar. Y en ninguna asignatura se tiene en cuenta la ortografía -¡ni la gramática!-, ni siquiera en la mencionada Literatura.

Como la nota final se pone según campana de Gauss -en relación con las notas de los alumnos del resto del mundo- en el BI lo realmente difícil es sacar un 7. O, ya puestos, un 1. Con saber contar y leer se puede sacar un 2 sobre 7 en matemáticas. Con saber leer se puede sacar un 2 en Historia, aunque no se sepa nada de los temas prescritos.

Y, como digo, el 4 es realmente accesible para casi cualquier alumno, aunque no sepa muy bien las diferencias ideológicas entre Mao y Mussolini, o por qué la responsabilidad alemana fue diferente en la Primera y en la Segunda Guerra Mundial.

Si un alumno saca 4 en las seis asignaturas que componen el Programa, habrá aprobado. Con una media de 7 sobre 10, según el baremo español.

Para más inri, se puede acabar el Bachillerato y entrar en la universidad sin haber estudiado Historia ni Filosofía. En ese sentido, basta con estudiar Empresa y Gestión como asignatura del bloque Individuos y Sociedades. Ciertamente es que tienen que cursar algo que se llama Teoría del Conocimiento, pero que tiene que ver con Sócrates menos que la selección de Brasil del Mundial de España.

A pesar de ello, como cada vez hay más colegios españoles que ofertan munificentemente este Bachillerato, que no es para cualquier alumno, cada vez hay más suspensos. En varios colegios de mi entorno, el porcentaje de chavales que no superan el BI es mayor que el que no aprueba Selectividad -si contamos las convocatorias de junio y julio- con el añadido de que en este sistema si no se aprueba no tienes 1º de Bachillerato. O apruebas el Programa entero o sigues solamente con el título de la ESO.

En cualquier caso, el gran problema que presenta este Programa es que un alumno puede pasarse dos cursos sin hacer apenas nada, estudiar un mes y acceder a la universidad. Y, como digo siempre, no se trata de si aprueba o no, sino de cuánto ha aprendido, no solo contenidos, sino también rutinas de trabajo, compromisos y responsabilidades. Por si fuera poco, se puede sacar el Bachillerato sin distinguir las diferencias entre Weimar, el concepto de sociedad mercantil y una derivada.

Aunque, como ya se habrá supuesto, lo realmente insultante es la conversión existente de las notas del BI: que un 4 sea un 7 es una injusticia descomunal. Sobre todo, porque en el BI hay una enorme diferencia entre un 5 y otro 5 -que, recordemos, equivalen a un 8 de los de toda la vida-. Porque, y lo dice alguien al que al principio fascinó este sistema pero cuya aplicación ha ido desilusionando, algo huele a podrido en su esencia. Pero ese es otro tema que ya será abordado.

EL MUNDO

Los médicos quieren cambiar la Ley Celaá para expulsar las pantallas de las aulas: "El sistema educativo afecta al neurodesarrollo de los menores"

Las sociedades de pediatras, neurólogos, psiquiatras y psicólogos promoverán una enmienda de modificación de la norma de 2020

Olga R. Sanmartín. Madrid. Miércoles, 9 julio 2025.

«Las administraciones educativas y los equipos directivos de los centros promoverán el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula como medio didáctico apropiado y valioso para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje». El entrecomillado forma parte de la Lomloe o Ley Celaá, aprobada en diciembre de 2020, cuando las tabletas y ordenadores portátiles ayudaron a miles de niños a seguir conectados a las clases durante el confinamiento por el Covid. Han pasado cinco años y esta frase se ha quedado trasnochada. La evidencia científica empieza a demostrar, cada vez con más consistencia, que los alumnos aprenden más y se distraen menos con libros de texto de papel y escribiendo a mano y que las pantallas, tal y como se usan en la actualidad, no hacen ninguna falta.

Las principales sociedades de pediatras, neurólogos, psiquiatras y psicólogos de España se unieron ayer por primera vez para denunciar con una sola voz «una nueva epidemia» por el abuso de dispositivos digitales en los hogares y en los colegios e institutos. La primera medida de la recién creada Plataforma Control Z, de la que también forma parte una docena de asociaciones de familias y de expertos en menores, será cambiar la Ley Celaá, porque estos especialistas no comparten el enfoque de una norma que dice que las CCAA «promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación» por parte de los profesores. Ellos ven, por el contrario, que la TIC están provocando «un problema de salud pública de primer orden».

Por eso, a partir de septiembre, los máximos representantes de la Asociación Española de Pediatría, la Sociedad Española de Neurología, la Asociación Española de Psiquiatría de la Infancia y de la Adolescencia y del Consejo General de Psicología llamarán a las puertas del Ministerio de Educación para entregarle a la ministra Pilar Alegría las últimas investigaciones científicas y pedirle que celebre una Conferencia Sectorial de Educación con todas las CCAA en la que estos expertos estén presentes y puedan explicar los problemas de salud física y psíquica que el abuso de los dispositivos electrónicos está causando en niños y adolescentes.

También quieren implicar al Consejo Interterritorial de Salud para que la ministra de Sanidad, Mónica García, y los consejeros autonómicos tomen medidas. Contactarán igualmente con todos los grupos parlamentarios. El objetivo final es cambiar la Lomloe a través de una enmienda en el proyecto de Ley Orgánica para la Protección de las Personas Menores de Edad en los Entornos Digitales aprobada en marzo por la ministra de Juventud e Infancia, Sira Rego, y que se encuentra en el Congreso.

LOS BANDAZOS

Esta ley, más acorde con el momento actual, no defiende el uso de las pantallas en las aulas, sino que obliga a las escuelas a regular su utilización. Sira Rego quiere que en todos los dispositivos haya controles parentales y



etiquetas como las de las cajetillas de tabaco. En sólo siete años, el Gobierno ha dado un giro radical, pasando de llenar las aulas de aparatos electrónicos a promover en 2024 un pacto liderado por Alegría para prohibir los móviles en los colegios.

El momento es otro y las sociedades científicas recomiendan «el menor uso posible» de internet y las redes sociales. La Asociación Española de Pediatría ha actualizado sus recomendaciones para que entre los cero y los 6 años no se usen pantallas, entre los 7 y los 12 años no se empleen más de una hora al día -incluyendo el tiempo escolar y los deberes- y a partir de los 13 años no se utilicen más de dos horas diarias.

Estas sociedades insisten en que «un uso de más de dos horas totales diarias tiene relación con el deterioro cognitivo, incluso en personas adultas». Pero el 60% de los jóvenes se conecta más de cuatro horas diarias. Y los centros educativos, alineados con la Lomloe, también recurren a estos dispositivos con más frecuencia de la que aconsejan los médicos.

«Pedimos la modificación de la Lomloe, es la primera vez que un sistema educativo contribuye a afectar al neurodesarrollo de los menores. ¿En cuántos colegios se está obligando a familias a comprar tabletas? ¿En cuantos institutos los niños están empantallados y haciendo los deberes en casa con los ordenadores portátiles?», se preguntaba ayer Mar España, ex directora de la Agencia Española de Protección de Datos y alma de la Plataforma Control Z.

TAMBIÉN EN SECUNDARIA

De prosperar la enmienda de los médicos en las Cortes, el cambio en la Ley Celaá podría forzar a expulsar las pantallas de los colegios de toda España. Algunas comunidades autónomas, como Madrid y Murcia, son pioneras en leyes en este sentido. «Se está empezando por Infantil y Primaria, pero debe incluirse la ESO y Bachillerato. No tiene sentido que cada comunidad autónoma vaya por su cuenta cuando se puede adoptar un acuerdo estratégico entre todas», sostiene Mar España.

Los médicos quieren «promover el uso responsable y moderado» de los dispositivos mediante el fomento de «hábitos personales y familiares» y la adopción de «medidas legales» que limiten «estos daños a la salud pública». «No se trata de prohibir la tecnología, sino de integrarla con sentido común y rigor en la vida de niños y adolescentes. Regular no es prohibir: es proteger el desarrollo cerebral, emocional y social de las nuevas generaciones», puntualizó Abigail Huertas, miembro de la Junta Directiva de la Asociación Española de Psiquiatría de la Infancia y de la Adolescencia.

David Ezpeleta, vicepresidente de la Sociedad Española de Neurología, contó que estudios recientes mediante neuroimagen muestran «cambios medibles en el cerebro de los niños y adolescentes usuarios intensivos de móviles, lo que justifica una respuesta coordinada desde el ámbito familiar, educativo, político y tecnológico». Alertó de que «los móviles generan unos microestímulos de corta duración y alta intensidad similares a los de las tragaperras, una adicción que modifica el cerebro y disminuye la concentración, la memoria y el aprendizaje».

elCorreoGallego.es

Galicia contará a partir del próximo curso con una oficina para asesorar al profesorado

El BNG le pide a la Xunta que deje de intentar aplicar mecanismos de censura en los centros educativos

Belén Teiga. Santiago 09 JUL 2025

A partir del próximo curso escolar 2025/2026, Galicia contará con una oficina específica para apoyar y asesorar al personal docente ante cualquier situación de amenaza o acoso que pueda sufrir, también en el ámbito digital. Así lo trasladó este miércoles el presidente de la Xunta, Alfonso Rueda, en el último pleno de la Cámara autonómica antes del inicio del verano, a la vez que negó que su Ejecutivo intente aplicar mecanismos de censura en los centros educativos, tras anunciar el pasado mes que buscarán que las actividades complementarias que se realicen, tales como charlas o visitas didácticas, se lleven a cabo bajo el principio de la «neutralidad ideológica».

Entre críticas de la bancada del BNG, que acusó al mandatario gallego de «recuperar el lápiz rojo de la censura para decir qué pueden opinar los ciudadanos», Rueda puso el foco en el hecho de que les moleste que la neutralidad prime en los centros escolares, asegurando que «por algo será».

El presidente gallego reivindicó que de los centros escolares salgan ciudadanos libres, a la vez que ironizó con la falta de libertad que el BNG le reprocha: «Quien lo diría cuando tenemos una manifestación del Bloque cada cinco minutos». Mientras, la portavoz nacional del BNG, Ana Pontón, pidió a la Xunta que rectifique en sus medidas de control porque «los gallegos tienen derecho a expresarse en libertad y la libertad no es poder irse a tomar cañas».

