



ÍNDICE

[El 74% de los titulados en FP dual Grado Medio siguen trabajando cuatro años después de su graduación, según Ministerio](#) **EUROPA PRESS**

[Sumar quiere rebajar los requisitos de las becas educativas y elevar sus cuantías](#) **ABC**

[El Departamento de Educación creará el Consejo de la Escuela Pública Vasca y un 'laboratorio' por la diversidad en las aulas](#) **DEiA**

[El 2025 será el año del primer examen de la nueva Selectividad y en el que se prohibirán bebidas azucaradas en colegios](#) **EUROPA PRESS**

[Francesco Tonucci: "La relación con nuestros niños debe volver a ser la de "te quiero tanto que te dejo salir, y cuando vuelvas me cuentas"](#) **EL PAÍS**

[Educació convoca a profesores y científicos para debatir los cambios en el bachillerato de ciencias](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[El alumnado matriculado en FP Dual en España representa el 8,1% en Grado Superior, 4,8% en Grado Medio y 1,3% en Básico](#) **EUROPA PRESS**

[Una exconsellera denuncia a la Conselleria de Educación por limitar el derecho de sus hijas a la escolarización tras la DANA](#) **ELDIARIO.es**

[En defensa de los profesores](#) **EL DEBATE**

[Educación inicia el año sin deudas al abonar todo lo que tenía pendiente](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Juan Fernández, profesor e investigador: "Hay una gran desconexión entre el debate educativo y lo que sucede en clase"](#) **ELDIARIO.es**

[Escuelas ahogadas por la burocracia: "Dedicamos hasta un 70% del tiempo a papeleo. No somos gestores, somos profesores"](#) **EL PAÍS**

[Una reflexión sobre las políticas educativas en España](#) **EL DEBATE**

[La OCDE reconoce el plan de Navarra para mejorar la competencia lectora en las aulas](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[El dueño de Ceac aprovecha el bum de la enseñanza privada](#) **EL PAÍS**

[La trasnochada pedagogía del esfuerzo](#) **EL DEBATE**

[La OCDE y la Generalitat sellan un plan para mejorar la educación de Catalunya en cuatro años](#) **LA VANGUARDIA**

[Illa y OCDE firman el pacto para remontar el nivel de la escuela catalana a cuatro años vista](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[La prematriculación en los centros educativos vascos comienza el 3 de febrero](#) **DEiA**

[Nuestros jóvenes no quieren ser científicos: España, a la cola de la UE con menos graduados en ciencias](#) **EL DEBATE**

[El Gobierno aprobará un plan para garantizar la educación en emergencias como una dana](#) **EL PAÍS**

[Dos adultos detenidos y dos menores ante Fiscalía por el apuñalamiento mortal del chico de 17 años en Gerena \(Sevilla\)](#) **EUROPA PRESS**

[El PP prepara ya su EBAU común en 2026 y pide reunirse con los rectores para informarles del proyecto](#) **EL DEBATE**

[Denunciado un instituto público de Valladolid por una excursión al valle de Cuelgamuros con exaltación franquista](#) **EL PAÍS**

[¿Dominan los adolescentes españoles las tecnologías?](#) **THE CONVERSATION**

[Un golpe de realidad: aprender a ser maestro en contextos de diversidad](#) **THE CONVERSATION**

[El Ministerio de Educación cierra 2024 con más de 755.000 becas pagadas a estudiantes](#) **MAGISTERIO**

[Intervenidos casi 37 kilos de ácido pícrico \(reactivo explosivo\) en centros educativos en 2024](#) **MAGISTERIO**

[La comunidad educativa critica la saturación en la vuelta al cole en los centros afectados por la DANA](#) **MAGISTERIO**

[Visitas de inspección y cualificación específica](#) **MAGISTERIO**

[El sistema educativo español en cifras: cae en 10 puntos el abandono escolar](#) ÉXITO EDUCATIVO

[Competentes](#) EDUCATIONAL EVIDENCE

[Un bachillerato de saldo](#) EDUCATIONAL EVIDENCE

[Un grupo de expertos fija en 12 las competencias docentes](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[1 de cada 5 jóvenes mira TikTok más de 2 horas diarias](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Hilda Taba: el diseño curricular como estrategia transformadora](#) Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Confeción: José Antonio Martínez

europapress.es

El 74% de los titulados en FP dual Grado Medio siguen trabajando cuatro años después de su graduación, según Ministerio

Más de la mitad de los titulados en FP de Grado Superior que se formaron en dual entraron al mercado laboral el primer año

MADRID 1 Ene. (EUROPA PRESS) - El 73,8% de los titulados en Formación Profesional de Grado Medio en la modalidad dual en el curso 2019-2020 siguen trabajando cuatro años después de su graduación, frente al 66,5% de los que cursaron la modalidad no dual en el mismo periodo.

Así se desprende de la Estadística de Inserción Laboral de los Graduados en Enseñanzas de Formación Profesional publicada por el Ministerio de Educación, FP y Deportes, que también remarca que un 33,8% de los de dual accedió al empleo en el primer año.

En el caso de los titulados en FP de Grado Superior que se formaron en dual frente a los que no, la diferencia es mayor, llegando a una inserción laboral de casi el 80% en los cuatro años posteriores, mientras que más de la mitad, el 54,7% entran en el mercado laboral durante el primer año de graduación.

El departamento de Pilar Alegría recuerda que el 57,5% de los titulados en FP de Grado Medio dual continuaron en el sistema educativo durante al año siguiente a su graduación. En ese sentido, por familia profesional, la inserción en el mercado laboral de los graduados es mayor en la rama de Energía y Agua (49,9%), seguida de Sanidad (46%), Transporte y Mantenimiento de Vehículos (36,3%) e Instalación y Mantenimiento (35,9%).

Además, destaca el crecimiento en los años posteriores, en el caso de Fabricación Mecánica hasta situarse en el 67,8% en el tercer año de graduación. Por otro lado, en el caso de los graduados en FP de Grado Superior, se observa que la inserción en el mercado laboral es mayor en 11,6 puntos porcentuales que la de los titulados en Grado Medio el primer año de titulación, situándose en el 41,3% en este periodo. Además, el 34% de los titulados de Grado Superior continúa estudiando al año siguiente.

En cuanto a las familias profesionales con mayor empleabilidad durante el primer año de graduación, destacan la de Instalación y Mantenimiento (59,9%), seguida de Fabricación Mecánica (55%), Química (52,3%) e Informática y Comunicaciones (52,2%). En el lado contrario, se sitúan Imagen y Sonido con un 26,4% de inserción laboral, que aumenta hasta el 51,9% en el tercer año, y Artes Gráficas con el 32% y con un aumento de hasta el 59,5% en el tercero.

Finalmente, en el caso de los titulados en FP Básica del curso 2019-2020, el mencionado estudio señala que también la inserción laboral aumenta conforme pasan los años desde su graduación, partiendo el primer año de un 10,5% hasta el 40,8% en el tercero.



Sumar quiere rebajar los requisitos de las becas educativas y elevar sus cuantías

A través de una proposición no de ley los de Díaz proponen que los alumnos no devuelvan las ayudas, aunque no se mantengan los resultados académicos en el año en curso

BEATRIZ L. ECHAZARRETA. 02/01/2025

El grupo parlamentario de Sumar ha registrado en el Congreso de los Diputados una batería de proposiciones con especial foco en materia educativa y, más concretamente, centradas en las becas académicas y los trastornos del aprendizaje. El partido liderado por Yolanda Díaz, a través de una proposición no de ley, insta al

Gobierno a anular el proceso de devolución de las becas concedidas en el año en curso ya que, según argumentan los de Díaz, «esta devolución penaliza a los alumnos de familias con menos recursos».

Con la normativa vigente, si, por ejemplo, los beneficiarios de una beca por las buenas notas obtenidas en el curso 2023-2024 no mantienen las notas en el 2024-2025 –o no llegan a unos mínimos– deben devolver una parte o la totalidad de la cuantía económica recibida. Con esta modificación el estudiante que consiguió una beca puede suspender en el año siguiente a que le fuera concedida, sin obligación de devolver ningún dinero al Estado.

¿Supone este cambio normativo una modificación de los requisitos para obtener una beca? ¿Dejarán de pesar los resultados académicos en beneficios del nivel de renta? No exactamente. La proposición no de ley se centra en la cuestión de las devoluciones de las ayudas. Según indican fuentes de Sumar a ABC, «en ningún momento de la misma se plantea que las becas se concedan sólo por el nivel de renta sin importar la nota». Puesto que, además, señalan, «para modificar esos criterios no valdría con la figura de la proposición no de ley». Antes del curso 2007-2008, las becas solo se devolvían en caso de ocultamiento o falsedad en los datos facilitados.

El requisito que sí se quiere abandonar es el del 25% de discapacidad para el acceso a las becas orientadas a alumnos con necesidades específicas. Según propone el mencionado grupo parlamentario, se quiere contemplar un procedimiento para que los alumnos con trastornos del aprendizaje puedan beneficiarse también de estas ayudas. Más concretamente, el texto se referiría a estudiantes con, por ejemplo, dislexia o TDHA (trastorno por déficit de atención e hiperactividad).

Además, esta proposición no de ley busca continuar con el aumento de la cuantía de las becas para todas las enseñanzas y niveles educativos, con la prioridad de ir equiparando las ayudas que reciben los estudiantes de Formación Profesional con la de los que cursan estudios universitarios.

Difícil de acotar

La última de las propuestas se dirige directamente a las comunidades autónomas. Entre ellas, llama especialmente la atención la voluntad de impedir la privatización del servicio de atención educativa para niños con necesidades especiales.

Sin embargo, esas necesidades especiales, definidas como «aquellas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria» resultan complejas de acotar. El texto se refiere a estudiantes «con retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, de atención por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar». Está por ver si el partido liderado por Díaz logra sacar adelante este paquete de propuestas, aunque ya ha dejado claro su intento de marcar la agenda legislativa al principal partido en el Gobierno.



El Departamento de Educación creará el Consejo de la Escuela Pública Vasca y un ‘laboratorio’ por la diversidad en las aulas

El Gobierno vasco ultima la puesta en marcha de Hezilab y Bizilab, dos centros de innovación pedagógica y convivencia positiva e inclusión

Idoia Alonso / NTM. Bilbao 02-01-25

El Departamento de Educación despidió el año 2024 o ha arrancado 2025 –según se mire– apretando el acelerador para desarrollar en su integridad la Ley Vasca de Educación que entró en vigor en febrero del año pasado. El Gabinete que dirige Begoña Pedrosa ha sometido a exposición pública el decreto para crear el Consejo de la Escuela Pública Vasca “una herramienta clave” para garantizar la participación de los diferentes agentes educativos en la gobernanza del sistema educativo público vasco. La puesta en marcha de este nuevo órgano viene a subsanar la ausencia de un órgano que articule “de manera específica” esta función en el marco del Sistema Educativo Vasco.

Según argumenta Educación, la falta de un espacio formal de representación “limita la capacidad de los centros educativos públicos para canalizar sus necesidades, propuestas y evaluaciones hacia las instituciones educativas”. Y en consecuencia, “afecta tanto la cohesión interna del sistema como la calidad y equidad en la prestación del servicio público educativo”. El Consejo de la Escuela Pública Vasca se concibe como un órgano de “participación” y “asesoramiento” en el ámbito de la educación pública.

PARLAMENTO DEL SERVICIOS VASCO DE EDUCACIÓN

A la espera de recoger todo tipo de aportaciones, el decreto fijará la composición, estructura y funciones del Consejo para garantizar la representación de todos los agentes implicados en la educación pública, “incluyendo alumnado, familias, docentes, personal no docente y entidades locales”. El nuevo órgano será un foro en el que se fomentará “la colaboración y el intercambio de ideas y propuestas entre los centros educativos públicos, fortaleciendo su integración en el entorno social y territorial”. Además, busca promover la calidad, equidad y sostenibilidad del sistema educativo público “a través de la participación activa y coordinada de los distintos actores”.

Asimismo, articulará mecanismos que permitan recoger “las recomendaciones y propuestas de este Consejo para su consideración en la planificación y toma de decisiones educativas”. Educación defiende la vía abierta porque pese a que la creación del Consejo de la Escuela Pública Vasca podría abordarse mediante “acuerdos o convenios” con las partes interesadas, esta alternativa “carecería de la solidez jurídica y formal necesaria para garantizar su continuidad y operatividad”. En este sentido, Educación señala que la ausencia de un marco normativo específico “limitaría su capacidad de intervención efectiva en la gobernanza del sistema educativo público, lo que dificultaría el cumplimiento de los principios establecidos en la Ley de Educación Vasca en cuanto a participación, representatividad y transparencia”. De alguna manera, este nuevo órgano viene a sustituir al Consejo Escolar de Euskadi que desde que se creó en 1989 ha dado voz a la comunidad escolar y a otros miembros de prestigio de la sociedad vasca: sindicatos, alumnado, profesorado, patronales de la red concertada, Consejo de la Juventud, Universidad del País Vasco, Ampas, Colegios Pedagógicos, representantes de EUDEL, etc.

DECRETO AUTONOMÍA DE CENTROS

Por otro lado, el 26 de diciembre la consejera Pedrosa firmó la orden para abrir el debate público sobre el decreto que regulará la autonomía de los centros. Con esta norma, se pretende articular “la planificación estratégica del sistema con la práctica de los centros, garantizar la eficiencia en la organización de recursos y fomentar un liderazgo efectivo que permita a los equipos directivos gestionar de manera responsable y transparente”. Es una oportunidad, dice Educación, para “fortalecer” la capacidad de los centros de adaptarse a su realidad, promover la innovación pedagógica y mejorar la calidad y equidad educativa. Además, permite consolidar “una gobernanza colaborativa y avanzar hacia un sistema más transparente, eficiente y evaluable”.

Más avanzada está la creación del Centro de Innovación para el Aprendizaje (Hezilab) que asumirá de alguna manera las funciones que hasta ahora están desarrollando los berri-tzegunes. Según el borrador del decreto – al que ha tenido acceso este periódico– los profesionales de Hezilab impulsarán “las mejoras pedagógicas y la investigación” en el ámbito de la educación y la innovación educativa. Además, serán los encargados de “formar y asesorar” al profesorado en las últimas metodologías y tecnologías. Por último, avanzarán en “nuevos entornos presenciales y digitales” que mejoren la enseñanza. Hezilab tendrá un órgano gemelo, pero en materia de convivencia y atención a la creciente diversidad que hay en las aulas.

HEZILAB Y BIZILAB

Tras analizar las aportaciones de los agentes educativos, el Departamento está dando los últimos retoques al decreto por el que se constituirá el Centro para el Desarrollo de la Inclusión, la Convivencia y la Gestión de la Diversidad (Bizilab). Este nuevo laboratorio tendrá una sede principal ubicada en Bilbao y seis sedes ubicadas en Durango, Leioa, Barakaldo, Donostia, Zarautz y Gasteiz. En la exposición de motivos del nuevo decreto, Educación defiende la creación de Bizilab porque los cambios sociales de las últimas décadas han generado nuevas necesidades para responder a los retos educativos. Entre estos, el decreto alude a la convivencia positiva como “eje prioritario”; los flujos migratorios que “han cambiado la sociología de los centros educativos”; o la interculturalidad y la gestión de la diversidad debido, en muchos casos, a detección de distintas patologías a edades cada vez más tempranas. Y aunque no se trata de un problema nuevo, Bizilab también trabajará para combatir el acoso escolar.

Entre otras funciones, Bizilab propiciará la adquisición de competencias orientadas “al bienestar emocional” de toda la comunidad educativa, desde un clima de aula que genere seguridad y confianza entre el alumnado y el profesorado. Impulsará el modelo de escuela coeducativa. Además se encargará de asegurar el acceso, permanencia, progreso y acreditación de todo el alumnado, incluyendo al de reciente incorporación y el perteneciente a las familias de origen extranjero o en situación de vulnerabilidad “en un espacio en el que la convivencia sea entorno, clima y sustento del desarrollo personal, social y académico”.

europapress.es

El 2025 será el año del primer examen de la nueva Selectividad y en el que se prohibirán bebidas azucaradas en colegios

COFAPA deende que los profesores son los "principales aliados" de las familias en la educación y apuesta por mejorar su imagen en 2025



MADRID, 2 Ene. (EUROPA PRESS) - El 2025 será el año del primer examen de la nueva Selectividad, que cambia su nombre de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) por el de Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), y en el que previsiblemente se aprobará el real decreto para una alimentación saludable y sostenible en centros educativos, que incluirá la prohibición de las bebidas azucaradas en los comedores.

El Gobierno aprobó el pasado verano la nueva Selectividad, que entra en vigor en 2025 y que cuenta tanto con unas estructuras como con unas características básicas y con criterios de corrección comunes para todos los territorios. En la nueva Selectividad, las faltas de ortografía bajarán un 10 por ciento la nota en los exámenes y los alumnos podrán elegir entre distintas preguntas, aunque requerirán que hayan estudiado todo el temario, y se mantienen las preguntas tipo test.

Tras la aprobación de este nuevo modelo de examen, el Partido Popular presentó su EBAU común para todas las comunidades autónomas en las que gobierna, donde los estudiantes tendrán acceso a unas pruebas con mismos contenidos evaluables, mismos criterios de corrección o mismo tipo de ejercicios y número de preguntas en todas las asignaturas comunes. También tendrán los mismos criterios de puntuación por faltas de ortografía, el mismo calendario para la realización de las pruebas (3,4 y 5 de junio) y para la publicación de las notas o el mismo número de opciones entre las que elegir tanto para cada examen como para las preguntas concretas de cada prueba (impidiendo, por ejemplo, que algunos estudiantes tengan 4 opciones de temática a elegir y otros, sólo 3).

Ante el retraso en la publicación de los modelos de examen por parte de las comunidades autónomas, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes; el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades; y representantes de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) trasladaron a las consejerías de Educación que en el curso 2025/2026 las pruebas estén publicadas durante el mes de septiembre de 2025.

CONSUMO LIDERA EL DESARROLLO DEL DECRETO DE COMEDORES ESCOLARES

Por otro lado, el Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030 está preparando el real decreto para el fomento de una alimentación saludable en los comedores escolares, en colaboración con los ministerios de Educación; Agricultura; Juventud e Infancia; y Sanidad.

Con este real decreto se instará a los colegios a ofrecer a sus alumnos frutas y verduras cada día y prohibirá las bebidas azucaradas, de forma que los comedores solo podrán servir agua como bebida. Esta norma incluirá guías para la composición "óptima" de los menús escolares, así como indicaciones tales como la frecuencia recomendada de consumo de carne, pescado, proteínas saludables o legumbres, siguiendo las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS), y limitará la presencia de alimentos procesados o precocinados.

En una entrevista con Europa Press, la ministra de Juventud e Infancia, Sira Rego, ha destacado la importancia de aprobar el real decreto de alimentación saludable en comedores escolares en el que están trabajando varios ministerios, liderados por el de Derechos Sociales: "Es fundamental ir adquiriendo buenos hábitos nutricionales, forma parte de nuestra cultura, también de la capacidad que tenemos de estar bien informados y de tener buenas pautas basadas siempre en evidencias científicas".

Al ser preguntada sobre la repercusión que esta medida puede tener en el precio del comedor escolar para las familias, Rego ha asegurado que el Estado siempre tiene la parte financiera "muy presente" en cualquier tipo de acción que presenta, pero ha pedido también "colaboración por parte de las comunidades autónomas". La ministra ha incidido en que hay que poner "también el énfasis y el foco en la importancia de que haya una buena coordinación en los programas y en el diseño de políticas públicas de cara a la infancia".

LAS FAMILIAS PIDEN SEGUIR TRABAJANDO POR LA UNIDAD Y EL DIÁLOGO

De cara al 2025, la presidenta de la Confederación de Padres y Madres de Alumnos (COFAPA), Begoña Ladrón de Guevara, pide a la Administración que siga "trabajando por la unidad, por el diálogo".

Seguir dialogando entre todos y seguir trabajando conjuntamente de la mejor manera que podemos todos juntos en la educación, sumando, apostando por la importancia de la suma, de la complementariedad de las redes, de apostar por una educación sostenida con fondos públicos de calidad en beneficio de nuestros hijos, una educación que no deje atrás a nadie, que sea realmente fomentando las ayudas y fomentando las necesidades de cada alumno", ha manifestado en declaraciones a Europa Press Ladrón de Guevara.

La presidenta de COFAPA ha incidido en la necesidad de poner la educación en valor y, para ello, apuesta por "trabajar por buscar el lado positivo de la educación: "Que la educación no fuera solo noticias negativas, sino que desde todos los ámbitos se ponga en valor la educación para también ayudar a prestigiar la profesión docente".

En este sentido, ha defendido que los profesores son los "principales aliados" de las familias en la educación y son el "principal pilar" de la educación. "Entre todos debemos mejorar su visibilidad y su imagen y que de

verdad se sientan apoyados y tengan los medios necesarios para atender a sus alumnos, nuestros hijos, de la mejor manera posible", ha dicho.

PROPUESTAS DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO

Por su parte, el Consejo Escolar del Estado, en su 'Informe 2024 sobre el estado del sistema educativo', recoge una serie de propuestas para mejorar la educación en España, entre las que destaca la creación en los colegios de una Coordinación de igualdad entre los sexos. Para ello, se deberá ampliar la normativa para incorporar el nombramiento de un docente en cada centro que ejerza de esta gura y establecer una dotación presupuestaria para la reducción horaria de este profesorado. En este contexto, anima a impulsar prácticas educativas que promuevan una formación integral de las personas que las capacite para tomar decisiones libres de sesgo de género.

En la misma línea, apuesta por potenciar la figura del Coordinador de Bienestar fijando, mediante normativa de carácter básico, el perfil que debe cumplir esta persona según las funciones encomendadas, ampliando su formación específica y reduciendo su horario lectivo para que pueda desarrollar sus funciones.

El órgano de participación pide al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes que reflexione sobre la conveniencia de que la comunidad educativa debata la extensión de la obligatoriedad de la educación hasta los 18 años.

Con el n de promover la igualdad de oportunidades y no dejar a nadie atrás, el Consejo Escolar del Estado recomienda intensificar las medidas y recursos estructurales destinados a los Planes de Convivencia en los centros educativos con el objetivo de prevenir el acoso escolar, en especial el ciberacoso, y la violencia en el entorno educativo, así como evaluar sistemáticamente los resultados de estos planes, poniendo especial atención en el alumnado más vulnerable, incluyendo a aquellos con discapacidad.

