

**ÍNDICE**

[El presidente de la Asamblea, Enrique Ossorio, veta una mención a su presunto papel en el 'caso FP' por el que se investiga al Ejecutivo de Ayuso](#) **EL PAÍS**

[Reclaman que la inteligencia artificial sea una asignatura en los colegios](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[La justicia cierra la puerta a que Catalunya pueda prescindir de las materias tradicionales en bachillerato](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[La Xunta vigila en centros educativos el riesgo suicida de 314 escolares](#) **FARO DE VIGO**

[Pedrosa rechaza que se haya "cronificado" la segregación escolar](#) **DEiA**

[Las reformas educativas entre los fines y los medios](#) **EL PAÍS**

[Científicas de toda España llevan su trabajo a las escuelas para despertar la vocación entre las niñas](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[101 días sin aula en Catarroja: "Nos sentimos abandonados"](#) **LEVANTE**

[Empezar a construir por el tejado: la perversión de la PAU](#) **ABC**

[¿Qué consecuencias tiene el uso excesivo de pantallas en los más pequeños?](#) **EUROPA PRESS**

[Crear que la inteligencia innata determina el rendimiento educativo: la trampa que perjudica a muchos estudiantes](#) **EL PAÍS**

[El gran peligro de la IA en educación](#) **EL DEBATE**

[Educación deberá indemnizar con 10.000 euros a la profesora agredida por un alumno en Xirivella](#) **LEVANTE**

[El pedagogo que revolucionó la educación en una España con seis millones de personas analfabetas](#) **ELDIARIO.es**

[Euskadi acogerá en abril el Encuentro Internacional de centros de Formación Profesional](#) **DEiA**

[Los abogados se frotan las manos con la enseñanza privada](#) **EL PAÍS**

[Las enfermeras escolares ganan peso en los coles de la Región con más de 9.700 acciones](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Maitane Ormazabal Esnaola: "Creo que llegará el día en el que se prohibirá el 'smartphone' y será muy raro ver a un niño de 13 años en 'TikTok'"](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[No hace falta dejar de hacer el mal para empezar a hacer el bien](#) **EL DEBATE**

[La socialdemocracia y la educación como antídoto al neoliberalismo](#) **EL PAÍS**

[Pedro Sánchez visita la II Feria de la Niña y la Mujer en la Ciencia en la que han participado una decena de colegios](#) **EUROPA PRESS**

[El plan de Mazón para los centros de FP saturará los institutos de Alicante: los profesores se rebelan](#) **EL PLURAL**

[Democracia y educación liberal](#) **EL DEBATE**

[La batalla contra la desinformación también se libra en la escuela](#) **EL PAÍS**

[Las mujeres en puestos STEM representan el 4,8% de todas las ocupadas en España y el 27% de la ocupación STEM, según UGT](#) **EUROPA PRESS**

[La baja natalidad aboca al cierre a 116 escuelas: Catalunya perderá 87.000 alumnos hasta 2030](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Educación quiere reducir conductas digitales «en contra de la convivencia»](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Navarra tendrá un plan estratégico para reducir las tasas de repetición escolar](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Aprobada una nueva acreditación de competencias básicas para facilitar el acceso a FP sin titulación académica](#) **EUROPA PRESS**

[Directores de institutos piden no incorporar 1º y 2º de la ESO en colegios de Primaria de Madrid](#) **TELEMADRID**

[El Gobierno rebaja los requisitos para que adultos con experiencia laboral puedan cursar FP aunque no tengan titulación académica](#) **EL MUNDO**

[La Secretaría General de FP facilitará a los ciudadanos el acceso a su vida formativa](#) **EUROPA PRESS**

[Aprender con los móviles y pese a ellos](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno de Mazón excluye a un director fallecido en la DANA de la lista de accidentes en desplazamientos al trabajo](#) **ELDIARIO.es**

[Si queremos mujeres líderes, cambiemos la forma en la que las adolescentes se ven a sí mismas](#) **THE CONVERSATION**

[Cómo conocer nuestras emociones nos ayuda a aprender mejor](#) **THE CONVERSATION**

[Bienestar docente digital](#) **MAGISTERIO**

[Teoría de la Acción](#) **MAGISTERIO**

[Mantener 1º y 2º de ESO en los colegios como propone Ayuso, ¿ejemplo en otras comunidades?](#) **MAGISTERIO**

["No existen grados de chicos o chicas, todo depende de las capacidades, preferencias y aptitudes"](#) **MAGISTERIO**

[España, por debajo de la media europea en recursos tecnológicos educativos](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El docente 'tradicional', principal muro de contención contra la innovación digital en el aula](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Los directores de institutos públicos acusan "menoscabo de la calidad de la enseñanza" en el plan de Ayuso sobre la ESO](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Plan de fomento de la lectura. Los libros: ¿los quemamos o los prohibimos?](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Ámbitos, ¿para qué?](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Consuelo Vélaz-de-Medrano: "La igualdad de oportunidades de acceso a una escuela infantil próxima y saludable es condición 'sine qua non' para la calidad"](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Las científicas aparecen menos en los medios de comunicación](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[¿Volverá el conocimiento a la escuela?](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El poder de las emociones en el aula: Cómo gestionarlas impulsa el aprendizaje y el bienestar.](#)

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

[Ovide Decroly: «La escuela ha de ser para el niño, no el niño para la escuela»](#)

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Confeción: José Antonio Martínez

EL PAÍS **COMUNIDAD DE MADRID**

El presidente de la Asamblea, Enrique Ossorio, veta una mención a su presunto papel en el 'caso FP' por el que se investiga al Ejecutivo de Ayuso

El exconsejero del Educación retira la palabra a una diputada de Más Madrid con el argumento de que los miembros de la Mesa no pueden intervenir para defenderse

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 07 FEB 2025

El presidente de la Asamblea de Madrid, Enrique Ossorio, ha detenido este jueves el debate en el pleno de la Cámara para impedir que una diputada de Más Madrid, Beatriz Borrás, lo señalara por su supuesta implicación en el caso FP. La Fiscalía investiga al Gobierno de Isabel Díaz Ayuso por fraccionar más de tres millones en contratos menores (que no pueden superar los 40.000 euros, más IVA) otorgados a dedo (principalmente al grupo Virelec) para obras en al menos 12 centros educativos en 2021, 2022 y 2023. Durante esa etapa, Ossorio era el consejero de Educación del Gobierno regional, y la actual titular de Economía, Hacienda y Empleo, Rocío Albert, actuaba como viceconsejera. Cuando la diputada de Más Madrid ha querido recordar esa circunstancia, el presidente del Parlamento regional ha interrumpido el debate, con el argumento de que los miembros de la Mesa de la Cámara no pueden intervenir para defenderse, lo que ha provocado un agrio intercambio en el que ha calificado de "cobardía" que se le interpele a raíz de la polémica.

Así pasa todo. "Parece que la FP pública va a tener que cambiar el nombre por Quirón FP, a ver si así le cae un milloncito de financiación", dice Borrás, que al protestar por los problemas de los alumnos para realizar sus prácticas juguetea con una referencia a la empresa sanitaria que obtiene millonarios ingresos de la



administración regional por gestionar cuatro hospitales de la red pública. “Eso, claro, si no se lo llevan ustedes antes”, sigue la diputada de Más Madrid. “Porque mientras están aquí echando balones fuera, y culpando yo ya no sé ni de qué al gobierno central, aquí tenemos a la consejera de Economía del gobierno de Ayuso, Rocío Albert, y al presidente de la Asamblea, Enrique Ossorio, involucrados hasta...”

La voz de Borrás deja de escucharse en ese instante. Ossorio le ha cortado el micro. “Señoría, vamos a parar el tiempo”, dice el presidente de la Cámara. “Se lo explico: por acuerdo unánime de los presidentes de los Parlamentos [regionales] no se puede hablar de los miembros de la Mesa, porque no nos podemos defender con las armas del reglamento. Por ese motivo no se pueden hacer referencias a los miembros de la Mesa. Acuerdo de la conferencia de presidentes de Parlamentos autonómicos”, sigue. “Y ya está”.

Pero estar no está, claro. Primero, porque la Asamblea se rige por su reglamento, aprobado tras arduas negociaciones entre los partidos, y no por un acuerdo alcanzado por una entidad externa, la conferencia de presidentes autonómicos, que, además, preside Ossorio desde octubre. Segundo, porque Ossorio, ante las protestas de la bancada de Más Madrid, no es capaz de señalar un artículo concreto del reglamento que impida interpelar a los miembros de la Mesa, el órgano que regula el día a día de la Cámara, más allá de la generalidad de que es potestad del presidente llamar a centrarse en la cuestión objeto de debate. Y tercero, porque llueve sobre mojado: el PP ya intentó utilizar esta argumentación para “tomar medidas” para evitar las menciones a que la vicepresidenta de la Asamblea, Ana Millán, está siendo investigada por la presunta comisión de un delito de prevaricación administrativa durante su etapa como edil de Cultura en Arroyomolinos.

“¡Están directamente involucrados en una trama de corrupción precisamente relacionada con la FP madrileña!”, insiste la diputada de Más Madrid, ante lo que Ossorio amenaza con quitarle la palabra, la llama al orden (paso preceptivo para expulsarla) e ironiza, una y otra vez, con que los representantes de la izquierda se podrían presentar “a las pruebas del coro del Teatro Real, que tienen muy buenas voces”. Así de potentes son las protestas: “¡Para Wagner valen mucho!”.

El caso *FP* arrancó el 18 de septiembre de 2023. Dos centros educativos de la Comunidad de Madrid recibieron entonces sendos burofaxes enviados dos días antes. “Me pongo en contacto con usted siguiendo instrucciones precisas de quien me manda [el] “Grupo Virelec” a fin de requerirle formalmente las cantidades adeudadas por su institución (...) las cuales ascienden a día de hoy a 1.460.724,80”, se leía en las comunicaciones, a las que accedió EL PAÍS.

El escándalo consecuente llevó a que la Comunidad denunciara a un ejecutivo y dos funcionarios en abril de 2024, y a que la Fiscalía investigue desde entonces al Gobierno de Ayuso. El Ministerio Público sostiene que hay “una actuación administrativa claramente irregular y presuntamente delictiva”, pues los burofaxes llevaron a descubrir que no se convocaron los concursos públicos preceptivos para realizar esas obras, garantizando la libre competencia.

Infracción penal

Por todo ello, una jueza ve “posible infracción penal” en el presunto fraccionamiento de facturas para reformar centros de FP, tras sendas denuncias de Podemos y PSOE por prevaricación administrativa en su construcción, a lo que se une que Más Madrid lleve ante la Fiscalía 342 contratos menores del Gobierno de Ayuso que considera sospechosos de haber sido troceados para eludir controles y evitar concursos públicos.

“Sin guardar las formalidades legales en materia de contratación pública, o más bien apartándolas por completo, se ha procedido a realizar obras relevantes en centros públicos de enseñanza, permitiendo además su realización encubierta, camuflada por diferentes pagos fraccionados que impedirían a priori ver la entidad y trasfondo de las actuaciones”, se lee en un informe de diligencias de investigación preprocesal de la Fiscalía fechado en octubre. “En esta actuación irregular, el dinero procede de partidas presupuestarias previstas para gastos extraordinarios de los centros (no obras), utilizando en esta actuación irregular las cuentas de los centros educativos como cuentas de intermediación o puente”, se añade. “Las obras, al parecer, se habrían llevado a cabo, no existiendo, en principio y según los informes iniciales, perjuicio para la Administración en este punto”, se subraya. “Pero se eludió de forma evidente la normativa de contratos del sector público y los principios inspiradores de la misma, beneficiando a un entorno determinado”.

Que no se pueda mencionar el caso *FP*, o, como ocurre antes, las veces en las que se ha denegado la Mesa la comparecencia del jefe de gabinete de Isabel Díaz Ayuso, Miguel Ángel Rodríguez, provoca este jueves la protesta de María Pastor, de Más Madrid, líder del grupo parlamentario en ausencia de Manuela Bergerot. Las protestas siguen luego, en las redes sociales, donde los diputados del partido de izquierdas denuncian lo ocurrido. Este diario ha pedido al equipo de Ossorio que el presidente de la Cámara aclarar su intervención, pero este ha declinado hacerlo.

Reclaman que la inteligencia artificial sea una asignatura en los colegios

Un 56% de los ciudadanos cree que los centros educativos no están preparando bien a los alumnos para el futuro laboral

Miguel Áriz / NTM. 07-02-25

La inteligencia artificial (IA), un concepto que hace unos pocos años casi muy poca gente conocía ni sabía en qué se podía convertir, se ha instalado entre nosotros a gran velocidad y poco a poco va introduciéndose en casi todos los ámbitos de la vida, aunque todavía tiene un enorme margen de mejora y unas aplicaciones casi infinitas en multitud de sectores.

Diferentes estudios ya aseguran que de aquí a unos años se perderán muchos empleos por culpa del desarrollo de la IA pero que también surgirán nuevas oportunidades en este ámbito, con lo que es de vital importancia conocer esa nueva tecnología y estar al día de todos sus avances. El problema es que a día de hoy no se forma ni a estudiantes ni a gran parte de los trabajadores para poder dominarla.

Debe ser una asignatura

De ahí que el 56% de los españoles considere que los centros educativos no están preparando de manera adecuada a los estudiantes en IA para el futuro mercado laboral. Aún son más, un 64%, los que tienen claro que se debería impartir una asignatura sobre esta tecnología en el colegio.

Son los datos que ofrece el estudio *Bosch Tech Compass 2024*, realizado por Gesellschaft für Innovative Marktforschung mbH (GIM) a partir de 1.012 entrevistas a personas de entre 18 y 69 años en España entre el 2 y el 14 de octubre de 2024.

Miedo a perder el empleo

La investigación ofrece una visión detallada de las expectativas y preocupaciones de los españoles sobre la tecnología en general y la inteligencia artificial en particular.

La encuesta concluye que el 60% de los españoles cree que hay un riesgo alto de perder su empleo debido a la llegada de la inteligencia artificial, una preocupación mucho más palpable que en el resto del mundo, donde la población que ve a la IA como una gran amenaza laboral no llega al 50%.

El estudio muestra que se ve a la IA como la tecnología que va a tener un mayor impacto en la próxima década, ya que dos tercios de la población la consideran un factor clave para el desarrollo del país. Además, el 72% de los españoles considera que la tecnología contribuye a mejorar el mundo, mientras que el 69% cree que jugará un papel crucial en la lucha contra el cambio climático.

Los encuestados consideran que la tecnología puede hacer la vida más cómoda, facilitar el trabajo diario y mejorar la salud, reflejando una tendencia hacia la búsqueda de soluciones tecnológicas que optimicen su bienestar y productividad.

La seguridad preocupa

No obstante, el informe señala que existen preocupaciones latentes respecto a la seguridad. Los ciberataques se posicionan como la principal amenaza, seguidos por la falta de protección de datos y el desempleo, factores que generan incertidumbre en una sociedad que cada vez es más dependiente de la digitalización.

A un 70% de los españoles les gusta trabajar con la tecnología y entender cómo funciona, mientras que un 58% se adapta bien a las innovaciones tecnológicas. Por el contrario, un 28% afirma que les resulta difícil seguir el ritmo del cambio tecnológico y a casi una cuarta parte les resulta difícil adaptarse a las innovaciones tecnológicas y utilizar sus funcionalidades.

El informe destaca que la IA lidera las expectativas de impacto futuro, con un 63% de los encuestados identificándola como una tecnología clave para los próximos diez años. Le siguen los coches autónomos y la biotecnología, tecnologías que se perciben como motores de cambio en sectores como el transporte y la salud.

Escasa formación

Actualmente, el 61% de los empleados en España utiliza ya herramientas de IA de manera regular, siendo las más populares ChatGPT, Google Gemini y Microsoft Copilot. Sin embargo, solo una cuarta parte de los trabajadores ha recibido formación específica en IA en sus empresas.



La justicia cierra la puerta a que Catalunya pueda prescindir de las materias tradicionales en bachillerato

El sindicato Professors de Secundària (Aspec) había llevado ante la justicia el currículum de bachillerato aprobado en septiembre de 2022 por la posibilidad que abre de sustituir las materias por "ámbitos"

Helena López. 07 FEB 2025

El Tribunal Superior de Justicia de Catalunya (TSJC) ha fallado a favor del sindicato Professors de Secundària (Aspec), que había llevado ante la justicia el nuevo currículum de bachillerato, aprobado en septiembre de 2022, por la posibilidad que este abre de sustituir las materias [lo que antes eran asignaturas], por los llamados "ámbitos", manera de estructurar las "competencias y saberes" de forma más transversal.

Los "ámbitos de aprendizaje" son los "entornos didácticos" que permiten articular el currículo de forma interconectada, bastante generalizados en primaria, menos en la ESO y muy minoritarios en bachillerato, por lo que la presente sentencia tendrá un impacto menor en los institutos de hoy, aunque marca un camino hacia los de mañana. Lo que pretendía el sindicato con la demanda era "parar una deriva" y la sentencia, por el momento, parece lograrlo. Es decir, no es que hoy haya demasiados institutos catalanes organizando el bachillerato en ámbitos -ya que es una forma de trabajar que encaja poco o nada con la actual selectividad, por ejemplo- pero el currículum reconocía la posibilidad de hacerlo, y ahí es donde esta decisión judicial puede marcar un punto de inflexión.

El TSJC da también la razón al sindicato denunciante en que el Treball de Recerca (TR) no puede suponer un 10% de la nota del bachillerato como sucede hasta ahora, rasgo identificativo del bachillerato catalán, sino que tiene que pasar a tener el valor de una asignatura más; algo que también está recogido en el requerimiento del Ministerio al Departament de cambios en el currículum de bachillerato que actualmente sobre la mesa y que la conselleria ya ha contemplado.

Por último, la justicia da también la razón al sindicato Professors de Secundària (Aspec) en su petición de establecer como obligatoria la posibilidad de estudiar una segunda lengua extranjera también en segundo de bachillerato (no solo en primero).

El Departament d'Educació i FP, por su parte, se limita a confirmar que ha recibido la sentencia y la está estudiando. Deben decidir si la acatan o interponen un recurso de casación.

FARO DE VIGO

La Xunta vigila en centros educativos el riesgo suicida de 314 escolares

«Código Agarimo» permite al 061 intervenir de forma «inmediata y eficaz» al disponer de informes con recomendaciones de actuación

Carmen Villar. Santiago 07 FEB 2025

La irrupción del coronavirus abrió la espita de la salud mental y de ella no dejan de manar en la población problemas emocionales y trastornos que llenan las consultas de la sanidad pública y de la privada, engordan los diagnósticos en las historias clínicas y multiplican el recurso a medicamentos como antidepresivos en la comunidad. Uno de los eslabones más vulnerables de la cadena son los niños y los adolescentes. De hecho, los ingresos hospitalarios por autolesiones e intentos de suicidio atendidos en jóvenes de menos de 20 años en Galicia se quintuplicaron tras la pandemia. En ese contexto, la Consellería de Educación y la de Sanidade impulsaron en 2022 un nuevo «Protocolo de actuación y de prevención en los ámbitos sanitario y educativo ante el riesgo suicida infanto-juvenil». De esa hoja de ruta, entre otras medidas, nació un programa que sitúa en el punto de mira del 061 a 314 alumnos menores de edad en riesgo de suicidio.

Esa es la cifra, según indica la Consellería de Sanidade, de estudiantes inscritos en el programa «Código Agarimo», una iniciativa que se convirtió en una realidad, tras la formación de los profesionales, en enero de 2023. Su objetivo es que los servicios de la Fundación Pública Urgencias Sanitarias de Galicia-061 puedan intervenir de forma «inmediata y eficaz» si se produce una emergencia en algún centro educativo con alguno de los niños y adolescentes supervisados y el Sergas señala que si la cifra va a más no es necesariamente por un aumento de casos, sino por una mayor difusión e implantación de iniciativas sobre las que cada vez hay más conocimiento e interés en participar.

La intención de la Xunta con la puesta en marcha del nuevo Protocolo contra el riesgo suicida en la infancia era «reforzar» las políticas de prevención y una de sus decisiones fue ampliar el catálogo de situaciones vigiladas

por el programa del 061 «Alerta escolar», donde hasta entonces se incluían varias patologías que pueden descompensarse y poner en riesgo la vida de los chavales y a las que están atentos centros y Urgencias.

La misión de "Alerta Escolar", enfocado en menores de 16 años, según explicaron en alguna ocasión sus responsables, es proporcionar una "atención inmediata y lo más eficiente posible de aquellos niños escolarizados que padecen patologías crónicas y que pueden desarrollar en cualquier momento mientras están en la escuela una crisis o una exacerbación de las mismas". Para facilitarles esa atención, es preciso que ese alumnado esté inscrito y "fichado" en el programa. Este se gestiona desde la central de urgencias y utiliza al docente como "las manos, ojos y oídos" del médico del 061 en el lugar a la espera la llegada de asistencia especializada. En concreto, el «Código Agarimo» comprende, según el Protocolo, un registro de casos de riesgo suicida e incluye informes de los profesionales de salud mental con recomendaciones de actuación en caso de urgencia que aportan los familiares o tutores del alumno, que deben autorizar esa participación.

Vía rápida

El protocolo de prevención e intervención ante el riesgo suicida infanto-juvenil de 2022 no solo dio luz verde al «Código Agarimo», sino que sirvió para impulsar, explicó el entonces conselleiro de Sanidade Julio García Comesaña, «la primera vía rápida de derivación en salud mental» para el alumnado de riesgo moderado, «coordinando centros escolares, 061, atención primaria y servicios de salud mental». Además, se planteó una encuesta anual sobre salud en el colectivo para conocer sus factores de riesgo y de protección.

Segundo sondeo

No sería el primer sondeo que busca poner cifras a cómo se sienten los chavales. A finales de 2022, la Fundación Barrié, en colaboración con la Universidade de Santiago y bajo la coordinación del profesor Antonio Rial Boubeta, difundió el estudio «de mayor envergadura» realizado hasta entonces en Galicia.



Pedrosa rechaza que se haya "cronificado" la segregación escolar

Defiende que "poco a poco" se van logrando avances. "De manera progresiva están consiguiendo, en algunas zonas, porque hay diferencias entre las zonas, un reparto más equilibrado del alumnado vulnerable en muchas áreas de influencia", detalla

NTM / EP. 07-02-25 | 13:49

La consejera de Educación, Begoña Pedrosa, ha rechazado que en Euskadi se haya "cronificado" la segregación escolar por razones de origen y situación socioeconómica del alumnado, y ha defendido que aunque "poco a poco", las medidas establecidas para combatir este problema están dando resultados.

Pedrosa ha respondido este viernes, en el pleno de control celebrado por el Parlamento Vasco, a una pregunta del Grupo Mixto-Sumar sobre el fenómeno de la segregación escolar. El parlamentario de Sumar, Jon Hernández, ha denunciado que el Gobierno vasco "está permitiendo que se cronifique la segregación escolar" por origen o situación socioeconómica de los alumnos.

En este sentido, ha criticado que aunque es el tercer año en el que las medidas establecidas para combatir este problema están en vigor, "la situación no ha mejorado". Además, ha reprochado a la consejera que haya aprobado recientemente una orden que "anula de facto la obligación de reserva de plazas mínimas para alumnado vulnerable". Pedrosa, por su parte, ha afirmado que "vivir entre diferentes es un reto complejo que se podrá resolver únicamente desde una perspectiva educativa".

Además, ha reafirmado el "compromiso" del Gobierno vasco con la lucha contra la segregación escolar por origen o situación socioeconómica, y con la apuesta por "una Euskadi solidaria, diversa, y cohesionada". La consejera ha recordado que este es el tercer año en el que se aplican las medidas establecidas para reducir la segregación escolar. En este sentido, ha explicado que este es un trabajo que se ha de llevar a cabo de forma "progresiva"; y que, aunque "poco a poco", las medidas aprobadas "van cambiando la fisonomía de nuestros centros".

"GRADUALIDAD"

"De manera progresiva están consiguiendo, en algunas zonas, porque hay diferencias entre las zonas, un reparto más equilibrado del alumnado vulnerable en muchas áreas de influencia", ha afirmado. En todo caso, ha indicado que es necesario aplicar los cambios desde una perspectiva de "gradualidad", dado que es necesario "escuchar a las familias y a los centros". La consejera ha añadido que hay "muchos" colegios que piden al Departamento de Educación "un poco más de pausa" para poder aplicar los criterios establecidos. Por todo ello, ha afirmado que "en absoluto se puede hablar de cronificación" de la segregación escolar, dado que esto "es algo que no está ocurriendo".



EL PAIS OPINIÓN

Las reformas educativas entre los fines y los medios

Conviene no equiparar sistema educativo y sistema escolar

ANTONIO MONTERO ALCAIDE. 07 FEB 2025

Conocida es la confusión, o la asimilación, entre los fines y los medios, de manera que, para evitarla, resulta oportuno establecer con claridad los fines. En el caso del sistema educativo, la introducción de los preámbulos de las leyes y la concreción de algunos de sus preceptos, precisamente sobre los fines y principios de tal sistema, parecen establecerlos con claridad.

No será necesario, por tanto, acudir a las metafísicas fuentes de la teleología, la ciencia de los fines, o a la aristotélica doctrina de las causas finales con la asistencia de los principios de la causalidad. Filosofía aparte, aunque no tanto, los fines de la educación, principalmente de la que se cursa con carácter obligatorio, tienen que ver con el establecimiento de una escolarización cuyo efectivo desarrollo no deriva, de forma directa, de la obligatoriedad de aquella, sino de resultar significativamente atractiva por su propósito, por su fin principal: la adquisición de competencias y capacidades —sobra advertir, pero a veces se ignora lo obvio, que los conocimientos forman parte de ellas— propias de un desenvolvimiento personal y social tan equitativo como idóneo.

El carácter social de la educación obligatoria, por otra parte, lleva a la necesidad de compensaciones educativas que aminoren los efectos, en ese desarrollo personal y social, de la desigualdad de origen. Aunque, a tal fin, conviene no equiparar sistema educativo y sistema escolar, ya que las actuaciones y medidas no son solo escolares, intramuros de la escuela, sino asimismo educativas ante la determinante influencia de intervenciones, extraescolares por sociales, en distintos ámbitos.

Dado tan relevante fin del sistema educativo, no solo escolar, la diferente entidad de los fines y los medios es decisiva. Sobre todo, si se advierten aspectos que realzan los medios y desdibujan, más bien postergan, aunque no sea intencionadamente, los fines. Uno es el de la configuración del currículo de las enseñanzas, con situaciones de confusión en las que el nombre de las cosas, cambiante, puede desorientar la naturaleza de estas.

Basta referir elementos característicos del actual currículo —perfiles competenciales, competencias clave y específicas, situaciones de aprendizaje, evaluación basada en criterios...— para constatar que el currículo de las enseñanzas, como medio para alcanzar los fines de la educación, puede convertirse, por los procesos de deliberación y controversia curricular, en un fin, que no medio, instrumental. Y, por eso, la reiterada necesidad de adoptar un currículo configurado a partir de los aspectos sustantivos, básicos e imprescindibles que propicien el fin mayor de la escolarización. Este currículo básico debería ser ajeno al disenso, sin menoscabo de posibles concreciones curriculares que pudieran resultar menos compartidas.

Otro aspecto de la cambiada naturaleza de los medios y los fines es la formación inicial para la enseñanza, preferentemente también en el caso de la educación obligatoria. Su condición de medio parece evidente, pero las demoras en su adecuación, con un debate abierto desde hace décadas, y las medidas que deben adoptarse para su configuración eficaz atribuyen a la formación inicial, al cabo, un carácter de fin. Situación que cuestiona la prevalencia del declarado y principal fin del sistema educativo, al que la formación inicial contribuye como medio relevante.

En definitiva, los procesos de reforma, afectados por distintas circunstancias y factores, no deben propiciar el desplazamiento o la confusión entre los fines y los medios; sobre todo, si considera la significación de estos últimos para reforzar el carácter educativo y social de la educación obligatoria.

Antonio Montero Alcaide es inspector de Educación y profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

elPeriódico de Catalunya

Científicas de toda España llevan su trabajo a las escuelas para despertar la vocación entre las niñas

Entre esta semana y la que viene se llevan a cabo más de 3.000 talleres en toda España para fomentar vocaciones científicas entre los escolares

Valentina Raffio

Barcelona 08 FEB 2025 12:39

Con ocasión del Día internacional de la mujer y la niña en la ciencia, que se celebra anualmente el día 11 de febrero, científicas de toda España llevarán su trabajo a las escuelas para despertar el amor por la ciencia, la tecnología, las matemáticas y las demás disciplinas STEAM entre el alumnado y, especialmente, entre las niñas. Según explican desde la plataforma #EnClase11F, entre el 1 y el 16 de febrero se realizarán más de 300 eventos en toda España, desde charlas en institutos hasta yincanas, exposiciones, talleres y proyecciones de documentales. En total, se estima que estas iniciativas llegarán a al menos 9.000 estudiantes.

Este año, además, también se realizarán campañas divulgativas especialmente centradas en los problemas de salud mental a los que se enfrentan las mujeres científicas. "Las mujeres que trabajan en estos campos sufren niveles más altos de ansiedad y estrés en comparación con sus colegas masculinos. Esto puede deberse a la falta de representación, a la necesidad de demostrar su competencia en un entorno que a menudo las subestima o a la "doble carga" que se enfrentan al tener que conciliar su vida familiar con su carrera académica", afirman las impulsoras de este programa, quienes reclaman abordar con más transparencia este debate y, sobre todo, plantear soluciones claras que permitan mejorar el bienestar de las investigadoras.