Diferencias de hasta 7,6 euros en el precio del crédito en universidades públicas: De 19,3 en Navarra a 11,7 en Galicia

Un análisis de Fundación CYD revela que los matriculados en universidades a distancia representan el 17,5% del total de los matriculados

MADRID, 10 Jul. (EUROPA PRESS) - Las regiones con mayores precios públicos del crédito en Grado en universidades presenciales son Navarra (19,3 euros por crédito en primera matrícula) y la Comunidad de Madrid (18,5 euros), frente a Galicia (11,7 euros), Asturias (12,3 euros) y Canarias (12,5 euros), por lo que hay diferencias de hasta 7,6 euros en el precio público del crédito según la comunidad autónoma.

Así lo refleja el informe 'Las universidades españolas. Una perspectiva autonómica. 2025', publicado este jueves por la Fundación CYD, que profundiza en las características del sistema universitario presencial de cada región y que este año, además, analiza las características del sistema universitario a distancia.

La publicación desglosa la información más relevante del Informe CYD 2024 por comunidades autónomas y universidades y se compone de 19 informes individuales, uno por cada comunidad autónoma, un análisis global del sistema universitario presencial y otro del sistema universitario no presencial.

Los principales sistemas universitarios presenciales según el número de matriculados, egresados, titulaciones y profesorado son los de Madrid, Cataluña, Andalucía, Comunidad Valenciana y Castilla y León, que concentran entre el 72% y el 75% del total. Madrid, con cuotas superiores al 20% en las cuatro variables, lidera la clasificación, seguida por Cataluña, con un peso relativo en torno a 16-18% y Andalucía con el 14-15% de representación (excepto en matriculados, 17,4%). La Comunidad Valenciana supone el 10-11% y Castilla y León el 6-8%.

Por su parte, el sistema universitario no presencial equivale al 21,6% del sistema universitario presencial en matriculados, al 19,6% en egresados, al 6,3% en titulaciones y al 3,8% en profesorado. Los matriculados en universidades a distancia representan el 17,5% del total de los matriculados en el SUE.

PERFIL DEL ALUMNADO Y ÁMBITOS CON MÁS ESTUDIANTES

Si se analiza el perfil del alumnado, y según los datos del curso 2022-2023, se observa que el 56% de los matriculados en el conjunto de las universidades presenciales españolas es mujer, un 10,2% tiene nacionalidad extranjera y el 58,8% está en edad típica (es decir, menos de 22 años en grado, menos de 25 en máster y hasta 30 en doctorado).

En lo que refiere a las universidades no presenciales hay una ligera mayor presencia de las mujeres (58,5%), y un alumnado más mayor (solo el 9,9% de los matriculados tiene la edad típica), también es superior el alumnado de nacionalidad extranjera (el 12%). Por comunidades autónomas, destaca una mayor participación femenina en Baleares (58,9%), Canarias (58,6%) y Murcia (56,9%).

El mayor porcentaje de estudiantes de nacionalidad extranjera se da en Navarra (19%), Cantabria (15,3%) y Cataluña (14,6%), mientras que el promedio de edad más joven de los estudiantes se da en País Vasco (69,5% en la edad típica universitaria), Navarra (67,7%) y Aragón (64,1%). En el sistema universitario presencial español (SUPE), el 80% de los matriculados estudia un grado, el 13% un máster y el 7% un doctorado. La mayor proporción de estudiantes de grado se da en Castilla-La Mancha, Extremadura, Aragón y Canarias; todas con un 85%.

Los mayores porcentajes de matriculados en máster se dan en Cantabria (24%), Madrid y Navarra (17%), y la Comunidad Valenciana (16%). Con un 9% de matriculados en doctorado sobresalen Galicia y Asturias.

En el sistema universitario no presencial, el 30% de los matriculados están en el nivel de máster y el 69% en el de grado (solo 1% en doctorado).

Los ámbitos de estudio que agrupan a más estudiantes universitarios (considerando los niveles de grado, máster y doctorado) en el SUPE son Negocios, administración y derecho (20%), Salud y servicios sociales (16,1%), Ingeniería, industria y construcción (14,4%) y Educación (12,5%).

La mayor participación de las mujeres entre los graduados en STEM se da en Andalucía, Galicia, Extremadura y Cataluña (37,5%-39%). En cuanto a la distribución de los estudiantes por ámbitos de estudio en las universidades no presenciales el 26,5% del alumnado estudia Ciencias sociales, periodismo y documentación, el 22,4% Negocios, administración y derecho, el 18,9% Educación y el 12,4% Artes y Humanidades, mientras que el porcentaje de titulados en STEM se reduce al 8%, frente al 21,1% de las universidades presenciales.

OCUPACIÓN DE LAS PLAZAS Y MOVILIDAD GEOGRÁFICA

En Cataluña, el País Vasco, Navarra y Galicia se ocupan más de 98 de cada 100 plazas ofertadas en grado en las universidades públicas presenciales con matriculados de nuevo ingreso por preinscripción, mientras que en Extremadura y Castilla y León quedan libres más de 20 de cada 100.



Navarra es la comunidad autónoma con el mayor porcentaje de estudiantes internacionales en matrícula ordinaria. En lo que respecta a la movilidad geográfica de estudiantes, Navarra es la comunidad autónoma que acoge a más porcentaje de estudiantes de grado con residencia fuera de la región (41,9%) y Madrid es la comunidad autónoma que acoge a más proporción de estudiantes de máster residiendo fuera (60,5%).

Los mayores porcentajes de estudiantes que se titulan en el tiempo teórico estipulado (tasa de idoneidad) se observan en Navarra, País Vasco, Cataluña y Castilla y León (47- 56% en estudios de grado de 4 cursos y más del 82% en másteres de uno). Por ámbitos de estudio y considerando el sistema universitario presencial en su conjunto, las tasas de idoneidad de grado más elevadas se dan en Educación (69,4%) y Salud y servicios sociales (67,7%). Las más reducidas, en Informática (24%), Ingeniería, industria y construcción (18,9%) y Sector primario y veterinaria (11,9%).

Considerando a las universidades públicas presenciales, las regiones con más gastos corrientes por alumno son La Rioja, País Vasco, Cantabria, Asturias y Navarra, mientras que por volumen de gastos de personal por empleado destacan País Vasco, La Rioja, Canarias, Andalucía y Asturias.

Por el lado de los ingresos, las transferencias procedentes de las administraciones autonómicas alcanzaban su máximo por alumno en La Rioja, Navarra, País Vasco, Cantabria y Comunidad Valenciana; mientras que las mayores recaudaciones por precios públicos por estudiante se daban en Madrid y Cataluña, y las más reducidas en Galicia, Canarias y Andalucía. Estas tres últimas, junto con Asturias, son, en el curso 2023-2024, las regiones con un menor precio medio del crédito matriculado en grado en primera matrícula.

EL DEBATE

El grado de FP con sueldos que superan los 35.000 euros

Todavía hay miles de plazas de Formación Profesional que se quedan sin cubrir, lo que deriva en que hay puestos de trabajo con numerosas vacantes que se pueden aprovechar

Sandra Ordóñez. 10/07/2025

La Formación Profesional (FP) ha registrado un notable crecimiento en los últimos años, consolidándose como una vía educativa de creciente preferencia entre los españoles. De acuerdo con cifras facilitadas por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, durante el curso 2022-2023 se contabilizaron 1.083.963 estudiantes matriculados en programas de FP, lo que representa un aumento del 32,6 % respecto al número de alumnos de hace cinco años.

Este incremento evidencia el interés creciente por parte del alumnado en este tipo de enseñanza práctica y orientada al empleo. No obstante, pese a la tendencia al alza, miles de plazas en estos programas continúan sin ocuparse, lo que tiene un impacto directo en el mercado laboral. La falta de estudiantes en determinadas especialidades deriva en una escasez de trabajadores cualificados, especialmente en sectores con alta demanda de técnicos, donde se acumulan vacantes sin cubrir.

Un ejemplo paradigmático de esta situación es el ciclo formativo de Técnico en Comercialización de Productos Alimentarios. Esta titulación, con una tasa de empleabilidad que roza el 100 % y un salario medio de alrededor de 35.000 euros anuales, sigue siendo, paradójicamente, una de las opciones menos solicitadas por los jóvenes. Los egresados de esta formación pueden desempeñar funciones diversas como responsables de tiendas especializadas, gestores de comercio, o asesores y vendedores de productos del ámbito alimentario.

El desajuste entre la oferta educativa y la demanda empresarial ha cobrado aún mayor relevancia debido a la transformación de los procesos productivos y la irrupción de tecnologías como la automatización o la Inteligencia Artificial. Esta evolución ha elevado la necesidad de perfiles técnicos capaces de adaptarse a los nuevos entornos laborales. En este contexto, las empresas están mostrando un renovado interés por captar talento formado en ciclos de Formación Profesional, una tendencia que no se limita al ámbito nacional, sino que se reproduce también en otros países europeos.

Julia Carpio, directora de Servicio en Adecco, destaca el valor estratégico de esta modalidad educativa: «La Formación Profesional es una opción que conecta de una manera ágil y eficiente a las instituciones educativas con el tejido empresarial, de manera real. Su demanda por parte de las empresas, las altas tasas de empleabilidad que tiene y la adecuación constante de contenidos, metodologías y titulaciones, hacen que la FP sea una opción segura para enfrentarse al mercado laboral con éxito. Además, la implantación de la FP Dual acentuará aún más el carácter práctico de esta formación y la conexión real con la empresa».

Las cifras y valoraciones reflejan así una realidad cada vez más consolidada: la Formación Profesional no solo está ganando terreno en términos de matrícula, sino que se configura como un puente efectivo entre la enseñanza y el empleo. Sin embargo, para que esta conexión sea plenamente eficaz, se requiere una mayor divulgación de las oportunidades reales que ofrece cada especialidad, así como un esfuerzo conjunto entre

administraciones, centros educativos y empresas para ajustar la oferta formativa a las necesidades reales del mercado.

EL MUNDO

España logra en dos años 70.000 homologaciones "históricas" de títulos universitarios extranjeros y estrena el portal Valida-TE

El Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades anuncia que, por primera vez, se aprueban más solicitudes de las que se reciben. En 2024, se homologaron 39.975 títulos extranjeros

Candela Ibáñez Madrid. Madrid. Jueves, 10 julio 2025

El secretario de Estado de Ciencia, Innovación y Universidades, Juan Cruz, ha anunciado esta mañana las cifras alcanzadas por su ministerio en 2024 y primer semestre de 2025. El año pasado este ministerio lograba, en palabras de Cruz, una "cifra histórica" al resolver casi 40.000 homologaciones de títulos extranjeros (la cifra anual más alta desde la aprobación del Real Decreto de noviembre de 2014). También ha sacado pecho de la labor ministerial en el primer semestre de 2025 en el cual, según ha afirmado el secretario, se han resuelto en torno 32.500 expedientes.