EL PAIS

Francesco Tonucci: “La relación con nuestros niños debe volver a ser la de “te quiero tanto que te dejo salir, y cuando vuelvas me cuentas”

El pedagogo, investigador y dibujante italiano ha dedicado su vida a fomentar una educación alejada de la tradicional, y a recuperar para los niños los espacios públicos de las ciudades

NACHO MENESES. Madrid - 03 ENE 2025

En un mundo educativo marcado por la estandarización y la memorización, las ideas de Francesco Tonucci (Fano, Italia, 1940) han cuestionado abiertamente los fundamentos de la educación tradicional, abogando por devolver a los niños el papel central en sus procesos de aprendizaje. Porque, según este psicopedagogo, pensador y dibujante, el verdadero aprendizaje no surge sino de la curiosidad, el juego y la exploración libre; y el juego, más que un pasatiempo, se concibe como una herramienta indispensable para el desarrollo integral de los niños que les permite experimentar y comprender el mundo de una manera significativa. Su propuesta educativa busca transformar las aulas en espacios inclusivos, creativos y libres de presiones, donde cada niño aprenda a su propio ritmo y desarrollen los valores y las habilidades que necesitarán para participar activamente en una sociedad democrática. “Yo creo que, si los niños se sienten protagonistas, se motivan”, explica por videoconferencia.

Además de por su labor pedagógica, Tonucci es conocido por sus tiras cómicas publicadas bajo el apodo de Frato. Unas ilustraciones a través de las que expone, de manera crítica y humorística, las incoherencias del sistema educativo y los desafíos que enfrentan los niños en su vida cotidiana. Viñetas que no solo complementan su mensaje, sino que también logran conectar con un público amplio, ayudando a visibilizar la importancia de repensar la educación desde la perspectiva de la infancia.

Pero la visión de Tonucci nunca se ha limitado a los confines del aula. Con su proyecto *La ciudad de los niños*, un experimento que realizó en su ciudad natal en 1991, Tonucci promovió la idea de ciudades pensadas principalmente para garantizar la seguridad, la autonomía y el bienestar de los más pequeños. Al situar a estos en el centro del espacio público, se fomenta una sociedad más inclusiva, sensible y equitativa, en la que todos los habitantes se benefician de un entorno pensado para el desarrollo y la participación activa. Porque, sostiene, transformar la educación y las ciudades en beneficio de la infancia no solo mejora la vida de los niños, sino que también construye un futuro más humano para todos.

Pregunta. ¿El sistema educativo consigue acabar con las ganas de aprender y esa curiosidad innata con la que nacemos?

Respuesta. Eso es indudable. Mira, una mamá colombiana me dijo que su hijo de seis años le había dicho que quería ir solo un día a la semana a la escuela, porque con eso era suficiente para aprender lo que le enseñaban y que necesitaba el resto de días para jugar. Y una niña uruguaya de la misma edad le dijo a su padre que lo que más le gustaba de la escuela “era irse”. No se entiende cómo es posible mantener una estructura que le cuesta tanto al Estado y que prácticamente no le gusta a los niños.



Mi padre, que era hijo de campesino, hizo tres veces primero de Primaria. Y me contaba que él, de lo que le decía el maestro, no entendía nada. Esta es la situación: los niños se aburren en la escuela, y cuando decimos esto, parece algo totalmente normal y aceptable. Bruner, un gran psicólogo estadounidense, decía que esto es un gran problema del que hay que salir a toda costa: si es así, la escuela no sirve, porque si se aburren no aprenden. Desde hace mucho hay estudios que demuestran que no hay una ninguna relación entre el éxito escolar y el éxito en la vida. Y el problema es que estamos formando a los docentes para que hagan este tipo de escuela.

P. ¿Cuál debe ser el rol del profesor en la escuela?

R. Lo más importante es que hay que escuchar a los niños. Mira, el artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño dice que la educación del niño debe estar encaminada a desarrollar la personalidad del niño, de sus aptitudes y capacidades, "hasta el máximo de sus posibilidades". Si yo enseño a todos mis alumnos más o menos de la misma manera, puedo tener en cuenta diversidades. La enseñanza se hace en base a un programa, y este se refleja en los libros de texto. Pero la personalidad de, por ejemplo, Pablo y Ana no existe en esos libros. Y solo podemos acceder a su personalidad escuchándolos de verdad; que es algo que los grandes maestros han hecho siempre.

El problema es que, actualmente, no hay nada en la formación de los docentes enfocado en la educación para la escucha, y eso es una paradoja. El artículo 12 de esa misma convención sostiene que los niños tienen derecho a expresar su opinión cada vez que se tomen decisiones que los afectan, y que debe tomarse en cuenta. Es decir, los niños tienen derecho a ser escuchados, pero da igual el nivel, porque ningún docente tiene formación sobre lo que significa escuchar a otra persona.

P. ¿Cómo debe ser la educación en el aula?

R. Yo creo que tenemos que salir de la idea del aula: no es posible seguir con una estructura donde los niños, y después los chicos, pasan muchas horas cada día, sentados y callados. Que allí pueda suceder algo interesante, me parece absurdo. Ahora, en la educación infantil, y muchas veces en Primaria, se está abandonando ese modelo espacial de filas de pupitres frente a la mesa del profesor, pero de Secundaria en adelante, el aula se ha quedado igual.

Lo verdaderamente importante es ayudar al niño a descubrir cuáles son sus aptitudes y capacidades, o lo que es lo mismo, sus vocaciones, que sería lo que el día de mañana debería traducirse en su destino en la vida como adulto. Y de ahí se deduce que la escuela no debe ser mediocre, ni marcarse como objetivo "pasar el año", sacar un 5 o un 6. La educación debe mirar al máximo de sus posibilidades. Normalmente, un niño tiene una excelencia posible. Este ha de ser el objetivo de la educación, con lo cual es evidente que tendrá lagunas. Pero la educación no debería trabajar especialmente sobre ellas. Es evidente que para ser excelente en algo, hay que dejar atrás otros aspectos.

P. ¿Cómo es posible entonces descubrir capacidades y vocaciones en un aula tradicional?

R. La alternativa, para todo este alumnado que pasa tanto tiempo sentado y con escasa motivación, debería pasar por tener talleres y laboratorios con los que cubrir todas las competencias necesarias: desde las manuales (como mecánica carpintería, huerta...) a las artísticas, científicas o literarias, de manera que cada uno pueda encontrar qué es lo suyo. Y, en lo que respecta a los espacios, [se debería contar con] una estructura donde todos los espacios se modifican, de manera que puedan proponer experiencias significativas. Espacios donde no se está sentado casi en ningún lugar, menos donde tenemos que escribir.

P. Usted defiende una diversidad dentro de las aulas que también alcanza la heterogeneidad de edades. ¿Resulta práctico juntar a alumnos de edades diferentes?

R. Nunca he entendido por qué la igualdad de edad que se practica en la escuela. La única razón sería pensar que, si tienen la misma edad, son iguales, pero eso es una equivocación fatal, porque los niños son todos diferentes. Si salimos de la escuela, en ninguna de las experiencias de la vida (trabajo, diversión, paseo...) existe ese criterio de separarse por edades. Celestine Freinet, un educador francés del siglo pasado, desarrolló una pedagogía en la que trabajaba con 40 niños de cuatro a 16 años. Y como él salió enfermo de la Primera Guerra Mundial, y no tenía voz, inventó un sistema educativo en el que la escuela la hacían los alumnos, especialmente los mayores con los menores, de forma colaborativa. Y luego tenemos toda la experiencia maravillosa de las escuelas rurales en España o en Italia, donde, por el reducido número de alumnos, no se dividen por edades.

P. Ya, pero esto se hace porque no hay alumnos suficientes para separarlos por edad. ¿Es posible hacer eso mismo en una escuela de 700 alumnos?

R. ¿Y por qué no? El número en la clase se queda igual, solo que se mezclan las edades. El problema no es de número sino de elecciones, de objetivos, de cómo se trabaja, porque la clase con chicos y chicas de distintas edades presenta un cambio muy profundo: el maestro ya no es la única referencia sino que hay muchos referentes, y los niños dialogan entre ellos, no están callados y sentados. Yo ahora sigo a dos

escuelas, una en el País Vasco (rural y pequeña) y otra en Lérida (pública y grande), donde se ha asumido esta característica de mezclar las edades.

Dentro de un grupo de, por ejemplo, 15 niños de todas las edades, se hacen grupitos de dos o tres niños de edades homogéneas, y el maestro intenta seguir las actividades de cada grupo homogéneo por edad. Y resulta que esta escuela les gusta a los niños, y superada la sorpresa inicial también les gusta a las familias. Allí los niños aprenden bien y con gusto: yo tengo la imagen de una niña que podía tener cuatro años y que estaba manejando un instrumento eléctrico para limpiar una madera con la asistencia de un chico que podía tener 11 o 12 años. Y en otra esquina había una niña de 10 o 12 leyéndole un libro a un niño de tres o cuatro.

P. ¿Qué papel debe tener el juego en el aprendizaje?

R. Bueno, yo creo que la escuela no es lugar para los juegos. A la escuela hay que ir para hacer actividades que tengan ese objetivo de desarrollar la personalidad de los alumnos. ¿Por qué? Porque el juego es otra cosa, y los niños tienen que hacerlo fuera de casa y de la escuela, sin adultos que los acompañen, porque es una experiencia fundamental.

Yo no tengo dudas de que jugando los niños aprenden más que estudiando, y que es la experiencia más importante de la vida. Jugando los niños desarrollan competencias y capacidades de tipo social, cognitivo y emocional, pero hay una condición: que el juego solo es posible en una situación de autonomía. La relación con nuestros niños debe de volver a ser la de “te quiero tanto que te dejo salir, y cuando vuelvas me cuentas”, sabiendo que probablemente no lo contarán todo, sobre todo si lo han vivido bien.

P. ¿Cómo ha de ser la relación entre la ciudad y los niños y niñas?

R. Hace unos meses lanzamos, junto con la Red Internacional La ciudad de los niños y el Instituto Interamericano del Niño, la campaña *Yo salgo a jugar*, enfocada en permitir el juego autónomo a los niños. Una alternativa a ese “salimos a jugar” que, normalmente, dicen los padres cuando invitan a los niños a ir juntos a esos lugares de la ciudad preparados para el juego infantil, y que nada tienen que ver con el juego.

En 2019, justo antes de la pandemia, me invitaron a un congreso en Barcelona enfocado en cómo hacer la ciudad más jugable. Y las propuestas eran aumentar los espacios de juego en la ciudad, y hacerlas con mejores servicios con baños y juegos inclusivos. Y cuando yo intervine, me disculpé y les dije que no estaba de acuerdo con nada. La ciudad será más jugable cuando no tenga más espacios de juego infantil, y se reconozca el derecho de los niños a jugar en la calle. Que el espacio de juego de los niños sea el espacio público, que empieza al salir por la puerta de casa.

Se trata de una estructura con la que hemos jugado mucho de pequeños; por lo menos para mí fue un lugar muy importante de juego: primero en la escalera, luego en el patio, después en la acera y en los parques de la ciudad... Jugar es una competencia de niños, no de adultos ni de arquitectos. Y el juego será inclusivo no porque hemos puesto juegos inclusivos, sino porque los niños juegan entre ellos; la inclusión la garantiza la ausencia de adultos.



Cuando éramos niños, teníamos tres espacios principales: la familia, la escuela y la calle, y esto era una experiencia obligada. Todos los niños y niñas salían de casa, y en esta experiencia los únicos adultos que nunca estaban eran los padres. Podía ser sumamente ridículo que un padre le dijera a los vecinos: “Tengo que irme porque tengo que acompañar a mi hijo a jugar”; hubiera sido algo absurdo, y esta experiencia fuera de casa era fundamental para el desarrollo de muchas competencias.

elPeriódico de Catalunya

Educació convoca a professors i científics per debatre els canvis en el batxillerat de ciències

En la jornada de treball, el dia 9 de gener, la consellera plantejarà la seva proposta i escoltarà l'opinió dels experts

Los docentes rechazan la reducción de tres horas que sufrirán las materias de Física, Química, Biología y Geología

Montse Baraza. Barcelona 03 ENE 2025

Las protestas de los profesores de bachillerato, de las sociedades científicas y de los rectores universitarios ante el recorte de horas de las materias de Física, Química, Biología, Geología y Ciencias Ambientales en bachillerato anunciado por la Conselleria d'Educació para cumplir los requerimientos de la ley

Lomloe no han caído en saco roto. El departamento que dirige Esther Niubó ha convocado el próximo 9 de enero a profesorado científico y tecnológico, direcciones de centros de secundaria, sociedades científicas, asociaciones pedagógicas y a Inspección educativa para "debatir" las modificaciones del currículum de esta etapa posobligatoria, clave para la Selectividad y el acceso a la universidad.

Serán no una sino diversas reuniones de trabajo en sesiones de mañana y tarde en las que la conselleria presentará las "opciones disponibles" que tiene sobre la mesa para adaptar el currículum del bachillerato catalán a la Lomloe y "escuchará" las propuestas de los diversos agentes implicados. "La intención del Departament es llegar a una propuesta de modificación del currículum de bachillerato lo máximo consensuada posible y sobre todo poder evitar que el alumnado que cursa las modalidades científica y tecnológico pierda horas lectivas y calidad en la enseñanza de estas materias", han apuntado desde Educació.

El conflicto saltó el pasado 16 de diciembre cuando el Departament d'Educació i Formació Professional anunció cambios en el bachillerato de cara al próximo curso 25-26 "a requerimiento de la Secretaria de Estado de Educación del Ministerio" para adaptar el currículum catalán (de 2022) a las exigencias de la Lomloe. Esos cambios incluían la reducción de peso de la calificación del Treball de Recerca (TR), que pasará de tener un valor del 10% de la calificación final del bachillerato a computar "como cualquier otra materia"; la unión de Física y Química y de Biología y Geología y Ciencias Ambientales en primero de Bachillerato, que pasan a ser una sola materia, de tres horas a la semana, y la eliminación de las materias de modalidad de Literatura Castellana y Literatura Catalana de segundo, que pasan a ser optativas anuales de primero.

Los docentes de ciencias confían en que se escuchen sus demandas, del mismo modo que Educació atendió las protestas del profesorado de Literatura catalana y castellana. En este caso, un día después de que trascendiera que las materias de Literatura Catalana y Literatura Castellana dejarían de ser materias de modalidad en segundo de bachillerato para ser relegadas a optativas en primero, Niubó dio marcha atrás y aseguró que "para el Govern, las dos asignaturas son una línea roja" y que por tanto quedaba garantizado, previa negociación con el Ministerio de Educación y FP, que ambas literaturas se mantendrán como materias de modalidad.

Su principal reclamación es que no se rebajen las horas lectivas de Física, Química, Biología y Geología y Ciencias Ambientales. Actualmente, cada una de estas materias tiene tres horas. Con el cambio, la unión de Física y Química tendrá tres horas (el alumnado perderá tres horas), y lo mismo sucede con Biología y Geología y Ciencias Ambientales. Educació planteaba suplir esa pérdida con itinerarios con optativas para que el alumnado interesado en esas disciplinas no pierda esas horas. Por ejemplo, fomentando la optativa de Retos Científicos Actuales, asociados a la física y la química. Una opción que no gustó al profesorado, que la calificó de "sinsentido". "Para resolver los retos primero hay que tener una base, es un disparate quitar horas de la base para dárseles a contenidos más específicos a los que es imposible llegar sin los conocimientos previos", subrayan los docentes.

Los docentes impulsaron un manifiesto en que el instaban a Educació a retirar la propuesta de fusionar las materias científicas en primero de bachillerato y reformular "de manera coherente y consensuada" la enseñanza en esa etapa, con el objetivo de "priorizar y garantizar la alfabetización científica del alumnado" y "la calidad en el aprendizaje de ciencias". Demanda que parece atender la convocatoria realizada ahora desde la conselleria.

europapress.es

El alumnado matriculado en FP Dual en España representa el 8,1% en Grado Superior, 4,8% en Grado Medio y 1,3% en Básico

El porcentaje de mujeres es menor al de los hombres en los 3 grados de FP pero superan el 60% en la enseñanza a distancia

MADRID, 3 Ene. (EUROPA PRESS) - El alumnado matriculado en la Formación Profesional Dual del Sistema Educativo español en el curso 2022-2023 alcanza un total de 53.385, mientras que el número total de estudiantes de FP asciende a 1.085.529 alumnos.

De los 53.385 alumnos matriculados en la FP Dual, en Grado Superior hay 34.106 (8,1% del total del alumnado presencial de este grado), en Grado Medio 18.195 (4,8%), en Grado Básico 1.042 (1,3%) y 42 en los Cursos de Especialización (2 en titulados de Grado Medio y 40 en titulados de Grado Superior).

Así lo reflejan las 'Estadísticas de Formación Profesional del Sistema Educativo - Edición 2024' publicada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, recogida por Europa Press. La publicación revela que la FP Dual se imparte en 1.501 centros (1.132 de Grado Superior, 981 de Grado Medio, 119 de Grado Básico, 1 de Cursos de Especialización para titulados de Grado Medio y 7 para titulados de Grado Superior).

En el Grado Superior, las mayores proporciones corresponden a familias con peso reducido, Industrias Alimentarias (20,8%), Química (18,0%), Vidrio y Cerámica (17,6%), Energía y Agua (16,3%) e Instalación y Mantenimiento (15,9%), mientras que en Grado Medio corresponden Industrias Extractivas (58,4%), Energía y Agua (36,5%), Agraria (14,7%), Industrias Alimentarias (13,7 %) y Madera, Mueble y Corcho (12,5%).

Por otro lado, la estadística destaca que las mujeres representan el 30,1% del alumnado de Formación Profesional en Grado Básico, el 45,8% en Grado Medio y el 49,4% en Grado Superior. Las mayores diferencias se observan al estudiar la distribución por sexo en cada familia profesional: las mujeres son clara mayoría, por ejemplo, en Imagen Personal, Servicios Socioculturales y a la Comunidad, Textil, Confección y Piel, Administración y Gestión, y Sanidad; y los hombres en Instalación y Mantenimiento, Transporte y Mantenimiento de Vehículos, Electricidad y Electrónica, Industrias Extractivas, Fabricación Mecánica y Energía y Agua.

En la enseñanza a distancia el porcentaje de mujeres supera al de los hombres en los dos niveles (66,1% en Grado Medio y 62,2% en Grado Superior). Esta nueva divulgación recoge datos de alumnado en el curso 2022-2023, que ascendió a 1.085.259 estudiantes, de centros docentes que se elevó hasta los 4.022, así como el detalle de las familias profesionales más demandadas, como son la de Sanidad, Informática y Comunicaciones, Administración y Gestión o Electricidad y Electrónica.

EL ALUMNADO DE FP SUPERÓ POR PRIMERA VEZ EL MILLÓN EN EL 2021-2022

El estudio destaca también que el alumnado de FP ha aumentado un 32,6% desde el curso 2017-2018 y durante los cinco siguientes. Fue en el curso 2021-2022, cuando se superó el millón de estudiantes por primera vez en la historia de España.

El Ministerio ha recalcado que, en ese periodo, "el alumnado matriculado en FP Dual alcanzó los 53.385 estudiantes" y ha recordado que la puesta en marcha de esta modalidad desde el primer año de formación, ha comenzado a implantarse en el curso actual como consecuencia de la aplicación de la Ley orgánica de Ordenación e Integración de la FP aprobada en 2022. Hasta ahora, todos los estudiantes cursaban el módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo (FCT) en el segundo curso de todos los ciclos de Formación Profesional.

Atendiendo a la tasa de afiliación media a la Seguridad Social en el curso 2021-2022, la estadística concluye que los índices más elevados se registran en el alumnado matriculado en ciclos de Grado Superior (20,5%), duplicando casi la tasa de Grado Medio (11,9%). La estadística subraya que la edad del alumnado es determinante para esta variable, siendo muy reducida en los más jóvenes y llegando a los porcentajes más altos en el grupo de 25 a 29 años.

En cuanto al seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional, la publicación subraya que el 69,2% de los titulados en FP Básica en 2019-2020, accedió a un ciclo formativo de Grado Medio en los tres años siguientes. Mientras que, el 54,8% de los titulados en FP de Grado Medio inició un ciclo de Grado Superior en el mismo periodo, destacando con valores más elevados la familia profesional de Informática y Comunicaciones, Imagen y Sonido y Actividades Físicas y Deportivas. Además, el 27,6% de los de Grado Superior accedió a estudios universitarios en alguno de los tres años posteriores a su titulación.

RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO DE FP

La publicación también recoge datos del rendimiento académico del alumnado que accede a FP en el curso 2017- 2018, para el que se lleva a cabo un seguimiento completo que abarca los cinco cursos posteriores.

Entre los principales resultados, destaca que el 50,6% de los estudiantes que accedieron a FP Básica habían titulado cuatro años después; y en el curso 2018-19, el 42,4% lo hicieron al concluir el segundo curso académico.

Por otra parte, la publicación se fija en la inserción laboral de los graduados en FP. En el caso de los titulados en Grado Básico en el 2019-2020, el 10,5% encuentran empleo en el primer año de su graduación y el 65% continúa matriculado en el sistema educativo. Tres años después, el 40,8% de los graduados acceden al empleo y el 33,9% continúan estudiando.

En cuanto a los titulados en Grado Medio, el 42,2% accedieron al empleo dos años después de su graduación y el 29,7% lo hicieron en el primero. Los valores más altos se observan en la familia de Energía y Agua, seguida de Sanidad, Transporte y Mantenimiento de Vehículos e Instalación y Mantenimiento.

Por último, en el caso de los titulados en Grado Superior, el 41,3% accedieron al mercado laboral en el primer año de su graduación y el 54,4% lo hicieron en el segundo.

En cuanto a las familias que registran una mayor inserción laboral, destaca Informática y Comunicaciones, Fabricación Mecánica, Instalación y Mantenimiento y Electricidad y Electrónica.

La publicación también subraya la diferencia en la tasa de inserción laboral entre los graduados en FP que han cursado la modalidad dual y los de no dual que, en el caso de los de Grado Medio, es de 4,3 puntos porcentuales superior en el primer año de graduación y 7,3 en el cuarto año, alcanzando el 73,8%. Atendiendo a los de Grado Superior, asciende en 14.5 puntos en el primer año hasta los 54,7%.



Una exconsellera denuncia a la Conselleria de Educació por limitar el derecho de sus hijas a la escolarización tras la DANA

Lucas Marco. València. 04/01/2025

Rosa Pérez Garijo, exconsellera de Transparencia del Gobierno del Pacte del Botànic, ha denunciado a un inspector de la Conselleria de Educació y a la concejal popular del Ayuntamiento de Massanassa María José Vázquez por un supuesto delito de prevaricación. La exconsellera considera que las trabas para escolarizar en Massanassa a sus dos hijas, vecinas de Catarroja (una de las localidades afectadas por la DANA) suponen una discriminación del derecho de las adolescentes a la escolarización.

La familia de Pérez Garijo, coordinadora de Esquerra Unida del País Valencià, vivió en la comarca de l'Horta Sud la catastrófica DANA del pasado 29 de octubre. El instituto de Catarroja en el que sus dos hijas, de 14 años, cursan tercero de la ESO, quedó totalmente arrasado por la barrancada; actualmente "no está en funcionamiento ni lo estará en mucho de tiempo", recuerda Rosa Pérez Garijo. "El alumnado en la actualidad se limita a recibir una tutoría semanal por asignatura a través de videoconferencia, es decir, no tienen clases. Además, no pocas veces falla la conexión. Este trimestre ni tan siquiera han recibido calificaciones", abunda la denuncia a la que ha tenido acceso este diario.