Decenas de iniciativas

En Catalunya, todas las grandes universidades y centros de investigación organizan actividades relacionadas con la celebración de esta jornada. La Universitat de Barcelona (UB), por ejemplo, durante ese día organiza desde talleres y exposiciones hasta una "viquimarató" para ampliar la presencia de mujeres científicas en la Viquipèdia. La Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), por su parte, también organiza una feria para fomentar las vocaciones científicas entre las jóvenes. Y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) entrega unos premios especializados en ciencia y género tanto a estudiantes universitarios como a investigadores del propio centro que fomenten trabajos con perspectiva de género.

La red de centros del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) también se suma a esta iniciativa organizando decenas de actividades más bajo el lema 'Todas hacemos ciencia'. En este caso, el objetivo es visibilizar el trabajo de las mujeres que se dedican a la ciencia en todas las áreas de la investigación, así como fomentar el interés por estas ramas del conocimiento entre el público de distintas edades, en especial de niñas y niños. "Este día también es una ocasión para reflexionar sobre cómo impulsar entornos laborales que fomenten el progreso de las mujeres en la ciencia", afirman desde la institución.



101 días sin aula en Catarroja: "Nos sentimos abandonados"

El alumnado de la ESO del IES Berenguer Dalmau de Catarroja es el único que no ha vuelto al aula desde la dana, y que mantiene las clases online

Gonzalo Sánchez. València 08 FEB 2025

Daniela y Carmen tienen 15 años y llevan 101 días sin pisar un aula. Es exactamente el tiempo que ha pasado desde que la dana arrasara el IES Berenguer Dalmau el 29 de octubre, hasta el punto que tendrá que construirse de nuevo. Educación prometió a las familias instalar barracones a inicios de enero, pero las prefabricadas no llegan y el estudiantado lleva más de tres meses en clases online que ni siguen ni aprovechan. Son los únicos que no han vuelto a las aulas en toda la provincia de València.

"Nos sentimos abandonados. No le estamos importando a nadie. Somos 700 niños que nos están dejando al lado como si no existiéramos, y al fin y al cabo somos personas y tenemos derecho a la educación. Sólo queremos estudiar y asegurarnos un futuro". Es la sensación general condensada Carmen, estudiante de 4º de ESO. Educación ha prometido que el alumnado de 1º y 2º de ESO podrá empezar el jueves que viene en un IES de Picassent, y para 3º y 4º no hay fecha. Sin embargo, las familias no se fían de que sea así. "Siempre nos dicen que la semana que viene, y luego la que viene...", recriminan.

Los que sí que han vuelto a clase son los de FP (trasladados a Massanassa) y los de Bachillerato, que dan clase en aulas del centro de La Florida. El resto, de los 12 a los 16 años, están en casa. "Mi hija de 13 está desganada, llora y no sabe por qué. Cuando yo me voy a trabajar ella se queda sola toda la mañana delante del ordenador y no puede hablar con nadie", cuenta Fornés. Las familias entendieron las clases online como algo provisional las primeras semanas de la tragedia, pero ahora piden soluciones dignas. "Dos semanas de clases online están bien, o si te conectas un par de horas. Pero todos los días 7 u 8 horas de clases en la pantalla del ordenador es muy difícil de aguantar, además de que no hay ningún control. Muchos chicos dejan el ordenador conectado y se van a hacer otras cosas", lamenta la madre.

"Empezamos a las 8 y estamos hasta las 3 delante de la pantalla muchos días", cuenta Daniela. Añade que, en su caso, tiene madurez suficiente para hacerlo, pero que niños más pequeños no pueden. "Mi hermano tiene 11 y es incapaz de estar sentado ¿Cómo vas a pedir a un niño recién salido del colegio que atienda 7 horas en una pantalla sin moverse? No es su responsabilidad", lamenta.



"Estamos viendo a muchos de nuestros hijos con ansiedad, sin ganas de nada, no podemos estar más así", reivindica Fornés. Roger Doménech, también padre del centro, explica que "todos hemos notado a nuestros hijos agobiados, y con preguntas que no podemos responderles. No sabemos cuándo volveremos a clase, y no hay ningún argumento para que nuestros hijos no estén aún reubicados".

Los estudiantes se sienten olvidados porque casos como el de Daniela, que quiere entrar en un ciclo, rezuman injusticia. "En la primera evaluación ni siquiera tuvimos calificaciones, y el temario lo llevamos muy atrasado. Yo necesito buena nota para entrar en la FP y los estudiantes de otros centros han tenido más tiempo y han podido dar clase en condiciones. A mi seguramente me vaya a bajar la nota", critica.

Centro en barracones

El IES Berenguer Dalmau quedó en condiciones catastróficas tras la dana y tendrá que ser en gran parte reconstruido. El plan de Conselleria es levantar un nuevo centro modular en otros terrenos del municipio. Algo que le llevará (estiman) 12 semanas.

Este centro ha estado en el foco mediático tras la dana debido a que las familias rechazaron varias veces las soluciones que les proporcionaba conselleria para que los niños y niñas siguieran estudiando. La primera de ellas era estudiar en un centro de Picassent en horario de tardes, algo a lo que padres y madres se negaron rotundamente. "Las primeras semanas nos insistían en que era muy importante para los niños estar con nosotros ¿Cómo íbamos a verlos si tenían que ir a Picassent por las tardes y por las mañanas teníamos que trabajar? Por eso dijimos que no. Además, como nos dijeron que volveríamos a barracones pronto decidimos que no pasaba nada por un mes de clases online", cuenta Fornés.

"Sólo queremos que nuestros hijos puedan jugar y estar con sus compañeros en clase. Que salgan a la calle, que charlen... Que tengan la educación de cualquier otro", reivindican los padres. "Echas de menos hasta que una compañera te pregunte por qué parte del libro vamos, ver a tus amigas, o incluso que el profesor pueda estar levantado y gesticulando. Las clases así son horribles", reivindica Daniela.

Jornadas maratonianas para el profesorado

Datxu Peris, una de las docentes del centro, explica que el profesorado está realizando jornadas interminables para dar una educación digna a los menores. "Empiezas a las 8 de la mañana online y acabas a las 20 horas con los de Bachillerato vespertino en la Florida, no podemos seguir en estas condiciones", lamenta.

Sin embargo, reivindica que los mayores damnificados son los y las estudiantes, especialmente los que tienen necesidades especiales. "Hay muchos chicos que llevamos meses sin ver porque igual en su casa no tienen ordenador con conexión, y otros que necesitan apoyo educativo y tú no puedes dárselo. Genera mucha impotencia", lamenta Peris. De estos "muchos están tirando la toalla porque ven que les han abandonado y nadie les ayuda".

Una donación de ordenadores al alumnado ha hecho que muchos de los vulnerables puedan asistir a clase, pero no todos. La propia Peris explica que ni siquiera los profesores tienen los medios, "a mi casa no llega la fibra, y el internet me va muy lento y se me desconecta varias veces en clase. Así es imposible enseñar nada", reivindica.

**OPINIÓN**

Empezar a construir por el tejado: la perversión de la PAU

Ángel Arias Urrutia, profesor de Literatura de la Universidad CEU San Pablo, explica lo que supone la presión de centralizar el aprendizaje en superar un examen

ABC. Madrid. 08/02/2025

Febrero del curso pasado. Como cada año, por estas fechas, se acrecienta el semanal goteo de futuros estudiantes que visitan la Facultad. En ese marco, tengo ocasión de entrevistarme con una chica a la que acompaña un expediente académico extraordinario. Llamen mi atención su insólita madurez y la decidida apuesta por embarcarse en unos estudios humanísticos. Habla con pasión de sus aficiones. Pero el gesto se le tuerce cuando me comenta cómo ha tenido que renunciar, durante los dos últimos años, a una buena parte de estas actividades. Ha dejado de leer, ha abandonado el equipo de baloncesto, el piano lleva tiempo enmudecido. ¿Qué ha pasado? La temida PAU es la respuesta.

Podría tratarse de algo anecdótico. Cabría pensar que una golondrina no hace verano... Sin embargo, de un tiempo a esta parte, con diversas circunstancias, vengo encontrándome ante situaciones similares, en las que se reiteran los argumentos principales de aquella conversación. Esto me alarma.

Cualquiera que tenga en casa a un estudiante del actual Bachillerato habrá podido constatar el mismo fenómeno. Durante los dos últimos cursos escolares, toda la vida parece girar en torno a un examen selectivo que, como voraz Pantagruel, espera hambriento en el fondo del horizonte. La actividad docente se focaliza en desarrollar las técnicas más adecuadas para afrontar la temidísima prueba; los centros presionan (se juegan en ello su prestigio), los padres también.

Con demasiada frecuencia, en un periodo tan importante para desarrollar el deseo por conocer, acrecentar los intereses personales, o ampliar el horizonte de comprensión del mundo, se recorre a toda prisa el programa de las asignaturas, sin tiempo para detenerse, ni profundizar, ni emocionarse, porque ya no hay mayor perspectiva que la dichosa PAU.

El problema radica, como en tantos otros ámbitos, en haber hecho esencial aquello que desempeña una función accesorio. Es hora de darle la vuelta a esta circunstancia —en los hogares y en las aulas—, recuperar el orden de las cosas, y dotar de sentido a esta etapa educativa tan importante para asentar bien los cimientos que han de sustentar un gran proyecto: el de la propia vida.

europapress.es

¿Qué consecuencias tiene el uso excesivo de pantallas en los más pequeños?

MADRID, 8 Feb. (EUROPA PRESS) - El uso temprano y excesivo de dispositivos digitales en la infancia puede mejorar ciertas habilidades, pero también conlleva riesgos como la "sobrecarga cognitiva" que puede provocar reducción de la atención, problemas en los procesos de aprendizaje o retrasos en el desarrollo del lenguaje, entre otros, según un estudio titulado 'Uso de dispositivos digitales y desarrollo cognitivo infantil: exploración de sus efectos sobre las capacidades cognitivas'.

"Cuando los dispositivos se usan excesivamente para entretenerse, como ver vídeos o jugar a juegos no educativos, pueden contribuir a la sobrecarga cognitiva, lo que dificulta el desarrollo de la retención de la memoria y los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, la sobrecarga cognitiva es particularmente perjudicial durante las primeras etapas del desarrollo, donde se están estableciendo las habilidades cognitivas y de aprendizaje fundamentales", advierten los autores en el estudio, consultado por Europa Press.

En concreto, el informe, elaborado por Vicente Javier Clemente-Suárez, Ana Isabel Beltrán-Velasco, Silvia HerreroRoldán, Stephanie Rodríguez-Besteiro, Ismael Martínez-Guardado, Alexandra Martín-Rodríguez y José Francisco Tornero-Aguilera, analiza los efectos positivos y negativos de las tecnologías digitales en funciones cognitivas, desarrollo cerebral y resultados conductuales. Los investigadores proceden de distintas universidades como la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), la Universidad Europea, la Universidad de Nebrija, la UNIE y la Universidad de la Costa (CUC). Las conclusiones del estudio muestran que el impacto del uso de dispositivos no es uniforme, ya que factores como edad, género y nivel socioeconómico pueden modular sus efectos.

Por ejemplo, señala que mientras ciertas tecnologías pueden mejorar funciones ejecutivas y el rendimiento académico al fomentar la participación y motivación de los estudiantes, su uso desmedido puede generar distracciones, afectar el enfoque y reducir el rendimiento. "El contenido educativo diseñado para ser interactivo y que promueve el pensamiento crítico y la resolución de problemas puede apoyar el desarrollo cognitivo. Por el contrario, el consumo pasivo de contenido, como mirar vídeos durante mucho tiempo o interactuar con aplicaciones demasiado estimulantes, no contribuye de manera similar e incluso puede perjudicar la capacidad cognitiva y el desarrollo de la función ejecutiva", concretan los autores del informe.

PROBLEMAS DE SUEÑO Y COMPORTAMIENTOS DISRUPTIVOS

Otros efectos negativos, según la investigación, incluyen la disminución de la atención sostenida, interrupciones en los patrones de sueño y, en casos extremos, comportamientos disruptivos. "Los mismos mecanismos que potencialmente mejoran ciertas habilidades cognitivas también pueden conducir a resultados negativos.

La exposición prolongada a la multitarea basada en pantallas puede sobrecargar la capacidad cognitiva del cerebro, lo que lleva a una reducción en la eficiencia de los circuitos neuronales involucrados en el pensamiento profundo y concentrado y la atención sostenida", apuntan, desde el punto de vista neurofisiológico. Por otro lado, en cuanto a la cognición social, los investigadores observan una dualidad: los dispositivos digitales pueden favorecer la colaboración y la empatía, pero también pueden provocar aislamiento social y dificultades en la interacción cara a cara.

"La hipótesis del desplazamiento postula que el tiempo frente a la pantalla podría desplazar el tiempo dedicado a actividades cognitivamente beneficiosas como la lectura y la interacción cara a cara, lo que conduce a posibles retrasos en el desarrollo", añaden. Además, apuntan que el uso excesivo de medios digitales puede obstaculizar habilidades como el lenguaje y la resolución de problemas, mientras que un uso controlado e intencionado puede fomentar la creatividad y habilidades cognitivas específicas.



En concreto, los investigadores advierten de los efectos adversos en los niños más pequeños pues precisan que "la sobrecarga cognitiva es particularmente perjudicial durante las primeras etapas del desarrollo, donde se están estableciendo las habilidades cognitivas y de aprendizaje fundamentales". "La primera infancia es un período de rápido desarrollo cerebral, y el exceso de tiempo frente a pantallas durante estos años formativos puede tener consecuencias duraderas", alertan, al tiempo que citan la recomendación de la Academia Estadounidense de Pediatría (AAP) que aconseja que los niños menores de 18 meses eviten el uso de pantallas, salvo las videollamadas, y que los niños de entre 2 y 5 años de edad se limiten a una hora por día de programación de alta calidad.

RETRASOS EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Además, avisan de los efectos negativos de las pantallas cuando el tiempo que los menores pasan frente a ellas reemplaza actividades como el juego físico, el aprendizaje interactivo y las interacciones sociales cara a cara, lo que "puede impedir el desarrollo de habilidades cognitivas críticas". Por ejemplo, señalan que las investigaciones han demostrado que "el tiempo excesivo frente a la pantalla está asociado con retrasos en el desarrollo del lenguaje, que es particularmente pronunciado en los niños pequeños".

Por ello, recomiendan "equilibrar el contenido, el contexto y la duración del uso de los dispositivos" para aprovechar los beneficios de la tecnología y, al mismo tiempo, mitigar los riesgos asociados con la sobrecarga cognitiva y el posible deterioro de las funciones cognitivas esenciales.

También subrayan la importancia de la mediación parental. Entre otros consejos para padres y escuelas, plantean: fomentar un uso equilibrado de los dispositivos digitales; seleccionar contenido educativo ajustado a la edad; participar activamente en las actividades digitales del niño; monitorear y orientar; promover una buena higiene digital; formar a los profesores sobre cómo usar eficazmente las pantallas en el aula; educar a los niños sobre la seguridad en línea y el uso responsable de la tecnología, o combinar los métodos de enseñanza tradicionales con recursos digitales. En conclusión, los autores del estudio apuntan que "los dispositivos digitales ofrecen oportunidades valiosas para el desarrollo cognitivo y educativo, pero su uso debe ser cuidadosamente regulado para evitar efectos adversos en el desarrollo cognitivo, psicológico y social de los niños". Si bien, añaden que se requiere más investigación para comprender a largo plazo sus impactos.

EL PAIS

Crear que la inteligencia innata determina el rendimiento educativo: la trampa que perjudica a muchos estudiantes

Atribuir mucha importancia al talento en detrimento de la dedicación y las técnicas de estudio no es coherente con lo que se sabe del funcionamiento del cerebro y limita el progreso de los alumnos

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 08 FEB 2025

Camino del colegio, Mar, de 11 años, alumna de la enseñanza pública en Valencia, no se lo piensa mucho antes de responder a la pregunta de por qué cree que algunos de sus compañeros sacan buenas notas y otros malas. "Porque son más inteligentes". Se trata de una opinión arraigada entre muchos chavales, sus familias y, en menor medida, algunos docentes, que autolimita el progreso académico de los estudiantes, influye en su motivación, y se manifiesta con frecuencia en materias concretas, con afirmaciones como "no valgo para las matemáticas" o "no se me dan bien las lenguas extranjeras". Y que, a pesar de su extensión, no es muy coherente con lo que la ciencia ha mostrado hasta ahora sobre cómo aprende el cerebro.

"Las habilidades innatas pueden dar ciertas ventajas, pero a la hora de aprender resulta más importante la experiencia", asegura el psicólogo cognitivo de la educación Héctor Ruiz Martín. Salvo casos especiales, como las personas con trastornos intelectuales graves, prosigue, cualquier puede lograr niveles de competencia entre aceptables y excelentes en cualquier disciplina escolar. "Lo que más influye son otros factores, como la dedicación, las técnicas de estudio, la paciencia, los recursos didácticos y la perseverancia".

Ruiz Martín, uno de los principales expertos españoles en prácticas de estudio —investiga cuáles son más efectivas, como la técnica de la evocación, y cuáles aportan pocos beneficios, como releer los apuntes—, director de la International Science Teaching Foundation, y autor, entre otros libros, de *Aprendiendo a aprender*, matiza, sin embargo, que ello no significa que cualquiera pueda convertirse en el mejor del mundo en un campo simplemente a base de estudiar mucho. Pero sí que con la actitud y las estrategias adecuadas la inmensa mayoría de los estudiantes puede alcanzar resultados buenos o muy buenos, incluso si afrontan dificultades de partida, como la dislexia, que sí pueden requerir un esfuerzo mayor.

La argumentación de Ruiz Martín tiene, por un lado, una base biológica. El cerebro humano se modifica continuamente a partir de las experiencias que tenemos. Una propiedad, llamada neuroplasticidad, que constituye los cimientos del aprendizaje y nuestra principal facultad para adaptarnos al medio, explica. Las

células cerebrales modifican continuamente sus conexiones —llamadas sinapsis—. Y el aprendizaje se produce gracias a la creación de nuevas conexiones o mediante la modificación de las que ya tenemos.

La manera en que nuestro cerebro está, por decirlo así, *cableado*, en un momento dado, determina qué sabemos y qué podemos hacer, pero aprender consiste precisamente en modificar esos circuitos neuronales existentes, prosigue Ruiz Martín. El desempeño inicial de una persona en una disciplina concreta depende, por tanto, de cómo estén configurados de partida sus circuitos neuronales. “Pero con estudio, práctica y paciencia el cerebro se reconfigura para que seamos mejores en lo que tratamos de aprender”, asegura el psicólogo cognitivo.

Considerar el talento innato la causa principal del éxito o el fracaso educativo tiene consecuencias negativas porque afecta a la motivación. Y es difícil, cree Ana Prades, orientadora en un instituto público de Castellón, exagerar la importancia que la motivación tiene para el rendimiento educativo. “La motivación es el motor de todo aprendizaje, un proceso básico, a partir del cual arranca lo demás”, afirma. “En la motivación por aprender algo influye el interés. Pero hay un factor que es todavía más importante, porque modula el interés, que es la creencia de que puedes aprenderlo, lo que en psicología se llama autoeficacia”, prosigue Ruiz Martín.

Cuando la confianza de un estudiante en que podrá aprender algo es mayor, es más probable no solo que lo intente, sino que persevere, y no se eche atrás cuando cometa los errores que —por si hacía falta, ha confirmado la investigación neurocientífica— suelen producirse al empezar a aprender algo nuevo.

Identificar bien la causa

La confianza en poder aprender algo se basa, a su vez, en elementos como las experiencias anteriores del estudiante con dicha disciplina, y sobre todo, en la forma en que ha interpretado dichos resultados. A qué considera que se debe un éxito o un fracaso. Si el estudiante suspende una asignatura y lo atribuye a su falta de capacidad —“no se me dan bien las matemáticas” o “no soy inteligente”—, o a razones sobre las que, incluso si estuviera en lo cierto, no tiene margen de maniobra directo —como que el examen era muy difícil o que el profesor le tiene manía—, es menos probable que mejore en la siguiente evaluación que si se plantea esforzarse más o estudiar con técnicas más efectivas.

La opinión de que la inteligencia innata es lo que más determina el rendimiento también está muy asentada en buena parte de los buenos estudiantes, dice Ruiz Martín. Una creencia que puede volverse en contra de aquellos que, no habiendo adquirido buenos hábitos de estudio, al llegar a cierto nivel de exigencia —que con frecuencia coincide con la ESO— comienzan a tener peores resultados. Y si en ese momento, en vez de cambiar su forma de estudiar, siguen atribuyendo los resultados al talento, pueden acabar rebajando su opinión de sí mismos (su autoeficacia) e incluso fracasar.

Al mismo tiempo, un alumno o alumna con baja confianza en sus habilidades consigue unos pequeños éxitos educativos, gracias por ejemplo a elegir mejores técnicas de estudio, sus expectativas en que puede lograr otros retos de aprendizaje aumentarán, lo que puede generar un círculo virtuoso. “Suele decirse que si bien la motivación es importante para el éxito escolar, el éxito escolar es aún más importante para la motivación”, afirma el director de la International Science Teaching Foundation.

Un ejemplo concreto

Eso fue, de alguna forma, lo que le sucedió a Ana, que tiene 13 años y estudia segundo de la ESO en un instituto público valenciano. En quinto de primaria suspendió un examen de matemáticas e interiorizó, dice, “que no era buena” en la asignatura. Tres años después, en cambio, gracias a nuevas técnicas de estudio y a la perseverancia, saca sobresalientes en la materia, y asegura que ya no se pone nerviosa, “o no mucho”, en los exámenes de la asignatura.

Gabriela Spano, que lleva 26 años enseñando y es jefa de estudios en el centro público de Primaria y ESO Aurora Picornell, en el barrio de La Soledad de Palma, afirma que la creencia excesiva en la importancia de las habilidades innatas a la hora de determinar la marcha escolar, está muy generalizada y que, aunque es posible, no es fácil de cambiar. “El primer hándicap que tenemos a la hora de enseñar es que no explicamos a los alumnos cómo se aprende, qué mecanismos se ponen en marcha al aprender. Así que ellos lo atribuyen a las creencias culturales que corren a su alrededor, porque esto también está muy arraigado en las familias. Y creo que una de nuestras misiones es desmontar ese mito. Enseñarles cómo se aprende, porque lo harán más y mejor.”. Para ello, Spano ve necesario actuar en diversos frentes: “Poner en valor el error, por ejemplo, una de las cosas que nos hace aprender. Y el concepto de progreso; que no hay nada que tenga más valor que el que alguien progresa desde su línea base”.

EL DEBATE OPINIÓN

El gran peligro de la IA en educación

Los nuevos alumnos tienen serios problemas para prestar atención. Están más pendientes de las pantallas que de la realidad real, valga la redundancia

Daniel Martín Ferrand. 09/02/2025



El lanzamiento de la herramienta DeepSeek, IA low cost de origen chino, ha conmocionado los mercados y ha despertado el miedo a que el gigante asiático se imponga definitivamente en la geopolítica global. Este ChatGPT de baratillo confirma la evolución (?) hacia un mundo donde la Inteligencia Artificial y otras nuevas tecnologías serán pertinazmente ubicuas. A los peligros generalizados que el mal uso de cualquier nueva herramienta puede conllevar, en educación existe uno especialmente preocupante.

Los nuevos alumnos tienen serios problemas para prestar atención. Están más pendientes de las pantallas que de la realidad real, valga la redundancia. En los colegios se ha apostado por la digitalización, que ahonda en el problema. Y los chavales, hasta ayer mismo, buscaban cuatro datos, cortaban y pegaban, y pensaban haber hecho un trabajo de investigación -en los 80 hacíamos más o menos lo mismo, pero por lo menos teníamos que pasar a máquina lo que ponía en este libro o aquella enciclopedia, y costaba muchísimo más encontrar información-.

Este determinado problema se agrava con el ChatGPT y sus variantes. Porque ahora basta con preguntar, dar un par de instrucciones y esperar unos segundos: el chaval tendrá un texto decente, bien ordenado y perfectamente aprobable (muchos ni siquiera cambian el formato que les proporciona la IA; a estos no cuesta demasiado pillarlos). El problema es que generalmente aceptan acríticamente lo que les dice la máquina. Pero ese, en mi opinión, no es el principal problema, sino que agrava uno anterior.

Un fenómeno histórico perpetuo es la imposición de una determinada perspectiva de las cosas. Con Internet el asunto se hizo mucho más sencillo de conseguir e, incluso, estamos a punto de que lo que no se ha subido quizás deje de existir, de haber existido -es decir, Internet como productor de la realidad-. Y recordemos que estos chats de IA recurren a la propia web como principal fuente -supongo que DeepSeek también recurre a la Oficina de Información del Gobierno de la República de China, una suerte de orwelliano ministerio de la Verdad-. Con lo que determinados errores o sesgos se repetirán en el futuro, sobre todo en favor de determinados intereses o imposiciones. Personalmente, encuentro al ChatGPT un poco demasiado políticamente correcto, y con tendencia a usar un castellano no siempre correcto en gramática ni forma.

El viejo problema ahora se agrava, pues los alumnos, con los nuevos modos educativos, no desarrollan la capacidad de discriminar lo verdadero de lo dudoso o de lo completamente falso. Incluso tienden a aceptar lo que dice la pantalla como indudable. Es habitual que argumenten con la oración «lo he leído en Internet», como si fuera un dogma de fe.

A pesar de que este problema -la aceptación acrítica de la información, en un mundo donde la mayoría de jóvenes se informa a partir de las redes sociales- es gravísimo, hay un asunto aún más preocupante: crece la tendencia a que estas IA, en lugar de útiles herramientas que ayuden a nuestro progreso y crecimiento, se conviertan en auténticas inteligencias sustitutivas. Cada vez es más habitual, en los colegios pero también en la universidad, que muchísimos estudiantes realicen sus trabajos según los dictados -y no con la ayuda, que es algo bien diferente- del ChatGPT o similar... sin procesar prácticamente nada, es decir, sin aprendizaje ni desarrollo neuronal.

Así, más allá de la ya característica cualidad de nuestros días que perpetúa errores y fomenta bulos -y para lo que el ChatGPT, bien usado, podría ser una solución-, la IA puede convertir a nuestros alumnos en sobresalientes estudiantes que dejen de usar su propia inteligencia porque ahora disponen de un esclavo presuntamente obediente que, además, nunca se queja y es sumamente cortés. Lo tienen a su completa disposición y, sin duda, es la manera más cómoda de hacer cualquier trabajo, académico o no.

Así, vivimos ya en un mundo en el que se recurre a la Inteligencia Artificial para que haga lo que deberíamos hacer nosotros. En educación, los estudiantes lo usan para tener más tiempo para jugar, salir, viajar o navegar. Que nadie se preocupe: quizás su propia inteligencia, su discreto discernimiento, su espíritu crítico apenas se desarrollen, pero seguro que a todos les entregaremos el correspondiente título académico.

Educación deberá indemnizar con 10.000 euros a la profesora agredida por un alumno en Xirivella

La Justicia determina que la conselleria actuó con negligencia al ser conocedora de los "problemas graves de conducta" del menor y no actuar para prevenir los hechos

El agresor deberá cumplir 22 meses de internamiento por un delito de atentado y otro de lesiones y no podrá acercarse a menos de 50 metros de la víctima durante los próximos diez meses

Abraham Pérez. Xirivella 09 FEB 2025

La brutal agresión a una profesora de un instituto de Xirivella ya tiene sentencia. El Juzgado de Menores número 1 de València ha condenado a 22 meses de internamiento terapéutico en régimen semiabierto al

menor de edad que atacó a la docente por un delito de atentado y otro de lesiones. Además, el autor, un estudiante que en el momento de los hechos estaba expulsado del centro de estudios de manera disciplinaria, deberá indemnizar con 9.953,89 euros a la víctima por las lesiones sufridas. Tampoco podrá acercarse a ella durante los próximos diez meses, ni a su lugar de trabajo o a aquellos que frecuente, según recoge la resolución judicial a la que ha tenido acceso este diario.

Del mismo modo, la sentencia concluye que la Generalitat Valenciana, concretamente la Conselleria de Educación, es responsable civil directa al producirse la agresión en un centro educativo de su titularidad, a pesar de que en ese momento el alumno estuviera expulsado. Además, determina que el departamento dirigido por José Antonio Rovira actuó con "negligencia" por no haber intervenido antes para evitar los hechos, aun siendo conocedora "desde octubre de 2022 por lo menos" de que el menor estaba en situación de riesgo. Así, la sentencia considera a la Generalitat responsable civil solidaria de la indemnización que deberá abonar la familia.

El ayuntamiento y el centro alertaron que había empeorado

A este respecto, la jueza recuerda que el departamento de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Xirivella remitió dos informes a la Conselleria de Servicios Sociales los días 26 de enero y 6 de febrero de 2024 - semanas antes de producirse el ataque - informando de la situación del menor y su evolución negativa, dejando incluso constancia de la propuesta de ingreso en un centro específico. Una situación de la que también advirtieron la directora y la orientadora del instituto, quienes informaron a la inspección educativa que ese centro "no era el adecuado para el menor" y que su situación "había empeorado".

Educación justificaba que paralizó el procedimiento de ingreso al entender que era la Fiscalía la que tenía la potestad de ordenarlo, pues tenía expedientes judiciales abiertos, Sin embargo, la magistrada no ve justificado el cierre del expediente al considerar que son procedimientos distintos que no interfieren entre sí. De hecho, determina que el hecho de que tuviera expedientes abiertos en la jurisdicción de menores "debía de haber llevado a la conselleria a detectar que la situación estaba empeorando y que el riesgo era alto, por lo que debería de haber actuado antes en vez de paralizar el procedimiento".