Cruz ha atribuido estos avances a un compromiso "firme con el talento" nacional e internacional y con la "justicia social". Según ha señalado, estos principios han guiado la labor del Ministerio durante los últimos siete años, permitiendo hacer frente al "atasco burocrático" causado por un Real Decreto que, en sus palabras, era "totalmente restrictivo" y que dificultaba la incorporación de profesionales cualificados al país.

"A 30 de junio de 2025, podemos decir que el Gobierno de España está acelerando como nunca la resolución de homologaciones", ha apuntado. En total, según los datos ministeriales, desde la entrada en vigor del Real Decreto se han resuelto 198.771 solicitudes, de las cuales más de 70.000 han sido gestionadas solo en los últimos dos años: 39.975 en 2024 y 32.500 en lo que va de 2025.

El secretario ha detallado que esta mejora se debe a la implementación de una hoja de ruta clara y articulada en cuatro pilares estratégicos. Primero, nuevas medidas generales que han permitido, por ejemplo, "triplicar" los tramites realizados en expedientes de Medicina y Enfermería llegando a alcanzar las 9.900 resoluciones. Como ha ilustrado, entre 2014 y 2017 solo 95 títulos de Enfermería se tramitaron, mientras que desde 2017 se ha alcanzado las 1200 resoluciones en esta rama sanitaria.

También este plan estratégico cuenta con pilares orientados a la gestión de Recursos Humanos, la integración de robots virtuales para la comprobación de pagos en el Banco de España y Agencia Tributaria así como la confirmación de identidad y residencia de los solicitantes a través del Ministerio del Interior. El cuarto pilar es el más novedoso, como ha recalcado el propio secretario, y está basado en la transparencia. Así, desde hoy el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades ha activado el primer portal de España dedicado al reconocimiento de titulaciones extranjeras (Valida-TE) inspirado en modelos de países como Reino Unido, Alemania, Italia y Polonia.

EL PAIS

Padres, amigos, barrios... La importancia de la educación más allá de los centros educativos

Las experiencias estresantes en la primera etapa de la vida son a veces difíciles de evitar, pero de su impacto depende cómo reacciona el entorno

KIKE ESNAOLA. 10 JUL 2025

La experiencia educativa nos marca de forma fundamental en nuestro recorrido vital. Cuando los profesionales de salud mental nos referimos a la experiencia educativa no solo hacemos referencia a la etapa escolar formal, sino también a la educación que recibimos en nuestros hogares familiares o a cómo nuestros entornos y contextos —el barrio, nuestro pueblo, ciudad o los espacios que habitamos— también nos construyen.

La mayoría de las ocasiones ponemos el foco en los sucesos estresantes a los que los y las menores se pueden exponer en las primeras etapas de la vida, pero olvidamos con demasiada frecuencia el impacto que tiene la falta o ausencia de aspectos importantes con los que todas las personas deberíamos contar para sentirnos seguras. Muchas de ellas acuden a las consultas de psicología en la edad adulta expresando algún tipo de dolencia emocional que se manifiesta, en la mayoría de ocasiones, en forma de alteración de lo que, hoy en día, conocemos como salud mental. Trastornos de ansiedad, del estado de ánimo, baja autoestima, dificultades en las habilidades sociales, trastornos de la conducta alimentaria o trastornos obsesivo-compulsivos, son muchas de las formas que tiene nuestro sistema mental de expresar el sufrimiento humano.

El meta-análisis llevado a cabo por Moore y colaboradores en 2017 indicó que las experiencias de acoso escolar están asociadas a un riesgo de dos a cuatro veces mayor de desarrollar trastornos internalizantes



(como la ansiedad y la depresión). Lo curioso es que la experiencia de acoso en sí misma no es el único factor condicionante, también tiene relevancia el tipo de respuesta que dan las figuras adultas a la situación. Hay ciertas situaciones que pueden ser difíciles de evitar, pero lo que sí se puede gestionar es el tipo de respuesta emocional y educativa que se puede dar tanto a las y los menores que son víctimas del acoso como a quienes ejercen estas conductas.

Y cuando hablamos de respuesta, no se trata de algo que tan solo atañe a los centros educativos —que por supuesto son clave en el abordaje de estas situaciones—, sino también a las familias o personas cuidadoras y a otros agentes que podemos estar implicados (servicios sanitarios y sociales, por ejemplo). La responsabilidad es compartida y es de todas las personas adultas. Por ejemplo, una menor que sufre acoso sexista sistemático por parte de algunos de sus compañeros, que experimenta una disminución de su autoestima, que no se atreve a recurrir a su profesorado por vergüenza y que se encuentra atravesando un proceso de separación de sus progenitores que está implicando mucha tensión necesita la respuesta colaborativa de todas las partes implicadas. Un sistema por sí solo (ni educativo, ni sanitario, ni comunitario) no podrá dar respuesta a las necesidades de esta menor.

Aunque no es necesaria una experiencia de acoso escolar para que nos encontremos con secuelas psicológicas relevantes en la vida adulta. Muchas personas usuarias de los servicios de salud mental relatan haber sentido intranquilidad en los espacios educativos (en casa, en el colegio o en el barrio) por diversos motivos, entre los que sobresale el miedo a no ser queridas o aceptadas. Otras explican que, aunque no recibían acoso directo, nunca se sintieron parte de un grupo o no fueron tenidas en cuenta suficientemente. Diversos estudios muestran que entre el 60% y el 90% de mujeres (según el estudio) han experimentado vergüenza o malestar por su cuerpo durante la etapa escolar y universitaria. Son datos impactantes que invitan a reflexionar sobre si estamos destinando el tiempo suficiente a abordar estas cuestiones.

Los centros educativos hoy en día se enfrentan a una situación social compleja. Los y las profesionales de la educación son cada vez más capaces de identificar y responder ante situaciones de potencial sufrimiento, pero la respuesta educativa, sin el soporte de otros agentes es insuficiente. Necesitamos tender puentes entre el sistema educativo, el sanitario y el sistema comunitario. Y por supuesto, debemos transformar las relaciones para que estas sean colaborativas y constructivas. Esto en ocasiones se vuelve complejo en un momento social atravesado por la inmediatez, el individualismo y la idea de que las soluciones a los problemas o las dificultades deben venir desde fuera, cuando en realidad, lo que le ocurre a un menor —en sentido negativo— es el resultado de un fracaso de todas las partes implicadas en su desarrollo.

De alguna manera, parece que en las consultas de psicología, entre otras funciones, también cumplimos la de facilitar la reparación de daños que podrían haber sido evitados. O quizá no. No en su totalidad. Quizá algunas situaciones de malestar personal y social no son evitables y esto puede tener que ver con la complejidad de vivir en convivencia en una sociedad plural que tiene sus fracturas y vulnerabilidades

THE CONVERSATION

Inclusión educativa: entre la teoría y la práctica

Ana María Melendo Viñado. Personal Docente e Investigador en Educación, Universidad Camilo José Cela

En España hay casi 40 000 niños y niñas con necesidades educativas especiales, aproximadamente el 0,47 % del alumnado. Este alumnado tiene dificultades para aprender como los demás niños ciertas tareas básicas y específicas relacionadas con el desarrollo intelectual y los aspectos académicos. En pocas palabras, necesitan una atención especial porque tienen unas características físicas, mentales o emocionales que no son como las de la mayoría.

En España, la mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales —un 84,2 %— están escolarizados en centros ordinarios, sobre todo en centros públicos y concertados.

Son datos similares a los de otros países de nuestro entorno, como Francia (con un 80 % de los niños con necesidades educativas especiales en escuelas ordinarias). En países como Italia o Suecia estas cifras alcanzan más del 90 %, mientras que en República Checa representan solo el 8,6 %.

Por comparar, en Estados Unidos aproximadamente el 15 % de los estudiantes en escuelas públicas recibieron servicios de educación especial, lo que equivale a unos 7,5 millones de estudiantes.

La ley busca la inclusión, ¿pero se está consiguiendo?

Las diferentes leyes educativas españolas (y la que está en vigor actualmente) coinciden en un objetivo en común: buscar la mejora de la inclusión dentro de las aulas y del entorno educativo español.

Sin embargo, la falta de recursos materiales y humanos, la escasa formación del profesorado, la falta de voluntad política y desigualdad territorial y la resistencia al cambio del sistema escolar tradicional, así como la segregación encubierta o directa, hacen que esta teoría que contemplan las leyes no se esté cumpliendo en la práctica.

Intenciones políticas

La inclusión de los niños y niñas con necesidades especiales en los centros educativos ordinarios forma parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de la ONU. Su propuesta incluye convertir la educación en una prioridad de los gobiernos, con mayor inversión presupuestaria y acciones concretas como aumentar el número de docentes, mejorar los recursos de las escuelas y usar tecnologías de la información en el aula.

En general, los expertos insisten en aumentar la colaboración entre docentes, usar metodologías que faciliten el acceso al aprendizaje de alumnado diverso (agrupamientos heterogéneos, actividades adaptadas a las necesidades del alumnado y evaluaciones que permitan valorar diferentes capacidades) y, por supuesto, crear espacios accesibles para todos.

Para lograr la inclusión es importante que el liderazgo escolar esté también enfocado a ello, con un proyecto educativo que priorice reconocer y valorar la diversidad, la participación de todos, el cuestionamiento de la idea de normalidad y la búsqueda de aprendizajes provenientes de un proceso complejo, abierto al debate y a la crisis.

Tareas pendientes

No basta lograr un consenso legislativo y establecer programas y estrategias inclusivas si no se consigue llevarlos a la práctica en las aulas.

Para lograr una inclusión educativa eficiente, todavía quedan pendientes los siguientes aspectos:

1. Informar y enseñar a los futuros docentes y los docentes en activo: Tanto aspectos teóricos sobre cómo son los diferentes trastornos de neurodesarrollo como sus efectos como estrategias concretas y prácticas para el aula. Los profesores de las distintas etapas educativas necesitan conocer las estrategias de adaptación para poder enseñar a niños con diversidad funcional y cognitiva. Además, la neurodidáctica ofrece un marco teórico y práctico para identificar particularidades del alumnado y brinda herramientas a los maestros para entender cómo aprende cada estudiante.
2. Evaluación continua de la gestión: Para lograr una verdadera inclusión en las escuelas es necesario revisar constantemente cómo se están haciendo las cosas (políticas y prácticas), repartir mejor los recursos que ya existen y fomentar que todos (docentes, familias, directivos y estudiantes) se involucren.
3. Cambiar los métodos de evaluación: Para que se centre en el proceso de aprendizaje, sin importar cuales sean sus diferencias o habilidades. Es decir, mediante una evaluación justa y equitativa, sin etiquetas, adaptando lo que se enseña y cómo se enseña para, de forma colaborativa, atender las diferencias y necesidades de todos los estudiantes.