La exconsellera solicitó el pasado 26 de noviembre la acogida escolar provisional sus dos hijas en el IES de Massanassa, una localidad a tiro de piedra de Catarroja en la que su pareja mantiene el domicilio laboral. "Siendo que hay una imposibilidad de recibir docencia en el instituto correspondiente en el domicilio familiar, optamos por el instituto del domicilio laboral, puesto que ambos domicilios se encuentran al mismo nivel en el proceso de admisión", explica. Sin embargo, no obtuvo "ninguna contestación".

Dos días después, el 28 de noviembre, presentó por registro de entrada ante el Ayuntamiento de Massanassa, gobernado por el popular Paco Comes, una solicitud de matriculación estable a la comisión de escolarización del municipio, en el que "existen vacantes", según la denuncia. El consistorio le respondió días después que estaba pendiente de la decisión del inspector educativo.

Así, el 3 de diciembre solicitó una cita con el inspector, que le telefoneó seis días después. "Me explicó con mucha amabilidad que él no podía aprobar la admisión porque no existe normativa sobre este tema y que vulneraría derechos de otras personas, aunque en aquel momento no existían más solicitudes de escolarización presentadas en tiempo y forma. Me dejó bastante claro que de ninguna forma iba a aceptar la matriculación de mis hijas en la IES de Massanassa", relata la denuncia.

Pérez Garijo alega que la normativa autonómica reguladora del proceso de admisión incluye la escolarización fuera del procedimiento ordinario de admisión por razones urgentes o especiales. "Creo que es más que evidente que se dan sobradamente razones especiales y urgentes para proceder a la escolarización de las menores", afirma la exconsellera, que también agrega: "Presenté la solicitud de acuerdo con la normativa y entiendo que la situación actual que estamos sufriendo no puede servir para fundamentar la no aplicación de la norma, tendría que ser más bien el contrario".

La denuncia recuerda que procesos similares se han realizado en "numerosos institutos que no han tenido ningún problema en aceptar al alumnado que no puede volver a su centro educativo por causas excepcionales imputables a la DANA", en localidades como València, Mislata, Torrent, Silla o Sedaví, que "han admitido alumnado del IES Berenguer Dalmau de Catarroja". "No se comprende que no se conceda la admisión en el IES de Massanassa, que es un instituto, además, con existencia de vacantes, produciendo de este modo un agravio comparativo en un caso de dos menores que, en condiciones normales, accederían a este centro por ser el que está situado en el domicilio laboral paterno", apostilla.

La exconsellera del Pacte del Botànic afirma que el derecho constitucional a la educación "no se está cumpliendo" en el caso de sus hijas, "que en estos momentos llevan más de dos meses en casa sin escolarizar, no teniendo en cuenta la conselleria el interés superior de las menores, realizando además una interpretación restrictiva de la norma en una zona concreta totalmente contraria al resto de zonas, lo cual supone una discrecionalidad injustificada".

Rosa Pérez Garijo explica que, después de no haber obtenido "ninguna respuesta formal" del Ayuntamiento de Massanassa sobre la solicitud, envió sendos correos electrónicos a la inspección y a la dirección territorial de la conselleria que dirige el popular José Antonio Rovira, organismos de los que tampoco ha tenido contestación.

"Pero si dicha situación ya constituía una vulneración de la normativa, mayor gravedad tienen los hechos acontecidos con posterioridad", advierte. El pasado 12 de diciembre, tras una reunión de la comisión municipal de escolarización, en un "encuentro casual", Pérez Garijo preguntó sobre su solicitud a la concejala de

Educación de Massanassa, María Jose Vázquez, quien le informó de que, junto con el inspector educativo, había decidido “ofrecer las plazas vacantes del IES de Massanassa, pero que habían buscado la manera legal de limitar esas plazas a los niños y niñas con domicilio familiar, ”lo que claramente constituye una decisión *ad hoc* que limita” el derecho de sus hijas, ”además de no tener en cuenta la solicitud de escolarización realizada en tiempo y forma”.

“No existe ninguna norma ni en vigor ni derogada recientemente de la Conselleria de Educación que realice diferenciación del domicilio familiar y laboral, siempre están al mismo nivel jurídico”, recuerda la denuncia.

Con este panorama, la exconsellera de Transparencia envió una tanda de correos electrónicos al departamento de Educación del Ayuntamiento de Massanassa, al propio alcalde, a la inspección, a la dirección territorial y a la secretaría autonómica de la conselleria. La única respuesta, del pasado 19 de diciembre, fue de la Inspección General de Educación, que le informaba de que había notificado sus escritos a la Inspección Territorial de València.

También le notificaba el acuerdo del consistorio de Massanassa, del pasado 12 de diciembre, que abría un plazo de reserva para los alumnos residentes que necesiten realizar la escolarización en el municipio hasta al 15 de enero, fecha en la que la Comisión de Escolarización “se volverá a reunir y así decidir si da por finalizada la reserva de plazas para el alumnado local”.

La decisión “vulnera claramente la normativa”

“Es obvio”, afirma Pérez Garijo, que la decisión de la Comisión de Escolarización de Massanassa “vulnera claramente la normativa y que dicha norma se realiza además sabiendo que he solicitado la escolarización de mis hijas”.

Rosa Pérez Garijo considera que la situación también se debe a su trayectoria política. “Dicha arbitrariedad se puede entender mejor si tenemos en cuenta mis responsabilidades en el anterior Gobierno valenciano, durante cuatro años fui la consellera de Participación, Transparencia, Cooperación y Calidad Democrática de la Generalitat Valenciana, anteriormente había sido diputada provincial durante ocho años y concejala de Catarroja durante dieciséis”. Su currículum político y sus “discrepancias” con el actual Gobierno autonómico de Carlos Mazón “son públicos y notorios”, recuerda la exconsellera.

Pérez Garijo sostiene que se ha dado una “doble vulneración de la normativa”. “En primer lugar”, detalla, “porque presentada en tiempo y forma la solicitud de escolarización, hay una ausencia de respuesta, mientras que en el resto de institutos de la zona se ha facilitado la escolarización al alumnado del Instituto Berenguer Dalmau de Catarroja de forma rápida y sin problemas”.

“Y en segundo lugar”, abunda la denuncia, “porque tras informar en la comisión de escolarización desde el departamento de Educación del Ayuntamiento de Massanassa que tan solo había una solicitud de escolarización presentada por registro de entrada, dos menores hermanas no residentes, pero con padre trabajador en Massanassa, es decir mi solicitud, y dos familias residentes de Massanassa que habían preguntado oralmente, el inspector educativo y la concejala de Educación, que presidía la reunión, deciden proponer la apertura de un plazo para únicamente el alumnado con residencia en Massanassa, acuerdo que, como he expuesto anteriormente, vulnera toda la normativa autonómica y estatal que sitúan de forma clara la prioridad de escolarización por domicilio familiar o laboral (que alguno de los progenitores trabaje en el municipio) sin distinguir ni priorizar entre ambos”.

EL DEBATE OPINIÓN

En defensa de los profesores

Valga este artículo como homenaje a estas sacrificadas personas, a estos rehenes del sistema que a pesar de los pesares siguen creyendo que tienen el mejor de los trabajos y cada mañana, con la mejor de las voluntades, acuden a su centro escolar a dejarse la piel por el bien de sus alumnos

Daniel Martín Ferrand. 04/01/2025 Actualizada 04:30

Espero que el 2025 sea un buen año para todos, en especial para esos locos —bajitos o no— que deciden entregar su vida a la enseñanza, esos extraños sujetos en los que nace la vocación de dedicarse a la que sería la mejor de las profesiones si no fuera por la cantidad de trabas, desprecios y estupideces que el sistema pone en su camino: este artículo va dedicado a todos los profesores, con cierta preferencia por los de escuela, colegio, instituto.

Lejos del aforismo «el que no sabe, enseña», los maestros lo son por vocación. Es difícil explicar qué se siente en el aula, ante y con los alumnos, al lego en la experiencia, pero es una sensación tan poderosa que, con las actuales penosas condiciones en las que trabajan, podríamos considerar a los profesores como sometidos a cierto y renovado síndrome de Estocolmo.

Primero, porque con los nuevos tiempos se les obliga a cumplir con una ingente cantidad de obligaciones burocráticas —dignas de El castillo de Kafka—, ya sea en forma de programaciones, informes, criterios de evaluación o competencias básicas sin mayor utilidad que la de llenar huecos y tapar carencias. Como afirma una buena amiga, «cada vez nos mandan más cosas fuera del aula y logran que cumplamos peor con nuestras



obligaciones para con el alumno». Y todo ello con gran precariedad de medios: aulas atestadas, ordenadores vetustos, inservibles libros de texto, muebles ruinosos, edificios disfrazados de frigorífico...

En segundo lugar, los profesores cobran una miseria. Basta con preguntar a cualquiera que se dedique a esto para darse cuenta de lo difícil que resulta ganarse la vida con este salario. Y no es tarea fácil dedicarse a otras tareas que sirvan para ganar un complemento: por mucho que se hable siempre de que los profesores solo trabajan alrededor de 32 horas a la semana —eso solo en la pública—, quizás sean los únicos trabajadores que de suyo se lleven trabajo a casa —exámenes, trabajos, apuntes, tutorías, etc.— sin que eso cuente a la hora de calcular el sueldo.

La combinación de sobrecarga de trabajo con exiguo salario convierte en habitual la figura del profesor quemado: a las vacaciones uno llega agotado física, mental, emocional y espiritualmente. Quizás sean largas, pero no siempre son suficientes.

Por fin, los profesores cada vez cuentan con menor prestigio social. Probablemente, el origen de todos los males de la educación en Occidente venga de la permisividad hacia los niños/alumnos, unida a un desprecio sistemático por los valores del rigor y la excelencia, por destacar a los mejores estudiantes. A este respecto, el buen profesor es un enemigo del sistema: de ahí no solo el citado mal salario y los habituales comentarios denigrantes, sino también esa sensación de que al final el profe es el principal responsable de todo lo malo que ocurre. Un maestro, hasta 2024 por lo menos, gasta muchísimo tiempo y energías en dar explicaciones, en luchar contra las justificaciones con que los padres creen proteger a sus hijos y, en los peores casos, en evitar agresiones verbales o, incluso, físicas, de unos más que confusos progenitores —o, crecientemente, de los propios alumnos—.

El buen Carande afirmaba que a la educación debían dedicarse los mejores. Lejos de esto, actualmente, con estos salarios y estas condiciones, pocos de los buenos sienten la vocación de enseñar. Y los nuevos profesores, hijos de la nueva educación, lo son por descarte. Hace falta un cambio radical si queremos tener un sistema democrático mínimamente sano, digno, sólido.

Entre los profesores por supuesto que existen malos profesionales. Como en cualquier otro sector. Pero la gran mayoría de los que actualmente trabajan en las aulas españolas merece un monumento. Valga este artículo como homenaje a estas sacrificadas personas, a estos rehenes del sistema que a pesar de los pesares siguen creyendo que tienen el mejor de los trabajos y cada mañana, con la mejor de las voluntades, acuden a su centro escolar a dejarse la piel por el bien de sus alumnos.

La Opinión www.laopiniondemurcia.es
DE MURCIA

Educación inicia el año sin deudas al abonar todo lo que tenía pendiente

La Consejería ingresa los pagos para gasto corriente a colegios e institutos, las ayudas a los librerías y escuelas infantiles, así como las de comedor y transporte

Ana García. 04 ENE 2025

La Consejería de Educación y Formación Profesional de la Región de Murcia se ha puesto al día en los pagos y ha iniciado el año 2025 sin las deudas que venía arrastrando en los últimos meses de 2024.

Colegios, institutos, escuelas infantiles privadas, librerías y familias han recibido las cantidades que esperaban correspondientes a subvenciones y capítulos de gasto corriente y lo han hecho casi casi tomándose las uvas, ya que la Comunidad Autónoma realizó los últimos ingresos el mismo lunes, 30 de diciembre, según confirman desde la Administración.

En concreto, el departamento que dirige Víctor Marín ha abonado los gastos de funcionamiento de todos los centros educativos públicos, incluido el mes de diciembre, muchos de los cuales se encontraban al límite sin poder hacer frente a facturas de luz o calefacción o a compras de funcionamiento diario; a esto se suma el pago a los librerías para cubrir el programa de gratuidad de los libros de texto, del que quedaban pendiente de abono 4 de los 15 millones a los que asciende el bono libro para este curso 2024-2025.

Educación también confirma que ha realizado el pago a las escuelas infantiles privadas que tenían toda la documentación presentada de forma correcta. Así, de las 92 escuelas infantiles que optaban a la ayuda, más de la mitad han recibido el dinero de la subvención para las aulas de 2 años. «Con el resto se sigue trabajando en la tramitación de la documentación y de los expedientes», apuntan.

A su vez, se han abonado las ayudas asistenciales de comedor, un total de 5,6 millones de euros, que benefician a cerca de 6.000 alumnos; y las ayudas extraordinarias al transporte para compensar económicamente a las familias ante la situación excepcional que se vivió en el primer trimestre del curso

pasado por la ausencia de este servicio, debido a la falta de vehículos autorizados para realizar las rutas escolares. En total, se han concedido 2.113 ayudas, por importe de 500.000 euros.

El presidente de la Asociación de Libreros de la Región de Murcia, Manuel G. Elbal, explicaba ayer a La Opinión que «prácticamente está todo pagado, ya que sólo queda algún importe pequeño por recibir» y aunque lamenta que se haya apurado tanto, confirma que han llegado a tiempo para pagar ellos a las editoriales por los libros que habían pedido, ya que el último pago lo debían hacer este mismo mes de diciembre. Elbal confía en que la situación no se repita.

Lo mismo piensa la presidenta de la asociación de directores de centros de Secundaria, Isabel Saturno, quien dice que los IES han recibido el ingreso «como un regalo de Reyes» y espera que a partir de ahora se pague mes a mes.



Juan Fernández, profesor e investigador: “Hay una gran desconexión entre el debate educativo y lo que sucede en clase”

Además de dar clase en Secundaria, este docente trabaja para que en el aula se siga más la evidencia científica y menos la experiencia personal, una práctica que pese a que puede ser “un desastre” está muy extendida en educación; “Un docente tiene que leer, es parte intrínseca de nuestra profesión”, sostiene

Daniel Sánchez Caballero. 5 de enero de 2025

Además de como profesor de Secundaria, con incursión probable al mundo de la universidad el próximo curso, a Juan Fernández le gusta definirse como un “*knowledge broker*”. “Algo así como el que desmigaja el conocimiento”, aclara acto seguido su preferencia por este término frente a “divulgador”. Fernández lleva años acercando la investigación científica en educación a sus compañeros docentes. Simplifica complejos artículos científicos, traduce, acerca buenas prácticas respaldadas por la evidencia. Todo ello lo cuelga en su blog Investigación Docente por amor al arte, un espacio que ha alcanzado tanta notoriedad (dentro del pequeño mundo que es la educación) que a Fernández se le conoce sencillamente como “el del blog”. Sin apellidos. No hay otro.

Este profesor es una pequeña *rara avis* en su profesión. De los pocos docentes no universitarios que investiga y publica *papers*. Le gustaría que fuera más habitual, pero admite que no hay incentivos para ello. Pero para eso está él, y si Mahoma no va a la montaña, ya se la acerca Fernández. Aunque cada uno tiene que poner de su parte, algo que no estaría pasando. “Los docentes no leen investigación educativa ni la sociedad lo espera”, lamenta. “El profesorado no percibe que esto sea una parte de su trabajo”. El problema, elabora, es que cuando no se sigue la evidencia científica es tentador recurrir a la experiencia propia, y eso “puede ser un desastre”, sostiene. “Puede ser que una persona que lleva 20 años en el centro sepa de todo porque ha estado expuesto a alumnado más diferente, pero también puede llevar 20 años haciendo exactamente lo mismo”. Y mal.

¿Faltan canales para que la evidencia científica educativa llegue al profesorado y este pueda trabajar a partir de lo que dice la ciencia?

Yo estoy muy orgulloso del blog, pero no debería existir. Que tenga que aparecer un particular a hacer esto... Porque hablamos de niveles de certeza: de lo que tiene más nivel o menos nivel de certeza. Hace falta más transferencia. El problema está en que no hay una comunicación muy fluida entre lo que se publica y la comunidad docente.

¿Por qué?

Por dos razones, esencialmente. Primero, porque hay un lenguaje distinto. No es solo por el inglés [idioma habitual en la ciencia]; hay una cuestión de cómo se escribe ciencia, que está estandarizada, y también de un sistema de publicación que es muy particular. Para la gente que está fuera de un campo, el texto académico no es fácil de entender. Y luego la realidad es que los docentes no leen investigación educativa ni la sociedad lo espera. Los docentes no perciben que esto sea una parte de su trabajo. Hay una parte que tiene que ver con nosotros, con profesionalizar la docencia, convertirlo en un campo donde se supone que hay gente que tiene que leer sobre educación.

Este es un terreno resbaladizo.

Son temas pedregosos: no tenemos tiempo para hacerlo, nadie espera que lo hagamos. Ni siquiera nosotros tenemos esas expectativas de nosotros mismos, por una serie de cuestiones. Se suele pensar que el docente ha llegado a veces de rebote y que aprende mediante la experiencia. Pero aprender mediante la experiencia me parece un desastre. No lo esperas de un arquitecto o un médico. La experiencia es muy importante, pero tiene que ser una experiencia informada. Y ahí es donde vienen las evidencias y la investigación a darte un

contraste. Para que tú interpretes tu experiencia de la manera más constructiva posible. Hay que juntar ambas fuentes para tomar decisiones.

La ciencia no va a ayudar a decidir qué enseñar o a quién. Pero sí cómo. Si decidimos que queremos que las nuevas generaciones tengan una conciencia medioambiental, ¿cómo lo conseguimos? Podemos pensar que cuanto más insistamos en reciclar más va a creer en eso la gente. Pero a lo mejor resulta que nos sale una generación de escépticos del reciclaje. Ahí puede ayudar la ciencia

Hay algunos aspectos de la docencia para los cuales no hay una respuesta científica, por ejemplo qué es enseñar o a quién. La ciencia no te va a ayudar ahí, pero sí a tomar decisiones en el día a día y a pensar cómo enseñar mejor. Por ejemplo, con la conciencia ecológica. Decidimos, y esto es una cuestión política o ética, que queremos que las nuevas generaciones tengan una conciencia medioambiental. ¿Cómo lo conseguimos? Podemos pensar que cuanto más insistamos en reciclar más va a creer en eso la gente. Pues vamos a probarlo, porque a lo mejor resulta que no y nos sale una generación de escépticos del reciclaje. Ahí puede ayudar la ciencia, que está para diferenciar lo obvio y cierto de lo obvio y falso, porque muchas cosas que son obvias son falsas.

¿Es de los que cree que cualquier tiempo pasado fue mejor en la escuela?

Soy de los que está radicalmente en contra de esa idea. Hay un artículo [científico] que dice que la mejor música es la que se compuso mientras yo tenía de 20 a 40 años. La de antes era mala y la de después también. Tenemos ese sesgo retrospectivo de que cualquier tiempo pasado fue mejor, pero creo que no hay datos suficientes como para pensar eso. La cuestión está en construir alternativas apetecibles. Y para eso está la escuela y la educación en general.

Vamos a hablar más de su parte de divulgador, aunque no le guste el término. Imagine que soy un profesor que o está empezando o nunca se ha preocupado por trabajar a partir de evidencia científica y ahora quiero hacerlo. ¿Por dónde comienzo?

Lo primero es plantearse el objetivo. Esto no es sostenible si te pones a picotear a ver qué encuentras. Es una cuestión de qué te interesa, qué problemática tienes que te gustaría enfocar de otra manera. Yo empecé leyendo sobre temas relacionados con cómo preguntar en clase, porque yo en clase pregunto bastante, y eso me llevó a la evaluación. Es importante que lo que lees te pueda ayudar a ver al día siguiente las cosas de manera diferente. Una vez que elijas qué quieres cambiar, te diría que te metas en el blog y busques por tema. Luego yo siempre invito a leer el original. Solo leer. Yo siempre defiendo que un docente tiene que leer, me parece una parte intrínseca de nuestra profesión y que no siempre pasa, desgraciadamente. No es lo mismo exponerte a, por ejemplo, un vídeo de YouTube o una charla con un compañero. Eso es súper interesante, pero leer tiene otro nivel de profundidad. Te lees algo y luego en tu interior hay una vocecita que va diciendo esto me lo creo, esto no me lo creo. Los centros deberían de ser sitios donde la gente leyera, donde se comparten libros, lecturas interesantes. Y siempre con la mirada puesta en qué significa esto que estoy leyendo en mi clase. Si el libro no responde a esa pregunta, déjalo. Animaría también a la gente a dedicar un rato a escribir o reflexionar. Una hora semanal, no pido más. También es muy valioso comentar con compañeros, leer algo juntos o generar un grupito de discusión.

Como nuestro trabajo es un trabajo de vínculo personal, es muy fácil dejarnos llevar por nuestras sensaciones y por lo que me siento bien haciendo. Se vuelve entonces especialmente peligroso y tentador para los docentes hacer cosas que parecen geniales, pero que en el fondo no están promoviendo el aprendizaje.

Desde fuera, a veces da la sensación de que hay un problema con la falta de evidencia científica, con ciertas prácticas o métodos, y que esa incerteza abre la puerta a una práctica basada en la experiencia personal, en lo que yo creo que funciona.

Hay cosas que tienen un nivel de certeza grande, siempre dentro de unos márgenes: hacer test te ayuda a aprender; espaciar e intercalar la práctica ayuda a aprender; el sueño es una parte esencial del aprendizaje. Son ejemplos con un nivel de certeza altísimo. Lo que también pasa es que las ideas que nos puede dar la investigación suelen ser matizadas. La gente busca una receta, pero la investigación no te va a dar la receta, te va a dar ingredientes. La receta la tienes que hacer tú en función de la gente que tengas a la mesa y del tipo de comida que sea. No es igual Nochevieja que un miércoles de febrero. Yo creo que lo que mejor que te da la investigación es precisamente esa actitud de no estar demasiado seguro de las cosas. No creo en el relativismo de que todo es igual de bueno, no es verdad, hay cosas que son mejores, pero sí que creo que como nuestro trabajo es un trabajo de implicación personal y de vínculo personal, es muy fácil dejarnos llevar por nuestras sensaciones y por lo que me siento bien haciendo. Se vuelve entonces especialmente peligroso y tentador para los docentes hacer cosas que parecen geniales, con las que se sienten cómodos, pero que en el fondo no están promoviendo el aprendizaje. Probablemente la investigación tenga ese punto incómodo de que siempre le ponga matices a algo de lo que tú estás muy seguro, y te proponga alternativas.

Usted habla mucho de cosas que voy a definir como sencillas, sin que sea peyorativo. Cuestiones básicas de clase que no sé si a veces escapan un poco del debate educativo. Se habla de si las competencias son buenas o malas o si el currículum es demasiado extenso o se ha limpiado en exceso, pero poco de cómo tomar apuntes o estudiar. ¿Se banalizan los básicos en el debate público y, por extensión, en la formación docente?