"Agredir a un profesor no es gratuito"

La víctima se muestra satisfecha por esta sentencia "porque ha quedado probado que ha sido la conselleria la que ha fallado". En declaraciones a Levante-EMV, la docente agradece que la justicia haya reconocido que no hubo ninguna negligencia por parte del instituto: "Ha quedado demostrado que desde el centro cursamos todos los protocolos y avisamos de la actitud del menor y de los problemas que estaba causando". Respecto al agresor, "de lo único que me alegro es de que al fin vaya a recibir la atención que necesita", afirma. Celebra, eso sí, "que se haya hecho una sentencia ejemplificadora que deje claro que agredir a un profesor no es gratuito".

A este respecto, anima a todos los docentes a denunciar este tipo de agresiones "para dejar en evidencia las carencias del sistema". "El problema es que hay una tendencia de no hacer públicos estos casos para no dar mala fama al centro. Esto son cosas puntuales que ocurren, pero es muy importante denunciarlas para resolver situaciones que se pueden solucionar y, sobre todo, para alcanzar avances como el que acabamos de conseguir". Se refiere a la puesta en marcha de un protocolo que reconoce las agresiones, tanto las físicas como las verbales, como causa de accidente laboral.

Comisión de servicio en otro centro

En su caso no ha tenido esta suerte porque este protocolo no se ha puesto en marcha hasta el pasado mes de diciembre, lo que se traduce en que "el Invassat no se ha hecho cargo de nada, ni de los psicólogos, ni de los fisios que he tenido que pagar, ni siquiera de la baja laboral, que me la dio la Seguridad Social, porque no estaba considerado un accidente laboral. No tiene sentido que si me caigo por las escaleras sí que lo es, pero si un alumno me pega una paliza mientras trabajo, no".

No fue hasta el pasado mes de septiembre cuando la profesora se reincorporó al trabajo desde que el pasado 5 de marzo fuera brutalmente golpeada por el alumno que ahora ha sido condenado. "Estoy en una comisión de servicio en otro centro. Estoy muy agradecida tanto a la directiva del centro como al personal de conselleria porque me la han querido dar aunque no estaban obligados". Un alivio para la mujer, que indica que para ella lo complicado no era volver a enfrentarse a su agresor "es volver a encontrarte con los amigos de este chico o con la gente que no ha visto con buenos ojos que lo hayas denunciado".

Secuelas familiares

A pesar de haber retomado la actividad, la mujer señala que todavía continúa arrastrando secuelas de aquel día. "Estoy con seguimiento con una psicóloga y con un rehabilitador funcional para las lesiones en el brazo y en el hombro". Unos tratamientos que se tiene que costear ella, así como la defensa jurídica, al no haber estado considerado como un accidente laboral. Asimismo, cuenta que sus familiares también arrastran el trauma. "Mi marido y mis hijas han necesitado apoyo emocional y psicológico. No es fácil convivir dos meses con una persona con la cara amoratada".



ADIMAD

REVISTA DE PRENSA
13.02.2025



La que peor lo ha llevado ha sido su hija pequeña, reconoce, con la que ha tenido que hacer un trabajo "muy fuerte" para que perdiera el miedo. "Estaba aterrorizada porque este año ha empezado el instituto y estaba obsesionada con que le iban a pegar".

eldiario.es

El pedagogo que revolucionó la educación en una España con seis millones de personas analfabetas

Manuel Bartolomé Cossío fue el "alma y cuerpo" de las Misiones Pedagógicas que impulsó el Gobierno de la Segunda República para llevar la educación y la cultura a los pueblos. Sus propuestas educativas están de plena actualidad más de cien años después y la figura de Cossío sigue sin estar suficientemente reconocida. El profesor y escritor Luis Alfonso Iglesias recupera su legado en un libro.

Ester Fernández García. 09/02/2025

A principios del siglo XX, España sufría un fuerte analfabetismo con 6 millones de personas que no sabían leer ni escribir, un millón de niños sin escolarizar y la necesidad de crear alrededor de 27.000 escuelas. Un problema que se agudizaba en el medio rural, donde el 70% de los hombres eran analfabetos y todavía más las mujeres. Ante este contexto, el Gobierno de la Segunda República crea un ambicioso proyecto en el que se incluyen las Misiones Pedagógicas con un objetivo: acercar la educación y la cultura a los pueblos.

Y se lo encargó al pedagogo riojano Manuel Bartolomé Cossío (Haro, 1857-Collado Mediano, 1935), que no solo fue el impulsor y presidente del patronato, sino que fue el alma del proyecto que revolucionó la educación con propuestas que son base de las normativas innovadoras actuales. La trascendencia de Cossío no está, sin embargo, "suficientemente reconocida", apunta Luis Alfonso Iglesias Huelga, que ha recuperado su legado en el libro Manuel Bartolomé Cossío El arte de educar.

Fue "un alegato casi desesperado" del historiador Carlos Muntión por recuperar la figura del pedagogo de Haro el que despertó el interés del autor Luis Alfonso Iglesias. "Me estimuló para a investigar sobre él con el fin de incluirlo en mi libro *España, la ilustración pendiente*", cuenta. Y el libro monográfico sobre su figura surgió de conocer su trascendencia histórica, "expresada tanto en la dimensión de su figura como en la actualidad de sus propuestas. El próximo jueves 13 de febrero se presenta este libro Manuel Bartolomé Cossío El arte de Educar en el Ateneo Riojano a las 18.30 horas.

Cossío fue el primer catedrático de Pedagogía Superior, director del Museo Pedagógico Nacional y sucesor de Giner de los Ríos al frente de la Institución Libre de Enseñanza. Con este currículum, el encargo de dirigir las Misiones Pedagógicas le llega al final de su vida como "la posibilidad de cumplir un viejo sueño que figuraba entre las urgencias pedagógicas por él planteadas", apunta Iglesias. El objetivo era llevar al medio campesino misiones ambulantes con el fin de acercar la educación y la cultura a los pueblos a través de maestros y maestras, estudiantes, intelectuales, funcionarios, artistas a los que Juan Ramón Jiménez denominó "Marineros del Entusiasmo".

El proyecto recorrió, no sin dificultades, alrededor de 7.000 pueblos en sus más de cinco años de existencia con figuras que se sumaron como Federico García Lorca, María Zambrano, Miguel Hernández, Carmen Conde, María Moliner y muchos nombres de la vida cultural española. "Solo en el primer año se crearon más de 7.000 escuelas, a la vez que se propiciaba el ritmo constante de creación de bibliotecas en cualquiera de sus formas, permanentes o ambulantes", recoge el profesor Luis Alfonso Iglesias, autor del libro sobre Cossío.

En La Rioja, entre 1934 y 1936, se desarrollaron siete Misiones Pedagógicas que llevaron la esperanza de la cultura y la educación a 52 pueblos riojanos, según repasaba un número de la revista Piedra de Rayo en 2018. "Que alguien pudiese por vez primera conocer el cine o ver un cuadro nos indica el valor emocional y vital que supusieron las Misiones para muchas personas", pone en valor Iglesias.

Las Misiones Pedagógicas nacen de la mano de la Institución Libre de Enseñanza, que desde 1876 hasta la Guerra Civil de 1936 "se convirtió en el centro de gravedad de toda una época de la cultura española y en un cauce para la introducción en España de las más avanzadas teorías pedagógicas y científicas que se estaban desarrollando fuera de las fronteras españolas". Por ejemplo, Luis Alfonso Iglesias destaca muchas corrientes educativas actuales que ya eran propuestas de Cossío: la coeducación, la negativa al adoctrinamiento religioso en los centros de enseñanza, la importancia de los idiomas y del contacto entre la vida y el aula, la conexión efectiva entre todas las etapas de la enseñanza, la revalorización de la Formación Profesional, la defensa del aprendizaje cooperativo y del análisis crítico del conocimiento para poder ser transformado, el uso creativo del conocimiento frente a la memorización meramente acumuladora o la necesidad de un acuerdo estatal sobre educación. Muchas de ellas, por cierto, no conseguidas todavía.

“Para Cossío, la educación era un acto de amor”, resume el investigador sobre su legado. Sus tesis defendían que “la educación tiene que mostrar el camino hacia la vida en plenitud arrancando los estereotipos sociales para que el alumno pueda, en definitiva, aprender a ser libre”. Por tanto, huía de la enseñanza memorística, la monotonía en el aprendizaje, la atadura de los temarios y los libros de texto o “el adiestramiento a través de los exámenes concebidos como un fin en sí mismos”.

Manuel Bartolomé Cossío había fallecido unos meses antes, pero el golpe militar de 1936 y los cuarenta años de dictadura franquista que le siguieron dio marcha atrás a todos la renovación y el avance educativo que habían conseguido las Misiones Pedagógicas, además de asesinar a los docentes. La modernización de la educación que se había alcanzado se transformó, según apunta Luis Alfonso Iglesias, en “un sistema basado en el adoctrinamiento y el dogmatismo que supuso, de hecho, la negación del propio significado de la palabra educación”.

Lo borró tanto que incluso se llevó el nombre de Bartolomé Cossío del instituto de Haro, uno de los escasos reconocimientos que tiene uno de los pedagogos más importantes de la historia. En 1936 se había creado con su nombre el instituto, hasta que en la Guerra Civil acabó con estas instituciones y el edificio pasó a denominarse Instituto Marqués de la Ensenada. Con posterioridad, Haro tuvo dos institutos con los nombres de Bartolomé Cossío y Marqués de la Ensenada hasta que en 2012, siendo consejero de Educación el actual presidente de La Rioja y también jarrero, Gonzalo Capellán, se unificaron ambos centros creándose el IES Ciudad de Haro. El Gobierno del PSOE devolvió el nombre de Cossío al centro de secundaria en 2023.

Para Luis Alfonso Iglesias el reconocimiento de Cossío es una deuda pendiente y cree que el 90 aniversario de su fallecimiento, que se cumple este año, es la oportunidad para recuperar su legado. Y es que la memoria es, para este profesor, el principal escudo “en estos tiempos de memoria líquida en el que parece que algunos añoran, incompresiblemente, tiempos tenebrosos”. En este sentido, teme la actualidad y advierte: “Frivolizar con el pasado es el camino más corto para que el pasado retorne en su versión más trágica”, por lo que apuesta por el papel de la educación “de enseñar el pasado con una mirada crítica, sin temor ni temblor. Porque contra las mentiras, los bulos y las injusticias podemos oponer la sensibilidad del arte y el potencial crítico de la inteligencia”. Ya lo decía Cossío: “Decir bellas palabras y ejecutar nobles hechos”.



Euskadi acogerá en abril el Encuentro Internacional de centros de Formación Profesional

El evento, que se desarrollará del 8 al 10 de abril, busca posicionar a Euskadi como referente en la preparación ante los retos internacionales del futuro

NTM / EP. 09-02-25

Euskadi será la anfitriona del Encuentro Internacional de Formación Profesional que organizará el Departamento de Educación y en la que, bajo el lema 'Claves para un futuro Global, Digital, Inclusivo y Sostenible', expertos de diversos países se reunirán para reflexionar sobre las principales transiciones que están transformando Europa. La jornada tendrá lugar el 9 de abril en el Museo Guggenheim de Bilbao.

En un comunicado, el Gobierno Vasco ha detallado que la organización de este encuentro está en consonancia con las bases de la estrategia 'Euskadi Globala', "que marca las líneas generales para posicionar a Euskadi como referente en la preparación ante los retos internacionales del futuro".

Estructura del encuentro

Durante la jornada del día 8, los expertos reflexionarán, principalmente, sobre la transición ecológica y la transición digital. El programa completo del encuentro incluye actividades diseñadas para compartir experiencias y generar nuevas sinergias.

El día 8 de abril, los asistentes visitarán el Centro de Investigación e Innovación Aplicada de la Formación Profesional Euskadi, TKNIKA, en Gipuzkoa.

La jornada del 9 se presentarán los centros de FP de Bizkaia y finalmente, el día 10 de abril, la Torre Iberdrola de Bilbao acogerá una jornada dedicada a la difusión de proyectos europeos, "destacando el papel de la Formación Profesional de Euskadi como referencia en el escenario internacional", han concluido desde el Ejecutivo vasco.

EL PAIS

Los abogados se frotan las manos con la enseñanza privada

El hambre de los inversores por el negocio educativo se traduce en reñidos concursos y contratos laberínticos

JOSÉ MIGUEL BARJOLA. Madrid - 09 FEB 2025



En España hay codazos por comprar viviendas, oficinas, hoteles, negocios... y universidades. La educación privada vive días de vino y rosas. Vitaminada por la escasez de oferta pública y la altísima demanda en formación, esta ecuación ha cristalizado en un notable burbujeo en el mercado de adquisiciones de activos ligados a la educación. El margen de crecimiento que reflejan las estadísticas engorda el apetito inversor: la educación privada contó con 158.186 matriculados en grados en el curso 2013-2014, cifra que este año se situó en 300.094 estudiantes. La demanda creció un 89% en diez años.

Ello explica que inversores nacionales y extranjeros afilen sus estrategias. El ejemplo más claro del enorme interés que despierta el sector educativo es la reciente adquisición por la gestora sueca de capital riesgo EQT de la mayoría del control de la Universidad Europea, por 2.200 millones de euros, la operación más cara en este nicho en años. Fuentes del sector señalan que más activos saldrán al mercado en los próximos meses. Entre las quinielas figura la posible venta de un porcentaje relevante de la Universidad Internacional de La Rioja (Unir), la mayor plataforma de educación online.

Pero vender una universidad no es cuestión de una tarde. Existe una compleja maquinaria legal detrás del traspaso de estas sociedades, donde lo común es vender parte de las participaciones a través de procesos de subasta. Los expertos señalan que estas operaciones pueden ser ligeramente más complicadas que la compra de un activo tradicional de M&A (fusiones y adquisiciones, por sus siglas en inglés) porque, al tratarse de un sector regulado, existen ciertas formalidades legales. Y estas pueden hacer más sinuoso el camino.

“Las autorizaciones regulatorias pueden dilatar los plazos hasta conseguir cerrar una operación”, señala Miriam Pérez-Schafer, socia de *corporate* del bufete Freshfields, firma con experiencia en este tipo de transacciones. Por ejemplo, un bache puede ser conseguir el visto bueno de la comunidad autónoma, quien debe autorizar el traspaso; otro puede ser potenciales roces con las autoridades de competencia.

No obstante, los bufetes de abogados vaticinan que el hambre por los activos educativos —no solo por universidades, sino también por colegios, escuelas de negocios y plataformas online— no se desinflará. “Es muy probable que el interés se mantenga durante 2025, debido a su potencial de crecimiento y rentabilidad”, vaticina Andrea Sandi, abogada de inmobiliario de Uría Menéndez. La jurista señala dos razones detrás de este furor: por un lado, el potencial de la universidad online, con una extraordinaria capacidad para llegar a grandes públicos. Por otro, la llegada de estudiantes extranjeros.

“Con carácter general son operaciones complejas, cuyo análisis y ejecución se suele prolongar varios meses”, desgrana la letrada. La compra puede tomar más tiempo —entre dos y ocho meses, según las estimaciones de las firmas entrevistadas— si la venta se articula a través de un proceso competitivo. En este escenario hay que llevar a cabo la *due diligence* del negocio, un estudio al milímetro del activo previo a la compra para evitar pufos. En estos contratos, comenta la abogada de Uría, es común que una de las condiciones a negociar sea la continuidad del equipo directivo, lo que se consigue con “mecanismos económicos de incentivos” para garantizar su “alineación con los objetivos empresariales”.

Efecto llamada

“Cuando hay operaciones que se perciben como éxitos en el mercado, como la venta de la Universidad Europea, hay una tendencia a buscar repetir las por parte de otros inversores con activos en el mismo ámbito”, coincide Miriam Pérez-Schafer, quien repara en los rumores sobre una inminente venta de la Universidad Alfonso X El Sabio. “Es un sector atractivo”, reconoce la abogada, “se percibe como un nicho en expansión, con gran capacidad de beneficiarse de la digitalización, susceptible de consolidación y que tiene como ventaja ser anticíclico”.

En estas operaciones, normalmente lo que se compra es “la sociedad titular de la actividad educativa”, explica, por su parte, Francisco J. Martínez Maroto, socio de M&A de Cuatrecasas. A esta mercantil están vinculados elementos de vital importancia para ejercer la actividad educativa como “los permisos y autorizaciones regulatorias pertinentes”; también los medios materiales, como el personal y los activos inmobiliarios, que pueden ser propiedad de la entidad o arrendados. Martínez Maroto coincide en el enorme “atractivo para la inversión” que estos activos están levantando entre los inversores, y en consonancia con el sector, augura que la actividad se mantendrá.

Teresa Zueco, socia directora de la firma Squire Patton Boggs, coincide en que la intervención de las administraciones públicas puede complicar las transacciones. “Lo normal es que la normativa autonómica exija que el nuevo titular acredite capacidad para mantener los estándares de calidad y viabilidad”. Sin embargo, cada región cuenta con su propia normativa. Ello implica afinar la lupa entre requisitos y plazos. “Suelen ser contratos complejos y extensos, debido a la cantidad de activos involucrados y a la regulación del sector”, apunta Zueco.

La experta añade que las condiciones regulatorias no son el único punto de estudio. Los abogados también escudriñan otras aristas legales, como la protección de los activos intangibles, es decir, “las marcas, la reputación, los acuerdos con otras empresas o los alumnos matriculados”; las becas, convenios y las subvenciones, o si existen fundaciones o entidades sin ánimo de lucro vinculadas al centro, lo que introduce

“particularidades fiscales y estructurales”. Un puzzle legal que, en cualquier caso, no intimidará a los inversores, según coinciden los expertos.

El filón de la Formación Profesional

El Gobierno ha apostado por la Formación Profesional, donde el número de matriculados creció un 32,2% en el último lustro. La ecuación de alta demanda y escasa oferta tiene como resultado el florecimiento de la educación privada, con el apetito de los fondos. El pasado verano, la firma suiza Jacobs Holding ganó el pulso por hacerse con Ilerna, uno de los centros de FP líderes en España, por un precio de 400 millones. Las enseñanzas de FP se imparten en 4.022 centros docentes, de los cuales 2.650 son públicos y 1.372, privados. La educación privada ya canaliza la demanda del 36% de los estudiantes que optan por este modelo.

La Opinión www.laopiniondemurcia.es **DE MURCIA**

Las enfermeras escolares ganan peso en los coles de la Región con más de 9.700 acciones

Los proyectos de estas profesionales en los centros educativos de la Región de Murcia crecieron un 250% el pasado curso 2023-2024

Ana García. 09 FEB 2025

Pautas de alimentación, primeros auxilios, vacunación, actividad física, educación sexual o salud emocional son algunos de los temas que las enfermeras abordan fuera de su consulta con los pacientes más jóvenes. Lo hacen en los colegios, espacios en los que desde hace años desarrollan su faceta de enfermeras escolares en la Región de Murcia y en los que cada vez tienen un mayor peso, con un incremento de las intervenciones del 250% el pasado curso 2023-2024.

Con estas actuaciones, talleres y charlas se busca trabajar en prevención para que estos niños, las nuevas generaciones, eviten convertirse el día de mañana en pacientes con problemas crónicos.

Los inicios fueron complicados, con la puesta en marcha de un modelo de enfermería escolar que no terminaba de convencer a todos los agentes implicados y que se tuvo que redefinir por la pandemia de coronavirus, pero que está comenzando a afianzarse y que en la Comunidad de Murcia funciona a través del Programa de Atención Comunitaria Escolar para la Salud (Paces) del Servicio Murciano de Salud (SMS).

El programa Paces de promoción, prevención y cuidados de la salud cuenta actualmente con 88 enfermeras, que se encuentran adscritas a cada uno de los centros de salud de Atención Primaria de la Región de Murcia. Aunque ellas se encuentran físicamente en su centro sanitario, son las responsables de los centros educativos que hay en su zona básica de salud y organizan con ellos actividades a las que se van desplazando.

La enfermera Ana Fátima Navarro, de la Subdirección General de Cuidados y Cronicidad del SMS, explica a La Opinión que estas profesionales programan actividades formativas a lo largo de todo el año, intervenciones que van desde la atención al alumno que tiene algún problema de salud crónico -como puede ser diabetes o asma- a talleres de dinamización en el aula, herramientas de nuevas tecnologías, prevención de adicciones o salud emocional, entre otras.

La realidad es que en el tiempo que lleva en marcha, la enfermería escolar está cogiendo músculo y es algo que se observa a simple vista en el último balance que han realizado sobre su trabajo y que fue presentado hace unos días.

Así, de las cerca de 4.000 intervenciones que realizaron estas profesionales de la salud en el curso escolar 2022-2023 se ha pasado a 9.737 actuaciones en el pasado curso 2023-2024, «lo que ha supuesto un incremento del 250% en un solo año», apunta Navarro.

El motivo que ha llevado a esta espectacular evolución sin que se haya incrementado el número de sanitarias que trabajan en enfermería escolar es que «las profesionales están más asentadas, se están haciendo contratos de larga duración y esto ofrece la posibilidad de dar estabilidad al programa», ya que las enfermeras conocen el entorno, los centros escolares con los que trabajan y las necesidades de cada uno de ellos, lo que les permite planificar las actividades y sacar mayor rendimiento.

El balance de la Subdirección de Cuidados y Cronicidad del SMS muestra que dentro de todas estas intervenciones, el 21% corresponden a formación en primeros auxilios, tanto en el aula como en eventos programados en el exterior; el 10% a vacunación; y otro 10% a charlas sobre salud sexual a través del programa Persea.

Ana Fátima Navarro apunta que de las 9.737 actuaciones que se desarrollaron el pasado curso se beneficiaron más de 77.000 personas, entre alumnos y miembros de la comunidad educativa. A la vez que resalta la importancia de la formación continua de las profesionales, que abarca tanto aspectos de la salud como de competencias tecnológicas y de uso de la inteligencia artificial, hasta la creación de recursos materiales y didácticos para sus talleres.



Todas estas actividades de prevención y promoción de la salud a través de estilos de vida saludables se encuentran dentro de uno de los tres subprogramas que tiene Paces, el de Educación para la Salud en la Escuela. Pero hay dos más: el subprograma de Cuidados del Niño con Enfermedad Crónica y el Subprograma de Alerta Escolar.

El primero de estos se centra en las necesidades que puedan tener los niños que padecen algún tipo de enfermedad crónica, de discapacidad o de situación especial durante la jornada lectiva y que cubre la enfermera escolar en colaboración con el resto de miembros de la comunidad educativa para que ese alumno esté integrado.

Mientras que el de Alerta Escolar atiende a alumnos con patologías crónicas que puede presentar complicaciones durante el tiempo que están en la escuela, como pueden ser cardiopatías, diabetes, epilepsia o alergias graves con riesgo de shock anafiláctico. Para estos casos, las enfermeras escolares disponen de un dispositivo de respuesta rápida para atender al niño en desestabilización aguda de su enfermedad y forman a los docentes para actuar en situaciones de riesgo. Actualmente hay 2.857 alumnos incluidos en Alerta Escolar en la Región.

Atención a adolescentes

La enfermera Ana Fátima Navarro apunta que este trabajo no se limita únicamente a los centros de Educación Infantil y Primaria, sino que también abarca aquellos que tienen Secundaria y FP, teniendo en cuenta que cada uno tiene unas necesidades específicas: en Primaria con sesiones escolares y con las familias, mientras que a los adolescentes se les ofrece también la consulta de atención al joven totalmente anónima.

Temas abordados

En las intervenciones que realizan las enfermeras escolares en los centros educativos con los alumnos de la Región tocan distintos temas, principalmente centrados en la educación, prevención y promoción de la salud. Ana Fátima Navarro, enfermera de la Subdirección General de Cuidados y Cronicidad del Servicio Murciano de Salud (SMS) detalla que entre las temáticas están:

Alerta escolar y primeros auxilios, Actividad física, Hábitos saludables, Higiene del sueño, Nutrición, Salud sexual y reproductiva a través del programa Persea, Atención en la consulta joven (destinada principalmente a adolescentes y en las que la atención puede ser anónima), Prevención de adicciones: alcohol, tabaco y nuevas tecnologías, Salud ambiental, Salud bucodental, Salud emocional, Vacunaciones.

A las enfermeras escolares que dependen de los centros de salud de Atención Primaria de la Consejería de Salud, incluidas en el programa Paces, se suman también las enfermeras asistenciales de la Consejería de Educación y que se centran en la atención a escolares concretos con problemas de salud complejos.

La Consejería de Educación cuenta con cinco enfermeras asistenciales en centros educativos públicos (colegios e institutos) de la Región, y con 22 enfermeras asistenciales que trabajan en hasta 22 Centros de Educación Especial de la Región sostenidos con fondos públicos, según las cifras facilitadas desde el equipo que dirige Víctor Marín.

Las actuaciones de los enfermeros asistenciales en los centros educativos se dirigen al alumnado con patologías que requieren asistencia sanitaria especializada y continuada a lo largo del horario escolar, así como el control sobre la administración de medicamentos y otras actuaciones de salud conforme a las prescripciones facultativas.

En estos casos, las enfermeras de Educación son muy especializadas y atienden a alumnos que tienen patologías graves, por eso la ratio es de una enfermera por alumno y sólo excepcionalmente a más de uno. Esta figura se implantó hace ya diez años.

¿Qué relación tienen las vacunas con las vacas?

Qué es el sistema inmune, para qué se utilizan las vacunas o qué relación tienen estas con las vacas son algunas de las cuestiones a las que respondió este pasado jueves la enfermera escolar Gloria Martínez durante una de las actividades programadas con alumnos del CEIP San Andrés.

A las 9.30 de la mañana la biblioteca del centro educativo se convirtió en un aula improvisada para una treintena de escolares de quinto y sexto de Primaria. El tema elegido: las vacunas, aprovechando que el próximo mes de marzo la enfermera escolar del centro de salud de San Andrés acudirá al colegio a administrarles las del virus del papiloma humano (VPH) y la del meningococo ACYW, que son las que en el calendario de vacunación del Servicio Murciano de Salud (SMS) se ponen a los 11 años.

Algunas risas nerviosas se mezclaban con miradas curiosas para saber más sobre un tema en el que muchos de ellos demostraron sus conocimientos, levantando la mano cada vez que la enfermera escolar o alguno de sus profesores presentes lanzaban una pregunta al aire. Conocieron que la primera vacuna que se creó fue la de la viruela y que el nombre viene de las vacas porque fueron estos los animales con los que se realizaron los experimentos.

Gloria, sin perder la sonrisa y apoyada en una pantalla en la que proyectó los gráficos y dibujos que había preparado, les explicó que el sistema inmune es el sistema de defensa que nos protege y que crea los anticuerpos, «un pequeño ejército que nos protege contra ataques externos». Y aprovechó que muchos de ellos aún tienen reciente la pandemia de covid para insistir que las vacunas nos protegen contra esta enfermedad, pero también contra la gripe, la meningitis o el VPH, «pero no sólo nos protegen a nosotros, también a nuestros abuelos, papás y hermanos», señaló.

Con la imagen del calendario vacunal en la pantalla, muchos se afanaban en buscar la columna correspondiente a su edad para responder rápidamente cuál era la vacuna que iban a recibir en clase. Aunque la mayoría no tenía claro qué era el virus del papiloma humano y sólo una tímida voz se atrevió a decir «es algo de cáncer».

Emilio levantó el tono para afirmar de forma rotunda que «las vacunas nos protegen de los virus que hay por ahí sueltos», mientras que Pepe continuaba diciendo que «también evitan cosas graves, porque a veces las enfermedades son tan fuertes que nos pueden matar».

La próxima semana Gloria les ofrecerá un taller sobre la consulta de enfermería, en la que les enseñará a tomar la tensión, a medir el peso y la talla, así como el índice de masa corporal (IMC), quizá «hasta despertemos alguna vocación», bromeaba.

Noticias de Navarra

Maitane Ormazabal Esnaola: “Creo que llegará el día en el que se prohibirá el ‘smartphone’ y será muy raro ver a un niño de 13 años en ‘TikTok’”

La psicóloga Maitane Ormazabal ha alertado en la jornada sobre 'Gestión de Pantallas' organizada por las ikastolas de Navarra del componente adictivo de los 'smartphones', sobre todo, a ciertas edades y apuesta por sacarlos de las escuelas para mejorar las relaciones sociales

María Olazarán. PAMPLONA | 09-02-25

– Cada vez son más voces las que alertan del impacto que tiene el uso de los móviles en la salud emocional y mental de los adolescentes. ¿Usted lo ve en su consulta?

–No solo en la consulta sino que es uno de los factores comunes que veo en muchísimos jóvenes. El móvil está generando cambios en nuestra forma de pensar, sentir y actuar. El móvil de antes no era un objeto adictivo, pero el *smartphone* está creado para generar dependencia y mantenernos el máximo tiempo enganchados. El niño o el adolescente no está capacitado cognitivamente para hacer un uso adecuado de algo altamente adictivo, como pasa con el tabaco o el alcohol.

¿Cuáles son los principales problemas que causa esta adicción?

–Una de las peores consecuencias es el aislamiento. Hay una sensación de soledad muy grande entre los jóvenes. El móvil nos lleva a la individualización. No deja vincularnos, sí hacer conexiones con los demás, pero no vincularnos desde relaciones profundas. Entonces, con la lógica algorítmica, consiguen es que te relaciones con cosas con las que te identificas. Eso lleva a la comparación continua, a idealizar vidas que no son reales... Soledad, comparación social y pérdida de autoestima. Otro de los problemas que genera es cansancio físico, mental y, sobre todo, emocional. Estamos todo el rato incorporando cosas dentro de nosotros. TikTok, Instagram ofrecen vídeos continuos de segundos. No hay tiempo para contemplar ni para ser, estamos continuamente en el hacer. Eso conlleva a un cansancio psicológico enorme y a ansiedad. Y muchísimas veces nos puede llevar a la depresión. Muchos estudios avalan que el empeoramiento de la salud mental de los jóvenes tiene que ver con el uso excesivo de pantallas.

Hay movimientos de familias que abogan por retrasar la entrega del móvil. La unión hace la fuerza...