De la teoría a la práctica

Como vemos, aunque es imprescindible aprobar leyes que defiendan la integración de todos los niños y niñas en el sistema escolar ordinario, no basta con eso. Que estos estudiantes acudan a las mismas aulas que sus compañeros sin necesidades especiales no garantiza que se respete su derecho a la educación. Además de compartir espacio físico, necesitan compartir posibilidades de desarrollo y aprendizaje, con adaptaciones de los contenidos y atención personalizada.

MAGISTERIO

La Comisión Gestora de la PAU lamenta el malestar generado por una pregunta sobre la DANA

La Comisión Gestora de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) ha lamentado el malestar que ha provocado entre alumnado y docentes una de las preguntas del examen de Geografía de la convocatoria de julio de estas pruebas, relativa a la DANA.

EFE. Viernes, 4 de julio de 2025

El examen incluía una pregunta sobre la DANA, acompañada de una fotografía del barranco de Chiva, una de las localidades más afectadas, tras el paso de la riada, un hecho que ha provocado quejas entre docentes y estudiantes. Del total de 5.608 estudiantes de la autonomía que se han examinado en la convocatoria



extraordinaria de las PAU, 471 residen en las zonas afectadas por las barrancadas del pasado 29 de octubre, según los datos facilitados recientemente por la Conselleria de Educación.

El azar ha propiciado que quienes han realizado el examen de Geografía hayan tenido que responder a una pregunta sobre las consecuencias de un desastre natural, que iba acompañada de una de las imágenes más repetidas tras la DANA, la del municipio de Chiva arrasado por la riada. «El documento 2 (la citada imagen) muestra las consecuencias de un desastre natural en Chiva. Identifica el tipo de riesgo, describe los factores que suelen originarlo en el mundo mediterráneo y explica las consecuencias principales», rezaba la referida pregunta. De manera alternativa, los alumnos podían optar por definir el concepto de rambla, su influencia sobre el relieve y el clima en su caudal y capacidad erosiva en el contexto del mediterráneo peninsular.

Desde la Conselleria de Educación han recordado que estas pruebas están elaboradas por expertos universitarios y que su elección se decide por azar. Varios medios de comunicación se han hecho eco este jueves de las quejas de alumnos y docentes de las zonas afectadas por las riadas por la «falta de empatía y sensibilidad hacia el alumnado», parte del cual ha sufrido en primera persona las consecuencias humanas y materiales de esta catástrofe.

Desde la Comisión Gestora de la PAU han explicado que aunque el contenido del examen se corresponde con las competencias de la materia, al menos la imagen con la que se acompañaba el ejercicio «ha sido desafortunada», pues ha podido generar en el alumnado afectado por la DANA, «el efecto contrario al que se buscaba, que era el de sensibilizar a la población ante estas catástrofes». Los especialistas de esta asignatura, que son los profesores que han preparado las propuestas de exámenes, también han lamentado que dicho examen haya podido herir la sensibilidad del alumnado afectado por esta tragedia, que ha dejado 228 muertos y decenas de miles de damnificados.

Las mismas fuentes han indicado que desde cada comisión de materia de la PAU se plantean un total de cinco propuestas de exámenes por parte de los especialistas, y por azar se elige una para cada convocatoria. «Ha sido el azar el que ha determinado que en la convocatoria de julio se planteara el examen con la pregunta sobre el origen y las consecuencias de la dana, incluyendo la imagen del barranco de Chiva justo después de esta catástrofe», ha afirmado.

Los centros integrados de FP piden autonomía y compromiso empresarial

Los centros demandan más capacidad para contratar personal especializado, gestionar recursos económicos y tomar decisiones organizativas con agilidad. Aseguran que la alta rotación en las plantillas dificulta la continuidad de los proyectos.

REDACCIÓN / EFE. Viernes, 4 de julio de 2025

Los Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) reclaman más autonomía y compromiso de las empresas para consolidarse como actores clave del nuevo modelo educativo que impulsa la Ley de Formación Profesional, según las conclusiones de un estudio de CaixaBank Dualiza. La ley, en su artículo 79, apuesta por la creación de CIFP y su consolidación como referentes de innovación, formación continua y orientación personalizada.

El informe titulado *Los Centros Integrados de FP en España: evolución, situación actual y retos de futuro*, que se ha presentado este jueves y ha sido elaborado por CaixaBank Dualiza junto al sociólogo Oriol Homs, se basa en encuestas a un tercio de los CIFP existentes, entrevistas a más de 50 de sus directores y diversas sesiones de trabajo con agentes del sector.

Los CIFP son instituciones educativas especializadas que ofrecen Formación Profesional «completa e integrada» y, en total, suponen un 6,9 % de los 4.608 centros de FP que hay en España.

El estudio destaca que estos centros son clave para impulsar la FP. Aún así, Homs ha apuntado que existen una serie de retos de futuro que hay que superar para «avanzar en el desarrollo y la generalización del modelo de CIFP», como la planificación territorial, la inversión en los establecimientos, la dualización de la FP o la autonomía de los centros, entre otros.

Formación dual

En este sentido, el informe indica que *tres de cada cuatro centros consideran que las empresas de su entorno tienen poco o ningún conocimiento sobre las características de la formación dual intensiva*, que combina el aprendizaje con la formación práctica, y ese mismo porcentaje opina que esas compañías están poco o nada dispuestas a colaborar en esta modalidad.

Además del vínculo con el tejido productivo, los CIFP identifican la necesidad de «una mayor autonomía» para avanzar en asuntos como la contratación de personal experto o el manejo presupuestario. Los centros demandan más capacidad para contratar personal especializado, gestionar recursos económicos y tomar decisiones organizativas con agilidad. Así mismo, proponen una transición hacia un modelo basado en la confianza y la evaluación por resultados.

Los centros demandan más capacidad para contratar personal especializado, gestionar recursos económicos y tomar decisiones organizativas con agilidad

Según el informe, muchos de los avances logrados por los centros más innovadores se han debido al empuje de sus equipos directivos, lo que, según ha mencionado Homs, lleva a incentivar esta figura, replantear su profesionalización y revisar los programas formativos específicos para este perfil.

La alta rotación del profesorado y la dificultad para consolidar plantillas estables es otro de los retos destacados, ya que esto dificulta la continuidad de proyectos formativos y la colaboración estable con las empresas.

Planificación territorial

El estudio también aborda la necesidad de una planificación territorial estratégica en ciudades medias o pequeñas, donde el análisis plantea dos opciones: mantener la FP dentro de los institutos de educación secundaria (IES) y que dependan de un CIFP con el que puedan compartir recursos técnicos y humanos, o crear nuevos centros de FP con más oferta formativa que responda a las necesidades locales y atraiga a más jóvenes.

Por otro lado, en áreas metropolitanas con alta concentración de población, la planificación se orienta hacia la especialización sectorial o la transversalidad, con centros grandes que se enfoquen en sectores específicos y colaboren con agentes económicos.

El informe también recuerda que los CIFP representan solo el 6,9 % del total de centros de FP en España, aunque señala que su número creció un 57,7 % entre 2022 y 2024, «un repunte que contrasta con el lento crecimiento de las dos décadas anteriores».

Sin embargo, indican que la distribución territorial es «muy desigual»: Navarra cuenta con un 56,4 % de centros integrados sobre el total, el País Vasco un 31 %, Castilla y León un 16,3 % y Cataluña un 8,2 %; mientras que otras comunidades registran cifras más bajas, como Extremadura (0,6 %), Andalucía (0,8 %) o Madrid (1,4 %).

¿Por qué son importantes los CIFP?

Actúan como *motores de impulso de la FP* en sus territorios

Participan en *redes estatales y europeas de excelencia*

Fomentan el *aprendizaje de buenas prácticas*

Impulsan la *formación continua y la acreditación de competencias*

Facilitan *itinerarios académicos y laborales personalizados*

Alicia Delibes: "El gran desafío del siglo XXI es una educación de calidad para todos"

Catherine L'Ecuyer, Alicia Delibes, Esperanza Aguirre e Inger Enkvist han participado en la mesa redonda 'Desafíos de la educación en el siglo XXI', en el marco de los Cursos de Verano del CEU en El Escorial.

MAGISTERIO. Martes, 8 de julio de 2025

Bajo el título *Desafíos de la educación en el siglo XXI*, se ha celebrado en los Cursos de Verano del CEU en El Escorial (Madrid) una mesa redonda en la que han participado la doctora en Educación y Psicología, Catherine L'Ecuyer; la escritora, profesora y exdiputada de la Asamblea de Madrid, Alicia Delibes; la ministra de Educación y Cultura (1996-1999), Esperanza Aguirre; y la historiadora, pedagoga, hispanista y escritora sueca Inger Enkvist. Moderó la mesa Ana Rodríguez de Agüero, directora de CEU Ediciones.

Esperanza Aguirre inició su intervención afirmando que «el gran error de mi vida política fue no poder aprobar un real decreto con la mejora de las humanidades en Secundaria», y afirmó que «la educación es el gran desafío que España tiene en este momento». Además, insistió en que esta «no debe renunciar a la transmisión de saberes». Aguirre afirmó, además, que es importante «defender la libertad de la enseñanza, incluyendo la libertad de la lengua en que esa enseñanza se imparte».

Por su parte, Alicia Delibes señaló que «el gran desafío del siglo XXI es una educación de calidad para todos, es decir, si ya hemos conseguido escolarizado a toda la población hasta los 16 años enseñémosles bien; lo más que se pueda. Otra asignatura pendiente y, por lo tanto, un objetivo es la libertad de enseñanza». En este sentido, afirmó que «la calidad y la libertad van muy unidas, si se busca la calidad la sociedad es menos uniforme, pero es que no queremos una sociedad uniforme. Toda persona que apoya una democracia liberal piensa en individuos, que colaboran para organizarse la vida lo mejor posible, pero son individuos, cada uno con su propia conciencia y responsabilidad, no colectivos».