Hay cuestiones epistemológicas del sentido de la educación, de lo que es aprender y las grandes teorías pedagógicas, que sí ocupan gran parte del debate y la formación. Y son muy importantes. Pero luego hay una gran desconexión con lo que sucede en cada clase. ¿Qué hago cuando me enfrento a un nuevo grupo? ¿Cómo gestiono la atención a la diversidad en lo cotidiano? Ahí creo que hay un déficit de formación y debate. Ese es de hecho uno de los problemas del *practicum* (el periodo de prácticas del máster del profesorado de Secundaria). Llevamos a cabo estancias en los centros pensando que eso automáticamente nos aporta experiencia. Pero habría que acompañar esa experiencia de una reflexión, de intentar ver de qué manera la investigación educativa me ayuda a tomar decisiones y cómo las tomo. La formación del profesorado está estructurada así. Primero te da una formación teórica que quizá te sirva para el aula, pero tampoco importa si no. Y luego toca la parte práctica y te olvidas de la teoría. Es como si fueran mundos desconectados: la teoría que se aprende en la facultad, todo muy abstracto, epistemológico, y luego vas al cole, donde nadie habla de lo epistemológico, y te olvidas de la teoría.

Hablemos de cosas concretas. La motivación. ¿Cree que en este mundo de sobreestímulos cuesta más que el alumnado tenga interés por la escuela?

Es verdad que cuesta más. Los chicos tienen hoy muchas más opciones para elegir y eso implica que nuestra tarea también cambia, porque si antes recibíamos a gente que no se planteaba otras cosas, ahora sí lo hacen. Eso obliga a dedicarle tiempo a cuestiones que a lo mejor que antes dábamos por sentadas. Y requiere formación, pensar y leer un poco sobre cómo funciona la motivación. Cuando pensamos en algo motivador solemos pensar en algo divertido, como un entretenimiento. Pero eso no es motivador. Quizá es interesante para un momento concreto, pero motivador a largo plazo no es. Por eso hay que coger esas ideas de motivación y romperlas en cachitos para ir las masticando poco a poco y ver qué significa eso en el aula.

Una afirmación que le he leído y que entiendo que entra en la categoría de las cosas “obvias falsas” es que no por repetir una cosa muchas veces la vas a hacer mejor necesariamente. Uno diría que es una idea bastante asentada en educación. Por ejemplo, en la resolución de problemas matemáticos.

Sí, pero no es cierto. Hay algunas habilidades concretas que la repetición mejora. Pero hablamos de habilidades muy concretas. Hay un autor que se llama Oliver Caviglioli que diferencia entre habilidades abiertas y habilidades cerradas. Hay pequeños procedimientos, pequeños pasos que se hacen mejor cuando se han automatizado. Por ejemplo, ponerme los calcetines. Pero eso es una aspiración muy pobre para la educación. Automatizar tiene que ser siempre buscando fines mayores. Y cuando nos vamos a las habilidades abiertas, las que requieren adaptación a contextos diferentes, la mera repetición no sirve. Hace falta una cierta reflexión y una cierta práctica variando contextos muy diferentes para poder desarrollar esas habilidades. Un ejemplo muy sencillo es pensar que porque alguien por hacer redacciones mejora su capacidad de redacción. Simplemente no pasa, lo sabemos, está investigado. Para construir un texto no vale con repetir. Hay que seleccionar habilidades concretas y practicarlas y juntarlas y luego acercarse y alejarse del texto. Si tenemos gente haciendo redacciones *ad eternum* en secundaria, pero nunca revisándolas, obteniendo sugerencias de mejora, no mejorarán. Pensar que la gente sale de la secundaria sabiendo escribir porque ha tenido que hacer muchas redacciones nunca fue cierto.

Supongo, volviendo un poco sobre lo anterior, que eso aplica también a la docencia.

Es igual. La experiencia es necesaria, pero no suficiente. Puede ser que una persona que lleva 20 años en el centro sepa de todo porque ha estado expuesto a alumnado más diferente. Y probablemente tenga una perspectiva de las cosas, es verdad, pero también puede estar llevar 20 años haciendo exactamente lo mismo.

Lo mismo para los apuntes.

Tampoco enseñamos a tomar apuntes, pensamos que tomando apuntes se aprende a tomar apuntes. Pero es otra habilidad que se aprende con práctica y retroalimentación. Si no hay una reflexión de qué es lo que quieres, por qué tomas apuntes, qué escribes... Vamos a revisarlos, a perfeccionarlos. Vamos a evaluarlo, pero no te doy una nota. Lo que te doy es sugerencias para que tú mejores la próxima vez. Y practicamos específicamente eso. La gente saldrá tomando mejores apuntes y eso repercutirá a lo bestia en su vida escolar futura. La búsqueda de información es exactamente igual. Yo puedo hacer 15 proyectos donde los chavales busquen información por libre y no van a aprender absolutamente nada si siempre voy a Google y hago click en el primer resultado que sale, aunque ponga “patrocinado”.

A riesgo de ser reiterativo, tampoco sabemos estudiar.

La misma idea. Gran parte de mi último libro, *En blanco: Cómo focalizar la atención, la memoria, y la motivación para aprender* (2024), va en esa línea. Pensamos que estudiar es una habilidad que solamente se aprende estudiando, pero no. Yo pongo el ejemplo de la tortilla de patatas. Tú ves una tortilla de patata de un chef y ahí no solo hay práctica. Yo he hecho miles de tortillas de patata y francesas, pero todas iguales. No ha mejorado nada mi manera de hacer tortilla de patata, porque me tienen que decir cosas concretas para mejorar la forma de hacer la tortilla. Estudiar es exactamente igual. A aprender se aprende estudiando y también

reflexionando sobre qué estrategias son las mejores para aprender. Y eso debería ser una parte integral de lo que sucede en los centros: pensar cómo estructuramos y dejamos un hueco para reflexionar cómo aprendemos las diferentes estrategias que hay para aprender biología y cuáles se adaptan más a las características y circunstancias de cada uno.

Otra cuestión, quizá algo más intuitiva. “El aprendizaje no es resultado”, dice.

Es muy importante.

¿Pero esta idea está interiorizada?

No, en absoluto. Y menos cuando estás acostumbrado a tener momentos muy característicos de obtención de resultados. El curso escolar se organiza en evaluaciones. Nuestro sistema está muy parcelado. Acaba diciembre, empiezas con otra cosa y como ha pasado la evaluación anterior, hasta luego. Quizás no tanto en materias acumulativas –matemáticas o similares–, pero en biología cambias de tercio y ya. Entonces los resultados son como ritos de paso, para pasar de una evaluación a otra. Pero tú puedes tener resultados en función de mil cosas: de lo que hayas preguntado, de cómo se te han juntado las fechas de las pruebas, de si has tenido algún familiar hospitalizado. Eso no es aprendizaje. Aprendizaje es retener habilidades y conocimientos a largo plazo y ser capaz de transferirlos a nuevos contextos. Si tú me enseñas algo hoy, que yo lo aprenda quiere decir que dentro de seis meses lo puedo seguir utilizando.

EL PAIS CATALUÑA

Escuelas ahogadas por la burocracia: “Dedicamos hasta un 70% del tiempo a papeleo. No somos gestores, somos profesores”

Las direcciones deben lidiar con medio centenar de aplicativos y más de 30 protocolos, contratar servicios o enviar datos a los que el Departamento ya tiene acceso

IVANNA VALLESPÍN. Sabadell - 06 ENE 2025

Lidiar con medio centenar de aplicativos y más de 30 protocolos; introducir miles de datos; enviar información, a veces por triplicado; comprar material; buscar y contratar el servicio de limpieza, un *manitas* que arregle una puerta o un informático; hacer el presupuesto; justificar gastos o realizar informes de cualquier programa o actividad. Son algunos ejemplos de la interminable lista de gestiones administrativas y contables que realizan los equipos directivos de escuelas e institutos. “Hacemos de administrativos, gestores, informáticos, contables y psicólogos. No tenemos formación psicológica ni económica. Somos profesores”, resume Robert Velásquez, director del instituto Miquel Crusafont de Sabadell.

El equipo directivo de este centro recibe a este diario para explicar con detalle la carga burocrática que deben soportar. Una de las denuncias más habituales de las direcciones desde la pandemia y una de las principales propuestas recogidas por el comité de expertos en su informe presentado en marzo. El nuevo Departamento de Educación, encabezado por Esther Niubó, cogió el guante y en septiembre anunció un plan para desburocratizar los centros, que consiste en reducir el número de aplicativos y concentrarlos en un solo portal, además de reducir el volumen de datos a enviar al Departamento, así como darles apoyo en tareas como la contratación de personal o la gestión económica. Educación asegura que actualmente realiza una auditoría para saber qué tipo de información que se solicita a los centros es realmente imprescindible, así como la duplicada. El 23 de enero se creará una comisión en el seno de la junta de direcciones va decidir cómo se aplica el plan, que se espera que se aplique el próximo curso.

Uno de los principales focos de las quejas son el inacabable número de aplicaciones que tienen para las diferentes gestiones. Entre ellas, una de las más importantes es Esfera, que concentra los datos de los alumnos y se usa para la gestión tanto académica como económica. Por un lado, desde este instituto no entienden por qué el Departamento les pide “datos anuales de cuántos profesores hay en el centro o el número de alumnos aprobados, cuando esos datos ya están en el Esfera y los pueden extraer desde allí”. Pero la gestión de esta información no es fácil, porque los docentes no encuentran que sean un programa práctico. “No puedes exportar los datos en un Excel para poder trabajar con ellos, solo hace pdf, así que después tienes que contarlo todo a mano”, lamenta Velásquez.

Pero el programa también da muchos problemas técnicos y “deja de funcionar por tareas de mantenimiento en plena época de evaluación”, se quejan las direcciones. Otro de los aspectos que más preocupa y molesta es que a veces parece que tenga vida propia: “Te cambia las notas o hace mal las convalidaciones. Normalmente los suspendidos los cambia a aprobados, y entras para modificarlo y nada, ves que lo ha vuelto a cambiar”.

Una de las gestiones que desde este instituto ven muy mejorable es la de la asistencia del profesorado: “Las bajas las comunica el ambulatorio al Departamento, pero el instituto no se entera si el profesor no avisa. Y cuando vemos que falta un docente, entonces pedimos el sustituto. Lo ágil sería que el departamento

automáticamente active la sustitución”, comenta el director. También es engorroso el programa de los permisos del profesorado: “Cada día tengo que entrar para ver si algún profesor está de permiso, lo suyo sería que el programa te envíe un aviso de cuando haya alguno”, añade.

El control de asistencia de los alumnos tampoco es mucho mejor. Aquí no hay una aplicación única y cada centro elige la suya, de modo que cada trimestre deben enviar los datos de absentismo, cuando sería más ágil si el departamento centralizara esta información. El problema, apuntan desde el centro, es que los Servicios Territoriales van escasos de personal y no se han recuperado de los recortes de la crisis.

La cesión de los vales escolares también ha supuesto más volumen de gestiones de las esperadas. “Te tienes que gastar hasta el último céntimo y en poco tiempo. Y cada semana recibes un recordatorio con el saldo que te queda por gastar”, explica el director. Y añade que algo parecido sucede con las ayudas a los alumnos vulnerables, conocidas como *mochilas económicas*: “Tienes que buscar el material más asequible, comprarlo y justificar hasta el último céntimo”.

Programas como el PMOE o el PROA -que tienen los centros con más alumnos vulnerables para fomentar la igualdad de oportunidades- son los que más papeleo generan. “Te piden que hagas un cuestionario de cinco páginas a cada alumno y cuando ya lo has hecho, entonces te dicen que no era necesario. No tienes a nadie de referencia en el Departamento, quitan a la gente y ni te avisan”, comenta Pat Bardés, jefa de estudios del centro.

El mantenimiento de los ordenadores también genera mucho trabajo, tanto por el papeleo para pedir arreglar uno de los dispositivos –“que puede tardar de una semana a tres meses”- hasta para generar continuamente nuevas contraseñas para alumnos y profesores. Desde este instituto se quejan de que se reforzó el servicio de mantenimiento de los ordenadores recurriendo a alumnos de FP acabados de titular. “No son eficientes”.

Más allá de las tareas administrativas, por ser un instituto también se encargan de contratar servicios como la limpieza o el mantenimiento (en el caso de las escuelas de primaria, esto corresponde a los ayuntamientos). “Si se rompe una cerradura o tenemos una plaga tenemos que buscar a alguien nosotros, y no tenemos una lista de profesionales. O si tienes que adaptar el centro a un alumno en silla de ruedas, también tienes que espabilarte. Nos tratan como si fuéramos una empresa, pero aquí somos profesores. Yo lo que quiero es hacer clase”, deplora Velásquez.

Todo ello, y mucho más, provoca que a los equipos directivos se les acumulen horas y horas adicionales. “Dedicamos hasta un 60 o 70% de nuestro tiempo a papeleo, y muchas veces fuera de la escuela ya que necesitas calma para hacer según qué tramites y aquí hay distracciones constantes”, comenta Bardés. “Nos dedicamos a hacer papeleo que no sirve de nada ni nos aporta nada”, lamenta Carmen Martín, coordinadora pedagógica del instituto. “Cuando te quejas te dicen que solo tardarás dos minutos en hacer algo. Si a ello le sumas cinco de otra gestión, 10 de otra o media hora para arreglar los ordenadores, al final un día te puedes pasar cinco horas haciendo tonterías. Es un menosprecio continuo a nuestro tiempo”, remata Velásquez.

Protocolos cuestionables

Una de las quejas habituales de las direcciones también en la larga lista de protocolos que tienen. “Tenemos más de 30 protocolos que no dan directrices claras y con nombres infumables. Hay cosas tan absurdas que te hacen activar el protocolo si el alumno está triste, cuando los adolescentes están tristes un día sí y otro no. O te piden que en caso de violencia doméstica hables con la familia”, destaca Velásquez. El director destaca también como “absurdas” algunas de las indicaciones en el protocolo para episodios de calor: “Te dicen que des un vaso de agua cada 15 minutos a los alumnos. Hicimos cálculos y nos salían 3.000 litros de agua al día”.

EL DEBATE OPINIÓN

Una reflexión sobre las políticas educativas en España

Fernando Reimers establece una distinción entre las «políticas orientadas al acceso» y las «políticas orientadas a la calidad»

Francisco López Rupérez. 06/01/2025

En la tarde del pasado 12 de diciembre tuvimos el honor de recibir, en la Universidad Camilo José Cela (UCJC), al profesor Fernando Reimers, catedrático de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard. En el marco del «Máster Universitario en Políticas y Gobernanza de los Sistemas Educativos», el profesor Reimers impartió una clase magistral bajo el título *Políticas educativas para aumentar oportunidades. El caso de México*, conferencia que se puede recuperar en el canal YouTube de la UCJC.

Tanto en su intervención, como en el artículo académico publicado sobre este mismo tema en la revista *Daedalus* de la American Academy of Arts and Sciences —vol 153, n.º 4 (2023)— Fernando Reimers establece una distinción entre las «políticas orientadas al acceso» y las «políticas orientadas a la calidad». Las primeras se beneficiarían de un mayor apoyo político porque distribuyen las ganancias entre muchos grupos, mientras que los costes se aplican, al menos en apariencia, a unos pocos. Las segundas conseguirían, sin embargo,



menos apoyo político porque imponen costes directos a grupos clave. Todo lo cual repercutiría, de forma diferencial, en el grado de estabilidad de las reformas y de su implementación.

Así, las «políticas orientadas al acceso», tales como la ampliación del número de años de la enseñanza obligatoria, o la introducción de la educación infantil, han sido duraderas por el simple hecho de que beneficiaron a los sindicatos de profesores, con la creación de nuevos puestos de trabajo; a los políticos por el desarrollo de nuevas construcciones escolares en sus territorios; a las familias por el incremento de sus expectativas de movilidad social; y todo ello «sin más» que liberar recursos del erario público.

Contrariamente, las «políticas orientadas a la calidad», al plantear nuevas exigencias para los grupos de interés —por ejemplo, en la selección, la formación o la evaluación del profesorado; o en la ampliación de la jornada escolar— fueron más frágiles, menos duraderas. Se plantea, por tanto, una suerte de conflicto entre ambos tipos de reformas que puede decantar la balanza, por razones pragmáticas, en favor de las primeras, renunciando así a los impulsos más directos y eficaces de mejora cualitativa que están asociados a las segundas.

A pesar de las reconocidas diferencias entre México y España en el plano social y económico, estas reflexiones son transponibles, aunque sea con menor intensidad, al ámbito español. Cuando se analizan las preferencias de nuestros responsables políticos nacionales y autonómicos en materia educativa se advierte una cierta preponderancia estadística de las primeras en detrimento de las segundas.

El dilema que subyace, como cuestión de fondo, a este escenario no es, en apariencia, de fácil solución. Las «políticas orientadas a la calidad» son compartidas por aquellos países de alto rendimiento. Pero, por otra parte, una estabilidad suficiente de las reformas constituye un reconocido factor de calidad, factor que, de acuerdo con la experiencia de México, vendría asegurado por las «políticas orientadas al acceso».

La información cuantitativa contenida en la presentación del profesor Reimers revela que, como cabía esperar, si bien el número de años de escolarización de la población adulta no ha hecho más que crecer en México a lo largo de las dos últimas décadas, el nivel de conocimientos y habilidades sigue siendo bajo, en comparación con otros países de la OCDE.

Cuando referimos el citado dilema al caso español, la solución consista muy probablemente en disolverlo; es decir, en no renunciar a la conciliación de esas dos modalidades de políticas, sino en promover ambas con inteligencia. Esa es realmente la fórmula aplicada en los sistemas educativos de éxito que han sido capaces de cambiar su panorama educativo en unas pocas décadas; y es esa también la lección que deberíamos aprender nosotros.

En el mundo de los indicadores internacionales de educación se suele establecer una distinción entre los outputs, o resultados internos a los propios sistemas educativos, y los outcomes, o consecuencias de los sistemas más allá de ellos mismos; por ejemplo, en el ámbito social, laboral o económico. Y no cabe ninguna duda de que, de acuerdo con la evidencia disponible, el número de años de escolarización, en tanto que indicador grueso de capital humano, es un buen predictor de esos outcomes, tales como la empleabilidad, el bienestar físico y mental o la movilidad social de los jóvenes.

Sin embargo, y como en estas mismas páginas nos recordaba el profesor Ismael Sanz, en su columna del 17 de diciembre pasado, la tasa de abandono educativo temprano en España sigue situándonos en posiciones de cola en la Unión Europea, con una incidencia particularmente notable en los varones y en los entornos rurales, y una desigualdad entre las Comunidades autónomas impropia de un país desarrollado.

En este contexto, no puedo por menos que reiterar una propuesta empíricamente fundada que me acompaña desde hace al menos una década, y que consiste en la extensión inteligente —y por ende adaptativa— de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años, como una política de Estado que, en un país fuertemente descentralizado como el nuestro, reduzca las desigualdades territoriales, incremente las oportunidades, promueva la empleabilidad de los jóvenes socialmente desaventajados, estimule la movilidad ascendente y contribuya al progreso social y económico.

México, una nación hermana, aunque por el momento de inferior nivel de desarrollo, ha elegido este tipo concreto de «política orientada al acceso». España debería sumarse al conjunto de países de la Unión Europea, cada vez más numeroso, que han optado por ella. Se trataría, en definitiva, de diseñarla e implementarla acertadamente, procurando así la corrección de algunos de nuestros desequilibrios básicos que, en materia educativa, evidencian las comparaciones internacionales y apostando con conocimiento y convicción por la preparación, a través de la educación y la formación, de un futuro mejor.

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

La OCDE reconoce el plan de Navarra para mejorar la competencia lectora en las aulas

Los responsables del programa asistieron a una conferencia en Dubrovnik en la que detallaron su implantación en la ESO y su extensión a Primaria

DIARIO DE NOTICIAS. 06-01-25

El plan de mejoras de la competencia lectora de Navarra ha sido reconocido por la OCDE en la conferencia Using PISA evidence to inform education policies and practices que tuvo lugar a finales de noviembre en Dubrovnik (Croacia). El encuentro, organizado por la OCDE y el Ministerio de Ciencia de Croacia, tuvo como objetivo debatir e intercambiar prácticas e investigaciones sobre cómo las evidencias que se obtienen a partir de los resultados del informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) pueden dar forma a las políticas educativas o ser la base a partir de la cual se inspiran prácticas didácticas.

Los coordinadores del Plan de Mejoras de la Competencia Lectora en el departamento de Educación, Gabriel Rubio y Rosa Jimeno, compartieron la naturaleza, enfoque y estructura del plan diseñado para el presente curso 2024-2025 orientado a 3º y 4º de la ESO y que prevé extenderse a 1º y 2º de la ESO y 5º y 6º de Educación Primaria. Navarra expuso su plan, basado en experiencias anteriores de éxito, y dio a conocer que su puesta en marcha responde al interés de Educación y del profesorado por la mejora del nivel de comprensión lectora del alumnado, con el objeto de reducir el porcentaje de quienes tienen un nivel insuficiente que les impide aprender en un sentido profundo. El Plan está diseñado de manera que llegue a los estudiantes de forma inmediata a través de dos tareas que deben ser desarrolladas en el aula y que son el grueso principal de la formación que realizan los y las docentes participantes.

EL PAIS

El dueño de Ceac aprovecha el bum de la enseñanza privada

El grupo gallego Northius rozará los 117 millones de euros en ingresos con 40.000 nuevas matriculaciones este curso

MARÍA FERNÁNDEZ. Vigo - 06 ENE 2025

Con 20 años, Carlos Díaz (Valladolid, 50 años) no era capaz de concentrarse cuando iba a clase en la universidad. “Tenía una desmotivación tremenda. No terminé la carrera, soy un claro ejemplo de lo que era el sistema en ese momento”. Empezó a trabajar por cuenta ajena en 1994 y diez años después fundó con varios socios una academia que vendió en 2009. Un año más tarde lo volvió a intentar, esta vez solo, poniendo en marcha desde A Coruña lo que hoy es el grupo Northius, que comprende trece marcas —entre ellas Ceac, Unisport, Deusto Formación, Deusto Salud, Campus Training o el Centro Europeo de Másteres y Postgrados CEMP—. Juntas facturarán este año unos 117 millones de euros, con más de 1.400 empleados, unas 41.700 altas nuevas de alumnos y 40 centros entre España y Portugal. Además, tiene alumnos en otros cinco países europeos y en diez latinoamericanos.

El presidente y fundador del grupo define sus cursos como un medio que utilizan los alumnos para conseguir un fin, normalmente encontrar un trabajo o mejorar su empleabilidad, ya sea preparando unas oposiciones, cursando una FP o en cualquier otra formación de las decenas que ofrecen cada curso. Y ve el valor diferencial en orientar esa oferta a lo que las empresas necesitan, ya que tienen convenios de prácticas con 12.000 pymes y grandes empresas.