–Me parecen iniciativas muy interesantes porque creo que la respuesta debe ser colectiva. El móvil está hecho para ser adictivo. No podemos responsabilizar al adolescente. La responsabilidad es compartida de los menores, de sus progenitores por comprarles el móvil, de las instituciones por no legislar y de las empresas porque, sabiendo lo que generan, siguen utilizando esas técnicas psicológicas persuasivas. Es muy difícil que unos padres decidan no dar un móvil a su hijo hasta los 16 años y que el resto de amigos tenga. Pero si se produce esa unión de las familias y la mayoría no compra, los niños no tienen esa necesidad. Dar una respuesta colectiva es importantísimo en salud mental y emocional. Hasta ahora hemos dado una respuesta individual: tú tienes la depresión, tú tienes la adicción, tú eres el que debes hacer algo. Y no funciona así. La decisión es nuestra, pero la arquitectura social tiene mucho peso.

¿Llegará a prohibirse el acceso al smartphone hasta los 16 o 18 años?

–Creo que sí. Cuando algo nuevo aparece en la sociedad necesitamos unos años para darnos cuenta de los riesgos que tiene y luego se legisla. Así ha ocurrido con casi todas las cosas y lo mismo pasará con el móvil. Es algo que, a partir de cierta edad, con unas capacidades adquiridas y un uso adecuado, nos puede potenciar



muchísimas cosas. Pero si no tenemos esas capacidades, la adicción puede ser mayor. Nos estamos dando cuenta de las consecuencias pero, como no hay legislación coherente ni información suficiente, no estamos dando la respuesta más adecuada. Pero estamos en el camino y llegará el día en el que sea muy raro ver a un niño de 13 años utilizando TikTok o Instagram. El ser humano aprende así. Incorporamos algo, nos damos el golpe y reaccionamos. Estamos en la reacción.

Usted forma parte del comité de expertos que ha recomendado al Ministerio de Infancia cero pantallas antes de los 6 años y sin smartphones hasta los 16. ¿Por qué?

–Queremos un cambio de paradigma. Hasta ahora cuando se hablaba sobre infancia y adolescencia no se ponía en el centro su salud (física, emocional y mental). Hemos visto un retroceso enorme en el lenguaje, el desarrollo de las relaciones y a nivel psicoemocional. Y tiene que ver con el uso excesivo de las pantallas. Una cosa es aprender lo digital y otra aprender a través de lo digital. Se puede aprender lo digital sin tener las pantallas. Y, después, cuando tenemos las capacidades adquiridas, utilizamos las pantallas para potenciar el aprendizaje. Hemos puesto pantallas pensando que mejoraría su proceso educativo y hemos comprobando que no solo no ha mejorado sino que ha dado un paso atrás. En la etapa 0-6 años hemos visto que las pantallas se utilizan más por interés del adulto, pero no lo necesitan para su desarrollo. En la adolescencia lo que necesitan es ir adquiriendo esa formación y a partir de los 16-18, poder hacer ese uso. Pero hemos hecho al revés. No son nativos digitales, son huérfanos digitales. Haber nacido con tecnologías, no significa saber usarlas. Al que tiene las capacidades, la tecnología le potencia. Al que no las tiene, le vuelve dependiente.

Hablaba antes de la necesidad de legislar. El Ministerio de Educación habla de prohibir los móviles...

–Es importantísimo que las escuelas sean espacios libres de móviles. No hemos visto ningún estudio que constata que su uso potencie el aprendizaje o la salud emocional de los jóvenes, pero sí vemos que la puede deteriorar. La escuela no consiste solo en aprender conocimientos, también aprenden a relacionarse y tiene que estar libre de móviles para que no haya interferencias. Se necesitan espacios para crear vínculos afectivos profundos, tenemos vacíos emocionales.

¿Se está sobreprotegiendo a los hijos *off line* y se les abandona *on line*?

–Sí, vivimos en una sociedad donde el adulto tiene muchos miedos y quiere sobreproteger a sus hijos. Les entregan el móvil y no se dan cuenta de que eso genera descontrol porque dejan una puerta abierta no para que ellos se adentren en el mundo virtual, sino que para que ese mundo entre en ellos. Pero claro los primeros adictos a las tecnologías somos los adultos. Debemos reflexionar sobre cómo estamos viviendo para que las pantallas hayan devorado a los jóvenes; dónde estábamos los adultos mientras esto ocurría y qué debemos hacer.

Porque las tecnologías ofrecen muchas oportunidades...

–A mí me encanta la tecnología. Hay un mundo muy rico que va a ayudar al ser humano a evolucionar muchísimo, pero no este tipo de tecnología que ha privatizado el sector. Las noticias que llegan de EEUU, dejan una sensación de desesperanza y quiero dar un mensaje optimista. Las pantallas han apagado nuestra parte humana y necesitamos pantallas que la activen. Los jóvenes están hiper motivados externamente, pero con una motivación interna apagada. Es como si hubiéramos apagado a una generación y tenemos que encenderla. Pero antes debemos encendernos nosotros primero.

EL DEBATE OPINIÓN

No hace falta dejar de hacer el mal para empezar a hacer el bien

En el mundo de la educación del carácter se habla de la virtud y el vicio como si de algo material se tratase. Así ocurre cuando se piensa que hace falta dejar de ser vicioso para empezar a ser virtuoso. Como si la virtud y el vicio fueran cosas

José Víctor Orón. 10/02/2025

Las leyes materiales no son las mismas que las inmateriales. En las realidades materiales donde hay una piedra no puede haber otra. Tienes que quitar una para poder poner la otra. Pero no ocurre así en las inmateriales. De hecho, solo se deja de hacer el mal porque se empieza a hacer el bien. No existen estados neutrales cuando se trata de la persona. El bien expulsa al mal como el mal expulsa al bien. Y dada la complejidad de la vida, también se da la convivencia de ambos. En el mundo de la educación del carácter se habla de la virtud y el vicio como si de algo material se tratase. Así ocurre cuando se piensa que hace falta dejar de ser vicioso para empezar a ser virtuoso. Como si la virtud y el vicio fueran cosas.

Esta mentalidad, tristemente común en educación, lleva a pedir al alumno que deje de hacer ciertas cosas, como si primero hay que poner el terreno en barbecho, para luego pasar a cultivar algo de valor. Con ello, se ignora que la lógica de las cosas no es la misma lógica de lo que se refiere a la persona.

Te propongo entender virtud y vicio como distintas orientaciones de las facultades en función del uso de ellas que hace la persona. El tema de virtud y vicio no es un tema de las facultades, sino de la persona. Las facultades han sido clasificadas de distintas formas a lo largo de la historia. Potencias concupiscibles, irascibles y racionales; deseos, memoria y razón; o simplemente voluntad e inteligencia. También podría ser: creer, esperar y amar. Lo importante ahora no es decidir qué clasificación puede ser la mejor. Aunque como ocurre con toda clasificación ocurrirá que cada forma de clasificar puede ser la adecuada para propósitos distintos. Lo que interesa afirmar es que la virtud o el vicio está en la orientación de la persona en su forma de vivir y se descubre en la forma cómo usa las facultades. Pero, la facultad y el objeto sobre el que actúa no se vician. No existe una inteligencia o una voluntad o unos sentimientos virtuosos o viciosos, sino una orientación de la persona que no le ayuda a crecer (vicio) o una orientación de la persona que le ayuda a crecer (virtud). La inteligencia, la voluntad, los deseos, la memoria, etcétera siempre hace bien lo que hace.

Por ejemplo, si hablamos del deseo, no hay deseos virtuosos y deseos viciosos, sino formas virtuosas y viciosas de usar el deseo. Por ello, no se trata de frenar el deseo de algo para luego pasar a desear otras cosas, sino de desear ese algo de otra forma. Virtud y vicio se refiere a la forma como se usa la potencia o facultad, pero no se refiere ni a la potencia o facultad en sí, ni al objeto sobre el que actúa la potencia. No es necesario frenar el deseo, ni evitar que el deseo se proyecte sobre cierto objeto, sino más bien desear de otra forma ese mismo objeto. Se trata de un cambio de forma o de orientación final de la voluntad si estamos hablando del deseo. El deseo no puede estar sin desear. Traslademos la idea a otro ejemplo, no se trata frenar los deseos sexuales, sino de ejercer el deseo con cierta orientación. Los deseos no son persona, luego son cosas y las cosas se usan ¿Cómo y para qué usas los deseos sexuales? Tampoco se trata de no desear el placer, sino de desearlo de cierta forma o con cierta orientación. La facultad hace bien su trabajo, la cuestión está en la forma como la persona la usa. Pasar de desear el deseo a exigir el deseo es cuestión de la persona, no del deseo. Yo puedo desear que me salude y otra cosa es exigir que el otro me salude. El problema no está en el deseo.

Hasta en lo más básico se descubre la errónea mentalidad de que hay que dejar de hacer algo para pasar a hacer otra cosa. Pensemos en el aula, el profesor dice al alumno: «guarda silencio y trabaja». Normalmente se sigue ese orden cuando el trabajo no tiene valor, pues si el trabajo tiene valor se trabajará y luego se guardará silencio o se hablará en función de lo que requiera la experiencia de valor.

Vicio y virtud, decía, son distintas formas de usar las mismas facultades. O deseo el bien del otro y encontrarme con el otro, o deseo usar al otro para lograr lo que quiero. Ordeno mi pensamiento hacia el encuentro con el otro o lo ordeno hacia el propio interés como si de un ejercicio desesperado de auto salvación se tratase.

De tal forma que algunos piensan que lo primero que debe ordenarse es la razón y suelen entender por razón el discurso lógico que analiza la realidad. Ignoran, que tanto en la virtud como en el vicio la razón siempre puede ser lógica y analítica. En ese sentido, la razón nunca es irracional. Pero razón, no es primeramente la capacidad lógica discursiva y analítica, sino la orientación de la inteligencia que puede ponerse al servicio del encuentro o al servicio de cosas. La razón, como comentaba, siempre es lógica y analítica, pero no siempre es ordenada. Lo será o no, según como la persona se ordene. Y en este sentido, orden, no tiene que ver con aseo. Una realidad está ordenada cuando los medios realizan los fines. Puede haber una cabeza aseada (muy lógica y analítica) y a la par muy desordenada muy desordenada. Igualmente puede haber una habitación aseada porque todo está donde se supone que debe de estar y al mismo tiempo estar completamente desordenada, porque la casa no es un hogar. En consecuencia, vivir orientadamente, vivir con una razón, no es opción. El ser humano no puede vivir sin orientación (no puede vivir sin razón). Y solamente deja de orientarse a una cosa, porque pasa a orientarse a una persona. Solo se me ocurren dos opciones: o usamos las personas (la propia y otras) para lograr cosas o usamos las cosas para lograr el encuentro entre las personas. Una orientación es la viciosa y la otra la virtuosa.

Por lo expuesto, educativamente hablando en lugar de estar atento a ver todo lo que se puede corregir en un alumno, mejor descubrir cuándo y cómo el alumno puede usar sus facultades para ponerlas al servicio del encuentro. Corresponde al docente ofrecer un mayor espacio para ello. De tal modo, que el alumno no necesita refuerzos positivos. No es un perrito que adiestrar. Necesita tener espacio para vivir como persona. Aunque, tal vez en un sitio no sepa cómo sacar su humanidad y haga daño a otros y a sí mismo. Por tal razón, aumentemos el espacio donde el alumno pueda sacar su humanidad y la virtud irá expulsando el vicio.

Veamos esto con un ejemplo real. Una vez me tocó ser tutor de un chico de 16 años con comportamientos violentos hacia sus compañeros y desobediente con los profesores. Para ayudare, se me ocurrió proponerle que fuera a infantil a apoyar a una profesora que tenía muchos niños. A la profesora le dije que le podía mandar un chico un día para ayudarla y ella aceptó. No le di información sobre a quién le mandaba. Al acabar la jornada la profesora estaba muy agradecido por haberle mandado un chico tan delicado y cuidadoso con los demás. Decía: «es fuerte, y con que delicadeza movía a los niños para jugar».

A ese chico ya le habían dicho muchas veces sin éxito que dejara de pegar a sus compañeros. Descubrir un espacio en el que poder sacar la humanidad le ayudó a que dicha humanidad el alumno la fuera expresando en más y más sitios hasta llegar a lo que vivía problemáticamente. La inteligencia, la voluntad y la fuerza del joven era siempre la misma, la diferencia estaba en la orientación.

Ni ese joven ni nadie necesitamos que se señale reiteradamente lo problemático de cierta orientación. Eso es tratar a la gente de tontos pues se le dice lo que probablemente el otro ya evidencia. No hay que esforzarse mucho en ver lo problemático y nadie niega su importancia. Ofrécele espacios en los que él o ella pueda sacar su humanidad. Decirle a ese joven: «tienes que controlarte» es tratarle de tonto y además es dejarle solo. Acompañemos a los alumnos de tal forma que ellos encuentren o se inventen formas de sacar su humanidad.

José Víctor Orón dirige Acompañando el Crecimiento y es el responsable de la Unidad de Educación Médica de la Universidad Francisco de Vitoria

EL PAIS **OPINIÓN**

La socialdemocracia y la educación como antídoto al neoliberalismo

Hay una oportunidad de lograr una sociedad más justa y solidaria y es mediante una educación crítica, emancipadora y transformadora. No es un camino fácil pero sí absolutamente posible

ESTEBAN ÁLVAREZ LEÓN. 10 FEB 2025

La socialdemocracia, esa gran esperanza del siglo XX para equilibrar el mercado con la justicia social, está en horas bajas. John N. Gray, en su libro *Falso Amanecer*, publicado en 1998 en Estados Unidos, un libro que conviene releer, afirmaba que esta crisis no es solo culpa del neoliberalismo devorador, sino de que la propia socialdemocracia se rindió y comenzó a bailar al son del mercado global.

Un “falso amanecer” que se convirtió en pesadilla

Según Gray, el neoliberalismo no es una ley de la naturaleza, no es inevitable, y desde luego no trae consigo el progreso para todos. Es una construcción política que “ha fragmentado nuestras sociedades, debilitado las democracias y concentrado el poder en unas cuantas élites globalizadas”. Y mientras tanto, ¿qué hizo la socialdemocracia? En lugar de resistir, decidió adaptarse, ceder terreno, hacer concesiones. Y eso es lo que nos tiene aquí, con un Estado de bienestar erosionado y unas democracias nacionales subordinadas a los dictados del mercado.

Esto no va de “volver al pasado”, pero tampoco podemos quedarnos cruzados de brazos viendo cómo los problemas crecen. Necesitamos alternativas. Y no estoy hablando de utopías. Estoy hablando de construir algo desde el terreno más sólido que tenemos: la educación.

El poder transformador de la educación

Si algo deja claro *Falso Amanecer* es que uno de los mayores éxitos del neoliberalismo ha sido su capacidad de controlar nuestra forma de pensar. Nos ha enseñado a aceptarlo todo: la competencia desenfrenada, el individualismo extremo, la precariedad como “normalidad”. Pero esto no es una sentencia ineludible. La clave para resistir está en cambiar la forma en que educamos: una educación que forme ciudadanos críticos, capaces de ver las grietas del sistema y actuar para transformarlo.

Decía Gray que “la educación debe emancipar, no adoctrinar”. ¿Qué significa esto? Que no se trata de preparar a los niños, niñas y jóvenes para que sean “empleados eficientes”, sino de enseñarles a pensar, cuestionar, debatir y crear.

¿Cómo sería una educación crítica?

Pongámoslo simple: esta educación debe empezar desde abajo, desde los primeros años. Los niños deben aprender a hacerse preguntas, a resolver problemas y a imaginar futuros posibles.

Por citar algunos ejemplos muy sencillos: debates en las aulas aprendiendo así a argumentar, a escuchar y a decidir juntos (un grupo de niños debatiendo si deberíamos tener más recreo o menos deberes), historias con dilemas morales en las que no hay respuestas correctas, sino preguntas que invitan a pensar (¿debería alguien devolver o quedarse una cartera que encuentre en el parque?), proyectos prácticos donde se pueda aprender haciendo (desde plantar un huerto en la escuela hasta diseñar soluciones para problemas locales de contaminación, circulación...).

Y solo por citar más ejemplos y también en diferentes niveles: proyectos de aprendizaje-servicio, proyectos liderados por estudiantes que abordan problemas ambientales locales con impacto global, pensamiento crítico a través del arte, proyectos de aprendizaje basados en la naturaleza, voluntariado estudiantil en la comunidad, educación contextualizada con la realidad local, proyectos de sostenibilidad ambiental, proyectos de energía renovable comunitaria, proyectos de economía circular, iniciativas de justicia social, conservación de ecosistemas locales, simulaciones digitales de problemas globales, redes sociales para la educación global, colaboración con escuelas internacionales...

Esta educación crítica no solo forma ciudadanos más conscientes, sino que también puede ser el primer paso para construir una sociedad más justa y solidaria. Una en la que no solo sobrevivamos, sino que vivamos.

Educación como resistencia al neoliberalismo

El neoliberalismo quiere que pensemos que no hay alternativa. Pero educar para la ciudadanía crítica es, en sí mismo, un acto de resistencia. Es decirle al sistema: "No vamos a aceptar lo que nos impongan". Y eso, es evidente, tiene un poder enorme. Porque un ciudadano informado y crítico es una amenaza para cualquier sistema que se base en el conformismo.

John N. Gray tenía razón: no podemos seguir esperando que el mercado lo solucione todo. Es el momento de recuperar el control, de reconstruir nuestras comunidades, de imaginar un futuro diferente. Y todo eso empieza en las aulas.

Apostar por la educación crítica no es solo una buena idea, es una necesidad

Necesitamos ciudadanos que no solo entiendan el mundo, sino que se sientan capaces de cambiarlo. Y para eso, necesitamos cambiar la forma en que los educamos. Si seguimos educando para perpetuar este sistema, solo estaremos agravando el problema.

Así que sí, hay una crisis de la socialdemocracia. Sí, el neoliberalismo sigue avanzando. Pero también hay una oportunidad. Una educación crítica, emancipadora y transformadora puede ser el punto de partida. ¿Es fácil? No. ¿Es posible? Absolutamente. Y si algo está claro es que, en este falso amanecer, necesitamos más que nunca una alternativa real. "La democracia no puede sobrevivir sin ciudadanos educados, y la libertad no tiene sentido sin la capacidad de pensar y actuar de manera independiente".

Esteban Álvarez es portavoz de Educación del Grupo Socialista en la Asamblea de Madrid. Profesor de Geografía e Historia y expresidente de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad).

europapress.es

Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia.

Pedro Sánchez visita la II Feria de la Niña y la Mujer en la Ciencia en la que han participado una decena de colegios

MADRID 10 Feb. (EUROPA PRESS) - El presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, acompañado por la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría, ha visitado este lunes la II Feria de la Niña y la Mujer en la Ciencia, en la que han participado una decena de centros educativos de distintas regiones del país.

El presidente ha podido conocer proyectos sobre extracción de ADN, ecosistemas interactivos o un sismógrafo construido con materiales reciclados. Más de 120 chicas y chicos han visitado la feria en el hall del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tras el recorrido, Patricia Martínez, ingeniera industrial y fundadora del Proyecto Kennis, ha presentado a las youtubers ValPat, Valeria Corrales y Patricia Heredia, que han hablado de su experiencia como divulgadoras científicas, repasando algunos de los experimentos que llevan a cabo y explicando cómo la tecnología puede ayudar a nuestras vidas.

Además, han realizado una carrera de leds en la que han participado algunos de los estudiantes presentes y la propia ministra de Educación. Después ha sido el turno de las deportistas Carolina Marín e Irene Schiavon, con las que Patricia Martínez ha conversado acerca de deporte y ciencia. "Vosotras sois nuestra inspiración, la inspiración de una generación futura", ha señalado la presentadora.

"Siempre he sentido que las mujeres hemos tenido menos oportunidades que los hombres históricamente, es una realidad, la primera mujer que fue a la universidad fue hace poco más de cien años. Me gusta ser un referente en un pequeño mundo, es muy importante seguir con lo que nos gusta", ha señalado Schiavon. La exinternacional ha explicado la ciencia del rugby, tanto en lanzamientos con la mano como con los pies y ha hecho una demostración en el hall del Ministerio. "Es continuamente ciencia, cuanta más ciencia sepas, mejor.

Animo a niños y niñas a que hagan deporte, te evade la cabeza, te aireas y piensas mejor", ha asegurado. Por su parte, Carolina Marín ha hablado de las dificultades practicar "un deporte muy minoritario y desconocido" en España, circunstancias que "lo complica mucho más", y ha animado a todo el mundo a luchar por lo que quiere: "Quien no arriesga, no gana". "Quién me iba a decir que una chica de Huelva iba a romper el dominio asiático en un deporte tan popular en otros países. He ganado tanta experiencia y valores en mi vida, que para mí ya eso es ganar", ha dicho.

La Feria de la Niña y la Mujer en la Ciencia es una iniciativa del Ministerio que forma parte de la Alianza STEAM por el talento femenino, de la que forman parte más de 150 entidades e instituciones de todo el país.



El plan de Mazón para los centros de FP saturará los institutos de Alicante: los profesores se rebelan

El Consell pretende trasladar a los alumnos de ESO y Bachillerato de dos institutos de Alicante y Orihuela para crear centros integrales de FP

JAIME FERNÁNDEZ.10/02/2025

El Ejecutivo de la Comunidad Valenciana, que preside Carlos Mazón, acorrala a los centros de Formación Profesional en la provincia de Alicante. El pasado jueves, decenas de profesores de dos institutos de la capital se manifestaron para exigir transparencia a la Consellería de Educación, dirigida por José Antonio Rovira. El motivo es el plan del Consell para crear centros integrales de FP, que consiste en trasladar a 400 alumnos de Secundaria y Bachillerato del IES Leonardo Da Vinci al Virgen del Remedio, saturando al segundo de alumnos y apuntalando el plan original aprobado por el Consell del Botànic, que presidía el socialista Ximo Puig.

Bajo el lema "Rovira dimite, la escuela no te admite", los convocantes de la protesta criticaron la falta de transparencia e información del área de Educación. Los docentes denuncian que este plan "se está llevando a cabo de manera abrupta, sin tener en cuenta las consecuencias que puede acarrear para el profesorado, el alumnado y la comunidad educativa en su conjunto". La delegación de Formación Profesional planea hacer lo propio en el caso del IES Palmeral, en Orihuela, donde los alumnos de Secundaria serán trasladados a otros tres institutos con "ratios extremas" para que dicho centro sea integral de FP.

El plan "copia y pega" de Mazón para tener centros integrales de FP

La iniciativa promovida por el PP es "un copia y pega" del plan aprobado por el Botànic, como explica José Luis Lorenz, delegado de Educación del PSPV, en conversaciones con ElPlural.com. La diferencia reside en que el Consell de Ximo Puig, para impulsar la Formación Profesional, pretendía construir desde cero nuevos centros dedicados íntegramente a esta etapa de la educación. Ya existían proyectos, además de en las dos ciudades mencionadas, en otras localidades como Torrevieja y Guardamar del Segura. En este último municipio, la construcción se encuentra paralizada.

Tanto el IES Leonardo Da Vinci, en Alicante, como el IES Palmeral, en Orihuela, cuentan en la actualidad con cursos de FP, además del alumnado de Secundaria y Bachillerato. El plan del Consell que preside Mazón para convertir estos centros en integrales para la Formación Profesional consiste, en lugar de construir nuevas instalaciones, en desplazar al alumnado a otros que ya existen. En lugar de "invertir en la educación pública", el PP apuesta por saturar otros centros y ahorrarse las construcciones que ya planeó el Botànic, como apunta Lorenz.

En el caso de Orihuela, los alumnos se dividirán entre otros tres centros de secundaria de la localidad alicantina. Del mismo modo que en la capital de la provincia, la comunidad educativa salió a las calles el pasado jueves, bajo el lema "Centro Integrado sí, IES El Palmeral también". María García Zafra, concejala del PSOE en Orihuela, destacó que se pueden hacer las cosas de otra manera, escuchando y planificando para no reducir la calidad educativa de nuestros institutos y su alumnado".

Después de reunirse con la Plataforma de Afectados El Palmeral, junto a la diputada Ana Belén Juárez y al responsable socialista de educación de la Vega Baja, Gabriel Valero, José Luis Lorenz apuntó que "crear un centro integrado de la Formación Profesional no debe suponer reconvertir un centro de secundaria. Eso lo hace el nuevo gobierno del PP que ha comprado el discurso de VOX para no invertir en la educación pública de valencianos y valencianas".

Alicante y Orihuela, escenario de la saturación del plan de Mazón

El caso de Alicante es más peliagudo si cabe, si se tiene en cuenta que el IES Da Vinci se encuentra en una zona de escasos recursos económicos. Esto complicaría aún más el traspaso de alumnos al Virgen del Remedio, centro cercano, con "ratios extremas". Hay alrededor de 400 alumnos que, por el momento, no saben dónde recibirán sus clases de Secundaria y Bachillerato el próximo curso, ante lo que los manifestantes son claros: "Tan solo conocemos la propuesta de trasladar de manera progresiva el alumnado al IES Virgen del Remedio. No vemos viable esta propuesta, tal y como se ha planteado, porque actualmente el centro receptor no reúne las condiciones adecuadas de infraestructuras ni de espacios, como así se ha expresado en diversos informes por parte de la dirección de este".

Sobre la preocupación de las familias de los alumnos afectados, los docentes advirtieron de la complejidad de la comunidad educativa de esta zona de la ciudad: "Alicante Norte es una zona compleja socio-cultural y económicamente hablando muy compleja con una gran diversidad cultural y cuya población va progresivamente en

aumento. Esta zona requiere un aumento de plazas escolares y no la supresión de ellas o la concentración del alumnado en aulas con ratios extremas”.

Los docentes apuntaron también, como recoge *Información*, que este incremento de la ratio de alumnos de Secundaria en las aulas en el Virgen del Remedio, aumentará la conflictividad y los problemas de convivencia y por consiguiente el mayor fracaso escolar. "Evitar la masificación del alumnado en el IES Virgen del Remedio debería ser una prioridad en toda decisión", han destacado.

Al reclamo de la dimisión del conseller de Educación, José Antonio Rovira, los socialistas suman a la responsable de Formación Profesional en dicha área: Marta Armendia Santos. En conversaciones con este medio, Lorenz apunta que su gestión de la FP deja clara la “política de recortes” del Partido Popular, y que en lugar de atender a las necesidades de los estudiantes alicantinos, están enrocados en “no invertir en la educación pública”.

EL DEBATE OPINIÓN

Democracia y educación liberal

Como nos advirtió George Orwell, la regeneración política sólo puede comenzar cuando hayamos aprendido a pensar con claridad

Francisco López Rupérez 11/02/2025

La reflexión sobre las relaciones entre democracia y educación es tributaria, ineludiblemente, del análisis del contexto. A finales del pasado siglo se avanzaban dos rasgos característicos del contexto en el que se desenvuelven las sociedades contemporáneas: la globalización y la revolución digital. Pero éramos pocos los que pusimos entonces el acento en el papel esencial de sus relaciones recíprocas, en el sentido de que la globalización alimentaba la revolución digital y viceversa (Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización. Editorial La Muralla, 2001).

Esa circularidad causal nos anticipaba una dinámica propia de los «sistemas no lineales», con la consiguiente y conocida aceleración de los cambios. Un cuarto de siglo después tal predicción se hace bastante evidente, y aun cuando algunos analistas anticipen una desglobalización –a consecuencia de las limitaciones crecientes del comercio internacional con la creación de barreras arancelarias–, dicho fenómeno será parcial. Y es que, debido al papel de una hiperconexión entre entornos remotos, generada por Internet y sus aplicaciones y extendida a escala planetaria, estamos ante una forma irreversible –salvo catástrofe– de globalización de la información; y de una influencia masiva y a distancia con impacto contrastado en los ámbitos cultural y social.

Pero, en modo alguno, tal impacto deja al margen las democracias liberales y su propia esencia pluralista y deliberativa, sino que, mediante los poderosos mecanismos de las redes sociales –entre otros– condiciona el debate público. Por la brevedad de los mensajes y por la acción calculada de mediadores oscuros y algoritmos tramposos, se estimula la polarización, y se promueve una conversación política colectiva en la que predomina la superficialidad de los análisis y la emocionalidad primaria de sus fundamentos, contribuyendo así al crecimiento de los populismos y al declive consiguiente de las democracias.

Dicha polarización calculada, e incluso amplificadas desde entornos gubernamentales tanto nacionales como extranjeros, se apoya en buena medida en el mundo emocional del ser humano y en su capacidad para interferir en los procesos de razonamiento, para aminorar el valor que se atribuye a los hechos, o para estimular la adhesión acrítica a una ideología de combate. Y es que emoción y cognición interactúan y se entremezclan de un modo inextricable.

La Neurociencia cognitiva ha proporcionado una explicación a ese fenómeno, sobre bases neurobiológicas, mediante el «ciclo percepción-acción». En palabras del reputado neurocientífico español Joaquín Fuster, padre del constructo y catedrático de la Universidad de California Los Ángeles (UCLA), «cada ciclo cognitivo individual circula por el cerebro en paralelo con otro, también individual, de carácter emocional. Éste involucra no sólo la corteza sino también las estructuras del sistema límbico del interior del cerebro (incluidos el hipotálamo, la amígdala, el tálamo anterior y la corteza orbitaria). El ciclo emocional pasa por estadios semejantes a los del ciclo cognitivo, e interactúa con el mismo en varios lugares del cerebro [...]. Es más, el cognitivo se hace imprescindible para el progreso del emocional, y viceversa».