Por su parte, Inger Enkvist señaló la «necesidad de tener profesores bien formados que respeten el conocimiento». Añadió que «un profesor que ha aprendido a respetar el conocimiento respetará a los alumnos y a la escuela como institución. El alumno también debe respetar a los maestros y debe tener la idea de que la escuela es importante», dijo. En esta línea, subrayó el papel de los padres, «que también pertenecen a este marco de educación», por eso «deben hablar bien de la escuela en casa; de los contenidos que se imparten en clase». «Todos los que nos movemos en el mundo de la educación tenemos nuestra función», explicó.



En el plano político pidió más currículo formativo y con más contenido, así como un examen después de la escuela obligatoria. Para ello, apeló a un Ministerio con «valor y coraje que pueda hacerlo». «Algún partido debería recoger ese reto», apuntó. Para Enkvist, es una cuestión de «voluntad política, no de dinero, ya que hay suficiente dinero si se utiliza bien; no como se hace ahora, con el 'buenismo'», agregó.

Por su parte, Catherine L'Ecuyer, señaló que «hay que dar menos importancia a los cómo a los qué, y el estudiar el por qué y el para qué, para tener un diagnóstico claro». Es decir, «volver a los fundamentos, qué es educar, a cuál es el fin de la educación».

Todas ellas han coincidido en que, en términos políticos, «la educación da mucho susto» y se han cometido muchos errores. Delibes animó a la sociedad civil a «crear esos currículos claros, que indiquen qué hay que saber en cada curso y la creación de unas pruebas de control para verificar que se han superado esos currículos». Además, Enkvist pidió que en España haya «una sola educación para evitar la ignorancia y el desprecio a nuestro país». Y puso como ejemplo los últimos datos del informe PISA en los que se aprecia cómo País Vasco y Cataluña están bajando en calidad educativa «porque han dado prioridad a la lengua».

Para finalizar, recordaron que «el horizonte político es corto, mientras que el educativo es largo», y subrayaron el papel de los padres en todo el proceso educativo, en poner «límites a la educación».

Rosa Rocha del Lago: "Los antiguos alumnos hablan con orgullo de su centro"

Las diferencias entre los centros de las diferentes zonas de Madrid, el sentimiento de pertenencia y los retos y oportunidades que supone la dirección educativa de FP, todos estos temas se explorarán junto a Rosa Rocha del Lago, docente, directora del IES Guadarrama y presidenta de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid.

DIEGO MORENO-ARRONES. Miércoles, 9 de julio de 2025

En este nuevo episodio de *La batuta escolar*, nos acompaña Rosa Rocha del Lago, docente y directora del IES Guadarrama, en la sierra madrileña, además de presidenta de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad). Nos comparte su experiencia en la gestión de un instituto público en la zona oeste de Madrid.

Rosa comienza destacando las diferencias en los perfiles socioeconómicos y culturales de las familias entre las distintas zonas de la Comunidad de Madrid, y como esto afecta también a la educación. Por ejemplo en zonas como Las Rozas, Torreldones o Boadilla tienen un nivel socioeconómico alto, y son muy exigentes tanto con el profesorado como con el equipo directivo. Pero en zonas de Madrid sur, el problema que tienen es que tienen muchos alumnos, están los centros saturados.

Otro de los retos a los que se enfrentan es lograr una mayor participación e implicación de las familias en la vida del centro, siendo en el paso a la secundaria de los alumnos donde su actividad disminuye. Aunque como menciona Rosa: «A lo mejor también una parte de la responsabilidad es nuestra, que mejor no somos. No sabemos tocar la tecla precisa para mejorar esa participación»

Pertenencia y unidad

Uno de los factores más importantes que se pueden dar es el sentimiento de unidad, de pertenencia y de identidad al centro. Como explica Rosa, ese sentimiento se va dando a lo largo de los años, sobretodo cuando los antiguos alumnos vienen y hablan con los nuevos alumnos. Incluso algunos alumnos han vuelto al centro como profesores y trasladan esa imagen de orgullo.

Otro de los elementos relevantes son los equipos directivos. En palabras de Rosa «Si tú consigues trasladar a la comunidad educativa del proyecto la idea que tienes de centro, eso siempre funciona». Aquellos proyectos que consiguen perduran durante cuatro, ocho o incluso doce años, calan en el centro. Las familias lo que quieren es que el equipo directivo tenga las ideas claras, que consiga organizar el centro y que se vea una línea, que se vea un objetivo, que se vea que todo funciona, y lo que les da valor.

Exito del proyecto de FP

Durante la entrevista, Rosa nos menciona el proyecto que el centro implementó hace unos 10 años, un ciclo de Formación Profesional Básica, específicamente en Administración y Gestión. Al principio había dudas en el claustro y la comunidad educativa sobre este proyecto, pero con el tiempo se ha visto que ha sido muy positivo.

Permite enganchar a alumnos que en segundo de ESO no se motivaban con el sistema educativo tradicional. Alrededor de un 20-30% aún abandona, pero el resto logra titular y algunos incluso continúan a ciclos medios y superiores. Este proyecto ha ayudado a sacar adelante a alumnos de entornos más vulnerables que de otra forma podrían haber abandonado los estudios.

Uno de los retos que supone es para aquellos alumnos que no pueden acceder a la universidad por no haber plazas suficientes, y se deben adaptar las expectativas de los alumnos, por lo que hay que orientarlos hacia otras opciones de FP.

Puedes acceder a esta entrevista en [YouTube](#), [Spotify](#), [iVoox](#) y [Dailymotion](#)



Nace una guía sobre la integración de la Inteligencia Artificial en la docencia

José Luis Fernández. 4 julio, 2025

¿Cómo conseguir que el aprendizaje de los estudiantes no sea sustituido por el uso de herramientas como ChatGPT? ¿Cómo evaluar un trabajo en el que se ha usado una herramienta de IA? ¿Debo penalizar su uso o podría utilizarla para mejorar la docencia? Son algunas de las cuestiones a las que cada día se enfrentan profesores de universidades y para orientar sobre estos nuevos retos pedagógicos en la era de la IA, la Universidad de Navarra ha publicado la *Guía EurekaAI*, un modelo pedagógico que aborda la integración de la inteligencia artificial en las aulas.

La iniciativa gratuita, disponible online y de acceso libre para la comunidad educativa, busca ayudar a reflexionar sobre el uso de la IA en sus clases y acompañar a los docentes en el reto de desarrollar las competencias necesarias para integrar la Inteligencia Artificial en sus procesos de enseñanza.

La guía está dirigida a los docentes con interés y curiosidad por conocer las posibilidades que presenta la IA. En sus páginas, los profesores pueden encontrar las oportunidades que presenta la herramienta en el nuevo ecosistema educativo, las consideraciones éticas de su uso y los retos principales que plantea.

Incluye una herramienta de autodiagnóstico en la que los docentes pueden comprobar su nivel competencial en cada una de las áreas que propone el modelo EurekaAI, basado en el marco europeo DigCompEdu. La herramienta ofrece al final del proceso un informe extenso y personalizado sobre la capacitación del docente y sugerencias sobre los siguientes pasos para su desarrollo competencial.

«Más allá de presentar herramientas útiles para la docencia, esta guía busca abrir un espacio de reflexión: cuándo conviene emplear la IA, en qué medida puede apoyar el pensamiento crítico o el aprendizaje significativo, y en qué contextos puede, por el contrario, obstaculizar el desarrollo del estudiante», explica Alejandro N. García, profesor de la Universidad de Navarra y miembro del grupo EurekaAI. «El reto educativo que enfrentamos en la era de la IA no es principalmente la tecnología, sino la pedagogía», concluye.

La propuesta surge ante una realidad cada vez más presente: «La Inteligencia Artificial es ya una herramienta que nuestros alumnos usan de forma intensiva. Ignorar este hecho no es una opción. Por eso, EurekaAI nace como una iniciativa para acompañar al profesorado —y en el futuro también al alumnado— para su integración adecuada en los procesos educativos», añade García.

El grupo EurekaAI es una iniciativa del Vicerrectorado de Docencia que cuenta con la colaboración de la Unidad de Professional Programs y del servicio de Planificación y Mejora de la Docencia. Anteriormente, se han organizado otras formaciones relacionadas con la inteligencia artificial en las que han participado más de 400 profesores.

La comprensión lectora se atraganta a los alumnos de Primaria

José Luis Fernández. 7 julio 2025

El informe 2024 sobre comprensión lectora basado en la primera aplicación del Test NCL (Nivel de Comprensión Lectora) a más de 47.800 estudiantes de centros educativos de toda España, revela que solo un 4% del alumnado alcanza el nivel máximo esperado para su curso, mientras que más de la mitad se sitúa por debajo del nivel mínimo estimado, con diferencias significativas según género, mes de nacimiento, tipo de centro o nivel socioeconómico del entorno.

El grupo de investigación Teaching & Curriculum (ZINTAC) de la Universidad de Oviedo acaba de validar el contenido de esta herramienta innovadora que permite medir la comprensión lectora del alumnado de Educación Primaria de forma homogénea, comparativa e informatizada en toda España por primera vez.

El conocido como Test NCL (Nivel de Comprensión Lectora) está dirigido a centros escolares de todo el país y permite evaluar cuál es el nivel de comprensión lectora a lo largo de toda la etapa de Primaria con resultados



tanto individuales como agregados en función de variables como el género, el mes de nacimiento o el tipo de centro, entre otras.

El test ha sido desarrollado conforme al currículo de Lengua Castellana y Literatura vigente y su contenido ha sido homologado por las profesoras e investigadoras de la Universidad de Oviedo María Ángeles Pascual Sevillano y Susana Sánchez Castro, pertenecientes al grupo ZINTAC y adscritas al Departamento de Educación de la Universidad de Oviedo.

El desarrollo del Test NCL está promovido por el Proyecto Leobien, una iniciativa de Supertics. “La herramienta proporciona a los centros participantes informes personalizados por estudiante, aula y etapa educativa, favoreciendo la toma de decisiones pedagógicas basadas en datos”, explican las investigadoras de la Universidad de Oviedo.

El Test NCL consta de una serie de preguntas a responder a través de dispositivos electrónicos y presenta un modelo innovador que proporciona las mismas pautas e indicaciones de forma objetiva para todo el alumnado.

Para el estudiantado que requiere un plan individualizado, los centros escolares disponen de la posibilidad de adaptar el test a su nivel y capacidades. La prueba utiliza una tecnología que se adapta a cualquier dispositivo sin perder la calidad, para que los centros escolares puedan acceder a ella a través de una tablet, un ordenador o cualquier otro recurso electrónico.