Orígenes

El germen del grupo fue Campus Training, una plataforma en la que el alumno decide si quiere hacer formación presencial, a distancia, de forma online o mixta. El primer año ya logró tener 40 empleados, y después de superar su primer lustro la empresa comenzó a desarrollar marcas especializadas en materias concretas, como la veterinaria o el sector audiovisual. Hacén, dice, mucho hincapié en la pedagogía, en que las materias se transmitan correctamente, con planes de seguimiento de los alumnos y estudios adecuados a sus capacidades y ritmos. De modo que si un alumno quiere acabar su curso en ocho meses pueda hacerlo, y otro que trabaja y estudia por las noches pueda extenderse 18 meses para completar la misma materia. Algo que aparentemente podría ir en contra de lo que buscan muchas empresas: escalar el negocio. “El material de un curso es un elemento vivo. Las dudas o consultas de hace cinco años alimentan los cursos posteriores, porque suelen ser recurrentes. Al tener la suerte de contar con una masa crítica muy grande de alumnos, nuestra formación se va enriqueciendo”, explica Díaz.

Northius está, desde 2020, controlado por el fondo Investindustrial, el grupo italiano que entró como socio financiero para impulsar el crecimiento y con el que el fundador se siente cómodo. “En otoño 2018 nos pusimos a buscar un socio para afrontar el crecimiento inorgánico. Queríamos que la gobernanza siguiese siendo nuestra. El inversor que viniera tenía que respaldar nuestro plan de negocio”. Se entrevistaron con una gran cantidad de candidatos hasta que llegó el fondo de la familia Bonomi, que en España cuenta con inversiones



en Portaventura y VirosPack. “Nos ayudaron mucho en rigor financiero, en apartado de informes. Nos atrevimos en el plano internacional y en el inorgánico, con la adquisición de compañías”. Fruto de esa operación se hicieron con las marcas de Deusto y la histórica Ceac, así como un vertical de formación deportiva. “Buscábamos empresas que fueran expertas en la materia que impartiesen. Unisport ejemplo, es una compañía fantástica que tenía muchos límites a la hora de crecer. Conseguimos hacerla escalar y ahora la mitad de sus alumnos están en Latinoamérica”.

El presidente de Northius no pone fecha a la salida de Investindustrial, pero admite que pronto van a tener que “renovar votos” para continuar juntos o separarse. “Lo que tiene que estar por encima de todo es la empresa”.

Investindustrial ya intentó desprenderse de Northius en 2022, pero frenó la decisión porque esperaba conseguir 600 millones que nadie en el mercado le ofreció. “Lo que tenemos que concretar ahora es el plan para 2026-2030, que plantearemos en 2025. Veremos si renovamos votos”, explica el directivo. No descarta otras opciones a su debido tiempo. “Tenemos la experiencia de doblar el tamaño de la empresa cada cuatro años. Accionarialmente, una salida a Bolsa es un paso que se puede evaluar, pero no es el momento”. En cualquier caso, Díaz asegura que el espíritu de la compañía se centra en seguir creciendo. “Somos una empresa muy rentable donde cada euro se reinvierte. Y eso lleva siendo así muchos años. Queremos hacer más fuerte a la empresa en tamaño y excelencia”.

Ese crecimiento parece tener ahora un nombre: Formación Profesional. Denostada antaño, la FP pública está dejando fuera cada curso a decenas de miles de alumnos que tienen que girarse hacia la oferta privada. Northius aprovecha esa efervescencia en la demanda a través de su submarca Ceac FP, en la que admite que han concentrado un gran esfuerzo inversor. “Hay que ser pacientes en su ritmo de maduración. Este ha sido nuestro tercer curso. Tenemos tasas de ocupación superiores al 80%” y casi 7.000 alumnos”. Tiene centros en Barcelona, Madrid y recientemente acaba de abrir el último en Valencia. Donde no está Northius es en la formación bonificada o subvencionada, aunque son centro colaborador del SEPE en la gestión de ofertas de empleo. “No quiero estar pendiente de si me llega la subvención para dar un servicio. La formación subvencionada tiene que estar muy estrictamente vigilada. Eso tiene que ser así, pero seguramente la haga menos ágil”.

En cuanto a la calidad docente, explica que utilizan varios indicadores para medirla, como la tasa de abandono, el índice de satisfacción de los alumnos, o las evaluaciones que de ellos hacen los centros educativos con los que colaboran, como la Universidad Católica San Antonio de Murcia, la Nebrija, la Universidad de Salamanca, la Viu de Valencia o la de A Coruña. Y resalta que fruto de ello tienen un alto porcentaje de alumnos, superior al 20%, que repiten.

En un sector muy atomizado, donde los cuatro o cinco primeros grupos no tienen ni el 20% del mercado, piensa que el futuro pasa por especializarse en los servicios que ofrecen a los alumnos, desde la financiación al seguimiento académico. “Estamos en un sector súper agradecido, de los pocos en que realmente tienes la capacidad de cambiar la vida de las personas. Y siempre hay demanda. En momentos de bonanza la gente se forma por hobby o vocación. Y cuando vienen mal dadas la solución es la formación”.

EL DEBATE OPINIÓN

La traspasada pedagogía del esfuerzo

No puede ser casualidad que sean precisamente aquellos países en los que los valores tradicionales vinculados al respeto a los mayores, el esfuerzo, el sacrificio y la autoridad sean los que mejores posiciones alcanzan en PISA

Luis E. Íñigo. 07/01/2025 Actualizada 04:30

Se habla mucho de los resultados del Informe PISA y de la posición relativa de España estudios de amplio alcance sobre el rendimiento escolar, como TIMSS o PIRLS. Cuando se hacen públicos los datos de una nueva edición de cualquiera de estas evaluaciones internacionales, el mundo de la educación toca a rebato. Los periódicos establecen comparaciones entre los resultados de los alumnos españoles y los de los sistemas educativos que alcanzan la mejor posición y dan a la imprenta sesudas interpretaciones acerca de los factores que explican nuestro retraso. Los presidentes autonómicos que salen mejor parados sacan pecho, atribuyendo su éxito a la excelente gestión de sus consejerías respectivas. Los sindicatos de profesores, en fin, claman, una vez más, por un incremento de los recursos públicos destinados a educación, como si solo de estos, y no de cómo se utilicen, dependiera que los alumnos aprendan más o menos.

Pocas reflexiones se leen, sin embargo, acerca de la relación entre los sistemas educativos y la sociedad en la que se enmarcan. Se olvida con frecuencia que dicha relación es dialéctica, no unidireccional, esto es, que las sociedades demandan a sus sistemas educativos un perfil determinado de sus egresados que viene determinado por las necesidades de un sistema productivo en continuo cambio, pero también los sistemas

educativos poseen la capacidad de modelar la sociedad a la que sirven sembrando en las dúctiles mentes de los alumnos valores y normas, por desgracia no siempre fruto del consenso social, sino de la ideología del partido gobernante.

Y son precisamente esos valores, los valores sociales y los valores que el propio sistema trata de implantar en la conciencia de los estudiantes, los que casi siempre se olvidan a la hora de explicar los resultados académicos. Se trata de un olvido interesado muchas veces, porque obligaría a replantearse muchas cosas que interesa poco cuestionar a la progresía gobernante –y digo progresía, porque ser progre y tener una ideología de izquierda son cosas muy distintas–. Pero la reflexión sobre el tema es obligada, porque no puede ser casualidad que sean precisamente aquellos países en los que los valores tradicionales vinculados al respeto a los mayores, el esfuerzo, el sacrificio y la autoridad sean los que mejores posiciones alcanzan en PISA: Japón y Corea del Sur.

Una reflexión, por otra parte, válida también para nuestras comunidades autónomas, que contribuye a explicar que Castilla y León, que no figura, precisamente, entre las más ricas, figure en cabeza de los resultados españoles en PISA, con un nivel comparable al de Canadá. Por supuesto que no son los únicos factores. El nivel de desarrollo económico también es relevante, como probó de manera irrefutable el célebre *Informe Coleman* en 1966, pero no determinante, como evidencia el hecho de que países muy avanzados como los Estados Unidos o la misma Noruega no destaquen por sus buenos resultados, mientras otros como Polonia se sitúen por encima de la media europea.

La conclusión se refuerza si tenemos en cuenta el porcentaje de alumnos excelentes. Una vez más, son aquellos países que más valoran el compromiso, el esfuerzo y el mérito los que consiguen que un mayor porcentaje de sus estudiantes obtenga niveles de competencia elevados (5 y 6 de PISA): Japón (23 %) y Corea del Sur (22 %), mientras la mayoría de los estados de la Unión Europea, firmemente comprometidos con el modelo educativo de la Agenda 2030, tan poco amiga de la memoria y del aprendizaje de contenidos, más preocupada por la educación emocional que por la transmisión del valor del esfuerzo y el mérito, no destacan precisamente en la clasificación. El promedio de la Unión es del 8 %, y estados tan representativos (y muy desarrollados) como Alemania o Francia se encuentran por debajo del promedio de la OCDE, un exiguo 9 %.

Naturalmente, no faltará quien, sin mirar siquiera los datos, profetizará que esos países sacrifican a los alumnos con dificultades en beneficio de los más brillantes, y de inmediato los acusarán de perpetuar las desigualdades sociales, privando de oportunidades a los más humildes. No es así.

Los países con mayor porcentaje de alumnos excelentes son también los que menos alumnos tienen con resultados muy por debajo de la media (niveles 1 y 2 de PISA). Japón tiene el 12 % y Corea el 16 % (aunque aquí la supera Estonia con el 15 %). Y no nos equivoquemos: ni Japón, ni Corea, ni Estonia figuran entre las naciones más desarrolladas del mundo. El país nipón tiene en la actualidad un PIB per cápita (el cociente entre la producción total de bienes y servicios del país y su número de habitantes) medido en paridad de poder adquisitivo (esto es, teniendo en cuenta el poder de compra real del dinero en cada país) inferior al español: 50.206 \$ frente a 52.779 \$ en 2023, y el de Corea del Sur es apenas un poco superior: 54.033 \$. No todo es el dinero ni los recursos. Los valores también cuentan. No deberíamos olvidarlo.

Luis E. Íñigo es historiador e inspector de educación

LA VANGUARDIA

La OCDE y la Generalitat sellan un plan para mejorar la educación de Catalunya en cuatro años

Este 2025 se pretende hacer un diagnóstico; en el 2026, implementar las primeras políticas; en el 2027, consolidarlas; y para el 2028, difundirlas

JOSEP FITA. BARCELONA. 08/01/2025

La OCDE y la Generalitat han firmado hoy un convenio para mejorar la educación en Catalunya en un plazo de cuatro años tras los discretos resultados del último informe PISA. Así lo explicó el president de la Generalitat, Salvador Illa, desde la escuela Marta Mata de Nou Barris (Barcelona), donde destacó que el plan -que tiene como objetivo identificar medidas destinadas a mejorar el rendimiento del alumnado en competencias básicas- tendrá cuatro fases: en este 2025 se llevará a cabo el diagnóstico de la situación; en el 2026, se implementarán las políticas acordadas y se hará un seguimiento; en el 2027 se pretende consolidar estas políticas; y en el 2028 “difundirlas y compartirlas con aquellos que puedan estar interesados en ellas”, aseveró Illa.

El president subrayó que el convenio no busca resultados para pasado mañana: “Es algo imposible. Milagros, a Lourdes. Aquí no los haremos”, reiteró. Y puso el énfasis en aprovechar la experiencia de la OCDE para mejorar el sistema educativo catalán, “que cuenta con buenos profesionales, buenos docentes con una altísima dosis de vocación”, pero que tiene “un camino de mejora a recorrer”. “Aunque hay confianza y buenas prácticas en el sistema educativo, eso no nos tiene que conducir al conformismo”, añadió.

En su turno, Andreas Schleicher, director de Educación y Competencias de la OCDE, afirmó que la organización de la que forma parte no puede “decir qué necesita Catalunya, pero sí qué se está haciendo en otros lugares de manera exitosa”. Remarcó que Catalunya “tiene todas las herramientas necesarias y recursos para posicionarse como líder dentro del mundo de la educación” y subrayó que, a veces, “el éxito no consiste en hacer más, sino en enseñar menos cosas pero con más profundidad y aprovechar al máximo los recursos para marcar la diferencia”.

Destacó que los desafíos a los que se enfrenta Catalunya -mayor diversidad del alumnado, impacto de las nuevas tecnologías...- no son exclusivos de su sistema educativo. “Los vemos en todas las escuelas del mundo. La cuestión es poder aprender los unos de los otros mediante este tipo de cooperación”.

El plan –puntualizó- no solo se basará en la colaboración entre la OCDE y la Generalitat, sino que contará con la participación de profesionales “de otras partes del mundo, de otras escuelas”, que pondrán en común cómo han superado ciertos retos educativos. “Estamos hablando de un grupo de colegas que trabajarán de forma conjunta y que conseguirán poder dar la mejor educación para el futuro de los alumnos”, arguyó.

“Queremos hacer este camino de mejora aprendiendo de esas prácticas educativas que han funcionado en otros contextos”, reiteró a su vez Illa. Eso sí –aclaró-, no copiando mecánicamente los modelos que han funcionado, “porque los contextos son distintos”. Asimismo, se comprometió a explicar aquellos pasos que se vayan realizando conjuntamente “e ir evaluando los resultados”.

A su vez, detalló que el plan no lo llevará a cabo únicamente el Govern junto a la OCDE, sino todas la partes implicadas en el sistema educativo catalán. Muy especialmente -subrayó- “los docentes, así como los alumnos y sus familias. Y el resto de administraciones públicas, muy particularmente el mundo municipal y local, que tiene mucho que decir en determinadas etapas educativas, especialmente en la educación de 0 a 3 años y en la Primaria”.

¿Y el método de trabajo? Diálogo y consenso, destacó. “Es mejor tardar un poco más y hacer las cosas de manera meditada que querer correr dando bandazos, avanzando y retrocediendo. Eso sí, al final tomaremos decisiones. No podemos estar eternamente discutiendo”, concluyó.

el Periódico de Catalunya

Illa y OCDE firman el pacto para remontar el nivel de la escuela catalana a cuatro años vista

"Que nadie espere resultados inmediatos; milagros, a Lourdes", advierte del president

El 'padre' de PISA insiste en la fórmula de atraer a los mejores docentes a las aulas más complicadas

Helena López. 08 ENE 2025

El president de la Generalitat, Salvador Illa, y el director de Educación y Competencias de la OCDE, Andreas Schleicher, han firmado este miércoles el acuerdo de colaboración para mejorar el sistema educativo catalán después de los malos resultados que Catalunya ha obtenido en estudios internacionales como PISA, PIRLS o TIMMS. Ambos han coincidido en el (ambicioso) objetivo marcado: "Lograr que todas las escuelas catalanas sean grandes escuelas". Así lo han explicado durante la primera jornada escolar de este 2025 en la escuela Marta Mata de Barcelona, en el distrito de Nou Barris, centro de máxima complejidad y proyecto educativo de referencia. Se trata de un plan a cuatro años vista. Y así lo ha remarcado Illa: "Que nadie espere cambios inmediatos, los resultados no se verán pasado mañana; milagros, a Lourdes".

"Es un convenio que tiene un horizonte a cuatro años. El 2025 para diagnosticar, el 2026 para introducir las políticas que se diseñen a partir del diagnóstico, el 27 para consolidarlas y el 28 para explicarlas", ha resumido su hoja de ruta Illa, quien ha subrayado que no es algo que quieren hacer solos el Govern y la OCDE. "Lo haremos con los docentes, los servidores públicos que trabajan en el sistema educativo, y también con los alumnos y con el mundo local, que tiene un papel importante, especialmente en las primeras etapas", se ha comprometido.

Sobre ese calendario, a cuatro años vista, Illa ha defendido que "más vale tardar un poco más y hacer las cosas bien, que querer correr e ir haciendo las cosas hacia adelante y hacia atrás, a trompicones". Propósito que también parece recordar a lo ocurrido con los cambios planteados en bachillerato (la consellera dio marcha atrás en la eliminación de las literaturas en segundo de bachillerato tras el alud de críticas).

"Tenemos todos los elementos para que todas las escuelas de Catalunya sean excelentes, que lo urgente no nos haga perder de vista lo importante", ha zanjado su discurso Illa, quien ha aprovechado la visita a la escuela en esta primera jornada escolar del año para lanzar un mensaje de confianza en el sistema educativo catalán:

"Tenemos docentes con una alta dosis de vocación, quiero que sepan que tienen al Govern de Catalunya de su lado".

"No podemos decir qué es lo mejor para Catalunya, pero sí explicar qué se está haciendo en otros países y funciona", ha apuntado por su parte el 'padre' de PISA, quien ha señalado que Catalunya "tiene todos los recursos necesarios para posicionarse" y ha insistido en su fórmula de atraer a "los mejores docentes" a las escuelas más complejas.

"A veces el éxito no consiste en enseñar más, sino en enseñar menos cosas, pero con más profundidad", ha apuntado. Se da la casualidad de que esa máxima es una de las que esgrimen los profesores de ciencias que se oponen a la "atomización del bachillerato científico" planteada por el Departament, que propone quitar horas de las materias comunes -Física, Química o Biología- para dárselas a optativas como "Retos de la Física" (es decir, más materias, menos horas cada una, en vez de dedicar más horas a sentar las bases). Este mismo jueves se lo expondrán a la consellera en la jornada de trabajo prevista.

Según el convenio, que se firmará de forma oficial en las próximas semanas, la OCDE se compromete a elaborar un "informe integral" que recogerá tanto su diagnóstico del sistema educativo como recomendaciones de políticas educativas concretas (documento que se hará público); un documento interno llamado 'Prioridades para la acción' para uso de las autoridades catalanas, un informe de seguimiento completo a finales de 2026 y 2027, y un informe final que "sintetizará los resultados del proyecto, contribuyendo al intercambio de conocimientos a nivel nacional e internacional sobre las lecciones aprendidas para la implementación de la reforma educativa".

Rechazo sindical

En paralelo al acto en la escuela Marta Mata del barrio de Verdum, el sindicato mayoritario en la escuela pública, Ustec, ha emitido un comunicado lamentando que el president "se reúna antes con representantes de la OCDE que con sindicatos de profesionales de la educación". El sindicato ha mostrado su rechazo a la firma del acuerdo y ha exigido "una reunión urgente con el president".



La prematriculación en los centros educativos vascos comienza el 3 de febrero

El proceso está dirigido a la admisión de alumnado de las aulas de dos años y a quienes se matriculen por primera vez en cualquier curso del segundo ciclo de Educación Infantil, de Primaria o de ESO

NTM / EFE, 08-01-25

El plazo de prematriculación en los centros educativos vascos comenzará el 3 de febrero y finalizará el 15 del mismo mes, según se recoge en una orden publicada este miércoles en el Boletín Oficial del País Vasco (BOPV).

La orden es aplicable a los colegios públicos y a los privados concertados desde el tercer curso del primer ciclo de Educación Infantil (aulas de dos años). El plazo también se abre en los colegios privados autorizados que solo impartan el primer ciclo de la citada etapa educativa.

El proceso está dirigido a la admisión de alumnado de las aulas de dos años, así como al que desee acceder por primera vez a algún centro en cualquier curso del segundo ciclo de Educación Infantil, de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria.

También tendrán que presentar solicitudes las familias de estudiantes que estén escolarizados pero quieran cambiar de centro o de modelo lingüístico.

Las personas solicitantes podrán indicar cuantos centros deseen. En caso de que no se consiga plaza en ninguno de ellos y no se cuente con centros de referencia donde continuar los estudios, la Delegación Territorial de Educación les asignará una plaza dentro del área de influencia del solicitante.

Las listas provisionales de admitidos se publicarán el 18 de marzo y las definitivas, el 15 de abril.

▣ EL DEBATE

Nuestros jóvenes no quieren ser científicos: España, a la cola de la UE con menos graduados en ciencias

Solamente en el año 2023, los contratos contabilizados en el ámbito de las ocupaciones STEM alcanzaron la cifra de 541.603, un 11,38 % menos que el año anterior

Rubén Prieto. 08/01/2025

La ciencia no atrae. Esa sería la conclusión más rápida y obvia si analizamos las necesidades y vocaciones de los jóvenes de nuestro país. A nadie parece extrañar esta realidad, más teniendo en cuenta la inversión

insuficiente y las sacrificadas condiciones laborales que imperan en el sector, propiciando que miles de investigadores busquen nuevas oportunidades lejos de nuestras fronteras. Este día a día también ha hecho acto de presencia entre los actuales estudiantes españoles, cuya generación ha dejado de sentirse atraída por las carreras STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por sus siglas en inglés).

Esto se puede apreciar en una de las investigaciones llevadas a cabo por la Fundación CYD, que escenifica a la perfección las demandas actuales de la juventud. En el informe, titulado *¿Qué titulaciones estudian los universitarios en España y cómo es su inserción laboral?* –correspondiente al año 2023–, se puede observar cómo los ámbitos de estudio con mayor número de titulados de grado en España son negocios, administración y derecho (19,7 %), seguido de salud y servicios sociales (17,7 %) y educación (15,7 %). En comparación con el resto de la Unión Europea, destaca que nuestro país registra el doble de titulados en educación y en salud y servicios.

Sin embargo, este dato decae hasta niveles estratosféricos a la hora de valorar las carreras científicas. Tal como señala el estudio, el número de graduados universitarios en las titulaciones científicas es del 18,8 %, seis puntos menos que la media europea. De igual manera, el informe destaca que el bajo porcentaje de titulados en ciencias ha provocado que nuestro país esté en el cuarto puesto a la cola de toda la Unión Europea, tras Chipre, Malta y Bélgica.

«Es fundamental trabajar en estrategias que fomenten el incremento de titulados en carreras STEM en España, que desempeñan un papel crucial en la innovación, el desarrollo tecnológico y el crecimiento económico», compartía Montse Álvarez, del gabinete técnico de la Fundación CYD, quien destacaba la necesidad de adecuar el balance entre la oferta productiva y la oferta de estudios.

Por desgracia, estos datos no son los únicos que ponen de manifiesto la pobre situación científica en nuestro país. Tal como detalla un artículo de los expertos Juan F. Jimeno y Ana Lamo –del Banco de España y Banco Central Europeo, respectivamente–, la cantidad de graduados en carreras STEM habría descendido más de dos puntos entre 2013 y 2019, convirtiendo a España en el tercer país europeo en el que más caen los graduados. En cuanto a los países que más han crecido en el área, Luxemburgo se ha situado a la cabeza con una subida de ocho puntos en este tramo. Le siguen Lituania, con un crecimiento de cuatro puntos, así como Letonia, Dinamarca y Noruega, con crecimientos de tres puntos cada uno.

Una vez desgranados los datos, la gran duda que surge es qué motivos habría detrás de esta tendencia tan negativa. En este contexto cobra especial importancia las cifras de contratación que registra el sector científico. Tal como detalla uno de los informes del Ministerio de Trabajo y Economía Social, en el año 2023 los contratos contabilizados en el ámbito de las ocupaciones STEM alcanzaron la cifra de 541.603, un 11,38 % menos que el año anterior –cuando se realizaron 611.170 contrataciones–.