Y es aquí donde entra en juego, en el contexto propio del siglo XXI, la educación como institución, no sólo para promover el progreso personal, económico y social, sino también para contribuir a la preservación entre nosotros de las bases de una democracia liberal. Y es que, a la luz de lo que sabemos, si bien la emocionalidad es capaz de limitar el papel de lo racional y alterar su función orientadora del individuo y de la sociedad, el cultivo de la racionalidad puede, en un sentido inverso, atemperar la manipulación de las emociones con una finalidad política, ideológica o partidista. El entrenamiento de nuestros jóvenes y adolescentes en las habilidades reflexivas, en las competencias analíticas y en el pensamiento crítico constituye una herramienta imprescindible para preservar las democracias modernas. Pero el logro de esas capacidades se alinea con el enfoque que es característico de la llamada «educación liberal».

Como hemos señalado en otro lugar, se entiende por educación liberal una educación en los fundamentos, lo que implica una aproximación suficientemente completa a nuestra herencia cultural, intelectual y moral, el



desarrollo de amplios marcos de referencia, del respeto por los hechos, de habilidades para organizar y utilizar el conocimiento, del espíritu crítico y del pensamiento claro. De acuerdo con la visión de Leo Strauss, una educación liberal es una educación en la cultura o hacia la cultura, en tanto que cultivo del intelecto y mejora de sus facultades.

La educación liberal abraza las dos culturas, la humanística y la científica, y es así como es capaz de asegurar una formación basada en el conocimiento que entrene a nuestros jóvenes y adolescentes en la comprensión de nuestra historia, en el análisis comparado del pensamiento, en las claves de la evolución de la sociedad, en el manejo de los razonamientos hipotético-deductivos, en la resolución de problemas complejos y en la contrastación empírica de nuestras ideas, incluso de las más queridas.

Es precisamente a través de esta educación como es posible desarrollar las competencias cognitivas avanzadas que el contexto actual requiere; educación que hasta el momento carece, en tanto que instrumento, de sustituto procedimental: no se sabe cómo conseguir lo mismo de otra manera. Y en este punto es preciso advertir que la utilización de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tendrá que aprender a respetar aquella, si se quiere evitar que, por un uso irreflexivo de este recurso reciente, se eluda el entrenamiento en dichas capacidades y se produzcan, a medio plazo, francos retrocesos en la inteligencia natural de los humanos, con el riesgo evidente de degradación progresiva de las democracias liberales en favor de regímenes autoritarios consentidos.

Como nos advirtió George Orwell, la regeneración política sólo puede comenzar cuando hayamos aprendido a pensar con claridad. Y su consolidación, a gran escala, no será posible sin el cultivo sistemático de una educación liberal.

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

EL PAIS **OPINIÓN**

La batalla contra la desinformación también se libra en la escuela

La educación actual se desenvuelve en medio de un territorio mediático inhóspito, convulso e inusual que precisa de la máxima implicación de todos sus profesionales

ALBANO DE ALONSO PAZ. 11 FEB 2025

Hace unos días observaba atónito cómo uno de mis estudiantes realizaba una actividad escolar en uno de los ordenadores disponibles del centro (en teoría protegidos por un entorno digital seguro) y mientras, en bucle, se reproducía, incrustado en una página educativa, un vídeo de un mitin de Donald Trump. Si esto ocurre en entornos *a priori* fiables, ¿qué puede pasar en los tiempos y espacios donde se mueven nuestros jóvenes en sus ratos libres con móviles y otros dispositivos?

Vivimos una era compleja en la que la escuela no puede quedar al margen de la educación de la ciudadanía contra la desinformación. Los hechos contrastados sucumben ante el poder seductor de las opiniones, de los juicios personales que enmascaran de verdad y de un permanente trasfondo sensacionalista que, una vez más, nos alertan del enorme poder que tienen las palabras y lo icónico en la sociedad de la información. Rodeados de teorías conspiranoicas, de exaltación permanente de lo emocional y de la proliferación de creencias que sólo buscan generar impacto, la educación actual se desenvuelve en medio de un territorio mediático inhóspito, convulso e inusual que precisa de la máxima implicación de todos sus profesionales.

El filósofo Emilio Lledó, en *Sobre la educación* (2018), mantiene que en el mundo contemporáneo “no se trata solo de poder decir, de poder expresarse, sino de poder pensar, de aprender a saber pensar para, efectivamente, tener algo que decir”. La escuela, en su despliegue curricular, tiene hoy esa misión crucial: la de enseñar a las generaciones actuales de jóvenes a tener algo que decir.

Según la última encuesta del CIS, las posiciones extremistas sólo suponen un problema para poco más de un cinco por ciento de los españoles. La población parece *sentirse a gusto* en el campo de minas que supone la polarización y la crispación social, o como mínimo, está acostumbrada a ello. ¿En qué momento hemos normalizado que los discursos de odio penetren en nuestras casas a través de canales, redes y medios de comunicación mientras lo contemplamos con parsimonia?

Quienes no nos conformamos con ser espectadores pasivos como si estuviésemos dentro de *El show de Truman*, creemos firmemente en la trascendencia que tiene en el momento actual el artículo 27 de la Constitución Española. Este dicta que todos tienen derecho a recibir una educación proporcionada por el Estado que tenga por objeto “el libre desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

Si impera este nuevo orden público y social y las grandes narrativas cambian de marco hacia la preponderancia de los populismos y el permanente goteo de discursos radicalistas —muchos de ellos contra los derechos humanos—, la escuela tendrá algo que decir. Así, no puede entenderse el sistema educativo actual sin el pensamiento crítico como competencia esencial en la educación del siglo XXI. Una nueva forma de criticidad que también reaccione contra, por ejemplo, los procesos de autocensura que viven muchos departamentos de Lengua y Literatura en lo referente a la elección de obras literarias u otros textos que tratan de valores y diversidad porque impera el reino del miedo en cuanto al respeto a las identidades y la denuncia de cualquier forma de supremacismo cultural.

En toda esta batalla contra la desinformación, el profesorado y la educación pública tienen que erigirse como las autoridades del conocimiento y el saber que representan. En una permanente puesta en duda de lo académico y lo científico, llega el turno de trabajar más a fondo que nunca en las aulas de la enseñanza obligatoria el reconocimiento de la calidad de las fuentes, la identificación de sesgos, la diferencia entre información y opinión, la distinción de las falacias más habituales y el desarrollo de los argumentos sólidos frente a la superficialidad de las valoraciones sin fundamento.

La neutralidad o la inoperancia de la escuela en la lucha contra las noticias falsas y la desinformación supone una quiebra del cometido principal de la educación pública: preparar a los jóvenes para que se incorporen activamente y con madurez a una sociedad cada vez más compleja. Una sociedad que se asemeja a la que muestra la reciente serie francesa *La fiebre*. En ella, un suceso aislado relacionado con el mundo del fútbol desemboca, por su tratamiento informativo y mediático, en una confrontación nacional que divide al país, tensa las relaciones sociales, dispara el interés por la polémica y distorsiona la realidad sobre la diversidad cultural, así como las diferentes posiciones que se pueden adoptar frente a la problemática del racismo. ¿Esa es la sociedad manipulable que queremos para nuestros hijos e hijas?

Mantiene Carol Hanisch, que “lo personal es político”. El rol de las nuevas políticas educativas tiene que interrogarse sobre qué desarrollo personal es el que pretende para las generaciones futuras de ciudadanos y ciudadanas. Preguntarse, por ejemplo, si la gente a pie de calle es capaz de distinguir entre la autoridad moral o científica de las instituciones públicas que velan por la protección a través de la divulgación seria, por un lado, y el espectáculo hipermodernista basado en experiencias emocionales de los llamados *influencers* que se mueven como pez en el agua en redes sociales como *Instagram* o *TikTok*, por otro.

Las comunidades educativas es posible que no sean conscientes del papel que podría jugar la escuela para cambiar las cosas. Es preocupante que, según el informe *PISA 2022: Pensamiento Creativo*, casi la mitad del alumnado de nuestro país cree que la inteligencia creativa es algo que se tiene de partida o no se tiene, y no se puede cambiar demasiado en la persona. Ante este panorama, es normal que nuestros jóvenes se dejen llevar por lo que los demás les dicen sobre cualquier hecho o realidad. Bajo el mandato de la desinformación, cualquier mentira puede ser creíble.

En medio de esta batalla contra las *fakes news* y por la posesión de la verdad, resulta clave recuperar el poder que tiene el aprendizaje sobre la modificación de los comportamientos de los individuos. Para ello, el eje de las prácticas escolares debe estar sustentado sobre la generación de ideas contrastadas en cualquier área o materia, el análisis crítico de información, los concursos de debates u oratoria y la planificación de proyectos cooperativos que incluyan formas de investigación guiada a partir de fuentes adicionales (hipervínculos, referencias...). Se trata de educar en el pensamiento crítico como prioridad compartida.

Todo ello para hacer de la principal competencia escolar aquella que es plenamente existencial. La que se asienta en la premisa de que estamos, de forma permanente y aunque no nos demos cuenta, utilizados por el lenguaje. Y para ganar esta batalla, la escuela debe liderar la posibilidad de reinventarlo, de poseerlo otra vez para que el humanismo y la ciencia vuelvan a ocupar el territorio público que nunca se debió abandonar.

Albano de Alonso Paz es catedrático de Lengua y Literatura, profesor y Cruz al Mérito Civil por su labor en el campo de la enseñanza. Divulga sobre educación en su blog www.albanoalonso.info.

europapress.es

Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia

Las mujeres en puestos STEM representan el 4,8% de todas las ocupadas en España y el 27% de la ocupación STEM, según UGT

Madrid, Cataluña y Andalucía reúnen la mayoría de contratación de mujeres STEM y Euskadi, Baleares y Murcia, los porcentajes más bajos

MADRID, 11 Feb. (EUROPA PRESS) - Un total de 477.100 mujeres ocupan puestos STEM en España, lo que supone el 4,8% de todas las mujeres ocupadas y el 27,25% de la ocupación STEM. Así lo refleja el informe 'Brechas de género en las profesiones STEM', publicado este martes 11 de febrero por UGT FICA con motivo del Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia.

El estudio revela que la brecha entre mujeres ocupadas y mujeres en puestos STEM alcanza los 19 puntos porcentuales y la brecha de género entre mujeres y hombres en posiciones STEM se sitúa en 6,33 puntos. El



53% de las mujeres STEM se encuentra en el grupo de Profesionales de las ciencias físicas, químicas, matemáticas y de las ingenierías, grupo con una presencia femenina del 34%; el 12,5% son Profesionales de la tecnología de la información y la mujer representa el 17% del empleo como Técnicos de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC).

En 2023, un total de 155.209 mujeres fueron contratadas a puestos STEM, el 2,15% de todas las mujeres contratadas y el 28,7% de la contratación STEM. La brecha entre mujeres contratadas y mujeres contratadas a puestos STEM es de 18 puntos porcentuales, mientras que la brecha de género entre mujeres y hombres contratadas a puestos STEM es de 2,5 puntos. Técnicos de las ciencias y de las ingenierías reúne al 31,6% de la contratación total de mujeres STEM. Profesionales de la tecnología de la información, el 10%. El informe destaca que el 35,3% de la contratación de Profesionales de las ciencias físicas, químicas, matemáticas y de las ingenierías, se dirigió a mujeres.

Asimismo, la comparativa entre la presencia de mujeres ocupadas y mujeres contratadas a puestos STEM muestra una evolución favorable, el porcentaje de mujeres contratadas supera a su presencia en el empleo, lo que muestra que se está optando por incrementar la contratación de mujeres a puestos STEM. La contratación temporal afecta más a las mujeres contratadas como STEM que a los hombres. El 30,8% de la contratación temporal STEM se dirige a mujeres, lo que manifiesta una brecha de género entre mujeres y hombres de casi 5 puntos.

Los subgrupos de ocupación STEM que generan mayor contratación de mujeres son Técnicos de grabación audiovisual, radiodifusión y telecomunicaciones (21%), Técnicos de las ciencias físicas, químicas, medioambientales y de las ingenierías (15%) e Ingenieros (excepto ingenieros agrónomos, de montes, eléctricos, electrónicos y TIC) (9%).

La contratación de mujeres supera el 50% de la contratación total en los subgrupos de Profesionales en ciencias naturales y Arquitectos, urbanistas e ingenieros geógrafos. Los porcentajes más bajos de contratación de mujeres se encuentran en los subgrupos de Profesionales en navegación marítima y aeronáutica e Ingenieros técnicos en electricidad, electrónica y telecomunicaciones.

Por otro lado, el documento señala que la Comunidad de Madrid, Cataluña y Andalucía reúnen la mayoría de la contratación de mujeres STEM y Navarra, Galicia, La Rioja y Cataluña superan la media de mujeres STEM contratadas. Sin embargo, Euskadi, Baleares y Murcia mantienen los porcentajes más bajos de mujeres STEM contratadas.

El 76% de la contratación de mujeres STEM se dirige al sector Servicios, el 20% a la Industria, el 6% al sector de la Construcción y el 1% a la Agricultura. La Industria cuenta con el mayor porcentaje de mujeres contratadas en puestos STEM, suponen el 33% del total.

elPeriódico de Catalunya

La baja natalidad aboca al cierre a 116 escuelas: Catalunya perderá 87.000 alumnos hasta 2030

La Fundació Bofill denuncia "la mala planificación del Departament" y urge a regular la sobreoferta y reducir ratios en la ESO

La entidad recuerda que la natalidad se ha reducido un 37% desde 2008 y advierte de que el alumnado extranjero que no llega no compensa

Helena López. 11 FEB 2025

116 centros educativos catalanes -111 escuelas y 5 institutos, 63 concertados y 57 públicos-, en 45 municipios distintos, están en peligro de cierre por "la falta de planificación escolar del Departament d'Educació i FP". Con este nivel de detalle lo denuncia la Fundació Bofill, que añade que se trata de centros de una sola línea con más del 25% de plazas vacantes en I3 o primero de ESO, porcentaje "muy por encima de la media". En su mayoría, prosigue el informe presentado este martes, se trata de centros que "sufren las consecuencias de una oferta excesiva en su entorno".

El informe de la Bofill apunta a que esta sobreoferta está provocada por la desregularización de los conciertos en ese punto, que hacen que el Departament no pueda obligar a la concertada a bajar ratios y provoca que haya concertadas de tres o cuatro líneas conviviendo con concertadas pequeñas que se debilitan y se hacen cada día más complejas (de ahí a que más de la mitad de los centros "en riesgo" sean concertados).

Las cifras desgranadas por la Bofill apuntan que mientras la oferta de plazas de I3 en la concertada ha subido hasta el 14% en seis años, en la pública ha bajado el 9%. Solo el 48% de la escuela concertada ha reducido la

ratio en 13 a 20 alumnos por grupo como ha hecho el 86% de los centros públicos (cifra que desde la FECC explican por una cuestión de infrafinanciación).

Decisiones de espaldas a la realidad

La Bofill denuncia inacción y que Catalunya lleva décadas tomando decisiones de espaldas a la realidad demográfica, aunque la natalidad desciende desde 2008 y la caída demográfica en la escuela no es ningún imprevisto: se estima que Catalunya perderá 87.000 alumnos hasta 2030.

La Fundació Bofill pide al Departament que pase "de la reacción a la acción" con una planificación a diez años vista. Reclama entre otros apostar por la fusión y transformación de centros, un nuevo decreto de conciertos para regular la sobreoferta de todos los centros financiados con recursos públicos o reducir ratios en secundaria (uno de cada tres grupos de secundaria están por encima de la ratio) así como mejorar la atención de alumnado recién llegado. En resumen, aprovechar la coyuntura demográfica para mejorar el sistema y las oportunidades educativas.

"Es increíble que el Departament no tenga herramientas para regular la oferta ajustada a la demanda en el conjunto del sistema", apunta la experta en segregación escolar de la Bofill Maria Segurola.

Hoy por hoy, 1.307 centros educativos catalanes tienen una sola línea de I3, un 58%. La tendencia de eliminar líneas se da sobre todo en la red pública (en 1.044 centros, con un incremento del 6% en ocho cursos), mientras en la concertada pasa en 263 casos. "El incremento de escuelas de una sola línea debilita los centros y promueve dinámicas de competición entre escuelas, lo que propicia grupos más homogéneos y promueve la segregación escolar", denuncian desde la fundación, que insisten en que "cuanto más pequeño es un centro y, por tanto, más fragmentada la oferta, más grande es la segregación escolar".

"Los municipios cuyo padrón se reduce y en el que varios centros ofrecen solo una línea son los que ven de forma más clara cómo se intensifica la competitividad en las puertas abiertas", señala Segurola.

"Con una demanda baja durante la preinscripción, los centros se enfrentan cada año a la incertidumbre de no tener suficiente alumnado para mantener los cursos de I3 o 1º de ESO, lo que puede provocar el cierre del centro por falta de demanda", añade.

"Cada vez son menos alumnos y son más diversos", resume el contexto Segurola, quien recuerda de que "casi la mitad de los centros en riesgo de cierre, un 49%, tiene una concentración de alumnado vulnerable más alto que su entorno, una espiral de la que cuesta mucho salir, ya que son los centros que tienen más plazas vacantes y las que acaban recogiendo toda la matrícula viva".

Esa imposibilidad de planificar por parte del Departament acaba tensionando a los municipios por culpa - analiza Segurola- de la "disfunción normativa". "Tenemos un decreto de admisión que dice que se tiene que hacer y un decreto de conciertos de 1993 que no permite hacerlo", zanja la experta en segregación, quien apremia a la conselleria a reformar el decreto de conciertos con urgencia.



Educación quiere reducir conductas digitales «en contra de la convivencia»

La Xunta prevé que la normativa esté lista a finales del próximo año y regule cuestiones tales como la comunicación entre docentes y alumnado fuera del horario escolar

Belén Teiga. Santiago 11 FEB 2025

El debate sobre el uso de los dispositivos móviles en los centros educativos tomó especial relevancia el pasado curso educativo. Por aquel entonces, la Xunta sacaba pecho por ser «pionera» en la regulación de esta cuestión y es en esta misma senda en la que el Ejecutivo gallego anunció este lunes que pretende dotar a Galicia de una ley de educación digital que «regulará los derechos y los deberes de todos los miembros de la comunidad educativa ante la nueva realidad derivada de la transformación digital en la enseñanza».

La regulación de la comunicación en línea entre docentes y alumnado fuera del horario lectivo, la grabación de clases o el aprovechamiento responsable de las herramientas de inteligencia artificial son algunas de las cuestiones sobre las que el Ejecutivo gallego pretende legislar. Con esta norma también se pretende atajar las «conductas contrarias a la convivencia», como es el caso del ciberacoso.

La previsión es, según trasladó el presidente de la Xunta, Alfonso Rueda, que, de completarse con éxito todos los trámites administrativos, la ley entre en vigor el próximo año. Además de las propuestas ciudadanas que puedan llegar a través de la exposición pública, la Consellería de Educación quiere «liderar un debate basado en evidencias científicas y en investigaciones con el fin de elaborar un texto riguroso para blindar el sistema educativo gallego del segundo cuarto del siglo XXI como un sistema de calidad».

El futuro de E-Dixgal

Estas reuniones y la consulta pública servirán, entre otras cuestiones, para poner sobre la mesa la posibilidad de que la futura ley pueda abordar la polémica surgida del sistema E-Dixgal, que fomenta el uso de las tabletas y los libros electrónicos. Sin ir más lejos, la Confederación Anpas Galegas daba a conocer en el mes de octubre un estudio en el que señalaba que, a pesar de que el 77% de los progenitores consultados estaba de acuerdo con la digitalización de las aulas, la mayoría consideraba que E-Dixgal no suponía ninguna innovación ni un cambio del modelo pedagógico.

La intención de la Xunta con esta ley es que el estudiantado llegue al final de su formación «con las competencias digitales que van a necesitar el resto de sus vidas». Así, pretende centrarse en «aspectos como el bienestar digital, la privacidad y la protección de datos, el derecho a la identidad digital y a la intimidad y la accesibilidad universal».

Noticias de Navarra

Navarra tendrá un plan estratégico para reducir las tasas de repetición escolar

También anuncia que Navarra se sumará a un pilotaje sobre competencias digitales y plurilingües

DIARIO DE NOTICIAS / EFE. PAMPLONA | 11-02-25

El consejero de Educación, Carlos Gimeno, ha anunciado la inminente presentación de un plan estratégico para reducir las tasas de repetición escolar en Navarra, una medida fundamentada en los datos recogidos por el informe PISA, según ha detallado en la apertura del VI Simposio sobre Evaluación Educativa.

Gimeno ha subrayado la importancia de este plan para "trabajar y sensibilizar" en torno a la repetición escolar, con el objetivo de "establecer una medida de la diversidad que se pueda utilizar, pero que no se utilice de forma abusiva y que se complemente con otro tipo de medidas".

El consejero ha destacado, además, la participación de Navarra en evaluaciones internacionales como PISA, el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) y el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), en las que ha sobresalido como "una de las comunidades con mayores índices de equidad educativa".

También ha anunciado que Navarra se sumará este año a un pilotaje sobre competencias digitales y plurilingües, con el objetivo de realizar un estudio principal a lo largo de 2025.

En cuanto a los avances en lectura, Gimeno ha recordado que el Plan de Mejora de la Competencia Lectora impulsado por Navarra "ha sido reconocido por la OCDE en una conferencia internacional en Francia".

"Este programa busca reducir el porcentaje de alumnado con niveles insuficientes de comprensión lectora, basándose en el marco teórico de PISA y estrategias del modelo interactivo de lectura", ha explicado.

En ese sentido, ha anunciado también que, el próximo curso, este plan se extenderá a primero y segundo de ESO".

europapress.es

Aprobada una nueva acreditación de competencias básicas para facilitar el acceso a FP sin titulación académica

MADRID 11 Feb. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros, a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, ha aprobado el Real Decreto de Evaluación y acreditación de las competencias básicas adquiridas por experiencia laboral, por vías no formales de formación y aprendizajes informales.

Esta iniciativa permitirá que aquellos ciudadanos que acrediten haber alcanzado un nivel mínimo en Lengua Castellana, Matemáticas y Digitalización, pero no disponen de la titulación académica necesaria, puedan acceder al sistema de Formación Profesional, mejorando así sus oportunidades en el ámbito laboral. El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes estima que más de 10 millones de personas puedan beneficiarse de esta medida.

Con esta aprobación, el Ministerio destaca que garantiza "un procedimiento permanentemente abierto, gratuito y accesible para que la ciudadanía con bajo nivel de competencias básicas, pueda validarlas y continuar con su formación a través de una oferta adecuada a sus necesidades de cualificación y recualificación profesional". El

proceso consta de una primera fase de inscripción; una segunda de evaluación, en la que los solicitantes podrán aportar evidencias de estos conocimientos o incluso someterse a una prueba si fuera necesario; y una tercera fase de resolución y acreditación.

Esta última se verá acompañada de orientación profesional a través del diseño de itinerarios formativos personalizados preferentemente dentro del sistema de FP.

Este trámite se llevará a cabo en centros públicos de educación para personas adultas, centros del sistema de Formación Profesional o en aquellas entidades colaboradoras autorizadas por la administración autonómica. La norma desarrolla lo establecido en la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional y en el Real Decreto de Ordenación del Sistema de FP, aprobados en 2022 y 2023, respectivamente.



Directores de institutos piden no incorporar 1º y 2º de la ESO en colegios de Primaria de Madrid

Subrayan el "riesgo que comportaría" cursar la ESO en dos centros distintos

EFE. 11 de febrero de 2025

La Asociación de Directores de Institutos de Secundaria en la Comunidad de Madrid (Adimad) ha pedido a la Consejería de Educación que "reconsidere su intención de incorporar los niveles de 1º y 2º ESO en 52 colegios" donde se ha anunciado esta reincorporación en el próximo curso 2025-2026.

La asociación, tras conocer el anuncio "a través de los medios de comunicación", expresa "preocupación" por las consecuencias de este cambio y propone medidas para mejorar la conciliación familiar, ofreciendo desde desayunos y comidas en los IES hasta actividades extraescolares por la tarde para facilitar que los alumnos de estas etapas permanezcan en los institutos.

En un comunicado, Adimad subraya tanto el "riesgo que comportaría" cursar la ESO en dos centros distintos como el "cuestionamiento del esfuerzo y trabajo" de miles de profesionales en los institutos en los últimos 25 años.

Ante los riesgos que afrontan los adolescentes de 12 a 14 años, "tan diversos como graves", Adimad considera que los profesionales de los IES han "aprendido a detectarlos, a prevenirlos y a solucionarlos", como muestran los premios recibidos en materia de "bienestar emocional, buenas prácticas, convivencia".

Además, la mayoría de los problemas de convivencia en 1º y 2º "no suelen generarse en los centros educativos, sino más bien por el uso de las redes sociales. Los IES emplean todos los recursos a su alcance para favorecer la buena convivencia".

Respecto a la calidad de la enseñanza, no se ha valorado las consecuencias de una medida "que atenta contra la continuidad y coherencia de una etapa" educativa, que se cursaría "por obligación en dos centros distintos" con el "más que previsible riesgo de desaparición que corren los equipos y recursos que ya están funcionando", añade Adimad.

Otro problema es "ausencia generalizada de aulas específicas" en los CEIP para impartir Tecnología, Informática, Música, Dibujo y Laboratorios de Biología y Física y Química, además de una Biblioteca con recursos adecuados para los alumnos de 1º y 2º ESO.

Dado que el proceso de admisión para el curso 2025-2026 está fijado del 12 al 26 de marzo próximos, es necesario que la Consejería "publique previamente la normativa" que regulará esa etapa en los 52 centros de primaria seleccionados, concluye.



El Gobierno rebaja los requisitos para que adultos con experiencia laboral puedan cursar FP aunque no tengan titulación académica

Bastará con tener un nivel mínimo de castellano, matemáticas y digitalización. No habrá que acreditar haber cursado la ESO. Podrán beneficiarse más de 10 millones de personas

Olga R. Sanmartín. Madrid. 12 febrero 2025

Casi la mitad de la población activa carece de acreditación profesional pese a desempeñar su actividad laboral a diario. Son más de 10 millones de adultos sin título académico que saben hacer su trabajo. El Gobierno ha abierto una puerta de atrás, una vía novedosa, para "facilitar" que estos trabajadores puedan acreditar la experiencia que han adquirido en su desempeño profesional. Va a reducir los requisitos para que puedan acceder a la Formación Profesional. Hasta ahora tenían que mostrar el título de la ESO, de Bachillerato o del grado. Ya no tendrán que hacerlo.

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes un real decreto que abre un nuevo procedimiento permanente para la acreditación de las competencias básicas adquiridas a través de la experiencia laboral o por vías no formales de formación. El objetivo del Ministerio de Educación y FP es "elevar el nivel formativo de la población adulta para garantizar la equidad y la igualdad de oportunidades".

Para acceder a la FP, bastará con acreditar un nivel mínimo en lengua castellana, matemáticas y digitalización. Fuentes del Ministerio de Educación explican que habrá tres actuaciones que servirán a las comunidades autónomas para "evaluar" a los aspirantes. No tendrán que presentar ningún título pero sí "justificar su experiencia profesional" de algún modo, "mostrar todos los cursos no formales que hayan recibido" y "someterse a una prueba de evaluación".

Ahora los profesionales sin título académico pueden pasar esta prueba para entrar en la FP, pero se trata de un examen puntual, que se convoca una vez al año. Ahora sólo será obligatorio si así lo consideran las comunidades autónomas convocantes. Además, esa prueba se va a reformular.

EVALUACIÓN SIEMPRE ABIERTA

La evaluación, en cualquier caso, estará "permanentemente abierta" para los aspirantes. "Los ciudadanos adultos con bajo nivel de competencias podrán validarlas y continuar con su formación a través de una oferta adecuada a sus necesidades de cualificación y recualificación profesional", dice el Ministerio.

Este camino es sólo para mayores de 18 años con experiencia laboral y los jóvenes tendrán que seguir el camino habitual: presentar un título de ESO, Bachillerato o un Grado Medio.

Las mismas fuentes explican que el procedimiento de evaluación se establecerá a partir de cuatro niveles "en función de la complejidad y de la oferta formativa". El máximo nivel es el 4 y acredita para acceder a un ciclo de grado superior. El siguiente es el nivel 3 y permite cursar un ciclo de grado medio. Después va el nivel 2, para una FP de grado básico. El más elemental es el 1, que da acceso a un certificado profesional de nivel básico.

Las CCAA podrán estructurar esos niveles "en función de la complejidad de la formación" a la que se quiere acceder.

El real decreto se publicará en el BOE a lo largo de esta semana y las CCAA podrán ponerlo en marcha previsiblemente el próximo curso tanto en centros de FP como en centros de educación para adultos.

europapress.es

La Secretaría General de FP facilitará a los ciudadanos el acceso a su vida formativa

MADRID 12 Feb. (EUROPA PRESS) - La secretaria general de Formación Profesional del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, Esther Monterrubio, ha anunciado la creación de un Registro Estatal de Formación Profesional que permitirá al ciudadano descargar un informe con su vida formativa. "Una tarjeta donde se pueden plasmar las titulaciones obtenidas a lo largo de la vida en FP, así como acreditación de competencias y catálogos con todos los módulos profesionales", ha explicado este martes Monterrubio a los miembros de la Comisión de Formación de la Cámara de España, a los que ha trasladado las líneas maestras y desarrollo de la nueva ley de FP.

Monterrubio ha asegurado que la FP tiene un retorno "importante" en dos ejes, "el de crecimiento personal y en beneficios para empresas y economía". "La ley aúna medidas educativas y necesidades del sector productivo, respaldada por 5.500 millones de euros para la implantación y otros 2.200 millones del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, que han permitido implementar medidas de fuerte impacto", ha comentado.

La secretaria general de Formación Profesional también ha señalado que se ha logrado "un aumento del 35% en las plazas de FP ofertadas por el Estado, consolidando los grados básicos y medios", y que el reto actual pasa por "hacer aún más atractivos estos grados y ampliar la oferta".