El contenido de la prueba está estructurado a través de una batería de preguntas con la que se evalúan tres dimensiones clave de esta competencia: la comprensión lectora, la comprensión auditiva y la velocidad lectora. Cada una de estas dimensiones se adapta al nivel de desarrollo del alumnado en función del curso al que pertenecen y se organiza en tres niveles de dificultad progresiva.

El test incluye actividades como la lectura y comprensión de textos, la identificación de palabras por su significado o sonido y ejercicios de escucha activa. Está formado por un total de 30 pruebas, aunque cada estudiante responde únicamente a 10 de su nivel de forma digital e intuitiva.

Además de determinar el nivel de comprensión lectora del alumnado, el Test NCL analiza y valora las mejoras alcanzadas en esta materia tras la implementación de planes de mejora en el centro escolar. Por otra parte, permite disponer de un estudio anual de ámbito nacional con datos comparativos en función de diferentes variables y aporta a las administraciones educativas información periódica sobre la evolución del nivel de comprensión lectora.

En Asturias ya han participado varios centros educativos en esta iniciativa que busca impulsar un diagnóstico riguroso y promover la mejora de la competencia lectora, clave para el éxito académico y personal del alumnado. La convocatoria del Test NCL para este 2025 estará abierta entre el 19 de mayo y el 6 de junio y puede realizarse de forma gratuita, online y anónima desde los propios centros educativos.

Una herramienta matemática permite planificar mejoras educativas y reducir la brecha de género

José Luis Fernández. 8 julio, 2025

La brecha de género en educación no siempre perjudica a las mujeres. En países como Estonia, Islandia o Suecia, las mujeres superan a los hombres en indicadores como titulación superior o aprendizaje a lo largo de la vida. Pero eso también es una brecha de género.

Así lo entienden los investigadores de la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH) que proponen un modelo matemático para ayudar a las autoridades educativas europeas a mejorar el rendimiento en educación. El modelo, publicado en la revista científica *Socio-Economic Planning Sciences*, serviría para reducir las diferencias por género en el ámbito educativo, sean del signo que sean.

«En muchos países europeos las mujeres rinden más que los hombres en todos los niveles educativos. Si hablamos de igualdad, también debemos atender esas diferencias», explica Inmaculada Sirvent, profesora de Estadística e Investigación Operativa de la UMH y una de las autoras del trabajo.

El estudio analiza cuatro indicadores de la Comisión Europea vinculados al derecho al conocimiento: titulación superior, formación continua, abandono escolar temprano y porcentaje de jóvenes que ni estudian ni trabajan.

Diferencias entre géneros en varios indicadores

Uno de los hallazgos destacados del estudio es que, en promedio, las mujeres superan a los hombres en tres de los cuatro indicadores analizados. La mayor diferencia se da en la educación superior: el 38,5 % de mujeres europeas tiene un título superior a la educación obligatoria, frente al 32 % de los hombres. “Esta desigualdad, si bien favorable a las mujeres, sigue siendo una brecha de género, porque refleja un desequilibrio que el sistema educativo puede corregir”, aclara la profesora de la UMH.

A partir de datos de 93 regiones europeas, el modelo matemático propuesto permite fijar objetivos realistas de mejora para cada región teniendo en cuenta dos criterios simultáneos: acercarse a las mejores prácticas y reducir la brecha de género en cada indicador.

«Esa doble optimización es la principal novedad del trabajo», apunta Sirvent. La experta de la UMH explica que este enfoque permite diseñar distintas estrategias de mejora en función de la prioridad que se dé a cada objetivo: «Si se busca un avance rápido, se pueden elegir metas más cercanas pero que mantengan ciertas desigualdades; si se prioriza la igualdad, se pueden fijar metas más equilibradas entre géneros, aunque eso suponga un esfuerzo mayor».

El modelo emplea una técnica conocida como análisis envolvente de datos (DEA, por sus siglas en inglés), que se utiliza para evaluar la eficiencia comparada entre unidades similares. En este caso, se adapta para establecer objetivos personalizados que reduzcan simultáneamente la distancia con las mejores prácticas educativas y las diferencias entre hombres y mujeres en los resultados educativos.

«Uno de los casos más llamativos es el de Estonia, donde el 54% de las mujeres tiene titulación superior frente al 31% de los hombres», señala el catedrático de Estadística e Investigación Operativa de la UMH José L. Ruiz, coautor del estudio.

El modelo muestra que es posible reducir esta brecha sin exigir un gran esfuerzo adicional al sistema educativo estonio. También, Islandia y algunas regiones de Polonia, Finlandia y España presentan desigualdades marcadas en favor de las mujeres, mientras que en Alemania, Suiza o Austria hay regiones donde la brecha favorece a los hombres.

El modelo se basa en el DEA, una herramienta habitual en evaluación de políticas públicas. En este caso, se ha ampliado para incorporar el cierre de la brecha de género como objetivo adicional, y se ha aplicado por primera vez a nivel subnacional en el ámbito educativo europeo.

En este trabajo, Sirvent y Ruiz, investigadores del Instituto Centro de Investigación Operativa de la UMH, han colaborado con la investigadora de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Vilna (Lituania) Dovilė Stumbrienė, primera autora del estudio.

Entre las limitaciones del estudio, los autores señalan la falta de datos en niveles territoriales más detallados, así como la ausencia de otras variables relevantes para analizar las desigualdades educativas, como el origen socioeconómico, el contexto cultural o la diversidad étnica. Además, los indicadores utilizados miden los resultados educativos, pero no necesariamente las oportunidades de acceso o las condiciones dentro del sistema educativo. Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, la Conselleria d'Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana y el Consejo de Investigación de Lituania.

El uso de TikTok e Instagram afecta más al bienestar psicológico de las adolescentes que a ellos

José Luis Fernández. 9 julio, 2025

Un estudio de la UPF y de la UOC revela que las chicas que usan Instagram y TikTok valoran más negativamente que los chicos el impacto de estas redes sobre su bienestar psicológico. Entre las posibles causas, la investigación señala que las chicas hacen un uso más intensivo de estas redes y que se sienten más observadas y presionadas por la imagen y el aspecto físico que proyectan en ellas, además de necesitar mayor validación externa.

La investigación analiza la percepción de los jóvenes sobre el impacto de las redes sobre otros muchos aspectos de su vida social, como la pertenencia grupal o la capacidad de expresarse tal y como son.

Este es el primer estudio cuantitativo dedicado a la percepción que tienen los adolescentes españoles del impacto de estas redes sobre tantas dimensiones de su vida social.

Un artículo reciente de la publicación científica Revista De Comunicación expone los resultados de este estudio, dirigido por Mònika Jiménez (UPF) y Mireia Montaña (UOC), que son sus investigadores principales. Tanto Mònika Jiménez como la autora principal del artículo, Clara Virós, son investigadoras del grupo Communication, Advertising and Society (CAS) del Departamento de Comunicación de la UPF. Mireia Montaña forma parte del grupo Aprendizaje, Medios de Comunicación y Entretenimiento (GAME), de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación la UOC.

El estudio parte de una encuesta a una muestra representativa de 1.043 adolescentes españoles de 12 a 18 años (50,5% chicas y 49,5% chicos), de los cuales el 70,7% son usuarios de TikTok y (TT) el 63,8% de Instagram (IG). Los encuestados han valorado del 1 al 5 el impacto de las redes sobre 9 ítems de su vida social (de más negativo a más positivo).

Globalmente, los ítems mejor puntuados son los siguientes: la capacidad de organización colectiva (con un 3,52), la pertenencia grupal (3,51) y la posibilidad de expresarse tal y como son (3,48). En todas las dimensiones del estudio, salvo el bienestar psicológico, no existen diferencias relevantes por género.



El impacto de las RRSS sobre la comunicación con los adultos

Por el contrario, los ítems con menor valoración tanto entre los chicos como entre las chicas son el bienestar psicológico y la comunicación con las personas adultas más cercanas (3,06 en ambos casos). En el caso del bienestar psicológico, las mujeres puntúan esta dimensión con un 2,99 frente al 3,13 de los chicos. El resto de dimensiones valoradas son la habilidad para argumentar y debatir, la socialización entre iguales, la aceptación de las normas establecidas y la toma de decisiones y autonomía social.

En términos generales, el estudio indica que los jóvenes consideran que el uso de estas redes tiene un impacto neutro sobre sus vidas, es decir, que los efectos negativos se ven contrarrestados por los positivos. Por eso, las puntuaciones de todas las dimensiones se sitúan por encima del ecuador del 2,5. Los jóvenes indican incluso ciertos efectos positivos del uso de las redes sobre su bienestar psicológico, por ejemplo valoran que les faciliten conexión, apoyo y espacios de debate con personas en situaciones similares.

Otra de las conclusiones del estudio es que los jóvenes perciben de forma más positiva el impacto de estas dos redes sobre su vida social cuando son usuarios de ellas que cuando no lo son. Entre los usuarios de IG, la capacidad de organización colectiva y la pertenencia grupal son las dimensiones mejor valoradas con un 3,55.

Una de las tres dimensiones más valoradas por los jóvenes usuarios de TT es la posibilidad de ser y expresarse tal y como son (3,54). Esto podría confirmar que todavía existe cierto desconocimiento del algoritmo de TT entre los jóvenes en cuanto a su capacidad de ofrecer contenidos personalizados. Ahora bien, la investigación también indica que los jóvenes han encontrado nuevas formas de socializar en TT, aunque esta red, a diferencia de IG, no está concebida para la interacción social.

Lo que más valoran los jóvenes usuarios de TT es que las interacciones con otros usuarios les faciliten la comprensión y aceptación de las normas y convenciones sociales (3,56). Pero el estudio alerta que esta tendencia resta capacidad crítica a los adolescentes respecto a las tradiciones sociales establecidas, por ejemplo en lo que se refiere a los roles de género. Las investigadoras alertan del “sesgo de género” de contenidos de TT como los sugeridos en la página “Para ti”, con importantes efectos sobre los adolescentes.

Mònika Jiménez (UPF) expone que «los contenidos sobre moda y belleza que el algoritmo suele ofrecer por defecto a las chicas, tienen una clara incidencia sobre su imagen corporal o la autoestima. En el caso de los chicos, el hecho de que los contenidos sugeridos estén muy relacionados con deportes y juegos de competición, con conductas a menudo agresivas, refuerzan la idea del hombre dominante vinculado a la masculinidad tóxica, con pocos espacios para mostrar sus emociones”.