EL PAIS

El Gobierno aprobará un plan para garantizar la educación en emergencias como una dana

La caótica respuesta de la Generalitat en Valencia, donde miles de niños y adolescentes pasaron más de un mes sin atención escolar, pone de manifiesto la necesidad de que España prepare su sistema educativo ante escenarios catastróficos

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 08 ENE 2025

El Gobierno está preparando un plan para garantizar la continuidad educativa en contextos de emergencia como una pandemia o los efectos de una dana como la que devastó Valencia en octubre. Una previsión que las organizaciones que trabajan en la materia consideran urgente, ya que el avance del calentamiento global, advierten, multiplica el riesgo de que España sufra acontecimientos meteorológicos extremos. El Ministerio de Educación espera poder aprobarlo, tras trabajar en él con las comunidades autónomas, en los primeros meses de 2025, mediante un real decreto u otro tipo de norma. Contar con dicha base legal permitirá que docentes, estudiantes y familias exijan una respuesta rápida y efectiva a sus administraciones educativas ante situaciones catastróficas. Algo que, según el sentir mayoritario de la comunidad educativa valenciana, no ha ocurrido en el caso de la dana.

El Ejecutivo desarrollará lo previsto en la disposición adicional décima de la ley orgánica de Educación, la Lomloe, que establece que el Gobierno “regulará las normas necesarias” para dotar a España de un “plan de contingencia para situaciones de emergencia” que garantice “la continuidad educativa” y “el derecho a la educación del alumnado en cualquier circunstancia”. La disposición adicional menciona algunos de los elementos que deberá incluir el plan: la forma en que se reorganizarán los centros, las vías de comunicación con el alumnado y las familias, la participación de la comunidad educativa durante el periodo de emergencia, el aseguramiento de los medios y conocimientos para que la escuela pueda saltar a la modalidad online, y el

modo en que se adaptarán “el currículo” (los contenidos) y “las programaciones didácticas” (el diseño de las clases) para centrar la actividad escolar en las cuestiones esenciales.

La elaboración de la actual ley educativa, aprobada en diciembre de 2020, coincidió con la pandemia del coronavirus, recuerda Alejandro Tiana, que era entonces secretario de Estado de Educación. “Aquello hizo que tomáramos conciencia de que el sistema educativo tenía que prepararse para afrontar no solo un escenario como el de la pandemia, sino las diversas situaciones de interrupción con las que puede encontrarse —desde un terremoto a la erupción de un volcán o una inundación—, como han hecho otros países”, afirma.

La influencia del periodo pandémico en la redacción de la disposición adicional se aprecia en la forma en que subraya la necesidad de preparar a los centros para la enseñanza *online* —un objetivo al que el Gobierno ha destinado en los últimos años 1.400 millones de euros procedentes de los fondos europeos—. Debido a las características de la covid, la enseñanza telemática se impuso entonces como la principal alternativa a las clases presenciales. El plan que elabore el Gobierno debería contemplar, sin embargo, otras herramientas. Por un lado, comenta Tiana, porque ciertos escenarios de emergencia pueden implicar la interrupción de la conexión a internet. Y, por otra parte, porque la docencia *online* no es idónea para todas las edades —no es adecuada, por ejemplo, para los más pequeños— ni para todos los perfiles de alumnado, como también mostró la pandemia.

María Civit, especialista en educación de emergencia de la ONG Educo, considera muy importantes otros dos elementos para facilitar la continuidad educativa. El primero es proporcionar a los niños y adolescentes material de estudio no digital diseñado para el trabajo autónomo, como por ejemplo cuadernos, que puede ser, además, compatible con la docencia *online*. El segundo, tener previstos espacios alternativos donde reanudar la actividad escolar cuando los centros de enseñanza resulten dañados. Las características de los colegios e institutos hacen difícil replicar en lugares distintos el modelo de clase estándar, por lo que la reubicación temporal debe ponerse en relación con la adaptación de los contenidos y el diseño de las sesiones. Los beneficios de ir a la escuela están por encima, en todo caso, apunta Civit, del mantenimiento de la fórmula docente clásica; el hecho de que niños y adolescentes puedan reencontrarse con sus iguales en un entorno seguro supervisado por profesionales de la enseñanza —algo que miles de estudiantes de los municipios afectados por la dana no pudieron hacer durante más de un mes— ya es de por sí muy positivo.

La atención socioemocional de los chavales tras la situación de emergencia, es otro elemento que debe contemplar el plan, dice Civit, así como formar a profesorado y estudiantes para saber reaccionar ante una, y preparar las infraestructuras educativas para hacerlas más resistentes. “Esto tiene que ver con dónde y cómo se construyen. Y debería tenerse en cuenta a la hora de la reconstrucción de los centros educativos en Valencia”, afirma la responsable de Acción Humanitaria de Educo, una organización que ha trabajado en las últimas semanas en la zona afectada por la dana junto a la Red Interagencial para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE), Entreculturas y Save the Children.

Críticas

La gestión escolar de la crisis por parte de la Generalitat ha sido muy criticada por la comunidad educativa valenciana, entre otras cosas por la falta de planificación. “Decir que ha sido desorganizada implicaría un grado de organización al que no se ha llegado”, afirma Rubén Pacheco, presidente de la confederación de familias de la Comunidad Valenciana Gonzalo Anaya. “La respuesta ha sido deficiente, poco empática, y carente de unos objetivos claros”, añade. Este periódico ha intentado sin éxito recabar el punto de vista de la Consejería de Educación.

Una fuente de las organizaciones especializadas en emergencias que han trabajado en Valencia que pide no ser identificada afirma que, en otros países no desarrollados inmersos en situaciones de emergencia por diversos motivos ha observado que las escuelas son con frecuencia reconvertidas como centros logísticos. Y ver que eso mismo sucedía en Valencia, prosigue, le resultó descorazonador. Una reflexión parecida a la que hacen Pacheco y otros miembros de la comunidad educativa valenciana. “En varios de los centros educativos que estaban en condiciones, lo que se hizo fue instalar allí a los efectivos de los cuerpos de emergencia, en vez de que pudieran volver a usarlos los niños y las niñas. Los colegios tienen patios, cierto, pero ¿no se podían utilizar los grandes aparcamientos de empresas que no iban a poder reabrir en meses? ¿O no se podían acondicionar los grandes solares que hay en la zona para acoger esas fuerzas de emergencia?”, pregunta el presidente de la confederación Gonzalo Anaya.

Pacheco añade que después de la dana uno de los mensajes más reiterados por las autoridades fue que había que priorizar: “Cuando ves que la vuelta a las aulas y la atención del alumnado no solo no se produce rápidamente, sino que prácticamente todo lo demás va delante, la conclusión a la que uno llega es que, para ellos, la educación de los niños y las niñas no es prioritaria, lo cual es de una gravedad apabullante”.

Dos adultos detenidos y dos menores ante Fiscalía por el apuñalamiento mortal del chico de 17 años en Gerena (Sevilla)

SEVILLA, 9 Ene. (EUROPA PRESS) - La Guardia Civil ha informado de la detención de una segunda persona, también mayor de edad, en relación con el apuñalamiento mortal de un menor de 17 años, vecino de Aznalcóllar, este miércoles, a las puertas del instituto de Gerena donde cursaba estudios, hechos por los que dos menores que acompañaban a los adultos arrestados han pasado a disposición de la Fiscalía.

En este sentido, un joven de 19 años, vecino de El Castillo de las Guardas, fue arrestado como presunto autor del delito, si bien fuentes del caso ya expusieron que en el coche en el que esta persona huyó de la escena del crimen viajaban otras personas más.

Todas las las personas implicadas en los hechos, tanto mayores como menores de edad, han sido identificadas y "no se descartan más detenciones, según la investigación avance", tal como señala la Guardia Civil en un comunicado en el que destaca que se ha recuperado el arma homicida y se llevan a cabo labores criminalísticas mientras avanzan las investigaciones.

El suceso tuvo lugar sobre las 14,35 horas del miércoles. Desde el 112 se recibía un aviso respecto a un joven que necesitaba asistencia médica urgente, al haber sido agredido y estar inconsciente en las inmediaciones del instituto de Gerena, siendo movilizado un helicóptero del 061 y dotaciones de la Policía Local y la Guardia Civil, dadas las alusiones a un posible apuñalamiento.

El suceso se originó en la zona próxima al centro educativo donde aparcan los autobuses, justo al terminar las clases y salir la comunidad educativa del instituto. El joven se disponía a subir al autobús con destino a su hogar en Aznalcóllar. El Ayuntamiento de esta localidad ha decretado tres días de luto. La misa en memoria de este menor, llamado Aaron, será a las 17,00 horas de la tarde de este jueves en la parroquia del municipio, según precisa el Consistorio.

▣ EL DEBATE

El PP prepara ya su EBAU común en 2026 y pide reunirse con los rectores para informarles del proyecto

Este trabajo se pondrá a disposición de la CRUE, a la que el PP ya le ha solicitado una reunión para informarle del proyecto elaborado por las comunidades gobernadas por el PP

El Debate. 09/01/2025

El Partido Popular ha iniciado la preparación de su Prueba de Acceso a la Universidad de 2026 y ha propuesto una reunión a la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) para informarle del proyecto elaborado, según han informado los populares.

La vicesecretaria de Sanidad y Educación del PP, Ester Muñoz, se ha reunido con secretarios generales, viceconsejeros y directores generales de Educación de las comunidades gobernadas por el PP para iniciar los trabajos de preparación de su EBAU común.

El grupo de trabajo está coordinado por la secretaria ejecutiva de Universidades y Formación Profesional del PP, Irene Muñoz, y el secretario ejecutivo de Educación, Óscar Clavell.

Una vez iniciado el proyecto de EBAU común con la Prueba de Acceso a la Universidad que se celebrará este 2025 y que fue presentado el pasado 1 de julio en Salamanca, el PP afianza su proyecto este enero con el inicio de la preparación de la prueba de 2026.

Este trabajo se pondrá a disposición de la CRUE, a la que el PP ya le ha solicitado una reunión para informarle del proyecto elaborado por las comunidades gobernadas por el PP.

EL PAIS

Denunciado un instituto público de Valladolid por una excursión al valle de Cuelgamuros con exaltación franquista

El Sindicato de Estudiantes de Castilla y León critica que profesores del Núñez de Arce organizaron la visita y apoyaron la exhibición de banderas carlistas, los saludos fascistas y el cántico del 'Cara al sol' en el autobús

JUAN NAVARRO. Valladolid - 09 ENE 2025

El Sindicato de Estudiantes de Castilla y León ha denunciado una excursión del instituto público vallisoletano Núñez de Arce al valle de Cuelgamuros, conocido históricamente por su denominación franquista, valle de los Caídos, en la que alumnos y docentes exaltaron al dictador Francisco Franco cuando se cumplen 50 años de su muerte. La organización y otras fuentes a las que ha accedido EL PAÍS afirman que la visita se produjo el pasado 12 de diciembre y que estuvo organizada por el claustro del centro educativo y, según confirmó EL PAÍS pocos días después del viaje, en ella se exhibieron banderas carlistas, se hicieron saludos fascistas y se entonó el cántico del *Cara al sol* por la megafonía del autobús. La Ley de Memoria Histórica y Democrática castiga este tipo de reivindicación de la dictadura.

Este periódico ha contactado con el director del instituto, a quien el sindicato reclama la dimisión, y este ha negado conocer esos actos y ha achacado la excursión a motivos históricos y educativos. La Consejería de Educación ha respaldado al centro, al asegurar que el comportamiento del alumnado, varias decenas de chavales, en la excursión “fue ejemplar” y que “en ningún momento hubo apología del franquismo ni nada que pueda contravenir ninguna normativa”.

El propio instituto Núñez de Arce colgó en sus redes sociales fotos de la visita, en la que el alumnado, de segundo de Bachillerato (entre 17 y 18 años), y los profesores acudieron tanto a Cuelgamuros como al monasterio de El Escorial (ambos en Madrid) y al palacio de La Granja (Segovia) “en una actividad organizada por el departamento de Geografía e Historia”, algo que ha confirmado este periódico. Entre las pruebas que acreditan estas actitudes profranquistas se encuentran audios de cánticos del himno de la Falange, el *Cara al sol* en el autobús que los trasladaba y fotos de los estudiantes, menores de edad, algunos de ellos con la enseña de la Cruz de Borgoña con el águila imperial superpuesta, una bandera no oficial pero muy popular entre grupos de extrema derecha.

El Sindicato de Estudiantes ha presentado denuncia ante la Dirección Provincial de Educación de Valladolid y ante la Junta de Castilla y León mediante la Red Sara, un mecanismo estatal. EL PAÍS recibió la información sobre la visita el pasado 16 de diciembre y el día 19 se puso en contacto telefónico con el director del instituto Núñez de Arce, quien, con nerviosismo, aseguró no estar informado de que en la excursión se produjeran los actos denunciados ni exaltación alguna del franquismo. El dirigente del centro educativo, a quien el sindicato reclama su dimisión, explicó la visita a Cuelgamuros al tratarse de un lugar importante en la historia de España y afirmó que no consentiría que se cometiesen los hechos expuestos ni actitudes fascistas.

La Consejería de Educación, dirigida por María del Rocío Lucas Navas (PP), ha cerrado filas con el instituto: “Según los profesores responsables, el comportamiento del alumnado en la excursión fue ejemplar y en ningún momento hubo apología del franquismo ni nada que pueda contravenir ninguna normativa”. “La excursión fue programada por el departamento de Geografía e Historia e incluía el monasterio de El Escorial, el Palacio de la Granja y el Valle de los Caídos, una actividad complementaria, voluntaria, enmarcada en la programación del departamento y justificada en los objetivos curriculares de la asignatura”, añade.

Uno de los profesores implicados en la organización de la excursión tiene pasado militar y está ligado a la Falange. De hecho, la Falange de Castilla y León ha reaccionado así en redes sociales: “A los niños *woke* [término reaccionario usado entre la extrema derecha contra sus oponentes] del Sindicato de ‘Estudiantes’ les molesta que los jóvenes se interesen por la historia de España y que los profesores pierdan el miedo a la censura de la izquierda española. El alumnado español está despertando. Hay cantera. A este pseudosindicato le va a tocar escuchar muchas veces el *Cara Al Sol*. Lo prometemos”. El líder de Vox en Castilla y León, Juan García-Gallardo, también ha reivindicado en sus redes sociales la excursión del Núñez de Arce.

Fuentes del centro educativo aseguran que uno de los docentes relacionados con la polémica se ha afianzado en su pensamiento y ha hablado así al aula: “A estos rojos no les gusta que os llevemos al valle de los Caídos, el año que viene os llevaremos al Palacio del Pardo [residencia oficial de Franco]”.

Pablo Redondo, secretario provincial de Valladolid de CC OO Enseñanza, ha opinado que es “una situación muy grave que se programe como actividad escolar una visita al valle de Cuelgamuros y que se haga apología del franquismo”. A juicio del sindicato, “esto sí que es adoctrinamiento”. “Desde la Junta de Personal Docente nos dirigimos a la Dirección Provincial de Educación para pedir explicaciones por esta actividad y exigir responsabilidades ante el cariz que había tenido, pero dijo que desconocía la actividad y estamos a la espera de respuestas”, ha añadido.

El portavoz federal del Sindicato de Estudiantes, Víctor Martínez, ha asegurado a EL PAÍS que han recibido “campañas de odio en redes sociales y correos electrónicos” desde que han revelado este suceso. “El fascismo en las aulas no debe de tener cabida y el Sindicato de Estudiantes mantendrá su denuncia permanente hasta el final del asunto. La Consejería de Educación lanzó un comunicado breve afirmando que había solicitado información a los profesores y estos dijeron que su comportamiento fue ejemplar”, ha indicado Martínez, que se cuestiona si ese comportamiento ejemplar encaja con haber cometido esos actos de exaltación franquista.

La Ley de Memoria Democrática, aprobada en 2022, plasma en su artículo 54 que el valle de los Caídos será denominado “valle de Cuelgamuros” para evidenciar que se trató de un lugar de represión. En el artículo 2 se recoge que “en ningún lugar del recinto podrán llevarse a cabo actos de naturaleza política ni de exaltación de

la guerra, de sus protagonistas o de la dictadura”, algo que sucedió en este viaje escolar. La norma recoge infracciones entre leves y muy graves con multas de entre 200 y 150.000 euros.

THE CONVERSATION

¿Dominan los adolescentes españoles las tecnologías?

Núria Molas-Castells. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación Enseñanza y Aprendizaje Virtual (GREAV), del Observatorio de la Educación Digital (OED) y del Instituto de Investigación en Educación (IRE) de la UB. , Universitat de Barcelona

La “alfabetización digital” es el proceso por el que una persona aprende a utilizar, comprender y comunicarse de manera eficaz mediante tecnologías digitales. En este concepto se incluye tanto el uso instrumental como crítico de esas herramientas. Quedan lejos las nociones tradicionales de entender la alfabetización (también la digital) solamente como la capacidad de leer y escribir.

Por eso hablamos de alfabetización digital como la adquisición de habilidades básicas en el mundo de hoy: gestionar información digital, participar activamente en espacios digitales, comprender las implicaciones éticas y sociales de la tecnología y hacer un uso crítico y responsable de ésta.

¿Están preparados los niños y niñas de 13 y 14 años?

En el caso de los jóvenes, el informe ICILS 2023 (International Computer and Information Literacy Study) publicado recientemente aporta información valiosa sobre las competencias digitales de los estudiantes de 2º de la ESO.

Se evalúan habilidades como investigar, crear y comunicarse mediante el uso de dispositivos tecnológicos, así como utilizar ordenadores de manera eficaz. El informe, que analiza los datos de 31 países, ofrece una radiografía del nivel de desarrollo de estas competencias en los estudiantes y pone de manifiesto aspectos clave sobre qué se está haciendo bien y qué queda por mejorar.

¿‘Aprobados’ en competencias digitales?

El informe ICILS 2023 muestra una variabilidad muy grande entre el rendimiento promedio de los estudiantes de los países participantes. El rendimiento medio del alumnado en España es 2 puntos superior al promedio de la UE y está significativamente por encima del promedio del estudio ICILS.

A pesar de ello, si traducimos los datos a niveles, el 44 % del alumnado tiene un nivel bajo, un 40 % medio y un 17 % intermedio-alto. Esto implica que solo 1 de cada 5 alumnos en España llega a un nivel intermedio-alto.

Además, uno de los elementos más destacables es que, a pesar de que la mayoría de los jóvenes tienen acceso a dispositivos digitales, este hecho no garantiza necesariamente un uso avanzado ni crítico de la tecnología. Por ejemplo, la mayoría no saben seleccionar bien la información ni hacer una valoración crítica de la misma.

Tecnologías en el aula, sí

El informe certifica que un buen uso de las tecnologías en el contexto escolar promueve las competencias digitales y aumenta el rendimiento en estas habilidades en cualquier otro contexto. Por ejemplo, más de la mitad de los jóvenes aprenden el uso seguro y respetuoso de las tecnologías dentro de la escuela.

Además, las chicas muestran un mejor nivel competencial que los chicos, con una media de 19 puntos más. El hecho de que las alumnas sean más “hábiles” con las tecnologías, sin embargo, no las hace elegir carreras tecnológicas más adelante, por lo que parece necesario seguir insistiendo en promover estas disciplinas entre ellas.

La brecha digital se mantiene

A pesar de estos avances, existen retos importantes. Las desigualdades socioeconómicas continúan desempeñando un papel determinante: los estudiantes de contextos más vulnerables tienen menos acceso a ordenadores y conexión a internet, lo que limita el desarrollo de sus competencias.

Esto se traduce en que, en España, hay 69 puntos de diferencia entre el rendimiento de un estudiante favorecido y uno en situación de vulnerabilidad. El promedio de la UE es de 79 puntos de diferencia entre unos y otros. Por esto es importante que, a pesar de los resultados generales moderadamente positivos, se sigan destinando esfuerzos para paliar la brecha digital entre el alumnado.

Tecnología y ocio

El informe destaca que buena parte del uso de la tecnología por parte de los jóvenes se da fuera de la escuela y en actividades no educativas. En España, el 68 % del alumnado no tiene limitación parental en tiempos de pantalla en días no lectivos, aunque este porcentaje es menor que la media europea, que se sitúa en el 75 %.

Aunque esto traslada parte de la responsabilidad a las familias, es imprescindible garantizar que el uso cualitativo de los dispositivos está presente de manera explícita en la escuela y en los espacios extraescolares y de educación no formal. Se trata de asegurar un uso responsable, autorregulado y seguro de los dispositivos desde los centros educativos ya que, de lo contrario, dejamos que los niños y jóvenes “aprendan” cómo utilizarlos, cuándo y para qué, bajo el control de las grandes compañías tecnológicas.

Formación de profesorado

También es necesario poner énfasis en la formación del profesorado. Los docentes necesitan herramientas y recursos que les permitan acompañar al alumnado en el desarrollo de estas competencias. Esto incluye no solo habilidades técnicas o instrumentales, en las cuales los estudiantes suelen tener un buen dominio, sino también y sobre todo estrategias pedagógicas para fomentar un uso significativo de la tecnología para el aprendizaje.

Por ejemplo, poniendo a disposición de los docentes recursos prácticos para la incorporación de competencias digitales clave en el aula, como aprender a verificar información fiable o analizar críticamente los sesgos presentes.

Sin una formación adecuada ni un acceso a recursos que faciliten la práctica en el aula, es difícil garantizar que la tecnología sea una herramienta para la inclusión y el empoderamiento, y no simplemente un recurso instrumental.

Un enfoque amplio

La alfabetización digital es un proceso continuo, que afecta y tiene presencia a lo largo y ancho de la vida de las personas. Las competencias digitales no solo son necesarias en un momento puntual de la vida o para acceder al mercado laboral, sino también para participar plenamente en la sociedad, contribuyendo a la construcción de una ciudadanía crítica y activa.

Por ello, el informe ICILS 2023 nos ofrece una oportunidad para reflexionar sobre los avances logrados y los retos pendientes. Se han conseguido progresos significativos en el desarrollo competencial de los estudiantes en algunos países como España, pero queda mucho camino por recorrer para mejorar los resultados en competencias clave y para disminuir las desigualdades.

La alfabetización digital debe ser un derecho universal y una herramienta para una sociedad más equitativa y democrática.

Un golpe de realidad: aprender a ser maestro en contextos de diversidad

Mercedes Ávila Francés. Profesora Contrada Doctora de Sociología, Universidad de Castilla-La Mancha
Jorge Abellán. Profesor del Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música, Universidad de Castilla-La Mancha

La diversidad en las aulas que promueven las leyes educativas (como la actual en vigor en España) supone un esfuerzo de integración de niños y niñas con diferentes aptitudes y necesidades. En lugar de separar a los escolares entre los que se adaptan a la “norma” y los que necesitan apoyos o currículos alternativos, las aulas son las mismas para todos, y recae en el profesorado y el equipo de orientación el diseño de situaciones de aprendizaje que estén al alcance de todos los escolares.