"En los últimos años se han establecido más de medio centenar de nuevos títulos y se seguirán creando nuevas familias profesionales como las recientes, Informática y Comunicaciones, e Inteligencia Artificial y Data", ha anticipado.

EL PAÍS EDITORIAL

Aprender con los móviles y pese a ellos

El uso responsable de las nuevas tecnologías en los centros de enseñanza debe ser una prioridad de la educación actual

EL PAÍS. 13 FEB 2025

Nadie discute que los jóvenes han de adquirir competencias en el manejo de las herramientas digitales, que van a modular —ya lo están haciendo— la vida personal, social y económica de toda la ciudadanía. La cuestión sigue siendo dar con la mejor forma de adquirirlas, porque crece la preocupación por los efectos adversos que su omnipresencia tiene sobre los niños y adolescentes en un momento crucial de su neurodesarrollo.

El Departamento de Educación de Cataluña ha encargado a una comisión de expertos que analice el uso que se hace de pantallas y dispositivos y el impacto que tienen sobre el aprendizaje y la salud mental de los escolares. El objetivo es establecer los requisitos para una digitalización responsable de los centros educativos. Cataluña ya dictó en 2024 instrucciones a los centros para que prohibieran la presencia de teléfonos móviles en la educación infantil y primaria y limitaran su uso a actividades pedagógicas en la ESO. Ahora se plantea limitar también el uso de todo tipo de pantallas y ordenadores en el aula y la conveniencia de ampliar a la ESO la prohibición del móvil. El debate se ha abierto en otras comunidades autónomas.

Abundan los estudios que alertan sobre las posibles consecuencias del abuso de las pantallas. Es conocido el efecto adictivo que tienen muchos contenidos por el uso de algoritmos programados para reclamar sin cesar la atención de los escolares. El resultado es que generan ansiedad y dependencia. También es conocida su influencia negativa sobre la capacidad de interacción en las relaciones personales y su peso en fenómenos sociales muy nocivos como la desinformación o el acoso escolar y sexual. Asimismo, hay datos que apuntan a una huella dañina en las estructuras neuronales que modulan los procesos cognitivos, entre ellos la capacidad de atención, la percepción, la memoria o la retención de la información.

Abordar estas cuestiones es clave para asegurar un uso responsable de las tecnologías digitales en el ámbito educativo. Pero la presión ambiental es tanta que el problema se extiende más allá del aula. Según un estudio de la organización sin ánimo de lucro Commom Sense Media, cuatro de cada cinco adolescentes disponían ya en 2016 de un teléfono inteligente, lo que implica un acceso ilimitado a internet y una exposición permanente a las redes sociales. Otro de la Universidad de Birmingham concluye que prohibir el móvil en el aula no mejora el rendimiento ni el bienestar emocional de los alumnos si no se toman medidas para evitar que compensen la prohibición con un mayor uso fuera de la escuela, que es lo que ocurre con la ley seca digital. El estudio corrobora que hay una clara correlación entre el exceso de pantallas y el deterioro de la salud mental de los escolares. Urge, por tanto, conocer bien el impacto de las tecnologías para aprovechar sus ventajas y evitar sus efectos indeseables.



El Gobierno de Mazón excluye a un director fallecido en la DANA de la lista de accidentes en desplazamientos al trabajo

El conseller de Educación y Empleo, José Antonio Rovira, asegura que todos los accidentes 'in itinere' registrados entre el 1 de octubre y el 5 de noviembre fueron leves

Lucas Marco. València 13/02/2025

El conseller valenciano de Educación y Empleo, José Antonio Rovira, ha excluido de la lista de accidentes 'in itinere' (en desplazamientos de ida y vuelta al puesto de trabajo) al director del Instituto de Educación Secundaria (IES) Número 1 de Cheste, José Martínez Toral, que falleció el pasado 29 de octubre de vuelta a su domicilio en València tras haber cerrado las instalaciones del centro educativo. Así se desprende de la lista de accidentes que detalla el conseller Rovira en una respuesta a una solicitud de la diputada de Compromís Mònica Àlvaro en la que el departamento autonómico de Educación anota cinco accidentes leves en la provincia de Valencia entre el pasado 1 de octubre y el 5 de noviembre. En ninguno de los 24 accidentes 'in itinere' registrados en el conjunto del territorio valenciano se incluye ninguno de grado mortal.

“Todos los accidentes han tenido la consideración de leves”, indica José Antonio Rovira, que además de conseller de Educación, también lo es de Empleo. Compromís critica la exclusión del docente fallecido de la lista de accidentes en itinerarios de ida y vuelta al trabajo. “No solo nos encontramos ante una respuesta que falta a la verdad, sino también ante una muestra estremecedora de la insensibilidad de un Gobierno que no tiene ningún interés en cuantificar cuántos de los muertos por la DANA del 29 de octubre eran trabajadores y trabajadoras yendo o volviendo de su puesto de trabajo, porque en su respuesta Rovira obvia sus competencias en Empleo. Esta carencia de respeto a las víctimas es inadmisibles”, ha denunciado Àlvaro.

La coalición valencianista lamenta la falta de interés del conseller en el ejercicio de sus competencias en materia de Empleo y prevención de riesgos laborales. “Esta es la realidad de la gestión del Gobierno del PP, negar la evidencia y olvidar las responsabilidades que tienen con la ciudadanía”.

Compromís exige una “rectificación inmediata” de Rovira, para que, “al menos, garantice un registro riguroso y transparente de accidentes laborales 'in itinere' a consecuencia de la DANA”. “La ciudadanía no merece este desprecio”, concluye Mònica Àlvaro.

El departamento que dirige José Antonio Rovira no ha contestado las preguntas de este diario.

THE CONVERSATION

Si queremos mujeres líderes, cambiemos la forma en la que las adolescentes se ven a sí mismas

Susana González Pérez. Adjunct professor, Universidad CEU San Pablo

Manuel M. Molina-López. Profesor de Dirección de Negocios, Universidad CEU San Pablo

Mari Carmen García Centeno. Profesora de Matemáticas y Ciencia de Datos, Universidad CEU San Pablo

Miryam Martínez Martínez. Profesora Adjunta Área de Comercialización e Investigación de Mercados, Universidad CEU San Pablo

Cuando pensamos en líderes, nos vienen a la mente políticos influyentes, o directores de grandes empresas multinacionales. Quizá nombres como Elon Musk, Angela Merkel o incluso Donald Trump. Pero ¿cuántos pensarían en una adolescente de 16 años como un modelo de liderazgo?

La realidad es que el liderazgo no es exclusivo de grandes dirigentes, ni siquiera de los adultos. Puede manifestarse en pequeños gestos, en decisiones valientes o en la capacidad de inspirar a quienes nos rodean. Y las adolescentes tienen el potencial de convertirse en líderes auténticas.

Esto es precisamente lo que busca un programa de liderazgo diseñado por la Fundación *Inspiring Girls*: demostrar que liderar no es cuestión de edad ni de experiencia, sino de actitud, herramientas y autoconocimiento. Pero ¿cómo puede un programa cambiar la forma en que una joven ve el mundo y, lo que es aún más importante, se ve a sí misma?

Descubrir la propia voz y confiar

El programa no se limita a dar charlas inspiradoras, sino que está estructurado en bloques temáticos que abarcan desde la comunicación y la gestión emocional hasta la toma de decisiones y la planificación de metas profesionales. El objetivo final es que las adolescentes descubran su voz, confíen en sus habilidades y aprendan a liderar con integridad.

Para comprobar su impacto, un grupo de investigadores analizó a 147 adolescentes que participaron en el programa y las comparó con otros chicos y chicas de su misma edad, pero que no tuvieron acceso a esta formación. Los resultados fueron concluyentes: las chicas que participaron no solo crecieron como líderes, sino que también mejoraron en su rendimiento académico.

Repensar lo que significa ser líder

No existe un único tipo de liderazgo y este programa nos invita a repensar lo que significa liderar enfocándonos en un concepto mucho más profundo: el liderazgo auténtico. Este tipo de liderazgo no trata de imponerse sobre los demás, sino de construir desde el conocimiento personal y la conexión con los otros.

Las participantes del programa trabajaron las cuatro dimensiones fundamentales que transformaron su forma de verse a sí mismas y de interactuar con quienes las rodean.

La autoconciencia es la primera de estas dimensiones. En el programa, las adolescentes aprendieron a identificar sus emociones, y ser conscientes de sus fortalezas y áreas de mejora. Este autoconocimiento se convirtió en la base para tomar decisiones más coherentes con sus metas y principios.

La segunda dimensión es la transparencia relacional, que pone el foco en entender cómo nuestras acciones impactan en los demás. Las participantes descubrieron cómo comunicar de forma clara y efectiva, conectando con su entorno.

El tercer componente es el procesamiento equilibrado, que les enseñó la importancia de escuchar con atención distintos puntos de vista, reflexionar sobre ellos y tomar decisiones fundamentadas, alejándose de posiciones irreflexivas y simplistas.

Por último, la cuarta dimensión es la moral internalizada: las jóvenes aprendieron la importancia de tomar decisiones de forma ética, de manera que sean coherentes con sus valores.

La adolescencia y la formación de la personalidad

La adolescencia es una etapa llena de cambios y retos, pero también constituye un oportunidad crucial para formar el carácter y la percepción de uno mismo. Intervenir en este momento crítico tiene un impacto profundo en el presente y sienta la base para un futuro lleno de posibilidades.

Este programa es un prueba de que, cuando invertimos en el desarrollo de las adolescentes, no solo estamos preparando a las futuras líderes, sino también ayudándolas a ser personas más íntegras, seguras y preparadas

para transformar el mundo que las rodea. Porque empoderar a una adolescente hoy es una inversión en el futuro.

Programas para la etapa de secundaria

¿Por qué no incluir programas como este en las escuelas? Los resultados son prometedores, ya que estas iniciativas no solo potencian el liderazgo, sino que también generan un impacto positivo en el desempeño académico. Por eso sería interesante que todos los estudiantes pudieran tener acceso a ellas.

Al fin y al cabo, liderar no es ostentar un cargo importante: es conocerse a sí mismo, actuar con coherencia y tener la valentía de inspirar a otros. Las adolescentes tienen todo el potencial para hacerlo, solo necesitan la oportunidad adecuada. Y nuestra obligación es ofrecérsela.

Cómo conocer nuestras emociones nos ayuda a aprender mejor

Ruth Castillo Gualda. Doctora en Psicología, Profesora Titular de la Universidad Camilo José Cela. Consultora Senior del Yale Center for Emotional Intelligence, Universidad Camilo José Cela

Bruno, de diez años, lleva unos días inquieto y distraído, ha tenido varios roces con compañeros de clase, se ha quedado fuera de algunas celebraciones de cumpleaños y de algunas actividades durante los recreos. Su profesora Marina ha notado cómo las relaciones sociales de Bruno han empeorado, y no solo eso: le falta capacidad para memorizar y realizar actividades que antes dominaba, conectar ciertas ideas o razonar adecuadamente. ¿Qué puede hacer?

Sabemos que existe una interacción dinámica entre procesos afectivos y procesos mentales. Las emociones pueden “secuestrar” ciertas habilidades cognitivas e impedir que procesemos la información adecuadamente. También pueden tener un impacto muy beneficioso en el aprendizaje, siempre y cuando sepamos manejarlas y expresarlas de manera óptima.

Marina es consciente de que Bruno no está en su mejor momento y decide conversar con él para ayudarlo a identificar sus sentimientos y emociones. Con la ayuda de una herramienta visual que permite describir lo que ocurre en la mente y en el cuerpo, Marina y Bruno charlan y descubren juntos no solo cómo se siente, sino por qué. Encuentran una palabra que lo describe y piensan en qué puede hacer para sentirse mejor.

Esta herramienta es el “medidor emocional”, una de las herramientas más conocidas del método “RULER”, un enfoque avalado científicamente con más de 25 años de historia y desarrollado en el Centro para la Inteligencia Emocional de Yale. RULER se integra en el proyecto educativo del centro de manera que todos los miembros de la comunidad educativa son conscientes del papel relevante de las emociones en el día a día.

Colores, emociones y energía

El medidor emocional ayuda a tener un lenguaje común y entendible ante la difícil pregunta “¿Cómo te sientes?”. Se compone de un eje horizontal que representa la “sensación mental” en un continuo (de muy agradable a muy desagradable) y de un eje vertical que representa la activación o nivel de energía (de muy alta a muy baja). La unión de los dos ejes da lugar a cuatro cuadrantes de color, cada uno de los cuales representa cientos de emociones y sentimientos:

1. Rojo: lo que pasa por mi mente es desagradable y siento mucha energía.
2. Azul: lo que pasa por mi mente es desagradable y siento poca energía.
3. Verde: lo que pasa por mi mente es agradable y siento poca energía.
4. Amarillo: lo que pasa por mi mente es agradable y siento mucha energía.

Bruno, en este momento, se coloca en la parte media del rojo: lo que piensa es negativo y su energía es alta. La palabra que mejor lo describe es “preocupado”. Con su profesora, dialoga sobre estrategias más útiles de expresar esa emoción, evitando aislarse, confirmando ideas, observando qué es lo que su voz interior le dice, etc. Juntos reflexionan sobre formas de manejar la anticipación negativa cuando suceden estas situaciones y conseguir interpretarlas de manera más útil. Esta conversación permite que Bruno se desahogue, valide y comprenda lo que siente, se relacione mejor con sus compañeros y esté más preparado para atender en clase gracias a las estrategias.

Las cinco habilidades clave

Las cinco habilidades socioemocionales esenciales que se esconden en el acrónimo “RULER” (en inglés) son:

- Reconocer lo que sentimos.
- Comprender por qué surgen nuestras emociones.
- Nombrar lo que sentimos a través de nuestro vocabulario emocional.
- Expresar nuestras emociones con un comportamiento acorde y respetuoso.
- Regular de manera adecuada nuestros sentimientos.



¿Por qué preguntar “¿Cómo te sientes?” y contar con herramientas para responder esta pregunta es tan importante?

Prevención de problemas emocionales

El colegio se puede convertir para muchos niños en ese espacio en el que trabajar la prevención de problemas emocionales como la ansiedad o la depresión, la reducción de comportamientos agresivos, el desarrollo de la empatía o la mejora del rendimiento académico.

Las ventajas de la educación socioemocional quedan demostradas en un reciente metaanálisis sobre 424 estudios de intervención de 252 programas en 53 países y en un total de 575 361 estudiantes de diferentes etapas. Los resultados indican que la educación socioemocional promueve un óptimo desarrollo socioemocional, incrementa el rendimiento escolar y la motivación académica, mejora el comportamiento y el clima del aula e impacta positivamente en las relaciones sociales, mejorando la cooperación, la resolución de comportamientos conflictivos y la cohesión social.

Estudiantes con inteligencia emocional

En lo que respecta al respaldo científico de RULER, los resultados han demostrado beneficios significativos en el desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional de niños y niñas.

Los estudiantes cuyos profesores incluyen estas herramientas en su forma de enseñar han mostrado mayores niveles de rendimiento cognitivo y habilidades para comprender, expresar y regular sus emociones. Mejoran sus habilidades para tomar perspectiva y resolver problemas en comparación con los grupos control.

Se han encontrado también mejores niveles de ajuste psicológico y puntuaciones significativamente más bajas en problemas escolares en los estudiantes del grupo experimental.

En los centros que implementan estas herramientas de educación socioemocional se ha encontrado que el proceso interactivo de enseñanza, aprendizaje y evaluación es más fluido, que se establecen relaciones más cercanas entre los escolares y con los docentes, e incluso que mejora la dinámica y organización en el aula, en comparación con clases controles.

Impacto en autoregulación y autonomía

Otros estudios han mostrado que las herramientas en la etapa de secundaria pueden mejorar el clima en el aula en cuanto a la calidad de las relaciones, la autonomía del estudiante, el respeto por la diversidad, la disciplina, la calidad de la enseñanza y la percepción de apoyo por parte de los estudiantes.

Se trata de resultados que confirman que el apoyo emocional a los estudiantes en las etapas de primaria y secundaria tiene beneficios visibles y demostrables: por ejemplo, la reducción de sintomatología emocional como la ansiedad; la disminución de miedos irracionales ante situaciones hipotéticas, o la mejora de la capacidad para afrontar entornos retadores, así como la comprensión y el manejo de las emociones intensas. Además, dichos estudiantes parecen mostrar una interpretación de la realidad más ajustada y una reducción de la ineficacia entre los 9 y los 12 años.

En cuanto a los docentes, aquellos que reciben formación específica alcanzan climas más óptimos para el aprendizaje, mayores niveles de motivación y mejores relaciones. Reducen sus niveles de estrés y desarrollan una mayor satisfacción y compromiso docente.

Prevenir y preparar para el futuro

La educación socioemocional no consiste únicamente en mejorar el clima de aprendizaje o prevenir problemas de convivencia, sino de dotar a las nuevas generaciones de habilidades que serán clave y fundamentales para la vida, desde un contexto preventivo.

La evidencia científica indica que el manejo de las emociones, el equilibrio mental, conocerse a uno mismo y tener relaciones satisfactorias son habilidades que se pueden aprender para conseguir una sociedad del futuro más equilibrada y libre, pues como apuntaba Epicteto: “Nadie es libre si no es dueño de sí mismo”.

MAGISTERIO

Bienestar docente digital

Docentes hiperconectados, saturados y siempre disponibles... ¿Cómo encontrar el equilibrio digital en la docencia? Descubre claves para cuidar tu bienestar sin renunciar a la tecnología.

YURENA AFONSO Jueves, 6 de febrero de 2025

Gestionar el bienestar docente en un mundo tan digital es complicado. La tecnología ha revolucionado en muchos aspectos la enseñanza. Sin embargo, ha traído consigo nuevos desafíos para el profesorado: la fatiga digital y una constante sensación de disponibilidad. Siendo las demandas tecnológicas cada vez mayores, es esencial encontrar un equilibrio digital que permita a los docentes aprovechar las ventajas de la digitalización sin comprometer su bienestar.

El impacto del mundo digital en el bienestar docente

El entorno digital ha transformado profundamente la docencia. Si bien ha facilitado el acceso a recursos, la optimización de las tareas administrativas y la colaboración entre docentes y alumnado, también ha traído consigo nuevos desafíos que afectan al bienestar laboral. La constante recepción de correos y notificaciones puede resultar abrumadora, generando una sensación de urgencia permanente. Además, la facilidad de comunicación digital ha difuminado los límites entre el tiempo de trabajo y el personal, haciendo que muchos docentes sientan que deben estar siempre disponibles.

Por otro lado, la dificultad para desconectar fuera del horario laboral se ha convertido en un problema recurrente. La gestión de plataformas digitales, la revisión de tareas en línea y la comunicación con familias y alumnado pueden prolongarse más allá del tiempo establecido para la jornada docente, contribuyendo así a la fatiga mental. A esto se le suma el uso de múltiples herramientas digitales que, en lugar de facilitar el trabajo, en ocasiones generan estrés al requerir constantes cambios entre aplicaciones y metodologías. Para mitigar estos efectos es fundamental reconocer estos desafíos y adoptar estrategias que favorezcan un equilibrio entre la tecnología y el bienestar personal.

Estrategias para gestionar el bienestar digital

**Establecer límites digitales*

La falta de separación entre trabajo y vida personal puede generar estrés. Es recomendable fijar horarios específicos para revisar correos y plataformas educativas. Además, es bueno desactivar las notificaciones fuera del horario laboral. También resulta útil establecer normas en el centro educativo sobre las comunicaciones digitales, para evitar la sensación de disponibilidad permanente.

**Optimizar el uso de herramientas tecnológicas*

Utilizar demasiadas aplicaciones puede generar sobrecarga. Es preferible seleccionar herramientas que centralicen tareas y faciliten la organización. Asimismo, es útil aprovechar plantillas y automatizaciones para reducir el trabajo repetitivo y optimizar el tiempo.

**Fomentar el autocuidado y la desconexión*

Tomarse pausas activas durante la jornada ayuda a evitar la fatiga digital. Establecer rutinas de desconexión tecnológica y dedicar tiempo a actividades sin pantallas resulta muy importante. Fomentar una cultura de bienestar en el claustro puede ser clave para compartir estrategias que ayuden a reducir el estrés.

Educar en el equilibrio digital

El papel del profesorado no se limita solamente a gestionar su propio bienestar digital, también implica guiar al alumnado en el uso saludable de la tecnología. En un mundo hiperconectado, es fundamental que los estudiantes desarrollen hábitos digitales responsables que les permitan hacer un uso equilibrado de la tecnología y evitar la sobreexposición.

**Reflexión sobre el tiempo de pantalla*

Es importante que el alumnado sea consciente del tiempo que pasa frente a dispositivos electrónicos. Llevar un registro de su actividad digital durante una semana y analizar los resultados puede ayudar a identificar patrones de uso excesivo y promover un consumo más equilibrado.

**Evaluación crítica de la información*

En un entorno donde las *fake news* y la desinformación son frecuentes, enseñar al alumnado a verificar fuentes, contrastar datos y cuestionar la veracidad de lo que leen en internet es fundamental. Por ejemplo, se pueden utilizar herramientas como verificadores de información y ejercicios de comparación entre distintas fuentes para reforzar esta habilidad.

**Equilibrio entre lo digital y lo analógico*

Alternar actividades tecnológicas con dinámicas sin pantallas ayuda a evitar la dependencia digital. Fomentar la lectura en papel, la escritura manual y los debates presenciales, puede ayudar a conseguir un aprendizaje más completo y variado.

Actividad recomendada: Mi plan de bienestar digital

Como actividad práctica, se puede pedir al alumnado que elabore su propio Plan de Bienestar Digital en el que definan:

*Tiempo máximo diario de uso de dispositivos para el estudio y el ocio.

*Momentos específicos de desconexión en los que evitarán el uso de pantallas.

*Alternativas de entretenimiento sin tecnología como leer, practicar deporte, realizar actividades artísticas...



*Hábitos para mejorar la higiene digital, como evitar el uso del teléfono móvil antes de dormir o reducir la exposición a redes sociales.

Este ejercicio no solamente les ayudará a reflexionar sobre su relación con la tecnología, sino que también les proporcionará herramientas prácticas para mejorar su bienestar digital. Enseñemos a nuestro alumnado a manejar su tiempo frente a las pantallas, a evaluar la calidad de la información que consumen y a desarrollar hábitos digitales responsables.

Alrededor de este plan digital se puede organizar un debate en clase donde el alumnado comparta sus planes de bienestar digital, discuta los desafíos que enfrentan al intentar reducir su tiempo de pantalla y reflexionen sobre cómo lograr un equilibrio saludable en su relación con la tecnología. Este ejercicio no solo fomenta la toma de conciencia sobre el impacto de la hiperconectividad, también promueve el aprendizaje colaborativo y la empatía entre compañeros.

El bienestar digital del profesorado no es un lujo sino una necesidad para garantizar una docencia efectiva y sostenible. Aplicar estrategias para establecer límites, optimizar el uso de herramientas, fomentar el autocuidado y educar en el equilibrio digital puede marcar una gran diferencia en la calidad de vida del docente. ¡Hagamos de la tecnología nuestra aliada! ¿Te habías planteado esto alguna vez?

Teoría de la Acción **OPINIÓN**

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 10 de febrero de 2025

Que las posibilidades de éxito de las reformas educativas sean limitadas, incluso que su fracaso resulte previsible, no aminora la importancia de aprender de la experiencia, aunque no sean fáciles las lecciones. Asimismo, una revisión de las reformas educativas del siglo XXI, como la que acomete el profesor de la Universidad de Harvard, Fernando M. Reimers, subraya la relevancia, con ese mismo propósito de facilitar los logros de las reformas, de la conocida como “teoría de la acción”. Se refiere esta tanto a la combinación de instrumentos políticos como a los propios componentes o contenidos de las reformas, e incluye la formulación de supuestos sobre el modo en que conseguirán resultados las acciones, las medidas o los cambios que las reformas consideran.

Tal teoría de la acción, por tanto, cuestiona una simplificación característica de los procesos reformadores: el efecto directo de las prescripciones legales en el cambio de las prácticas educativas y en la organización y el funcionamiento de los centros docentes. Prescripción casi taumatúrgica, mágica, mas también ilusa, que acaso derive de la excesiva reglamentación ordenancista.

La política educativa, por ello, precisa de una teoría de la acción que se despliega con una metodología denominada “planteamiento del marco lógico”. De resultas, deben identificarse y expresarse las suposiciones e hipótesis sobre el modo en que el discurso de la reforma y las medidas que pretenden materializarlo pueden lograr cambios a corto y a más largo plazo. En definitiva, teoría de la acción y metodología del planteamiento del marco lógico dan a conocer, si bien como supuesto, la manera en que la política educativa, plasmada en la reforma, obtendrá los resultados que pretende.

Una de las razones, casi determinaciones, por las que este planteamiento teórico y metodológico resulta infructuoso tiene que ver con la superficial consideración, a efectos del cambio, de las culturas profesionales que influyen en las prácticas docentes. Tales culturas, como se ha adelantado, no solo son determinantes, sino que están fuertemente arraigadas, por lo que resulta complejo adoptar ciclos de cambio cultural en los que deben confluír procesos de reflexión, asociados a hechos desencadenantes, y asimismo liderazgos, tanto docentes como directivos, capaces de vincular en los propósitos y mantener las acciones de reformulación cultural. El diseño y desarrollo de las reformas ayuda, además, a ello si se facilitan oportunidades de conocimiento, información, participación e implicación de las que derive el conocido como “sentimiento de apropiación” de los cambios, por entenderlos realmente efectivos y, sobre todo, capaces de mejorar las propias prácticas.

Los procesos de reforma y cambio en el sistema educativo español no han dispuesto de condiciones suficientes para elaborar una teoría de la acción y establecer un planteamiento del marco lógico. Si bien, como sostuvo Juan Carlos Tedesco, “si algo es considerado socialmente necesario, tiene que ser posible”.

Mantener 1º y 2º de ESO en los colegios como propone Ayuso, ¿ejemplo en otras comunidades?

La propuesta de la Comunidad de Madrid de mantener 1º y 2º de la ESO dentro de los colegios públicos para mejorar la protección de los menores y la convivencia en los centros ¿ha calado en otras comunidades autónomas? La mayoría considera que cada región tiene sus singularidades educativas.

RUTH DEL MORAL. Lunes, 10 de febrero de 2025

Hay autonomías que desde hace años tienen centros educativos públicos en los que se imparten todos los ciclos: Infantil, Primaria y Secundaria; modelos denominados 'integrados' y que están en zonas rurales, donde los alumnos tienen dificultades para trasladarse del colegio a un instituto de la zona. Desde que hace 35 años se implantara la Logse –que diferenció a los alumnos de 1º y 2º de la ESO integrándolos en los institutos con 12 años– algunos educadores discrepan de aquel modelo, en el que el adolescente rompía con su centro escolar en pleno proceso de maduración y debía adaptarse a un nuevo entorno con alumnos de hasta 17 años.

El presidente de la Fundación Sociedad y Educación, Miguel Ángel Sancho, recuerda a Efe que algunas comunidades empezaron a notar un mayor absentismo de los estudiantes e introdujeron fórmulas distintas para paliar el problema. Mientras que en algunas autonomías como Galicia y Castilla y León mantuvieron centros integrados con la ESO por sus características de ruralidad, otras comunidades buscaron la figura del maestro –más cercana al alumno– para introducirla en los dos primeros cursos del instituto. «En Cataluña, conscientes de este problema se creo la figura de Instituto-Escuela, que seguía potenciando la unión de Primaria y Secundaria», recuerda Sancho tras recalcar que «de tener como referencia a 3 o 4 maestros, los estudiantes pasaban a tener 10 u 11 profesores».

La presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, ha aprobado que 52 colegios públicos puedan mantener 1º y 2º de la ESO en sus centros con el objetivo de «mejorar la convivencia, proteger a la infancia y alejarla del mundo de las drogas, las bandas y las nuevas adicciones».

Pero, ¿cuáles son las situaciones en otras comunidades?

Estas son las situaciones de otras regiones independientemente de su color político. En Galicia (PP) existe desde 1999 el modelo de Centro Público Integrado (CPI). Hay 64 centros situados en poblaciones de pequeño y mediano tamaño donde se imparten enseñanzas de Educación Infantil, Primaria y ESO. En Andalucía (PP) también existe el mismo modelo de centros, los Ceipsos, en zonas rurales. Fuentes de la consejería señalan a EFE que el abandono escolar se ha reducido desde 2018 hasta mínimos históricos del 15,5 %.

El gobierno de Castilla-La Mancha (PSOE) recuerda que «la propuesta de mantener primero y segundo de la ESO llevan tiempo desarrollándola» en esta autonomía, en concreto en 6 centros de zonas despobladas. La Rioja (PP) dispone de 8 centros de Educación Infantil y Primaria con secciones de la ESO, principalmente en entornos rurales y en este curso acogen a unos 757 alumnos. En Canarias (CC) existen 32 Centros de Educación Obligatoria (CEO), que atendiendo a criterios de planificación del alumnado permiten la enseñanza de los tres ciclos y fuentes del gobierno recalcan que en su caso el abandono escolar no es diferente en estos centros que en los institutos.

La Comunidad Foral de Navarra (PSN) incide en que el modelo de Madrid «ya existe en algunos colegios navarros y que es una situación anecdótica, porque los heredamos del Mapa Escolar de 1996 que se actualizó en 2019». El gobierno del PP en Baleares contempla centros integrados (Ceipiesos) en su plan de Infraestructuras y señala que es una fórmula que atiende necesidades de escolarización en zonas muy tensionadas o con alumnos en situación de vulnerabilidad. En Cataluña (PSC) están los Institutos-Escuela pero incluyen a toda la ESO. Existen 123 en toda la comunidad y el curso que viene habrá siete más.