Mireia Montaña (UOC) añade que «las adolescentes tienen una percepción más crítica ya menudo más negativa del impacto de las redes sociales en su bienestar, posiblemente porque se exponen más intensamente y sienten más presión por la apariencia y la validación externa. Esto apunta a una necesidad urgente de reforzar su educación emocional y mirada crítica en las redes».

Sin embargo, Mireia Montaña (UOC) advierte que los chicos y chicas no son consumidores pasivos de las redes: «El estudio muestra que tienen una percepción bastante precisa de los efectos que las redes tienen en su vida social y emocional, aunque todavía hay margen para trabajar en su capacidad crítica, especialmente en lo que se refiere al algoritmo de TT».

En la misma línea, Mònika Jiménez (UPF) señala que “hasta ahora no existen estudios que determinen hasta qué punto los adolescentes tienen herramientas para captar y afrontar las consecuencias de la dictadura algorítmica, por lo que es necesario analizar cuál es su capacidad real para hacerlo y, a partir de ahí, decidir las herramientas que necesitan”.

Portugal prohíbe los móviles en los colegios para combatir el acoso

Redacción. 10 julio, 2025

La prohibición de teléfonos inteligentes en las escuelas reduce el acoso y aumenta la socialización de los estudiantes. Bajo esta premisa, el ministro de Educación, Ciencia e Innovación de Portugal, Fernando Alexandre, presentó esta semana los motivos de la prohibición del uso de teléfonos inteligentes por parte de los estudiantes hasta el 6º año de escolaridad, aprobada por el Consejo de Ministros.

Alexandre recordó las conclusiones del estudio del Centro de Planificación y Evaluación de Políticas Públicas que encontró una relación entre la prohibición del uso del celular y la disminución del bullying, la indisciplina y las confrontaciones, y el aumento de la socialización entre los estudiantes, la actividad física y el tiempo dedicado a las bibliotecas, al evaluar los resultados de las recomendaciones hechas en septiembre pasado sobre el uso de teléfonos inteligentes.

El ministro afirmó que, cuando las pruebas «existen tan claramente, el Estado tiene la obligación de regular». Así, se mantienen las excepciones previstas en las recomendaciones emitidas el pasado mes de septiembre, relativas al uso de teléfonos inteligentes con fines educativos o de teléfonos móviles sin conexión a internet.

En los próximos días, el Gobierno se reunirá con los directores de las escuelas para discutir la implementación de la medida y definir las líneas para su implementación en las escuelas y, con ello, completar el proceso legislativo de las nuevas reglas.

En este marco de cambios de cara al próximo curso, a partir de septiembre, la disciplina Ciudadanía y Desarrollo tendrá nuevos documentos que regularán su contenido, anunció también Fernando Alexandre en rueda de prensa en Lisboa. «Son materias esenciales y no pueden depender ni de la escuela ni del profesor», afirmó, añadiendo que hasta ahora la materia estaba «desregulada». Los documentos de orientación anteriores serán reemplazados por Aprendizajes Esenciales, en línea con una nueva Estrategia Nacional de Educación Ciudadana, documentos que estarán sujetos a consulta pública.

El objetivo es «garantizar que un conjunto de temas, que se consideran esenciales para la formación de los alumnos, se impartan de forma estructurada y que esta enseñanza se defina con un modelo común a todos los centros educativos». Hasta ahora, la disciplina contaba con 17 dominios, aunque solo algunos eran obligatorios.

El subsecretario de Estado de Educación, Alexandre Homem Cristo, afirmó que a partir de ahora serán ocho las dimensiones obligatorias, cuatro de ellas en todos los años de escolarización (Derechos Humanos, Democracia e Instituciones Políticas, Desarrollo Sostenible y Educación Financiera y Emprendimiento).

Las restantes materias (Salud, Medios de Comunicación, Riesgo y Seguridad Vial, y Pluralismo y Diversidad Cultural) tienen una gestión flexible y deben impartirse al menos en un año de escolarización hasta la finalización del 1er ciclo, un año a lo largo del 2º y 3er ciclo y un año durante la educación secundaria. Se consultará a las familias al definir la estrategia de educación ciudadana de la escuela y al desarrollar planes de clase, así como al elegir entidades externas que participarán en las clases.

Sin embargo, «los padres no intervendrán en el currículo ni en el aprendizaje esencial», aclaró el Ministro. La intervención de ciertos tipos de entidades externas generó «situaciones de alarma», y «en un tema tan importante como este, esta alarma debe disiparse», dijo.

Aprendizajes esenciales

El Gobierno también revisará los Aprendizajes Esenciales para las materias restantes en todos los años escolares, con la introducción de descriptores de desempeño. Se ha concluido la revisión de los documentos de 1º, 3º, 5º, 7º y 10º año de escolaridad y en septiembre 10 escuelas aplicarán los nuevos documentos curriculares para probar los respectivos descriptores.

En diciembre se completará la revisión de los Aprendizajes Esenciales para los años escolares restantes y entre enero y abril se pondrán los documentos a consulta pública, para entrar en vigor en el año escolar 2026/2027.

Así mismo, los centros educativos a partir del 2º ciclo podrán optar por utilizar libros de texto en papel o digitales, pero tendrán que justificar su decisión si eligen el formato digital, afirmó también en la misma rueda de prensa el vicesecretario de Estado de Educación, Alexandre Homem Cristo.

Hace un año, el Ministerio decidió mantener el proyecto piloto de libros de texto digitales, iniciado en 2020, e indicó que su continuidad se decidiría en función de una evaluación del impacto en el aprendizaje. Un estudio de la Dirección General de Estadísticas de Educación y Ciencia (DGEEC) concluyó que no hubo efectos significativos en los resultados de los estudiantes, por lo que el Gobierno mantendrá la opción de que los centros educativos utilicen libros de texto en formato digital.

«A partir del segundo ciclo, los centros educativos podrán adoptar libros de texto digitales, pero con condiciones», explicó Alexandre Homem Cristo. Los centros educativos podrán adoptar libros de texto digitales «previa justificación de su idoneidad pedagógica» y estarán sujetos a seguimiento.

De igual modo, a partir de 2026/2027, el Gobierno reforzará las condiciones de participación, incluyendo un plan de formación para profesorado y alumnado, la implicación de los tutores y, en el caso de la enseñanza secundaria, del alumnado, la garantía de las condiciones técnicas necesarias y, en el caso de solicitar la continuidad, los centros estarán sujetos a un dictamen positivo de la Dirección General de Educación, en el seguimiento de los años anteriores.

El 1º ciclo está excluido de la medida por ser una «fase crítica» en el aprendizaje de la lectura y la escritura, especialmente en los primeros años de escolaridad, destacó Alexandre Homem Cristo.

La limpieza escolar y la prevención de riesgos laborales en el entorno educativo

Redacción 7 de julio de 2025

En un centro educativo, el aprendizaje no solo ocurre entre libros y pizarras. También se transmite a través del entorno: un aula limpia, un pasillo libre de obstáculos, unos baños higiénicos. En este contexto, la limpieza de colegios en Barcelona, como en otras ciudades, se ha convertido en un pilar fundamental no solo para el bienestar del alumnado, sino también como una estrategia clave en la prevención de riesgos laborales dentro del ámbito escolar.

Porque sí: un entorno sucio o mal gestionado no solo afecta al rendimiento, también puede generar accidentes, enfermedades y un clima poco propicio para educar.

¿Por qué la limpieza escolar es un tema de salud laboral?

Cuando se habla de limpieza en los colegios, muchas veces se reduce a una cuestión de estética o confort. Sin embargo, mantener los espacios escolares limpios es una medida directa de prevención.

Una correcta higiene escolar reduce la propagación de enfermedades contagiosas, evita caídas por suelos mojados mal señalizados y minimiza el riesgo de infecciones respiratorias por polvo o alérgenos. Además, impide el contacto con residuos peligrosos que pueden aparecer en laboratorios, aulas de tecnología o zonas de reciclaje.

Es decir, no se trata solo de mantener el centro “bonito”. Se trata de prevenir accidentes y proteger la salud.

Escuelas limpias, profesorado más seguro

Aunque solemos pensar en los estudiantes cuando hablamos del entorno escolar, el personal docente y no docente también está expuesto a riesgos si no se aplican protocolos adecuados.

Una limpieza deficiente afecta directamente al clima laboral. No solo incrementa el absentismo del personal por enfermedades o alergias, sino que también genera incomodidad y desmotivación. Imagina pasar ocho horas diarias en un espacio con polvo acumulado, baños en mal estado o zonas comunes poco higiénicas.

Un entorno limpio, cuidado y bien gestionado protege al profesorado y mejora su bienestar laboral.

El personal de limpieza: una figura esencial, aunque invisible

En muchas ocasiones, el personal de limpieza pasa desapercibido, como si su labor fuera secundaria. Pero basta con que falten un par de días para que la comunidad educativa lo note: aulas sucias, papeleras desbordadas, baños inservibles.

En Barcelona, muchas empresas especializadas en limpieza de colegios están actualizando sus métodos y protocolos. Ya no se trata solo de barrer y fregar, sino de comprender la lógica de funcionamiento de un entorno educativo.

Estas empresas:

- Forman a su personal en medidas de seguridad y desinfección escolar.
- Utilizan productos respetuosos con la salud infantil.
- Siguen protocolos de desinfección específicos para zonas de alto contacto.

Sin ellos, el engranaje del colegio se resiente.

¿Cómo debe organizarse la limpieza escolar?

No vale improvisar. Una limpieza escolar eficaz exige planificación y seguimiento.

Hay centros que cuentan con un plan de limpieza personalizado según el número de alumnos, el tipo de actividades, los horarios y los espacios. Además, es clave que la dirección del centro colabore activamente en este diseño, identificando puntos críticos y momentos clave del día.

El alumnado también educa con sus acciones

La prevención de riesgos no es solo responsabilidad del equipo directivo o del personal de limpieza. También los estudiantes pueden aprender a cuidar su entorno.

En algunos colegios de España se han implantado campañas educativas para concienciar al alumnado:

- Diseño de carteles motivadores hechos por los propios estudiantes.
- Charlas de sensibilización sobre reciclaje y respeto al espacio común.
- Responsabilidades rotativas en el aula para mantener el orden.

Estas acciones no solo fomentan la limpieza, también refuerzan valores como el respeto, la empatía y el trabajo en equipo.