Lograrlo es un objetivo loable e ideal, pero no fácil cuando un solo maestro o maestra se ocupa de una clase de 20 o 25 niños de 6 años. Contar con maestros de apoyo o incluso con la posibilidad de implantar modelos de docencia compartida, aunque óptimo, no suele ser posible.

¿Y si los propios estudiantes del grado de Educación, futuros maestros y maestras, pudieran servir de apoyo educativo al tiempo que aprenden de primera mano cuál es la realidad del alumnado con el que más tarde desempeñarán su trabajo?

Proyectos de aprendizaje-servicio

Esto es precisamente lo que estamos haciendo en las Facultades de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha a través de proyectos de aprendizaje-servicio, en los que, mediante el acompañamiento educativo de niños y niñas de primaria con necesidades educativas especiales o socialmente vulnerables, apoyamos la atención a la diversidad y la inclusión en los colegios de nuestro entorno.

El desarrollo de estos proyectos está regulado por un convenio firmado entre nuestra universidad y la Consejería de Educación de nuestra comunidad autónoma, lo que nos provee de un marco de actuación y nos otorga reconocimiento.

Los proyectos de aprendizaje-servicio permiten a nuestro alumnado salir al mundo exterior y trabajar en contextos reales de aprendizaje prácticamente desde que empiezan el grado, en primero y segundo curso.

Para muchos estudiantes, es la primera vez que se acercan a la realidad de los centros escolares, antes de que comiencen sus prácticas propiamente dichas en tercero y cuarto curso.

La universidad como vida, no preparación para la vida

Como afirmaba el filósofo y psicólogo estadounidense John Dewey, la escuela (y más aún la universidad) no es una preparación para la vida, es la vida misma.

Si se concibe la universidad como una institución que expide credenciales para el mercado de trabajo, es lógico que el interés de cada estudiante se focalice en terminar sus estudios lo antes posible, con los mejores resultados y el mínimo esfuerzo.

Pero si proponemos a los estudiantes desde el principio que contribuyan a la mejora de la sociedad, como propugnaba John Dewey, no solo les damos la oportunidad de demostrar su compromiso con la educación y su entorno, sino que contribuimos a desarrollar la muy necesaria capacidad crítica y reflexiva.

Más allá de exámenes y contenidos

El aprendizaje-servicio forma parte de una serie de metodologías activas que buscan aumentar el carácter práctico de la formación universitaria, y que los propios alumnos reclaman.

Más allá de aprender contenidos y hacer exámenes, como alternativa a la lección expositiva, desde hace años se desarrollan proyectos de acompañamiento educativo como los mencionados antes.

La antigua concepción del aula, con un diseño apropiado para un mundo en el que la información era un valor escaso, deja de ser útil en un mundo en el que valor escaso es la atención.

En las facultades de Educación, estos proyectos de aprendizaje-servicio podrían contribuir a recuperar el espíritu de las escuelas “anejas”, que permite aprender haciendo.

¿Y qué opina el alumnado?

La investigación nos dice que el alumnado universitario que participa en proyectos de aprendizaje-servicio durante su formación adquiere habilidades de comunicación, de trabajo en equipo, desarrollo del pensamiento crítico y sentido de la responsabilidad personal y social. Además, este tipo de proyectos conectan al alumnado con las necesidades de su propia comunidad.

Los futuros y futuras docentes se dan cuenta que el trabajo en equipo es fundamental. En nuestras experiencias hemos detectado que estas incursiones en contextos reales suponen “un golpe de realidad”, de acuerdo con los propios estudiantes, que afirman que “aprenden mucho más de lo que dejan”.

Como decía una chica de primer curso: “En este tipo de carreras es muy importante tener contacto con los niños y niñas desde el primer año, pues te va a ayudar a discernir si quieres seguir siendo profesora o no”. Suelen ser experiencias que marcan a nivel emocional, pero que también suponen una gran oportunidad de aprendizaje, como decía uno de los participantes en uno de nuestros proyectos de aprendizaje-servicio: “Me pareció una experiencia bonita, pero más que bonita, brutalmente didáctica”.

MAGISTERIO

El Ministerio de Educación cierra 2024 con más de 755.000 becas pagadas a estudiantes

El Ministerio de Educación cierra 2024 con 755.000 becas y ayudas pagadas a estudiantes de todos los ciclos y niveles, lo que supone un desembolso de 1.230 millones de euros, la mitad del importe previsto para este curso.

EFE Jueves, 2 de enero de 2025

Según un comunicado del Ministerio de Educación, el adelanto de la convocatoria general de becas de septiembre a marzo ha permitido que a cierre de este año se hayan gestionado y pagado un 72,8% de ayudas más que en 2021, beneficiando a 754.914 estudiantes, 53.000 más que en 2023. En concreto, han cobrado su beca 345.635 estudiantes no universitarios, 257.059 universitarios y 152.220 alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo, mientras que más de medio millón de alumnos y alumnas han cobrado también la parte variable de la beca, 4.000 más que el año anterior.

En total, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha desembolsado algo más de 1.230 millones de euros de los 2.535 millones previstos para este curso en becas y ayudas al estudio.

La principal novedad de esta convocatoria es la subida del 5% en los umbrales de renta, que permitirá que más estudiantes accedan a una ayuda. Esto se suma a las mejoras incorporadas en cursos anteriores como el

incremento de 1.600 a 2.500 euros en las becas de residencia. Además, en el caso de las ayudas para estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo se ha reducido del 33% al 25% el porcentaje de discapacidad que es necesario acreditar para solicitar estas ayudas.

Intervenidos casi 37 kilos de ácido pícrico (reactivo explosivo) en centros educativos en 2024

Los TEDAX NRBQ (Técnicos en Desactivación de Artefactos Explosivos y Defensa NRBQ) de la Guardia Civil han intervenido durante 2024 casi 37 kilos de ácido pícrico, un reactivo con capacidad explosiva que se utilizaba antiguamente en los laboratorios, en 301 centros educativos de España.

EFE Martes, 7 de enero de 2025

Según ha explicado a Efe la Guardia Civil, tras la intervención de este material se ha llevado a cabo la destrucción segura y controlada de este ácido pícrico (trinitrofenol) y la acción se incardina dentro de los protocolos de seguridad establecidos para evitar posibles amenazas a la seguridad ciudadana. El ácido pícrico, cuando se encuentra en condiciones inadecuadas de almacenamiento se convierte en un compuesto peligroso y explosivo, por lo que se hace necesario llevar a cabo este tipo de intervenciones preventivas, que aseguran la correcta gestión y eliminación de sustancias químicas peligrosas.

Tras los primeros hallazgos de este reactivo, almacenado de forma inadecuada en diversos centros educativos, la Guardia Civil estableció como prioridad la discreción, con el objetivo de no generar alarma entre la población y que en ningún caso se pudiese incitar de forma indirecta a actuaciones inadecuadas con dicha sustancia. La operación se inició al comienzo del actual curso escolar y fue desarrollada en coordinación con los efectivos de la Guardia Civil que imparten charlas de concienciación en los diferentes centros de enseñanza, en el marco del plan director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos. Durante esta operación se han intervenido 453 muestras de ácido pícrico, con un peso total de casi 37 kilos.

Desde la Guardia Civil se recomienda a los responsables de centros educativos que no cuenten con los oportunos protocolos e instalaciones adecuadas de almacenamiento, acceso y manipulación, revisar especialmente aquellos kits de compuestos químicos distribuidos hace aproximadamente 30 años. Además, se advierte de que el ácido pícrico es tóxico por absorción cutánea y hay que tener en cuenta que tiene riesgo de explosión en caso de golpes o cuando se calienta.

En el caso de localizarse ácido pícrico en mal estado, no se debe manipular y dar aviso a la Guardia Civil, para que los los TEDAX, se hagan cargo. En los casos registrados, tras los correspondientes análisis de riesgos, los TEDAX de la Guardia Civil se encargaron de su neutralización, utilizando las técnicas más avanzadas y estrictos protocolos de seguridad.

La comunidad educativa critica la saturación en la vuelta al cole en los centros afectados por la DANA

La comunidad educativa de los municipios afectados por la DANA ha señalado que en la vuelta al cole tras las vacaciones de Navidad los alumnos de estas zonas reciben menos atención de la que requieren, por problemas de saturación de centros, ampliación de ratios y reubicación de colegios e institutos.

REDACCIÓN / EFE. Martes, 7 de enero de 2025

Así lo ha detallado a Efe Fampa Valencia tras las consultas que han realizado a los sectores afectados y han puesto en común con ADEP-PV y ADIES-PV, que también ha reprochado «la falta de recursos extraordinarios de docentes a estos centros». Desde la Conselleria de Educación, han explicado que las riadas dejaron a más de 48.000 alumnos de 115 centros sin clase, rutas de transporte escolar suspendidas, cocinas y comedores inservibles, así como muchos niños y adolescentes sometidos a una situación traumática. Han agregado que se consiguió que todo el alumnado afectado recuperara la actividad lectiva antes de Navidad a través de acogimiento temporal en otros centros, la reubicación y en línea, además de los que sí pudieron volver a sus centros tras las labores de limpieza y reparación necesarias.

Tras el paréntesis de las vacaciones de Navidad, las clases se han retomado «con toda la normalidad posible en esta situación y con la novedad de que el alumnado del CEE Rosa Llàcer de València ha vuelto a su centro», han asegurado fuentes de Educación. Desde la Conselleria han asegurado que se han habilitado becas extraordinarias de comedor, instalado aulas prefabricadas y dotado de medios extraordinarios materiales y de profesorado extra, y ahora los esfuerzos se centran en las tareas de reconstrucción, para que los alumnos reubicados puedan volver a sus centros.

En total, según Educación, para el transporte se han consignado 2.364.297,10 euros, así como 625.626,44 euros para la adquisición de mobiliario y equipamiento escolar como vajillas, lavavajillas, mesas de comedor, estanterías, muebles, pupitres, tronas, juegos, pizarras y colchones, entre otros elementos. Igualmente han indicado que en centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial desplazados a diferentes ubicaciones hay en total 24 docentes más: 10 a tiempo completo y 14 a tiempo parcial.

Sin embargo, el sindicato STEPV ha exigido la aceleración de la rehabilitación y reconstrucción de los centros educativos afectados y ha denunciado la falta de información por parte de la Conselleria a la comunidad educativa sobre la situación de los centros, además de reprochar que «no se han aprovechado las vacaciones de Navidad para avanzar», han señalado. Desde Fampa Valencia, han señalado que la dispersión de espacios (algunos colegios hasta en cinco espacios diferentes) dificulta «desde la coordinación hasta las actividades de las AMPA» y hay problemas de «saturación y masificación de los centros que han adaptado espacios para acoger ciclos completos». En muchos casos, han explicado, los alumnos acogidos provisionalmente tras la emergencia en otros centros acabarán el curso allí, pero «las plantillas de docentes son las mismas que tenían».

La atención educativa y la intervención ante los efectos de la DANA en la población escolar «preocupa a las comunidades educativas de los centros», y han añadido que los servicios de comedor están «colapsados» y «no se han destinados recursos e extraordinarios y profesionales especializados para atender al alumnado afectado por la DANA». Además, han criticado que a partir de día 1 «muchos centros afectados no tendrán inspección», lo que dejará «en completa soledad de cara a la resolución de problemas diarios, agravados por la riada, a los equipos docentes y directivos».

Reapertura del CEE Rosa Llàcer de Castellar tras la DANA

El Centro de Educación Especial Rosa Llàcer de Castellar, con 75 alumnos de diferentes grados de discapacidad que fueron distribuidos por la riada, recupera este martes su actividad tras la DANA del 29 de octubre que dañó gravemente los ascensores y la caldera, la maquinaria de asistencia y el material de formación. El Ayuntamiento de València ha invertido 340.000 euros en los trabajos de reparación y limpieza del centro, cuya puesta a punto se ha demorado más que otros centros educativos de las pedanías afectadas por las propias características de este y las necesidades específicas de material e instalaciones que exige.

La alcaldesa de València, María José Catalá, ha subrayado que «el objetivo ha sido que cuando el alumnado regrese a las clases, vea su centro renovado, cambiado y mejorado» y ahora está «ya está al 100% en funcionamiento». Los trabajos para dejar listo el centro para su reapertura han supuesto una inversión 295.000 euros a través de una contratación de emergencia, más otros 45.000 euros para la adquisición y puesta en uso de nuevas calderas de otro contrato de emergencia.

Visitas de inspección y cualificación específica **OPINIÓN**

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 8 de enero de 2025

Resulte apócrifa o no una cédula de mediados del siglo XIV, que establecía cometidos de los “veedores de ciencia y conciencia”, a fin de que “vean la enseñanza de los muchachos, y las letras de las escuelas, y vean lo que enseñan”, cierto es que a mediados del XVIII existían “veedores” a los que se indicaba “que cuiden y celen el cumplimiento de la obligación de los maestros”, y a tales veedores se les dio el título de “visitadores”. Hasta que, un siglo después, en 1849, se crea y regula la Inspección de la instrucción primaria. Por tanto, la visita es una función característica e identitaria de la Inspección de Educación, ejercida profesionalmente por quienes, como inspectores e inspectoras de educación, la tienen atribuida.

Esto es, la atribución legal de conocer, supervisar y observar todas las actividades que se realicen en los centros, tanto públicos como privados, a los cuales tienen libre acceso, se lleva a término y resulta de la visita de inspección.

Si bien puede saberse qué son tales visitas, no sobra caracterizarlas y, para ello, una definición es conveniente. Cabe sostener, entonces, que la visita de inspección resulta de las atribuciones –con más entidad que una técnica– de los inspectores de educación, desempeñada con cualificación profesional específica, que se lleva a término, fundamentalmente, con la observación sistemática y de la que, de acuerdo con sus características, pueden derivarse distintas actuaciones o efectos.

La cualificación profesional que acaba de apuntarse guarda directa relación, entre otros aspectos, con el procedimiento de acceso a la inspección y con la formación permanente en su ejercicio. Así, del mismo modo que no es suficiente la transición del desempeño docente al ejercicio directivo, sin competencias específicas para este por quienes lo asuman, tampoco lo es en el caso del desempeño docente o directivo al ejercicio de la inspección. En definitiva, la cualificación específica de la Inspección no deriva, directamente, de desempeños anteriores –aunque se exija un periodo de ocho años de docencia para participar en el concurso oposición de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación–, sino que requiere una capacitación diferenciada. El ejercicio docente o directivo previo facilita ciertos aspectos de esas visitas, claro está, pero no son suficientes ante las características propias de una visita de inspección.

Tampoco ha de entenderse que la cualificación específica para la visita de inspección se adquiere con la superación del concurso-oposición como fase del procedimiento selectivo de acceso, aunque en los temarios

figuren distintos aspectos de la visita, sino, principalmente, en la posterior fase de prácticas que se desarrolla con el seguimiento y apoyo de tutores o tutoras con experiencia en el ejercicio. Sin embargo, la adecuación del procedimiento de acceso –cuya regulación debe ser próxima– debería ir más allá de unas prácticas, cuya duración transcurre entre seis meses y un año, y un curso de formación específica para el desempeño de la función inspectora.

No son difíciles de imaginar las particularidades y dificultades iniciales de la transición profesional de la docencia en el aula, o del ejercicio de responsabilidades directivas, al desempeño de las funciones de los inspectores e inspectoras de educación, por no referir, ahora, determinados aspectos que afectan a la socialización y a la identidad profesional de la inspección, tras el ejercicio de la docencia. Razón por la que tanto la tutoría como el desarrollo y duración de la fase de prácticas deberían incidir, de manera más significativa, en la cualificación específica para el ejercicio de las funciones y atribuciones de la inspección, considerada, en este caso y de manera especial, la visita. Además, no debe descartarse la oportunidad de una formación previa, de carácter superior, con directa incidencia en la capacitación profesional, sin menoscabo de los procesos de formación permanente que tienen su momento propio en la iniciación profesional y, como también es el caso, en la fase de prácticas correspondiente al procedimiento selectivo de acceso a la Inspección.

Han de considerarse, asimismo, otros aspectos relevantes de las visitas de inspección, tales como los principios generales, los tipos de visitas, las fases de desarrollo, los efectos derivados o los instrumentos y recursos que pueden considerarse en su realización, además de debates sobre la necesidad de especialización para acometer determinadas visitas. Oportunidad habrá de ello, pero importa destacar que, como cuestión previa y principal, las visitas de inspección necesitan una cualificación específica para la que deben reforzarse la entidad y el carácter de la formación, así como el diseño y desarrollo de la fase de prácticas, superado la fase de concurso-oposición del procedimiento selectivo de acceso. Casi con seguridad, estas propuestas quedarán en el nutrido anaquel de las intenciones que no pueden materializarse, entre otras razones, al estar afectadas por una regulación básica que requiere consensos o acuerdos las más de las veces inalcanzables, o por las coyunturas que llevan a adoptar logros mínimos, por factibles, pero con expectativas que no quedan a corto plazo, si es que se llega a conseguirlas.



El sistema educativo español en cifras: cae en 10 puntos el abandono escolar

Mónica Langarita. 30 diciembre, 2024

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes publicó recientemente su anuario estadístico correspondiente al curso 2022-2023, ofreciendo un análisis detallado sobre el estado actual del sistema educativo en España. Este informe pone de manifiesto tanto los avances en diversos indicadores clave como los retos pendientes en el ámbito educativo.

El informe indica que el alumnado del sistema educativo ascendió a 10.963.060 estudiantes, de los que el 75,9% (8.322.694) cursaron enseñanzas de Régimen General no universitarias, un 15,7% (1.720.975) lo hicieron en enseñanzas universitarias, un 6,6% (719.918) formaron parte de las enseñanzas de Régimen Especial y un 1,8% (199.473) de la Educación para Adultos.

Uno de los datos más destacados es el porcentaje de población con estudios superiores que está ocupada, el cual se sitúa en el 83,7%. Este valor representa un aumento del 7,3% respecto a hace una década, cuando era del 76,4%. En comparación, las personas que únicamente cuentan con estudios de Educación Primaria o inferiores tienen una tasa de ocupación considerablemente menor, del 46,1%. Este indicador resalta la importancia de la educación superior en la empleabilidad y la calidad del empleo.

El porcentaje de población que finalizó la Educación Secundaria Obligatoria con el título de graduado fue del 81,6% en el curso 2022-2023, un incremento de 6,2 puntos en comparación con el 75,4% registrado hace una década. Asimismo, las tasas brutas de graduación fueron del 55,6% en Bachillerato, del 4,3% en Formación Profesional de Grado Básico, del 27,7% en Grado Medio y del 35,1% en Grado Superior.

El abandono educativo y formativo temprano, que mide el porcentaje de personas entre 18 y 24 años que no han alcanzado la segunda etapa de Secundaria ni siguen ningún tipo de formación, ha experimentado una notable disminución en la última década. Según el anuario, esta tasa ha pasado del 23,6% en 2013 al 13,7% en 2023, un descenso de casi diez puntos porcentuales. Este avance sugiere mejoras en las políticas educativas y en el acceso a programas de formación adaptados a las necesidades actuales.

Incremento de docentes

El número de profesores en el sistema educativo también ha mostrado un incremento significativo. Durante el curso 2022-2023, se contabilizaron un total de 958.532 docentes, lo que supone un aumento de más de 83.500 respecto al curso 2017-2018 y de 131.200 en comparación con una década atrás.

Este aumento en el profesorado ha contribuido a mejorar la relación alumno-profesor. En las enseñanzas no universitarias, el número medio de alumnos por profesor se redujo a 11,3, frente a los 12,6 registrados hace diez años. En los centros públicos, esta cifra es aún menor, con una media de 10,2 alumnos por docente.

El anuario también analiza la composición del profesorado. Las mujeres representan el 67,2% del total de docentes en el sistema educativo, con una presencia especialmente alta en la educación no universitaria, donde constituyen el 72,3%. En Educación Infantil, esta cifra llega al 97,4%. En cambio, en el ámbito universitario, las mujeres representan el 44,2% del total, lo que supone una menor representación en los niveles educativos más altos.

En cuanto a la distribución por niveles educativos, el 80,2% del profesorado se dedica a enseñanzas de régimen general no universitarias, mientras que el 14,3% imparte en la universidad. El restante se divide entre las enseñanzas de régimen especial (4,3%) y la educación para adultos (1,1%).

Aumento del gasto público en educación

El gasto público destinado a la educación ascendió a 63.446,6 millones de euros en 2022, lo que representa un 4,62% del Producto Interior Bruto (PIB). Este incremento es notable en comparación con los 46.476 millones destinados hace una década. Este aumento también se refleja en el ámbito de las becas y ayudas al estudio, cuya importación total alcanzó los 3.560,5 millones de euros en el curso 2022-2023, frente a los 1.957,4 millones del curso 2012-2013.

Aunque los avances reflejados en el anuario son significativos, persisten desafíos importantes. La reducción del abandono temprano, la mejora de las tasas de graduación en niveles superiores de formación profesional y la equidad de género en el ámbito universitario son áreas que requieren atención continua.

Los datos del anuario ofrecen una perspectiva amplia sobre la evolución del sistema educativo español y su impacto en la sociedad, destacando la relevancia de la formación como motor para el desarrollo personal y profesional.

Competentes

David Cerdá. Diciembre de 2024

La educación pública no está para hacer a los chicos felices o para que «construyan una biografía», sino para hacerlos competentes. Esa competencia va mucho más allá de la «empleabilidad» (un norte estúpido, una idea de esclavo), abarcando los aspectos principales del carácter y la civilidad. Resulta, además, que la competencia es trampolín para una de las virtudes esenciales del ser humano: la valentía:

¿Qué es eso de ser «competente»? Una mezcla de capacidad y competitividad: recursos abundantes de conocimiento y el afán de hacer las cosas tan bien que reciban, antes o después y de una u otra forma, su recompensa. Es competente aquella persona que es eficaz y eficiente, pero no solo en términos productivos, sino en tanto ciudadano —exigente, crítico, libre— y en lo tocante a su proyecto personal. Llamamos civilización a un empeño colectivo de competencia, que incluye lo ético y lo estético, la posibilidad de que abunden la paz, la belleza, el bien, la verdad en la convivencia.

Visto así, resulta bien extraño que haya educadores que no solo hayan abandonado el proyecto de hacer competentes a sus educandos, sino que hasta nieguen la importancia evolutiva y civilizatoria del competir. Hay espacios de educación donde se niega la competencia, a la que se le atribuyen todos los males del enfrentamiento social. No obstante, basta entender la relación entre ciudadanía y profesionalidad para que las versiones oscuras del competir —el «competitivismo», lo podríamos llamar— queden desveladas y separadas de su versión luminosa. Es para hacerse competente, y no para ser feliz o «empleable» (idea absurda y esclavizante donde las haya) que una persona joven debería acudir a un centro educativo.