Fuentes del Departamento de Educación catalán señalan que incluir «solo los dos primeros cursos de secundaria es una solución incompleta» y argumentan que estos centros «facilitan el seguimiento del alumnado, evitan desplazamientos significativos y reducen el riesgo de absentismo o abandono escolar». En Extremadura (PP) existen 4 centros de Educación Infantil y Primaria que de manera excepcional tienen 1 y 2 de la ESO pero la consejería alude a otros 26 centros IESO, que sólo imparten este ciclo, además de los 137 IES que tiene la comunidad.

Fuentes de la Consellería de Educación de la Generalitat valenciana afirman que «no contemplan esa medida porque supone partir una etapa educativa y además habría que adecuar los centros de Infantil y Primaria para que tuvieran capacidad de albergar esos cursos de más».

“No existen grados de chicos o chicas, todo depende de las capacidades, preferencias y aptitudes”

En el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, es clave visibilizar los estereotipos y la falta de referentes que aún enfrentan las mujeres en carreras STEM. Hablamos con Anna Gordó, profesora de Matemáticas en Bachillerato, quien asegura que “no existen grados de chicos o chicas, todo depende de las capacidades, preferencias y aptitudes de la persona”.

ALBA BARTOLOMÉ. Martes, 11 de febrero de 2025

El Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, que se conmemora cada 11 de febrero, tiene como fin «visibilizar referentes y despertar vocaciones entre los y las jóvenes en los ámbitos científicos».

El Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, que se conmemora cada 11 de febrero, tiene como fin «visibilizar referentes y despertar vocaciones entre los y las jóvenes en los ámbitos científicos», según ha dicho la ministra de Ciencia, Innovación y Universidades, Diana Morant, con motivo del décimo aniversario de este



día, que fue impulsado por Naciones Unidas en 2015. Un día que tiene como fin reconocer el trabajo de las mujeres en los ámbitos STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) e incentivar su participación plena y equitativa en estas áreas, así como fomentar el interés por estas ramas del conocimiento entre las nuevas generaciones.

Y es que, aunque bien es cierto, que la cifra de mujeres que elige estudiar una carrera STEM ha aumentado durante los últimos años, los datos siguen revelando la necesidad de continuar trabajando en este aspecto; en 4º de Primaria, las niñas presentan una probabilidad un 15% menor que los niños de considerar las matemáticas como su materia preferida, según un informe de Esade. Además, a los 15 años, las niñas tienen una probabilidad sustancialmente mayor que los niños (21%) de declarar que se sienten nerviosas o desesperanzadas al resolver problemas matemáticos, así como de preocuparse por notas bajas.

Desde MAGISTERIO, hablamos con Anna Gordó Marina, tutora de 2º de Bachillerato y profesora de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales del colegio Real Monasterio de Santa Isabel, para conocer su experiencia y visión sobre cómo las estudiantes afrontan el aprendizaje de las ciencias, si existen diferencias frente a ellos y los retos que enfrentan.

Desde tu experiencia como docente, ¿has notado diferencias en el interés o la participación de niñas y niños en las asignaturas científicas?

–En las asignaturas de Ciencias, las chicas suelen mostrar más interés y motivación por aprender, mientras que muchos chicos las perciben más como una obligación y, en consecuencia, no siempre se esfuerzan tanto en su aprendizaje. Además, aquellas alumnas que desean cursar estudios científicos, tienden a trabajar con mayor dedicación para seguir aprendiendo. En cambio, algunos chicos dan por hecho que, al elegir una carrera científica, ya poseen un conocimiento sólido en la materia. Aún persiste el estereotipo de que las chicas deben inclinarse por disciplinas más creativas, mientras que los chicos son los que deben seguir itinerarios científico-tecnológicos.

¿Cuáles consideras que son los principales factores que influyen en este estereotipo?

–Creo que las chicas tienen asumido que hay carreras propias de chicos y de chicas. Quizás deberíamos empezar a educar a las nuevas generaciones desde edades tempranas para que entiendan que no hay grados de chicos y grados de chicas, que las capacidades, preferencias y aptitudes de la persona son las que te permiten hacer un grado u otro.

¿Qué estrategias pueden implementarse para terminar con este estereotipo y fomentar la participación equitativa de niñas en disciplinas científicas?

–Es necesario hacer visibles a todas las mujeres científicas que han llegado lejos para que las estudiantes tengan referentes en los que fijarse a la hora de elegir qué carrera estudiar. Para ello, es muy importante organizar acciones que inspiren como, por ejemplo, charlas de orientación con mujeres científicas. Además, sería bueno que, como hacemos en nuestro Colegio, haya un período de prácticas en empresas tecnológicas para que los estudiantes vean cómo funcionan y se animen a elegir estas carreras.

En tu día a día como docente, ¿qué metodologías o iniciativas aplicas para despertar el interés de las niñas por la ciencia y fomentar su participación activa en el aula?

–Creo que lo más importante es valorar a los estudiantes por sus capacidades y no por su género. En mi aula, las actividades son desarrolladas de igual manera para todo el alumnado.

La Agenda 2030 destaca la importancia de la ciencia para afrontar retos globales como el cambio climático y la salud. ¿Cómo podemos integrar estos temas en la enseñanza de las ciencias para hacerlas más atractivas y cercanas a los estudiantes?

–Creo que hay varios momentos clave para introducir estos temas en el aula, como en los trabajos de investigación y de síntesis, además de en las actividades de tutoría en ESO y Bachillerato. Sin embargo, sería ideal comenzar desde edades más tempranas. También es fundamental sensibilizar a las alumnas en tutorías personales, fomentar el trabajo en equipo e impulsar el aprendizaje de nuevas tecnologías, como la inteligencia artificial, de manera responsable. Integrar estas competencias en el currículo contribuirá a que los estudiantes se involucren activamente en la ciencia con una visión sostenible e innovadora.

La inclusión de más mujeres en el sector científico y tecnológico sigue siendo un desafío para la educación. Desde tu perspectiva, ¿qué cambios son necesarios para fomentar su participación desde edades tempranas?

–Creo que es un cambio que debe darse en toda la sociedad, comenzando desde la educación infantil y primaria, aunque es un proceso lento. Sin embargo, las leyes que han brindado más oportunidades profesionales a las mujeres han ayudado a demostrar que pueden asumir sin problema roles que antes estaban reservados a los hombres. Si trabajamos en esta inclusión desde edades tempranas, podremos lograr una mejora significativa.

¿Cómo crees que la presencia de las mujeres impacta en la diversidad de enfoques y soluciones?

–La presencia de más mujeres en la ciencia aporta enfoques diversos y complementarios. Nuestra manera de abordar los problemas permite ofrecer nuevas perspectivas y ampliar el alcance de la investigación, incluyendo temas específicos que antes no se habían explorado en profundidad.

En el Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia, ¿qué mensaje le darías a una niña que tiene interés en la ciencia, pero duda en seguir este camino por los estereotipos o barreras sociales que existen?

–Le diría que confíe en sí misma y en su pasión por la ciencia, ya que cuando una hace lo que más le gusta puede acabar siendo la mejor en ese lugar.



España, por debajo de la media europea en recursos tecnológicos educativos

Elsa Ortega. 7 febrero, 2025

El alumnado español está por debajo de la media entre los países europeos en la disponibilidad de recursos tecnológicos educativos según ha reflejado el Estudio Internacional sobre Competencia Digital (ICILS, 2023).

En este informe se analiza la preparación del alumnado de 8.º grado (lo que equivale a 2.º de la ESO en España) para desenvolverse en el mundo digital, es decir, la competencia digital (CD). Para ello, evalúa la capacidad de los estudiantes para usar tecnologías con el objetivo de crear, investigar y comunicarse en diferentes ámbitos de la vida.

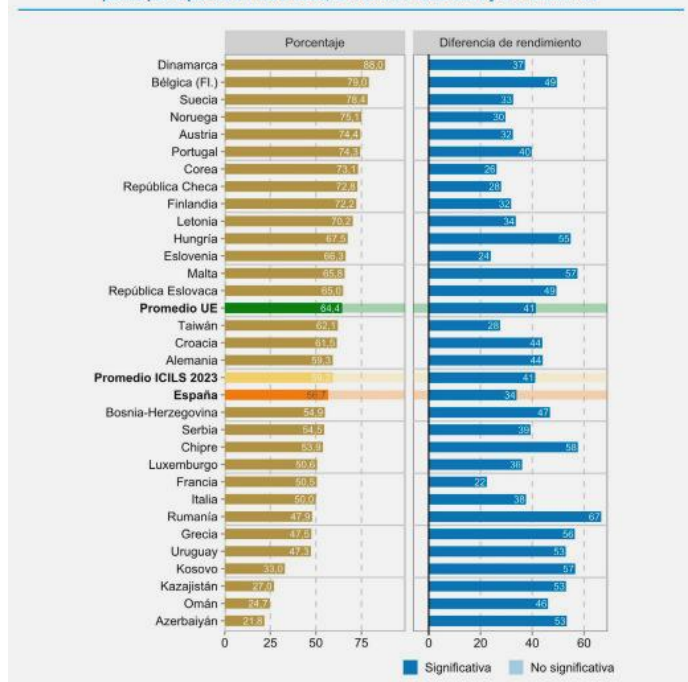
Además, en dicho estudio se evalúa, con carácter voluntario, el pensamiento computacional (PC), por el que se emplean habilidades de programación, estructuración y manipulación de datos para conocer cómo resolver problemas mediante ordenadores.

Asimismo, recoge información sobre el contexto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los sistemas educativos, que comprende la formación docente y sus prácticas pedagógicas, el entorno escolar y el entorno familiar.

En esta edición, el estudio incorpora áreas temáticas adicionales debido a la evolución tecnológica, por lo que incluye el impacto de la inteligencia artificial, como *Chat GPT*, y las repercusiones de la situación vivida en la pandemia de COVID-19 en los sistemas educativos.

Pero, ¿cómo influye la disponibilidad de ordenadores para realizar las tareas educativas en el rendimiento en CD en los diferentes países europeos? El 88% del alumnado de Dinamarca cuenta con acceso a un ordenador para la realización de tareas, encabezando la lista de países, seguida de Bélgica y Suecia, con un 79% y un 78,4%, respectivamente. Se destaca que el promedio en la Unión Europea es de un 64,4%, por lo que España se sitúa por debajo de la media con un 56,7%, lo que evidencia el reto al que se enfrenta el sistema educativo español para igualar sus recursos tecnológicos educativos con el promedio europeo. Asimismo, el país con el menor porcentaje de estudiantes con acceso a un ordenador es Azerbaiyán, con un 21,8%.

Figura 2.9.a. Porcentaje de alumnado que tiene acceso a un ordenador para realizar las tareas escolares y diferencia en el rendimiento con quienes no lo tienen para los países participantes en ICILS 2023, el Promedio ICILS 2023 y el Promedio UE



En cuanto a la diferencia de rendimiento entre el alumnado con y sin acceso a un ordenador, cabe señalar que es significativa en la mayoría de los países. Destaca Rumanía, pues presenta las diferencias más elevadas (67 puntos), seguida de Chipre, con 58 puntos y de Malta y Kosovo con 57 puntos. En el caso de España, esta diferencia es de 34 puntos, encontrándose a 7 puntos de la media de la Unión Europea. Así, en países como Francia y Eslovenia, esta brecha es de las más bajas, alcanzando los 22 y 24 puntos, respectivamente.

Atendiendo a estos datos, se refuerza la idea de que se debe considerar el contexto concreto de cada país, pues se observan diferentes tendencias. La significatividad de las diferencias de rendimiento en algunos países puede estar influenciada por la disponibilidad de recursos tecnológicos educativos para el alumnado, frente a otros, en los que su impacto en el rendimiento en CD es menor. Esto se puede observar con dos ejemplos. Rumanía presenta un 49,9% de estudiantes con acceso a ordenadores (por debajo del promedio europeo en 16,5 puntos porcentuales) y cuenta con las mayores diferencias significativas de rendimiento en CD. Ahora bien, en Bélgica, a pesar de contar con un 79% de alumnado con acceso a dichos dispositivos, presenta 49 puntos de diferencias significativas de rendimiento.

Por todo ello, contar con acceso a un ordenador para desarrollar las tareas escolares puede estar asociado a un mejor rendimiento en CD en muchos países, sin embargo, la intensidad de este efecto cambia. Así, resulta relevante garantizar el acceso equitativo a recursos tecnológicos educativos para favorecer la adquisición de habilidades y competencias digitales. No obstante, se debe atender el contexto socioeconómico y educativo de cada país para adecuar los beneficios que ofrece el acceso a la tecnología.

El docente ‘tradicional’, principal muro de contención contra la innovación digital en el aula

José Luis Fernández. 10 febrero, 2025

Un estudio advierte que la falta de formación docente y la persistencia de enfoques tradicionales aún limitan el potencial transformador de las tecnologías digitales en las aulas; en definitiva, de la innovación digital. Este trabajo, publicado en la revista científica PLOS ONE, ha sido realizado por investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Universidad Rey Juan Carlos (URJC).

El estudio longitudinal realizado en España revela que, 5 años después de la pandemia, el uso de tecnologías digitales en las aulas ha evolucionado, aunque persisten desafíos. La investigación, publicada en la citada revista, examinó cómo la pandemia transformó las prácticas educativas en primaria y secundaria, subrayando tanto avances como limitaciones, según informa la URJC.

Los investigadores, pertenecientes al departamento de Psicología Básica de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y del departamento de Psicología de la Universidad Rey Juan Carlos (URJC), encontraron que el uso de herramientas digitales ha avanzado hacia metodologías más constructivas y cooperativas. Sin embargo, los enfoques tradicionales, centrados en el docente, siguen siendo prevalentes, especialmente entre los profesores con menos experiencia en el uso de tecnologías.

“Antes de la pandemia, estas herramientas se utilizaban principalmente para la transmisión de contenidos, un patrón que continuó durante el confinamiento. Hoy en día, aunque las actividades constructivas han ganado espacio, las prácticas reproductivas aún predominan en muchas aulas”, afirman los autores.

Un factor crucial identificado por el estudio es el nivel de formación de los docentes en el manejo de tecnologías digitales. Los profesores con mayor experiencia tienden a adoptar estrategias más innovadoras y centradas en el estudiante, mientras que aquellos con formación limitada enfrentan mayores barreras.

El estudio comparó datos recopilados durante el confinamiento (2020) con una nueva encuesta aplicada en 2023 a 144 docentes de la muestra original. El análisis incluyó 36 ítems para evaluar la frecuencia de actividades digitales y los tipos de aprendizaje promovidos: verbal, procedimental y actitudinal.

Entre los hallazgos destacados se incluyen, en primer lugar, la frecuencia de uso, que sigue siendo mayor que antes de la pandemia, aunque ha disminuido respecto al confinamiento. También se ha observado que las prácticas reproductivas han reducido su presencia, mientras que las actividades constructivas, especialmente las cooperativas, han aumentado.

Por último, el estudio revela que los enfoques verbales y procedimentales son los más frecuentes, mientras que el aprendizaje actitudinal y la evaluación digital han perdido relevancia.

Además, se identificaron tres perfiles de uso tecnológico entre los docentes: pasivo, activo e interpretativo. Los perfiles activos e interpretativos, más vinculados a prácticas innovadoras, están asociados con docentes que poseen mayor experiencia tecnológica.

Desafíos y futuro de la educación digital

El estudio concluye que, aunque la pandemia impulsó el uso de tecnologías digitales en el aula, su integración plena sigue enfrentando barreras. Entre estas destacan la formación insuficiente de los docentes y la prevalencia de enfoques pedagógicos tradicionales.

“Para maximizar el impacto de estas herramientas es fundamental reforzar las competencias digitales de los profesores y promover actividades centradas en el estudiante”, aseguran los investigadores.

En suma, el trabajo subraya la importancia de seguir investigando el papel de las tecnologías en la educación, no solo como un recurso de emergencia, sino como un catalizador para prácticas pedagógicas más efectivas e

innovadoras. “La pandemia dejó una lección clave: la digitalización en la enseñanza debe ir más allá de su implementación superficial, orientándose hacia un verdadero cambio transformador en las aulas”, concluyen los autores.

Los directores de institutos públicos acusan “menoscabo de la calidad de la enseñanza” en el plan de Ayuso sobre la ESO

José Luis Fernández. 12 febrero, 2025

La asociación de directores de institutos públicos de la Comunidad de Madrid (ADIMAD) ha expresado su preocupación ante la incorporación de los niveles de 1º y 2º ESO en 52 colegios públicos de Infantil y Primaria el próximo curso escolar 2025-2026, que lamentan haber conocido por los medios, y que, a su juicio, supone un “menoscabo de la calidad de la enseñanza”.

En un comunicado remitido a ÉXITO EDUCATIVO, ADIMAD explica que su “preocupación” viene determinada por las “previsibles consecuencias” que originaría la implantación de esta medida, tanto en lo referido al “riesgo” que comportaría cursar la Educación Secundaria en dos centros distintos como en lo que respecta al “cuestionamiento del esfuerzo y trabajo en los institutos madrileños por miles de profesionales durante los últimos 25 años”.

En este sentido, ADIMAD señala que el anuncio del Ejecutivo que preside Isabel Díaz Ayuso pone en cuestión la labor realizada en los Institutos de Educación Secundaria durante más de dos décadas, donde el profesorado y los equipos de directivos de los Institutos de Secundaria “hemos trabajado, nos hemos formado y hemos modificado la organización de los centros para responder mejor a las demandas del alumnado a partir de los 12 años. Y no ha sido fácil”.

“Ahora tendrán que hacerlo otros, empezando desde cero. Es bien conocido que los riesgos a los que se enfrentan los adolescentes de 12 a 14 años en la actualidad son tan diversos, como graves y preocupantes”, avisan los directores madrileños.

En su comunicado, agrega que en los IES se ha aprendido a detectar dichos riesgos, a prevenirlos y a solucionarlos, “muestra de ello son los premios recibidos por los IES de la Comunidad de Madrid en materia de bienestar emocional, buenas prácticas, convivencia, etcétera”.

Por otra parte, ADIMAD subraya que la mayoría de los problemas de convivencia que se producen en el alumnado de 1º y 2º de Secundaria no suelen generarse en los centros educativos, “sino más bien por el uso de las redes sociales”. Contra ello, los IES “emplean todos los recursos a su alcance para favorecer la buena convivencia en los institutos, para prevenir, velar y salvaguardar la integridad física y emocional de su alumnado”, se afirma en el comunicado.

Así que, como conclusión primera, los directores no esconden su preocupación por la decisión adoptada por la Consejería de Educación, al frente de la cual está Emilio Viciano, de incorporar los niveles de 1º y 2º ESO en 52 CEIP de la Comunidad de Madrid y lo que entiende que es una “falta de análisis de consecuencias para alumnos y CEIPs afectados”.

De igual modo, denuncian una “ruptura de la unidad de la etapa de Educación Secundaria” y sugieren que la Consejería de Educación “debería facilitar la conciliación familiar con otras medidas más efectivas”.

En otro sentido, no menos importante para ADIMAD, todo esto supondrá, a su juicio, un “menoscabo de la calidad de la enseñanza”. Lamentan que a la hora de tomar implementar esta medida “no se ha valorado el riesgo y las consecuencias que comportaría implantar una medida que atenta contra la continuidad y coherencia de una etapa, la de la Educación Secundaria Obligatoria, que estaría abocada a cursarse por obligación en dos centros distintos, uno de Educación Infantil y Primaria, y otro, de Secundaria”.

Equipos, en riesgo

Porque, recuerdan los directores de institutos públicos madrileños, “no debe olvidarse el más que previsible riesgo de desaparición que corren los equipos y recursos que ya están funcionando”. Es en este marco en el que auguran un “empeoramiento y dificultades serias para garantizar la adecuada coordinación, dentro de la misma etapa, de los miembros de los equipos docentes por pertenecer a distintos centros”.

A lo que se añadiría la “dificultad y problemática de creación y organización de departamentos didácticos en los colegios que se sumen a esta iniciativa”. Y aún más, “la necesidad del profesorado de secundaria que comparta centros, así como la presumible rotación anual de este profesorado”.

ADIMAD pone el foco en la “ausencia generalizada” de aulas específicas en los CEIPs para impartir Tecnología, Informática, Música, Dibujo y Laboratorios de Biología y Física y Química, así como una Biblioteca con recursos adecuados para los alumnos de 1º y 2º ESO, espacios con los que sí cuentan los centros de ESO, y que contribuyen a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pero, en respuesta, ADIMAD plantea un discurso en positivo. En tanto que considera que el problema de fondo de las familias vendría determinado por la necesidad de conciliación familiar, se plantean algunas propuestas que, además de favorecer la mejora de la alimentación de los adolescentes madrileños, fomentarían hábitos y

ocio saludables, como la “posibilidad de ofrecer desayunos desde primera hora de la mañana en las cafeterías de los centros, con precios subvencionados por la Consejería de Educación”.

Como también el establecimiento de comedores escolares o convenios de colaboración con los comedores de los CEIP cercanos, con becas de comedor, así como una oferta de un plan de actividades extraescolares en horario de tarde que incluyera programas relacionados con teatro, artes plásticas, tecnología y robótica, etc., con un profesor que los coordine.

Dado que el proceso de admisión para el curso 2025-2026 está establecido del 12 al 26 de marzo de 2025, ADiMAD estima que es necesario que la Consejería de Educación publique previamente la normativa que regulará la etapa en los 52 centros de primaria seleccionados.

Plan de fomento de la lectura. Los libros: ¿los quemamos o los prohibimos?

J. Ignasi Fernández Daroca. 6 de febrero de 2025

Sucedió en este orden: primero vino el hombre; luego, el fuego y después, los libros. Y desde entonces siempre ha habido piras librescas. Si tienen ocasión de visitar Berlín, y pasan por la Bebelplatz, al lado de la Ópera, vayan mirando por el suelo; desde una ventana de cristal podrán contemplar una biblioteca vacía instalada en el subsuelo con cabida para 20.000 volúmenes, el número de libros que las camisas pardas y las Juventudes Hitlerianas quemaron la noche de 10 de mayo de 1933. Es sabido que el papel arde con dificultad – precisa alcanzar los 451 grados Fahrenheit- así que la hoguera tuvo que ser descomunal. Aquella fatídica noche se produjeron 34 fogatas más en Alemania y en cuanto al elenco de autores en combustión pues no es difícil de intuir: Stephan Zweig, Sigmund Freud, Roxa Luxemburg, Karl Marx, Ernst Hemingway....

De Berlín viajo a la biblioteca de Alejandría que fue pasto de las llamas en varias ocasiones y ya de paso, visito otras quemadas recientes como la de la biblioteca de Sarajevo en plena guerra de Bosnia, la de los Ángeles en 1986 o la de Bagdad en 2003. La devastación del fuego, ese efecto *holocaustico* de las llamas, nos toca en lo más hondo de nuestro ser, pero lo cierto es que más allá de meros fines propagandísticos, las hogueras de libros han logrado censurar entre bien poco y nada y si no, que se lo pregunten a Lutero, a J. K. Rowling, o a Karl Marx.

Ahora consideremos por un momento la prohibición o la censura de libros. En la URSS, se me ocurren como ejemplos de libros proscritos el impagable *Dr. Zhivago* de Boris Pasternak y *El Maestro y Margarita* de Mijail Bulgakov. Podemos añadir a esa lista de autores como Alexander Solzhenitsyn, Orwell y Nabokov. ¿Censurados? sí, pero todos ellos leídos gracias al sistema de autoedición, *zamisdat*, sea mediante copias a mano o con papel carbón, y ya en los últimos años del régimen, recurriendo a la fotocopidora.

Lo del *zamisdat* se extendió a los países de la órbita comunista. En un innegable ejercicio de colaboracionismo bilateral entre disidentes, en Checoslovaquia se editaba en *zamisdat* a autores polacos prohibidos mientras que en Polonia publicaban clandestinamente obras de Václav Havel, Milan Kundera o también poemas del Nobel checo Jaroslav Seifert. ¿Cuál fue el resultado? Sí, lo han adivinado: el aumento de la deseabilidad de las lecturas checas en Polonia.

En la RDA también se recurrió al *zamisdat*, pero la cosa tenía su guasa porque el art. 9 de la Constitución de 1949 disponía con desvergonzada literalidad que “no existe la censura” (sic) y posteriormente, en la Constitución de 1968 se declaraba la libertad de expresión. De todos los títulos que se prohibieron en la Alemania comunista destaco – por padecer un desorbitado vilipendio internacional- *Animal Farm* de Orwell ya que por motivos bien diferentes también lo prohibieron en la España franquista y en Arabia Saudí- aunque allí fuera porque los personajes eran cerdos antropomórficos. En general, y durante muchos años, en la RDA no se pudo leer a Kafka, Robert Musil o Günter Grass. Por esa razón, en la Feria del Libro de Leipzig se robaban de las estanterías los ejemplares occidentales, mientras otros apetentes lectores suplicaban a sus abuelos, que disponían de visado a la RFA, que les trajeran escondidos en los pantalones un ejemplar del *Spiegel* o cualquier obra que encontraran de Sartre o de Kafka.

En EE. UU. en los dos últimos años se ha incrementado dramáticamente la lista de los libros censurados: se ha pasado de 3.500 títulos a 10.000 durante el curso 2023-2024. A la cabeza de los estados restrictivos se hallan Iowa y Florida. ¡Atención! Hablamos de retirar novelas como *Raíces* de Alex Haley, *Cien años de soledad* de García Márquez, *Beloved* y *El ojo más azul* de Toni Morrison, obras como *La casa de Bernarda*

Alba de Lorca y de vetar a autores como Mark Twain, Dickens o Shakespeare. Todo lo que refiera a sexo, o a raza, o a color, o al colectivo LGTBQ+ acaba siendo prohibido por las presiones que ejercen asociaciones ultraconservadoras como *Moms of Liberty*, conscientes de que obrando de esta guisa vulneran frontalmente la primera enmienda. ¿Resultado?: en aquellos estados en que no se han prohibido determinadas obras, los jóvenes se organizan en clubes y envían libros a los compañeros de aquellos estados que sí padecen la censura. Por lo demás, la prohibición “funciona”: se han creado asociaciones pro-libros como la Fundación 451 y, sobre todo, se percibe un notorio y creciente interés por la lectura. Veamos un supuesto más de reacción: en el condado de Collier en Florida, el polémico gobernador Ron de Santis ha llegado a vetar dieciséis obras de Stephen King. A tamaña afrenta repuso desafiante el celeberrimo autor: “alguna cosa debo estar haciendo bien”. En la misma línea, cuando retiraron de las bibliotecas *El cuento de la criada* de Margaret Atwood, la escritora canadiense replicó provocadora: “Adelante, atrévanse a censurar mi libro. Aún lo leerán más”.

No creo que pueda determinarse cuáles han sido los libros “más prohibidos” de la historia, pero no sería desafortunado citar entre otros: *El amante de Lady Chatterley*, *Los Versos Satánicos*, *la Biblia*, *El Kapital* o el reiterado *Animal Farm*. Sean más o menos prohibidos, de lo que no tengo ninguna duda es que los mentados títulos sí forman parte de los libros más leídos.

Si nos ponemos serios y traemos a colación los últimos resultados PISA en comprensión lectora, lo desarrollado anteriormente puede sonar irónico y frívolo ; incluso puede resultar desafiante y burlón si entramos a valorar la eficacia de las medidas del Departament de Cultura y el de Educació y las 200 páginas de su ‘Pla Nacional del Llibre’, su grupo de asesores, la constitución de todo un Consell Nacional de la lectura - integrado por nada menos que 48 miembros- y luego, exprimiendo como un limón el ‘Decret d’autonomia de Centres’, la creación de miles de Planes lectores individualizados, uno para cada centro.

Sí, estoy siendo irrespetuoso, pero no olviden que esta administración que pretende ahora fomentar la lectura es la misma que denigra la transmisión de conocimientos – y por ende el conocimiento en sí-, que no se atreve a prohibir los móviles en la ESO, que retiró en su día los libros de los centros escolares y que ha inundado las aulas con pantallas. Sentados estos antecedentes, por mucho que se llenen la boca de *Consells*, *Plans nacionals* y *Aessors* ¿alguien se cree que van a conseguir que nuestros escolares se interesen por los libros?

Pues precisamente por la nula credibilidad que nos merece ese buenismo del Departament, se impone una mínima reflexión – he dicho mínima- de todo lo que he expuesto y créanme, visto así, lo de censurar no se trata de ninguna ocurrencia: en la edición de 2021 *els llibreters de la Fira del Llibre d’Ocasíó Antic i Modern de Gràcia* rindieron homenaje a la censura por “su incuestionable e histórica contribución al fomento de la lectura”.

Fomentar el hábito lector: ¿Por qué no nos olvidamos del Departament y preguntamos a los libreros de la Fira de Gràcia?

Ámbitos, ¿para qué?

Los ámbitos son un remiendo que intenta reparar los destrozos provocados por las sucesivas reformas educativas

Josep Oton. 10 de febrero de 2025

Una sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña acaba de dar la razón al sindicato Profesores de Secundaria (ASPEPC-SPS) en su recurso contra el Decreto 171/2022 de la Generalitat que permitía implantar los ámbitos en el Bachillerato.

Según el art. 24.1 de la LOMLOE, “las materias de los cursos primero a tercero de la etapa (ESO) se podrán agrupar en ámbitos”. En la legislación anterior (LOMCE) esta posibilidad se limitaba a 1º de ESO, para facilitar el paso de los alumnos de primaria a la secundaria, pero la LOMLOE lo extendió hasta 3º de ESO.

En Valencia, el gobierno autonómico cambió el carácter opcional por el obligatorio. “La agrupación por ámbitos de conocimiento debe aplicarse para el primer curso de la etapa en todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos debidamente autorizados.” (Art. 11.3 del Decreto 107/2022 de la Comunidad Valenciana). La reacción del profesorado, vehiculado a través de OCRE, consiguió tumbar esta imposición sistemática de los ámbitos.