Hacia un futuro más seguro y sostenible

El sector de la limpieza escolar está viviendo una transformación. Muchas empresas han dado un paso más allá e integran herramientas tecnológicas y productos sostenibles en su día a día.

Espacios que cuidan y educan

Una escuela limpia no es una escuela perfecta. Pero sí es una escuela que se preocupa. Que entiende que el entorno también enseña. Que reconoce que prevenir riesgos laborales no es un extra, sino una necesidad.

En la limpieza de colegios se está demostrando que el compromiso con la higiene, la seguridad y el bienestar puede ser también un acto pedagógico. Porque al fin y al cabo, educar es también cuidar.

Educación asegura no poder hacer nada frente a los CEIPSO de la Comunidad de Madrid

Educación informa que la normativa madrileña es ambigua y no especifica los cursos de la ESO que se impartirán en colegios de infantil y primaria a partir de septiembre

Pablo Gutiérrez de Álamo. 10 julio 2025

«Los nuevos colegios de infantil y primaria pasarán a impartir también 1º y 2º de la ESO porque queremos que estas primeras etapas infantiles estén más protegidas». Este fue el primer anuncio que la presidenta de la comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso hizo, durante el debate del Estado de la Región en septiembre de 2024.

«Hasta que no se ejecute en alguno de los centros o se publique normativa más específica», dicen fuentes de Educación, el Ministerio no podrá tomar cartas en el asunto. «El Ministerio no puede intervenir», aseguran, puesto que en la normativa publica, solo se habla de educación secundaria, no de si habrá unos cursos y otros no.

Entonces anunció que serían centros de nueva creación, un plan que fue cambiando a lo largo del tiempo. Ya en febrero, la presidenta realizó otra intervención pública en la que afirmó que «acabamos cerrar la lista de los primeros centros públicos de educación infantil y primaria que van a tener ya juntos 1º y 2º de secundaria a partir del próximo curso. Serán 52 centros. Esto significa que vamos por muy buen camino».

Hace unas semanas se publicó en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid la normativa que regirá a estos centros. En ella, efectivamente, no se especifican los cursos de la ESO que estarán en los CEIP, a pesar de que, según ha podido saber este periódico, durante el mes de junio ya comenzaron a prepararse las obras de acondicionamiento de algunos de ellos para poder albergar las aulas de 1º y 2º de la ESO que serán ocupadas este septiembre.

La normativa básica del Estado afirma que la etapa de educación secundaria obligatoria no puede partirse, sino que deben impartirse los cuatro cursos en el mismo centro educativo. A pesar de esto, en, al menos, una nota de prensa publicada el pasado mes de febrero, se explicita que «los escolares con 11 y 12 años que terminen este año 6º de Primaria podrán comenzar 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y pasar posteriormente a 2º antes de tener que cambiarse a un instituto, ya con 14 años, para cursar 3º y 4º de la ESO».

Fuentes dentro del PSOE de Madrid muestran su desacuerdo con el criterio de Educación de quien esperaban que hubiese hecho alguna petición a la Comunidad previa a la publicación de la normativa que, ahora, pone las cosas más complicadas. Creen que con las declaraciones hechas en sede parlamentaria había razón suficiente para este extremo.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

De sesiones de "devaluación" a verdaderas sesiones de evaluación: claves para que sean útiles y transformadoras

Muchas reuniones de evaluación se convierten en espacios repetitivos donde se destacan carencias más que avance y donde se emplea un lenguaje poco constructivo. En este artículo propongo renovar la mirada en estas sesiones de evaluación, con ideas prácticas para convertirlas en momentos útiles, colaborativos y orientados a la mejora. Evaluar no es etiquetar, sino comprender, acompañar y actuar.

Manu Velasco. Julio 2025



Las sesiones de evaluación deberían ser una oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para compartir miradas y construir estrategias que acompañen al alumnado. Sin embargo, en muchos centros educativos, estas reuniones acaban convirtiéndose en una sucesión de etiquetas, diagnósticos rápidos y comentarios negativos que no conducen a ninguna mejora real.

La evaluación es mucho más que una calificación, mucho más que dar una opinión. Es un acto profesional, ético y colectivo. Evaluar no es solo ver lo que falta, sino comprender el punto de partida, valorar el progreso y trazar caminos posibles para seguir avanzando; y también valorar aquello en lo que se destaca. Por este motivo, es fundamental transformar estas sesiones en espacios verdaderamente útiles y transformadores.

Estos podrían ser algunos de los errores comunes que podemos cometer en las sesiones de evaluación:

1. Centrar la conversación exclusivamente en las notas:

Cuando todo gira en torno a los números, se pierde de vista el proceso. Las notas son un síntoma, no el diagnóstico completo. El rendimiento académico debe analizarse a la luz de múltiples factores: el contexto, la evolución, los intereses, las oportunidades.

2. Repetir comentarios negativos sin análisis ni propuestas:

Expresiones como "no hace nada", "siempre está despistado" o "no se esfuerza" son frecuentes, pero vacías si no se acompañan de una reflexión sobre el porqué, sobre los motivos. Además, estas frases tienden a etiquetar al alumno y dificultan el diseño de respuestas educativas útiles.

3. Falta de estrategias concretas para la mejora:

Es habitual señalar problemas sin generar acciones. Si no hay una propuesta pedagógica asociada a la observación, la evaluación se convierte en una simple queja.

4. Monopolio de la palabra por parte de unos pocos docentes:

En muchas reuniones, una o dos voces dominan la conversación, mientras que el resto del equipo se limita a asentir o a permanecer callado. Esto empobrece la visión del alumno y reduce las posibilidades de encontrar soluciones conjuntas.

5. Uso de un lenguaje poco profesional y respetuoso:

La forma en que hablamos sobre el alumnado revela nuestra ética profesional. Comentarios despectivos, chismes personales o valoraciones que entran en lo íntimo o en lo familiar sin sustento ni necesidad pedagógica no tienen cabida en un espacio docente. Hablar de los alumnos exige respeto, el mismo respeto que tendríamos si ellos o sus familiares estuvieran presentes. En estas sesiones pregúntate: ¿Permitiría que hablen así de mi hijo, primo o sobrino? Si la respuesta es no, alza la voz, pasa a la acción y busca una solución.

Ahora os propongo cinco ideas clave para transformar las sesiones de evaluación:

1. Convertir las sesiones en espacios de reflexión colectiva:

Proponer dinámicas que permitan abrir la conversación, compartir perspectivas y construir un relato común. Una buena práctica es iniciar la reunión con una ronda de fortalezas, donde cada docente señale una evolución positiva o una cualidad destacable de su grupo o de un alumno concreto.

2. Utilizar rúbricas o criterios comunes de seguimiento:

Diseñar entre todos indicadores observables que guíen la evaluación más allá del rendimiento académico: autonomía, participación, convivencia, expresión oral, esfuerzo, etc. Esto permite objetivar la observación y facilita la comparación de momentos evolutivos.

3. Revisar evidencias de aprendizaje, no solo notas de exámenes:

Llevar a la sesión materiales reales: cuadernos, grabaciones, presentaciones, rúbricas de autoevaluación, etc. Esto permite un análisis más profundo y matizado del proceso. Hay vida y aprendizaje más allá de la PIE (Prueba Individual Escrita) que suele aparecer a partir de 3º de Primaria o de la FSA (Ficha Sin Ayuda) que solemos hacer en cursos como 1º o 2º de Primaria.

4. Proponer acuerdos pedagógicos concretos para cada alumno o clase:

No basta con decir "tiene que mejorar". Hay que formular acuerdos claros: "hablaremos con su familia para reforzar hábitos de estudio", "le ofreceré una rúbrica simplificada", "trabajaremos por parejas para mejorar su motivación", etc.

5. Fomentar la corresponsabilidad y el trabajo en equipo:

Evitemos frases como "eso le toca al tutor" o "en mi asignatura no tengo problema". La educación es tarea de todos y todos debemos implicarnos en la mejora del alumnado.

Estas son algunas herramientas que nos pueden ayudar:

- Tablas colaborativas con observaciones cualitativas:

Antes de la reunión, cada docente puede completar una hoja compartida donde anote fortalezas, dificultades y sugerencias por alumno y/o clase. Esto optimiza el tiempo y da orden a la conversación.

- Protocolos de reflexión docente:

Preguntas como: "¿Qué ha cambiado desde la última evaluación?", "¿Qué funcionó bien con este grupo?" o "¿Qué necesita este alumno para avanzar?" ayudan a estructurar un diálogo productivo.

- Recursos visuales colaborativos (Padlet, Wakelet, Genially):

Pueden servir para plasmar acuerdos, visualizar compromisos, proponer ideas o construir mapas de intervención pedagógica.

Y no me gustaría terminar este artículo sin decir alto y claro que el lenguaje también educa y que es muy importante cómo hablamos del alumnado.

Uno de los aspectos más descuidados, pero más importantes en las sesiones de evaluación es el lenguaje que usamos. Frases como "es un caso perdido", "es problemático", "no tiene remedio" o "es como su madre" no solo son irrespetuosas, sino que perpetúan prejuicios, desvalorizan la labor docente y pueden tener consecuencias muy negativas si llegan a familias o alumnos.

Bajo mi punto de vista, es esencial que todo el equipo docente:

- Use un lenguaje respetuoso y profesional, centrado en hechos y observaciones pedagógicas.
- Evite etiquetas y generalizaciones que reduzcan al alumno a un único comportamiento.
- No entre en comentarios personales sobre familias o contextos que no estén directamente relacionados con lo educativo.
- Asuma que cada alumno es un sujeto en proceso y que nuestra responsabilidad es acompañar, no juzgar.

Las sesiones de evaluación son un acto pedagógico colectivo. No se llevan a cabo para emitir juicios ni para repartir notas; se llevan a cabo para analizar, comprender, proponer y mejorar. Si cambiamos el lenguaje, si centramos la mirada en el proceso, si priorizamos el respeto y si fomentamos el trabajo en equipo, las reuniones de evaluación pueden convertirse en uno de los momentos más valiosos de nuestra tarea como docentes.

Te animo a que en tu próxima sesión de evaluación:

- Propongas iniciar con una ronda de fortalezas.
- Cuides tu lenguaje: piensa si lo que vas a decir construye o destruye.
- Llevés una propuesta concreta para cada alumno del que hables.
- Pregunte a tus compañeros: "¿cómo podemos ayudarlo juntos?".

Creo firmemente que una evaluación bien hecha no transforma solo al alumnado, también transforma al equipo docente y, en consecuencia, a toda la escuela.