Resulta además que este ser competente es consustancial a la construcción del carácter. El psicólogo social Albert Bandura llamó «autoeficacia percibida»: las creencias en nuestras habilidades para tratar con las diferentes situaciones que se nos presentan, que afectan a nuestra autoestima y autorrespeto y así pues recursivamente a nuestra futura capacidad para solventar desafíos. Explica Bandura que percibirse autoeficaz

consiste en creer en nuestra capacidad para producir efectos. Eso es en esencia una persona competente: alguien que ha desarrollado destrezas como para sentir que es capaz de afectar beneficiosamente al mundo.

La autoestima es intensamente social; el autorrespeto descansa más en el individuo, y es indisoluble de una vida íntegra. Walt Kowalski, el agrio protagonista de *Gran Torino*, de Clint Eastwood, conoce muy bien esta diferencia. Está mortalmente enfermo, ha perdido a su mujer, aún carga con horribles recuerdos de su experiencia bélica y malvive contrariado en un mundo y con una familia cuyos valores le espantan. A pesar de su incalculable amargura, Kowalski vive de pie, es una persona honorable. Su joven vecino, Thao Vang Lor, intenta robar su Ford Gran Torino para ganarse el aprecio de la banda que lo acosa y lo humilla. Tras algunas peripecias, Kowalski termina tomándolo a su cargo. Supera su acendrada xenofobia —una fachada con la que poder alejar a otros seres humanos, estar a solas y regodearse en sus decepciones— y trata a Thao y su hermana Sue con humanidad y después con cariño.

Kowalski sabe que Thao necesita respetarse. Observa cómo se relaciona con las chicas, y sabe de su baja autoestima; pero es más importante que se respete. Perdido entre generaciones y culturas, desubicado y solo, ha de aprender a defenderse, y para eso tendrá que hacerse digno, libre y responsable. Kowalski no se limita a quererlo, ni le entrega de inicio un respeto que todavía no merece; lo primero que hace para armar de valor a Thao es prestarle sus herramientas y hacer que el chico se sepa capaz de arreglar algunas cosas y hasta de ejercer un oficio. Sabe el viejo gruñón que son muchos los hilos que entrelazan la autoeficacia con la autoestima y el autorrespeto, y sabe aquello que Nietzsche dijo en su día: cuando parezca que nada te pueda salvar, será el orgullo el que te salve.

Nadie niega que el orgullo y el exceso de amor propio no puedan sepultarte. Pero es un error monumental desatender el lado virtuoso del orgullo: la tenaz determinación de ser la mejor versión de uno mismo, el afán de superación y el proyecto de tomar la vida de uno como quien ase un timón con ambas manos. No se trata de negar las circunstancias socioeconómicas, la suerte y otros aspectos que existen y precisamente la escuela pública ha de tratar de revertir, si es que quiere ser el imprescindible bastión de la democracia; se trata de añadir que en ese camino de competencia personal, profesional y civil que la educación ha de ser el educando ha de entender que es el protagonista. Se trata, en definitiva, de ofrecer oportunidades para desarrollar un carácter valiente.

Fascina ver cómo a la chavalería —y a muchos de sus mayores— le encantan las historias de garra deportiva y éxito empresarial justo ahora que arrecia el desprecio de la competencia. Fascina, pero no extraña. ¿O acaso creen ustedes que a una clase dirigente enferma de mediocridad le interesa una ciudadanía competente?

Un bachillerato de saldo

Xavier Massó. Diciembre 2024

Un nuevo atentado contra el conocimiento. La reforma curricular decidida por el *Departament d'Educació* de la Generalitat de Catalunya, amparándose en la LOMLOE, no es sino un paso más, acaso el definitivo esta vez, en el avanzado proceso de demolición de lo poco que queda de un bachillerato digno de tal nombre: la drástica reducción de las horas comunes asignadas a las materias troncales científicas y su substitución por optativas inanes o descontextualizadas de la más diversa índole, en muchas ocasiones a capricho de la dirección del centro, que liquiden definitivamente la idea de un currículo común y estructurado basado en el conocimiento y en su transmisión.

Y si decimos que no es sino un paso más es porque con anterioridad ya hemos vivido lo mismo con las materias humanísticas. Ahora es el turno de las ciencias. Se impone la reducción horaria de las materias troncales de Física, Química, Biología y Geología. Olvidémonos incluso de los recientes tiempos —curso 2021/2022— en que estas cuatro materias tenían cada una de ellas una dotación horaria de cuatro horas semanales. Desde entonces y con carácter previo al último estropicio que hoy nos ocupa, en 1º de bachillerato había, hay todavía, tres horas semanales de Biología y otras tantas de Geología, así como de Física y de Química —que no de «Física y Química», conviene matizarlo— en 2º de bachillerato. Pues bien, ahora con el nuevo desaguisado perpetrado se fusionan estas cuatro materias en dos, «Física y Química» —ahora sí—, por un lado, y «Biología y Geología», por el otro...

Me abstendré de comentar lo que a mi juicio es una decisión de más que dudosa solvencia didáctica y epistemológica, más aun si de un bachillerato encogido a sólo dos años de duración, como el nuestro, estamos hablando —urge perentoriamente alargarlo a como mínimo tres años—, pero es que además resulta que la anunciada «fusión» en cadena lleva «regalo» incorporado: tres horas semanales para la nueva materia de «Biología y Geología», y tres más para la de «Física y Química». No sé qué tal andarán de aritmética elemental los eximios planificadores curriculares catalanes, pero a mí me da que se han cargado la mitad de las horas que estas cuatro materias, ahora dos, tenían asignadas.

Y resulta además que con esta nueva rebaja de «todo a cien», Cataluña será, con ventaja, la comunidad autónoma con menos horas de materias científicas en bachillerato —mejor que no hablemos de la ESO, convertida en una auténtica jungla «orientativa» a costa de las materias con contenidos—. Sería insultar la inteligencia del lector describir las consecuencias de semejante estropicio. Son evidentes en sí mismas.

El *Departament* aduce que aplica esta medida a requerimiento del Ministerio para adecuarse a los deslavadados currículos LOMLOE. Puede que sea así, pero entonces, ¿cómo ante tanto celo LOMLOÍSTA sigue incumpliendo esta ley en las convocatorias de oposiciones docentes, cuyas pruebas de contenidos de la especialidad están aún más minimizadas en Cataluña que en lo prescrito por dicha ley? Siempre, por cierto, en favor de las «memorísticas» pruebas de doctrina pedagógica, que no hay más remedio que memorizar como un loro porque nadie las comprende. Entiéndaseme, si nadie las comprende es porque no hay nada que comprender en esta jerga humosa que ha convertido la pedagogía en bazofia doctrinaria.

Y la verdad es que lo tenían bien fácil si se querían ahorrar el bochorno en que están incurriendo. Bastaba con anunciar que, por imperativo legal, se fusionaban a su pesar tales materias, pero que nadie se preocupe, porque la dotación horaria seguiría siendo la misma incorporando a cada una las correspondientes optativas de forma obligatoria y con el mismo currículo troncal integrada; algo para lo cual tienen las atribuciones legales. Pero no, nada de esto se ha dicho.

Total, si se están impartiendo cursos de formación docente de psicología astrológica y el modelo educativo está basado en planteamientos pseudocientíficos, mejor que las optativas que cada centro ofrezca sean acordes al espíritu, ya que no del todo a la letra, de la ley. Y que nadie se preocupe por la Selectividad, que ya la pondrán (aún) más fácil: es una prueba que valora conocimientos y esto no puede ser: es meritocracia, y la meritocracia es antidemocrática, clasista y discriminatoria.

Pues eso, un bachillerato de saldo por cierre del negocio.

“ EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Un grupo de expertos fija en 12 las competencias docentes

Decanos y decanas y técnicos de las autonomías y del ministerio han pasado meses trabajando en una propuesta de profesión que los sindicatos conocerán a mediados de enero

Pablo Gutiérrez de Álamo. 30 diciembre 2024

La Lomloe trajo una cierta cantidad de novedades al sistema educativo español. La más importante, seguramente, es el lo lejos que ha llegado en el desarrollo de las competencias educativas que, aunque presentes desde la LOE de 2006 no parecían haber calado demasiado ni en la legislación ni en la discusión a pie de aula.

La situación del profesorado es otra de las cuestiones que lleva pendiente desde la aprobación de la Ley. Al menos, desde un año después, cuando se conocieron las 24 medidas propuestas por el Ministerio y que mandataba la Lomloe, pero que desde entonces han permanecido en un cuarto plano de la acción ministerial.

Entre las muchas medidas, se encontraba la de un cambio en la formación del profesorado tanto de primaria como de secundaria que todavía no ha sido abordado después del cierto escándalo que se vivió con la propuesta que la Conferencia de Decanas y Decano de las facultades de Educación puso sobre la mesa.

Ahora, el Ministerio de Educación ha elaborado un informe gracias al trabajo de más de un centenar de personas entre representantes de la Conferencia de Decanas y Decanos (nueve), las comunidades autónomas (104), así como del INTEF.

12 competencias

El documento que han de evaluar y revisar las universidades, en plenas vacaciones de Navidad y antes del 15 de enero, tiene 154 páginas en las que se condensan hasta 12 competencias diferentes, agrupadas en cuatro áreas: de proceso de aprendizaje y enseñanza, de acción socioeducativa integral, de compromiso profesional y competencias vehiculares.

Las competencias de la primera área son programación del proceso de aprendizaje y enseñanza; la práctica y gestión del proceso y su evaluación. En el caso de la acción socioeducativa, las competencias que la conforman son desarrollo integral y bienestar del alumnado y del docente; acción tutorial y convivencia y valores democráticos.

Las dos siguientes áreas son compromiso profesional, en la que se encuentran las competencias de participación en el centro, compromiso con la mejora y calidad educativa y desarrollo profesional continuo. Por último, las tres competencias vehiculares, son liderazgo comunicativo docente, competencia digital y lingüística.

Cada una de estas competencias tendrá diferentes niveles de desarrollo, desde el 0 hasta el 3. el primero es el básico, conseguidos durante la formación académica e inicial. El nivel 1, al inicio de la carrera, en el que se espera la aplicación de los conocimientos con autonomía y orientación decreciente. El crecimiento profesional se basa en la experiencia y la formación continua.

El nivel 2 o avanzado, en el que hay un desarrollo autónomo, eficiente y transformador del centro. En el último nivel, el 3, el docente se convertirá en referente en la práctica docente mediante el impulso a la innovación, la mejora y la investigación dentro y fuera del centro.

Meses de negociación

Carmen Fernández, de la facultad de Educación de Santiago de Compostela es una de las personas que ha trabajado en la ponencia. Se trata de un “trabajo elaborado durante meses que intenta dar cumplimiento a una de las propuestas de la reforma de la profesión docente”: elaborar un marco profesional competencial sobre el perfil del profesorado. La ponencia, explica, lleva dos meses terminada. En estos momentos, ha sido enviada a las facultades de Educación para recabar posibles mejoras.

Inicialmente, explica, se hizo un estudio sobre marcos competenciales similares en otros países de Europa, así como otros que se han desarrollado en comunidades autónomas como Galicia, Cataluña o País Vasco. “Creo que es un trabajo pionero, absolutamente técnico que debería servir para tomar decisiones”, dice Fernández quien asegura se ha intentado acercar a la realidad de la docencia en España.

Fernández asegura que el trabajo ha sido eminentemente técnico entre personal que trabaja en diferentes áreas de las consejerías de Educación de las comunidades autónomas, así como de la Conferencia de Decanos y Decanas y del Ministerio a través del Intef.

Asegura esta docente universitaria que el trabajo se cerró hace un par de meses y que en el grupo de trabajo están representadas todas las consejerías de educación.

Los sindicatos todavía no han recibido el documento, aunque sí han sido citados para el próximos 14 de enero a la Mesa Sectorial. Según confirma Maribel Loranca, secretaria general de enseñanza de FeSP-UGT, uno de los puntos del orden será este documento.

1 de cada 5 jóvenes mira TikTok más de 2 horas diarias

Un estudio de la UPF y la UOC propone realizar auditorías regulares del algoritmo de la red social para prevenir sus posibles efectos adictivos.

Ana Basanta. 8 enero 2025

Hasta 1 de cada 5 jóvenes españoles pasan más de dos horas al día en TikTok y superan el umbral recomendado en el uso de las redes sociales, a partir del cual puede crecer el riesgo de sufrir problemas de salud mental. Esta es una de las principales conclusiones de un estudio liderado por la Universidad Pompeu Fabra (UPF) en colaboración con la Universidad Abierta de Cataluña (UOC), publicado en abierto en la revista Nature.

Una de las cifras que más ha llamado la atención a los expertos es la diferencia de género: un 24% de las chicas encuestadas se encuentra por encima del umbral de riesgo, frente al 15% de los chicos.

La UPF destaca que, si bien estudios previos ya habían analizado el impacto de las redes sociales en general sobre la salud mental de los jóvenes, esta investigación es pionera en el análisis de los efectos específicos de TikTok sobre el bienestar digital de los adolescentes.

Consumo pasivo de vídeos

Para este estudio, se ha realizado una encuesta a 1.043 jóvenes de todo el Estado español de entre 12 y 18 años, para examinar los tiempos que dedican a TikTok y los tipos de contenidos. También se ha evaluado la percepción que tienen de su propio bienestar digital. Se entiende como bienestar digital el estado de equilibrio óptimo entre el tiempo de conexión y el bienestar cognitivo y emocional.

Se ha escogido TikTok porque presenta particularidades específicas en relación con otras redes, como Instagram, X o Facebook, especialmente porque fomenta un consumo más pasivo de vídeos y una menor interacción entre usuarios. Además, es la red social más popular entre los jóvenes de todo el mundo, especialmente en España, el estado donde un mayor porcentaje de adolescentes la utilizan.

En este estudio, se han medido tres variables en relación con el bienestar digital: la autocapacidad de los jóvenes para establecer límites en el tiempo de conexión; la capacidad de generar conexiones sociales y comunidad; y la propia capacidad de resiliencia emocional.

La mitad de los jóvenes pasa más de una hora al día viendo TikTok

En cuanto al tiempo dedicado a TikTok, la investigación constata que más de la mitad de los jóvenes encuestados (53%) pasan más de una hora al día en la APP, el 35% más de una hora y media y el 20% más de dos horas, porcentaje que es significativamente superior en el caso de las chicas en este último caso (24%).

Estudios previos han constatado que el hecho de usar las redes sociales durante más de dos horas al día está asociado a una baja autoestima en relación con la imagen corporal, una percepción negativa de la propia salud mental o un incremento del riesgo de estrés psicológico o de ideas suicidas, remarca el estudio.

El tiempo de consumo de los jóvenes en TikTok contrasta con la autopercepción del nivel de bienestar digital que tienen, que en general es positivo. En una escala del 1 al 5, puntúan su capacidad para fijar límites en el

tiempo de consumo con un 3,22; su resiliencia emocional ante los contenidos vistos con un 3,31 y la capacidad de generar conexiones sociales y comunidad, con un 3,64.

Establecer límites

La investigadora principal de la investigación es Mònika Jiménez, del grupo Communication, Advertising and Society (CAS) del Departamento de Comunicación de la UPF, que ha dirigido la investigación con Mireia Montaña, del grupo Aprendizaje, Medios de Comunicación y Entretenimiento (GAME), de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación de la UOC. Por parte de la UPF, ha participado Clara Virós, autora principal del artículo en Nature.

Para Jiménez, “cuanto más tiempo pasan los jóvenes en TikTok, menos capacidad tienen para establecer límites en sus tiempos de conexión a la APP”. Los jóvenes que pasan más de dos horas al día en TikTok puntúan su capacidad de fijar límites con un 2,93 sobre 5, mientras que los que dedican entre media hora y una hora la valoran con un 3,33. Más alta es la capacidad de poner límites de los que pasan entre 11 minutos y media hora (3,47) o de los que pasan menos de 10 minutos (3,53).

Contenidos

Montaña señala que hay diferencias significativas en los tipos de contenidos que ven chicos y chicas: “Los chicos están predominantemente interesados en contenidos de videojuegos y deportes profesionales, mientras que las chicas tienden a consumir más contenidos de belleza y moda, mostrando así una persistencia de los roles tradicionales de género en las preferencias de consumo digital”.

Más allá de los vídeos cómicos y musicales, que se sitúan entre los tres más vistos por ambos sexos, el resto de contenidos más consumidos por chicos y chicas son diferentes. En el caso de las chicas, los cinco contenidos más vistos son: comedia (3,24), música (3,22), moda (3,02), belleza (3) y baile o personas haciendo playback (2,88). En el caso de los chicos, son comedia (3,50), videojuegos (3,19), música (3,06), deportes profesionales (3,01) y noticias de influencers o streamers (2,92).

Por otro lado, el análisis indica que diferentes tipos de contenido podrían estar relacionados con un aumento en el bienestar digital en TikTok, sugiriendo que a mayor consumo de contenido relacionado con la cultura, mejor gestión de las emociones y capacidad para limitar el tiempo en la aplicación. Además, el contenido sobre moda, comedia, belleza o tendencias de baile podría crear un sentido de comunidad y podría vincularse a mejores niveles de conexión y comunicación social.

Propuestas para el bienestar digital de los jóvenes

El estudio considera que las medidas para mejorar el bienestar digital de los jóvenes no pueden limitarse al control parental de la APP o a la desconexión digital, sino que también se necesitan programas educativos para promover hábitos digitales saludables entre los jóvenes y para dotar a sus familias de más estrategias de acompañamiento para hacerlo posible, con perspectiva de género.

Asimismo, alerta que las medidas restrictivas indiscriminadas no funcionan, sino que es necesario fomentar que cada joven mantenga un nivel de consumo moderado de las redes sociales, que se adecúe a sus intereses y necesidades. También insiste en que se debería valorar la realización de auditorías regulares de los algoritmos de redes como TikTok para evitar sus potenciales efectos adictivos.

Este informe se enmarca en el proyecto “Adolescentes receptores y creadores de contenido sobre salud mental en redes sociales. Discurso, incidencia y alfabetización digital sobre trastornos psicológicos y su estigma”, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Hilda Taba: el diseño curricular como estrategia transformadora

Para Hilda Taba, el pensamiento crítico es un objetivo esencial de la educación, es decir, según sus mismas palabras: «no importa cuáles sean las opiniones sobre la función principal de la educación, al menos hay acuerdo en que las personas deben aprender a pensar»

Gustavo Toledo Lara

El currículo es aquel documento técnico y político que organiza las enseñanzas, es decir, ese documento es fruto de la convergencia de diversos actores de los cuerpos decisorios que, en su caso, tienen el poder de decidir lo que se enseña, como se hace y bajo cual o cuales premisas de corte procedimental. Nos

encontramos entonces ante una herramienta sumamente poderosa siendo una especie de órgano vivo en constante evolución. Por lo tanto, un currículo estático e incólume va en contra de cualquier posibilidad de promoción humana desde la educación ya que dicho currículo ha de adaptarse a los tiempos y al contexto y es aquí cuando evocamos los aportes de la profesora Hilda Taba a la disciplina curricular, específicamente al diseño del currículo.

Hilda Taba fue una pedagoga nacida en Estonia en 1926. Consigue una beca para continuar sus estudios en los Estados Unidos de Norteamérica y logra doctorarse para posteriormente, integrarse a las investigaciones de Ralph Tyler llegando a convertirse en directora del laboratorio de currículo, desarrollando una extensa investigación que giró en torno al diseño curricular a partir de lo que ella observaba de la realidad cultural y del contexto.

Sin lugar a dudas, la profesora Hilda Taba ha sido una de las mujeres que más ha influido en el mundo educativo ya que el currículo está presente en todos los niveles y etapas educativas. Para la profesora Hilda Taba todo modelo curricular debe observarse desde dos niveles: el primero incluye las bases para la elaboración del currículo a partir de la identificación de las necesidades de la sociedad y las personas con la escuela y el segundo nivel hace referencia a los elementos y fases para el diseño curricular propiamente dicho. Todo esto se deriva de las observaciones y hallazgos encontrados por Hilda Taba, por ejemplo: descubrió que, al fomentar estrategias de integración entre estudiantes de diversos orígenes culturales y étnicos, la experiencia de aprendizaje era más significativa entre ellos y expuso la idea de que la educación es un agente creativo no solo para y de la sociedad, sino que además puede ayudar en la satisfacción de las necesidades sociales e individuales.

Por otra parte, a la profesora Hilda Taba le debemos algo que todos los que hacemos vida activa en la enseñanza, reconocemos cotidianamente. Se trata de la metodología para la planificación curricular que básicamente consta de 7 elementos: 1) diagnóstico de necesidades, 2) formulación de objetivos, 3) selección del contenido, 4) organización del contenido, 5) selección y organización de las experiencias de aprendizaje, 6) evaluación y 7) seguimiento. Esta metodología, para la profesora Hilda Taba, a nivel global, consistía en que el alumno o estudiante debe desarrollar una serie de destrezas y habilidades para lo cual, se debían diseñar experiencias de aprendizaje que facilitaran la transferencia e inferencia de la información para que, desde la cultura y las necesidades de los propios alumnos y estudiantes, se puedan diseñar objetivos específicos de aprendizaje.

Lo anterior, según la protagonista de esta columna, gira en torno precisamente a esa contextualización de la que tanto hablamos, es decir, se trata de que el hecho educativo tenga su sentido particular y que se corresponda con los principios ciudadanos y democráticos que también forman parte de las necesidades formativas de las personas que hacen vida en el contexto educativo. De allí lo importante de saber analizar dicho contexto socio-educativo porque el diseño de un currículo no puede ser importado, aunque se trate de una experiencia exitosa. Se pueden tomar elementos de referencia siempre que estos puedan adaptarse y contextualizarse en una realidad y sentido particular. Esto hará que la educación sea más personalizada mientras seguimos avanzando en una educación dentro de la actual sociedad de la información. Hilda Taba también enfatizó en la importancia de enseñar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, lo que transformó la visión tradicional del currículo como un simple listado de contenidos. Su obra «Currículo: Teoría y Práctica» (1962) sigue siendo una referencia fundamental en la educación, marcando un precedente en la inclusión de enfoques participativos y democráticos en la planificación educativa. Su influencia perdura, inspirando prácticas educativas centradas en el desarrollo integral del estudiante y en la adaptación a los contextos locales. Para Hilda Taba, el pensamiento crítico es un objetivo esencial de la educación, es decir, según sus mismas palabras: «no importa cuáles sean las opiniones sobre la función principal de la educación, al menos hay acuerdo en que las personas deben aprender a pensar».

Estas líneas pretenden rescatar y honrar el invaluable legado de la profesora Hilda Taba al campo curricular. Así que, cuando estemos ante lo que se llama «matriz curricular» (objetivos, contenidos, experiencias de aprendizaje, evaluación), o cuando estemos trabajando el tema de la inclusión y diversidad, recordemos que, desde un punto de vista curricular, se lo debemos a aquella gran pedagoga que vivió toda su vida profesional para conseguir que el mundo entendiera el gran valor e importancia del currículo y específicamente del diseño curricular. Gracias profesora Hilda Taba, vaya hacia ti este recuerdo y reconocimiento.