Por su parte, la Generalitat de Cataluña, a través de los decretos que regulan los currículos de la ESO y del Bachillerato, ha pretendido ampliar la aplicación de los ámbitos hasta 4º de ESO -que es un curso de carácter orientador- y, también, en el Bachillerato. Gracias al recurso presentado por el sindicato Profesores de Secundaria (ASPEPC-SPS) esto ya no será posible.

Analicemos la cuestión de los ámbitos. Se trata de la agrupación de materias afines impartidas por un mismo docente. A mi modo de ver, este recurso pedagógico obedece a un triple propósito. Por una parte, si el número de docentes que intervienen en un grupo es elevado, los alumnos tienden a dispersarse. Por otra, la transversalidad ofrece una visión del conocimiento más cercana a la realidad y refuerza el aprendizaje de los contenidos de la propia asignatura al abordarlos desde una perspectiva complementaria. Un tercer propósito: agrupar las materias por ámbitos sirve para liberarnos del corsé de las clases de 60 minutos que impiden realizar actividades que requieren un mayor margen horario.

Ahora bien, si un docente con doble titulación o, por los motivos que sea, quiere y puede impartir dos materias en un mismo grupo, el sistema ha de ser lo suficientemente flexible como para permitirlo. Además, para cuadrar horarios a veces es necesario recurrir a un mismo docente para impartir materias diferentes a las de su especialidad. Sin embargo, se trata de excepciones que no legitiman la imposición de los ámbitos, presentados como una panacea para el sistema educativo con la velada promesa de que mejorarán los resultados del alumnado.

Con los ámbitos de la LOMLOE se reivindica que haya menos docentes asignados a un grupo, pero esto ya se conseguía cuando la carga horaria de las materias era superior. Así se reducía la supuesta dispersión del alumnado, pero también el propio profesorado mejoraba su dedicación impartiendo la materia en menos grupos y niveles y, en consecuencia, con menos alumnos en total. Aunque se mantuvieran las mismas horas de docencia, al dedicarlas a un número menor de grupos, los resultados tienden a mejorar.

La LOGSE inauguró el recorte de horas por asignatura. La LOMLOE ha continuado con esta poda sistemática. Estas leyes han generado un problema con sus microasignaturas que perjudican tanto a los alumnos como al profesorado. Han creado una disfunción y ahora pretenden subsanarla con la introducción de los ámbitos, un auténtico apaño.

Asimismo, antes de la LOGSE, en los institutos catalanes existía la posibilidad de hacer desdoblamientos en asignaturas como Historia, lo que se conocía como las “horas B”. Una hora a la semana, el grupo-clase se dividía en dos. Mientras unos trabajaban contenidos más prácticos o procedimentales de Geografía e Historia, la otra mitad, por ejemplo, iba al laboratorio de Ciencias Naturales.

Las “horas B” no eran un vestigio de la LGE de 1970. Fue un avance de los años 80 que la LOGSE se encargó de liquidar. Si ahora se contara con este recurso, se podrían optimizar las horas de docencia. Con esta organización horaria sería posible implementar, en una dosis más que razonable, mejoras pedagógicas: la codocencia, la transversalidad, las actividades manipulativas y colaborativas... Sin embargo, la LOGSE, y ahora la LOMLOE, han saboteado este margen de flexibilidad reduciendo las horas por asignatura y eliminando recursos como las “horas B” en determinadas materias.

Asimismo, para realizar actividades interdisciplinares es imprescindible partir de la base de la propia disciplina. ¿A alguien se le ocurriría hacer lingüística comparada o ejercicios de traducción sin conocer a fondo un idioma? Por tanto, en bien de la transversalidad hay que fortalecer la estructura de la propia materia. Para ello son indispensables los departamentos didácticos. Sin embargo, se tiende a desterrarlos del organigrama de los centros. Entonces, sin horas para la reunión de departamento, sin reducción para su coordinación y sin profesores especialistas resulta imposible acometer el reto de la interdisciplinariedad.

Además, la imposición de los ámbitos obliga al profesorado a impartir materias que no son de su especialidad. Algo que va en detrimento de la calidad de la docencia.

En definitiva, los ámbitos son un remiendo que intenta reparar los destrozos provocados por las sucesivas reformas educativas. Un remedio que resulta peor que la enfermedad. Felicitamos a los servicios jurídicos del sindicato Profesores de Secundaria por este éxito judicial que marca una línea roja y mejorará sin duda la calidad de la enseñanza.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Consuelo Vélaz-de-Medrano: “La igualdad de oportunidades de acceso a una escuela infantil próxima y saludable es condición ‘sine qua non’ para la calidad”

Entrevistamos a Consuelo Vélaz-de-Medrano, doctora en Educación e investigadora en la UCM sobre cuáles son los mimbres para que la educación infantil, da igual cuál sea el ciclo, tenga la calidad necesaria.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 6 febrero 2025

Hace unas semanas, Eurydice publicaba unos datos sobre la escolarización en el primer ciclo de infantil (0-3 años). España aparecía en la parte de la tabla, con cerca del 60 % de niñas y niños en escuelas infantiles por todo el país. Más allá de la cantidad, es importante hablar de la calidad de dichas plazas.

Consuelo Vélaz-de-Medrano Ureta es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense y Catedrática en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la UNED. Dirige el grupo consolidado de investigación en “Políticas y sistemas de Orientación Educativa y Profesional y competencias de sus profesionales”. Ha participado en el diseño y desarrollo de dos leyes educativas (LOE, 2006 y Lomloe, 2020) y

fue directora general de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018-2020).

El pasado fin de semana participó en una jornada en el Ateneo de Madrid organizada por la Junta de Portavoces 0-6 y Ameigi (Asociación Madrileña de Escuelas Infantiles de Gestión Indirecta). En ella habló sobre la calidad de la educación infantil en España.

Vas a hacer una intervención sobre la calidad en la educación infantil en España, ¿Cuál es tu diagnóstico general?

En el diagnóstico veo luces y sombras. Entre las luces destacaría que podemos estar satisfechos con las tasas de escolarización en el ciclo 3 a 6 años -prácticamente universalizada-, con el compromiso y profesionalidad de los profesionales de la educación infantil, y con la concesión a España de fondos europeos *NEXT Generation* para crear más de 60.000 plazas en 1º ciclo. Sin embargo, de acuerdo con los datos disponibles, esos fondos no en todas las comunidades autónomas se están ejecutando de forma que la educación sea accesible, asequible y de calidad para todos los niños y las niñas de 0 a 3 años. Esta sería quizá la perspectiva más sombría.

Me preocupan la unidad de la etapa 0-6, y el 1º ciclo, que tiene la mayor disparidad territorial de todos los niveles educativos del sistema en gratuidad, tasas de cobertura, equilibrio entre las redes pública y privada, o en diversidad de administraciones (locales, provinciales, autonómicas) y entidades que la gestionan, con grandes diferencias entre CCAA. Los datos en este ciclo así lo demuestran. Más de un 52% escuelas infantiles son privadas, y alrededor del 73% de las públicas dependen de la administración local.

Además, según un informe de *Save the Children* publicado en 2019, existe una gran polarización social, pues mientras el 22,2% de las familias no asumía ningún coste, el 54,6% pagaba el coste íntegro. De ellas el 36,4% reconocía dificultades para sufragar la escolarización en 1º ciclo, sobre todo las del 2º quintil con ingresos entre 9.000 y 13.700 € al año. La ratio profesional/alumnos es la más alta (8 criaturas, en 0-1; 13, en 1-2, y 18, en 2-3) de los países analizados (frente a Reino Unido donde en 1 año es de 3 y en Portugal, de 5). Tras estas diferencias late la existencia de dos modelos: comunidades que basan la expansión de plazas de 1º ciclo en el fortalecimiento y gestión directa de su red de escuelas públicas, y otras que optan por crear plazas en CEIP, licitar la gestión indirecta de las escuelas al menor coste, y/o subvencionar a las familias con becas o cheques escolares en las privadas (Madrid, Valencia o Andalucía son casos paradigmáticos).

Hay que evitar la "primarización" de la etapa 0-6. La situación ideal es que esté en centros independientes o, al menos, en espacios diferenciados

El que se entienda el 0-6 como una etapa de dos ciclos afecta a su desarrollo. Territorios que escolarizan en colegios, diferencias en las profesionales que atienden a las criaturas, grandes divergencias también en las infraestructuras. ¿Cuál crees que es el impacto en la calidad de toda esta situación?

Hay que evitar la "primarización" de la etapa 0-6. La situación ideal es que esté en centros independientes o, al menos, en espacios diferenciados para proteger la cultura institucional de la escuela infantil a lo largo de un período esencial y con identidad propia, de los 0 a los 6 años. Efectivamente en algunas CCAA se está rompiendo la etapa creando plazas de 2º ciclo e incluso, como dices, aulas de 2 años en centros de Primaria. Es un disparate por muchas razones, y la seguridad de niños y niñas no es la menor.

Para ser justa, la ejecución de los fondos europeos en un plazo de tres años, que es muy corto cuando hay que hacer licitaciones para crear nuevas instalaciones, ha podido influir en el acondicionamiento de espacios disponibles en CEIP u otros. En todo caso, para paliar sus efectos en el descenso de la calidad es urgente establecer un modelo de equidad y calidad para el período 0-12 años en los colegios públicos y concertados. Alguno elementos clave son no "trocear" la etapa, reducir la ratio, la separación y adecuación de todos los espacios (aulas, pasillos, aseos, patio), la consideración como docentes por convenio laboral de los profesionales del 1º ciclo, y un reglamento orgánico de los CEIP que asegure su plena participación en el claustro y el consejo escolar. Así mismo, me parece esencial la gestión directa de las escuelas infantiles concertadas, pues el sistema de licitación (por ejemplo, en la Comunidad de Madrid) puede afectar a la calidad cuando el procedimiento se resuelve al menor coste. Ocurre lo mismo cuando las transferencias a los ayuntamientos para este fin son claramente insuficientes. Si hay autonomías que lo están haciendo bien es porque ponen a los niños en el centro, y no intereses económicos e ideológicos de todo tipo.

Es urgente establecer un modelo de equidad y calidad para el período 0-12 años en los colegios públicos y concertados

La formación inicial es clave también para la calidad. ¿Cómo crees que es la actual?

Las enseñanzas de Magisterio mejoraron mucho a partir del desarrollo de la Ley de Educación de 2006 (LOE) y la entrada en vigor del Marco de Bolonia, es decir, con el enfoque de enseñanza y aprendizaje por competencias y la incorporación de una asignatura de prácticas externas en escuelas. También la FP ha avanzado, pero en ambos casos queda mucho por avanzar.

Sería necesario acometer una reforma global de la profesión docente, en todos sus eslabones: no solo en la formación inicial (que debería ser dual, 50% de prácticas), las oposiciones, el acompañamiento a los docentes



noveles, la formación continua y la evaluación, todas ellas ligadas a una carrera profesional que hoy no tienen. Sin olvidar la formación de inspectores especializados para esta etapa, como pide el colectivo.

El MEFPD acaba de difundir el Marco de Competencias Docentes, está próxima la aprobación de la norma que regulará el plan de estudios de Magisterio, la reforma del temario de las oposiciones y negocia con los sindicatos algunos de los eslabones de la cadena que acabo de mencionar. Pese a la multiplicidad de Administraciones y actores implicados, que aumenta la dificultad, ojalá se logran consensos sobre los cambios en profundidad que los futuros profesionales y la escuela necesitan. Soy solo moderadamente optimista.

Cuando dices que la formación debería ser dual, al 50 %, ¿Te refieres a la FP? ¿No se perdería mucha formación “teórica”?

Me refiero a las dos titulaciones de educación infantil, Magisterio y FP. La formación ha de ser teórico-práctica, muy bien tutorizada entre la universidad y la escuela, porque se trata de una profesión “clínica”, en el sentido de que el conocimiento se haya en buena medida distribuido en la profesión, además de en los resultados de la investigación. Ambos conocimientos deben guardar una relación más estrecha que en la actualidad, y la profesión docente debe comenzar a comprenderse y aprenderse desde el primer año, como recomiendan los resultados de la evaluación del desempeño docente.

Las diferencias entre territorios y ciudades, incluso entre administraciones, es enorme. Tenemos redes como la municipal de Pamplona, ejemplo paradigmático de calidad, y otras como la de la Comunidad de Madrid, que ha sufrido importantes recortes en los últimos años. ¿Cómo afecta esto al derecho a la educación de las y los niños, a su igualdad de oportunidades?

Es lamentable que los derechos de la infancia dependan del territorio en el que vive, por ello creo que la transferencia de fondos a las comunidades deberían incluir condicionalidades en su aplicación para proteger esos derechos, e ir acompañadas de un proceso de rendimientode cuentas. Es un asunto políticamente complejo, pero no imposible a mi juicio.

La propuesta de que las escuelas se mantengan abiertas las 24 horas me parece una ocurrencia sin fundamento

¿Es la educación infantil una de las principales políticas de conciliación de las familias?

No sé si es la principal, pero desde luego una de las principales, porque posibilita la inclusión laboral a las familias, muy especialmente a las que están en situación vulnerable... y a las madres. Si los cuidados y la educación infantil son gratuitos, de calidad y con horarios flexibles, sus hijos disfrutarán del derecho a ser felices, aprender y desarrollarse en un entorno estimulante y seguro. Esta sería una verdadera política de conciliación.

¿Cuál crees que podría ser una buena medida de conciliación que mirase al mundo laboral? La ministra, Yolanda Díaz, dijo hace unos días que habría de haber escuelas abiertas las 24 horas para ayudar a la conciliación...

La propuesta de que las escuelas se mantengan abiertas las 24 horas me parece una ocurrencia sin fundamento. ¿Deben estar los escolares por la noche en las escuelas? La pregunta se responde sola. Basta con que tengan una hora de entrada (con desayuno escolar) y de salida (con actividades lúdicas o de refuerzo) flexibles y sin coste para las familias, como ya ocurre en muchos centros

El aumento de las plazas públicas de educación infantil ¿es sinónimo o condición de calidad de esta etapa?

Lo que es una condición *sine qua non* es la igualdad de oportunidades para acceder a una plaza en una escuela infantil próxima y saludable y recibir unos cuidados y una educación de calidad. Aumentar las plazas públicas me parece fundamental, pero no de cualquier manera, como he argumentado antes.

¿Cuál es la posición de los colectivos organizadores de esta Jornada celebrada en el Ateneo?

Conozco sus demandas y las comparto. Tanto para la Junta de Portavoces de la red pública, como para la Asociación Madrileña de Escuelas Infantiles de Gestión Indirecta (AMEIGI), el horizonte de trabajo es claro y ambicioso en beneficio de la infancia. Asumen la coexistencia de varios modelos de escuela infantil, pero con equidad y calidad, unidad de la etapa y gratuidad plena (incluyendo comedor y ampliación de horarios) para las familias en situación de riesgo, pobreza y exclusión social.

Y con requisitos mínimos adecuados: personal docente y de servicios suficiente, maestros/as especialistas con más y mejor formación práctica, ratios acordes con los estándares europeos como demandan también los sindicatos, espacios, mobiliario y materiales ajustados a la Recomendación de la Comisión Europea, y horarios flexibles. Sin olvidar el desarrollo normativo de los derechos de participación de las familias, la Atención Temprana con equipos y especialistas suficientes y un servicio de Inspección con formación específica en la etapa con función de acompañamiento pedagógico y asesoramiento a los equipos directivos. Para ello ven fundamental la creación de un plan integral de atención a la infancia basado en el Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea (2022-2030).

Las científicas aparecen menos en los medios de comunicación

Un estudio de Science Media Centre España recientemente publicado asegura que la conciliación, la creencia de que no son expertas en el tema o la falta de tiempo están entre las razones.

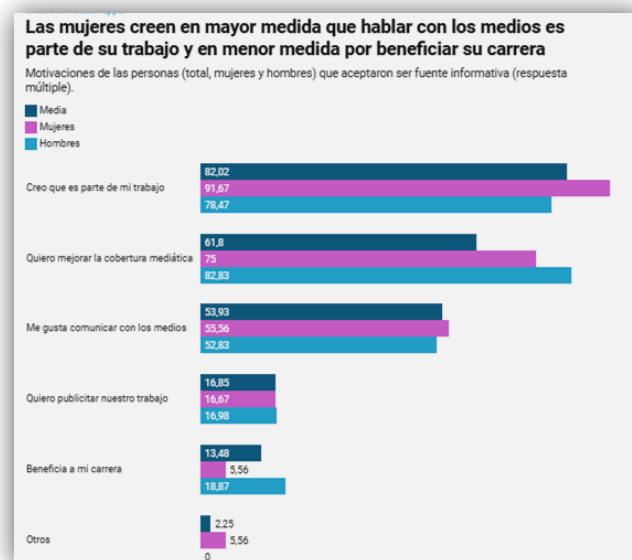
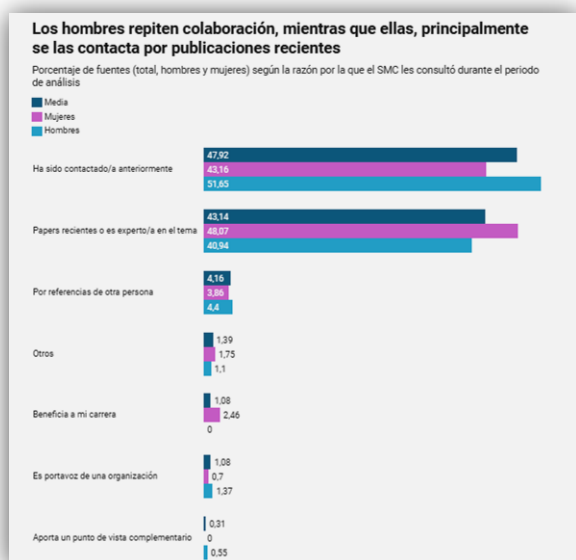
Pablo Gutiérrez de Álamo. 11 febrero 2025

Se celebra un nuevo día de la Mujer y la Niña en la ciencia. Seguramente el más oscuro en muchos años, debido a los nuevos cambios políticos y sociales que apuntan a que los avances conseguidos por los movimientos feministas que reivindican en papel de las mujeres en estudios científicos se frenen rápidamente.

En cualquier caso, los obstáculos para una llegada mayor de las niñas y las adolescentes a según qué estudios siguen estando allí, y uno siempre repetido, es la falta de referentes de mujeres científicas. Quitando a Marie Curie como exponente universal, las figuras de las mujeres siguen siendo minoritarias en los libros de texto, como trabajos como los de Ana Navajas en la iniciativa Women's Legacy (que perdió la financiación de la Generalitat valenciana con la entrada de Mazón en la presidencia) y otros trabajos previos.

Ahora, el Science Media Centre España (SMC) ha publicado un estudio junto al el grupo de investigación Gureiker (UPV/EHU) en el que habla de la representación de las mujeres científicas en los medios de comunicación como fuentes para la realización de informaciones de divulgación. Uno paso más en esto de la creación de imaginarios posibles.

Las causas, según recoge el informe, tampoco son una sorpresa. La primera de ellas, la falta de tiempo (tanto para ellos como para ellas) de atender a los medios de comunicación para ser fuentes informativas.



A esto hay que sumar, la dificultad de la conciliación familiar y laboral, que es una de las razones que ellas aducen más que ellos al negarse a participar. Y, otra más, ellas en algo de mayor medida que ellos, declina porque piensa que no son expertas en el campo por el que se las contacta.

Pero el «problema», si es que se le puede llamar así, no siempre está del lado de las científicas, sino que lo está del de los medios. Esto se explica, por ejemplo, en el hecho de que las y los profesionales de la información recurren en mayor medida a los hombres por el hecho de que ya han aparecido en la prensa mientras que a ellas es porque han publicado algún *paper* recientemente.

Esta falta de referentes se une en una especie de tormenta perfecta a esa famosa ansiedad que parece afectar más a las niñas a la hora de acercarse a las ciencias y las matemáticas, a pesar de que no hay ninguna prueba que defienda que ellas no pueden obtener iguales o mejores que resultados que sus compañeros.

Sobre la falta de referentes, la manera en la que se trata a niñas y niños en estas disciplinas y los estereotipos de género nos hablaba hace algún tiempo María Pe Pereira, matemática. «Es importante también trabajar en dar referentes, tanto a los profesores como a los alumnos, y cuidar en particular que la historia se cuente de forma más equilibrada en cuanto a las aportaciones de las mujeres», nos decía.

En cualquier caso, como se publicaba hace casi un año, en marzo de 2024, las niñas siguen acercándose en menor medida a las matemáticas. De esta manera, los sesgos de género en relación a las matemáticas marcan la vida académica y laboral de niñas y mujeres. Ya desde pequeñas. Y esto va dibujando un camino académico que pasa por la ESO, el bachillerato y la formación profesional, así como por la universidad.

Y este camino, indefectiblemente, termina influyendo en la vida laboral de las mujeres, que dejan de optar a profesionales que les podrían proporcionar mejores condiciones salariales, al menos, que las que muchas de ellas terminan obteniendo.



Pareciera que el sistema educativo esté fallando a las niñas. Las evaluaciones internacionales de los últimos años, a pesar de las campañas y esfuerzos varios, reflejan que los resultados de las niñas en matemáticas siguen bajando y alejándose de los de los chicos, que también bajan pero en menor medida.

A pesar de todo, las actividades e iniciativas en cientos de centros educativos por todo el país se multiplican este día en un intento, llamativo y tal vez algo efímero, de que niñas y niños tengan otros referentes educativos, que vean que la historia de las matemáticas y de las ciencias se ha escrito también con nombre de mujer.

¿Volverá el conocimiento a la escuela? **OPINIÓN**

Juan Quílez Pardo. 12 febrero, 2025

Lo que en la actualidad se denomina la 'nueva' pedagogía es, en realidad, una vieja concepción del proceso de enseñanza/aprendizaje que se remonta a los métodos didácticos ideados por varios pedagogos a partir de principios del siglo XX. Entre las figuras más destacadas de esta visión educativa se encuentran J. Dewey (currículum abierto y cuestionamiento del aprendizaje disciplinar mediante el estudio de problemas cotidianos), W. H. Kilpatrick (trabajo por proyectos) y J. Bruner (aprendizaje por descubrimiento autónomo).

Esta supuesta novedosa metodología se articula en la actualidad mediante una serie de eslóganes atractivos que se están transmitiendo a la sociedad con la acrítica participación de la mayoría de los medios de comunicación. Estos marcadores propagandísticos se pueden resumir en los siguientes apartados:

- Se asume un aprendizaje centrado en el alumno, lo que implica dejar que los estudiantes aprendan por sí mismos de forma inductiva a través de la realización colaborativa de proyectos prácticos que ellos mismos eligen en función de sus propias experiencias e intereses. Esta concreción acerca de cómo se entiende el papel activo del alumnado es una de las consignas más repetidas.
- El conocimiento tiene una importancia menor. Se aduce que no es preciso transmitirlo, ya que está siempre disponible en Internet. Por ello, el currículum oficial deja de ser específico y se presenta de una forma difusa, mínimamente coherente, dejando intencionadamente múltiples posibilidades de concreción curricular. Esta minusvaloración del conocimiento desvirtúa el papel esencial de la memoria al asociarla exclusivamente a la simple adquisición y posterior repetición de datos, hechos, propiedades y procedimientos mecánicos. Como resultado, se destaca que lo que realmente interesa es que los alumnos desarrollen una serie de habilidades generales (con presunta capacidad de transferencia universal a cualquier situación), denominadas competencias del siglo XXI (emprendimiento, creatividad, etc.).
- En consecuencia, los profesores deben adoptar un papel secundario, evitando la instrucción directa.
- La creación de amplias áreas que combinan varias asignaturas permite proporcionar contextos prácticos que se aproximan a las vivencias reales del alumnado. Un ejemplo es el enfoque integrado STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas). Lamentablemente, los profesores encargados de esta macro área suelen ser especialistas de sólo una de las materias que la integran. Además, en las propuestas de su mezcla éstas pierden su estructura disciplinar y algunas de sus partes relevantes dejan de ser objeto de estudio. Los defensores de esta integración desconsideran que todas estas limitaciones representan un serio menoscabo para la adecuada formación de los estudiantes.
- El ambiente lúdico que crean las nuevas metodologías fomenta la actividad y la implicación de los alumnos. La utilización constante de ordenadores, el necesario empleo de otros medios tecnológicos (aulas del futuro) y los juegos de clase ('gamificación') suelen configurar este supuesto medio innovador, aunque en ocasiones parece que sólo se pretende el puro entretenimiento.

A pesar de los continuos fracasos sufridos a lo largo del tiempo, los planteamientos pedagógicos fundacionales mencionados previamente han resurgido repetidamente de sus cenizas (disfrazados con diferentes nombres: aprendizaje experimental, mediante resolución de problemas, etc.) como un auténtico Ave Fénix educativo. De hecho, hoy en día, están más vivos que nunca, dentro del marco neoliberal establecido por influyentes agentes económicos y de la empresa, como son el Foro de Davos y el Banco Mundial. Estos organismos determinan el sesgo formativo resultante al fijar que el principal propósito de la escuela es la pretendida preparación del alumnado para su futura vida laboral.

Un destacado número de estudios de investigación educativa han aportado pruebas concluyentes sobre los perjuicios que esta metodología produce en el aprendizaje de los estudiantes, afectando especialmente al alumnado socialmente más desfavorecido. Esta visión no sólo se ha cuestionado por los trabajos de didáctica especializados, sino que también ha sido objeto de numerosos análisis desfavorables desde distintos campos de estudio relacionados, como la psicología cognitiva, la sociolingüística y la teoría curricular. Por ejemplo, destacados investigadores en educación, como John Hattie y Linda Darling-Hammond, han manifestado su

firme postura contra la pedagogía centrada en el alumno, y han destacado el papel esencial del profesorado para el éxito académico de los estudiantes.

Se puede esquematizar esta amplia crítica mediante la contraposición realizada a los referidos planteamientos canónicos que están modelando muchos de los nuevos sistemas educativos:

a) En lugar de destrezas generales (competencias genéricas), la escuela debería potenciar en el alumnado una sólida base de conocimiento compartido, que trascienda las observaciones que obtiene en su vida diaria, y que le permita su desarrollo personal, profesional y cívico como futuros ciudadanos responsables. Este conocimiento poderoso posibilita modos alternativos de pensamiento que potencian su enriquecimiento cultural y que propician su participación en el diálogo social y democrático sobre situaciones problemáticas, polémicas abiertas y procesos de toma de decisiones.

b) En lugar de proyectos 'de hacer' (*hands on*), debería fomentarse en el alumnado su desarrollo mental (*minds on*), asociado al conocimiento disciplinar. Cuanto más asentado esté este conocimiento, más posibilidades de crecimiento cognitivo se producen por el incremento y la mejora de relaciones de pensamiento que se establecen.

c) En lugar de actividades centradas en el alumno, los profesores especialistas (con una alta cualificación profesional) deberían concentrarse, desde su ámbito docente específico, en garantizar que todo su alumnado adquiere un conocimiento básico común, como principio esencial de equidad educativa. Este propósito se favorece a partir del desarrollo de un currículum adecuadamente especificado, con objetivos bien definidos, graduado y estructurado por niveles, de forma que permita su progresión mediante una lógica interna clara que evite el actual amplio abanico de interpretaciones.

Dos términos sintetizan esta perspectiva instructiva alternativa: a) lenguaje (es decir, aprendizaje de vocabulario disciplinar que permita ampliar las fronteras del pensamiento) y b) profesorado (como actores clave para impulsar el conocimiento de los alumnos). Ambos conceptos están intrínsecamente entrelazados, ya que todo profesor es un profesor de lengua y cada lección es una lección de lengua, independientemente de la asignatura considerada.

En definitiva, los alumnos deben comprender el significado de las palabras en el contexto específico en el que aparecen. Esto implica aprender tanto los términos técnicos (energía, hipótesis, modelo, radical, sistema, evolución, etc.) que conforman su significado dentro de los conceptos y los procedimientos de las distintas materias, como los no técnicos (inherente, propio, fundamental, inferir, específico, categorización, etc.), que caracterizan el lenguaje académico. Los primeros actúan como los ladrillos y los segundos son la argamasa que los une tanto en la construcción de pensamiento crítico determinado como para la resolución de problemas específicos. Su correcto empleo y entendimiento facilita la comunicación desde posiciones bien cimentadas y seguras. De ahí que, en el estudio de los contenidos de cada una de las materias, los profesores deberían fomentar actividades orales y de lectoescritura asociadas a razonamientos en torno a debates, controversias, análisis de ideas, síntesis conceptuales, explicaciones, etc., que impliquen la producción de argumentaciones adecuadamente fundamentadas. Nuestra sociedad necesita recuperar el valor de la palabra auténtica a través de la escuela como firme barrera al tsunami de la posverdad que nos invade.

La publicación reciente del libro *Developing Curriculum for Deep Thinking. The Knowledge Revival* (de acceso abierto) abre una ventana de optimismo como alternativa a la moda competencial que se ha abrazado internacionalmente de forma entusiasta, ingenua y ciega para la elaboración de los nuevos planes curriculares, siendo nuestro país un ejemplo paradigmático. El prestigioso panel de autores que firman esta publicación ha sido coordinado por Paul A. Kirschner, quien desde la psicología cognitiva lleva años realizando una lúcida crítica a los principios de la nueva pedagogía. Esta aguda valoración confluye en el libro tanto con la idea de conocimiento poderoso (acuñada por Michael Young), como con las aportaciones sobre la importancia del lenguaje en su construcción (realizadas por Eric D. Hirsch), así como con las reflexiones de Nuno Crato acerca del papel esencial que desempeña el conocimiento en el currículum.

El conocimiento se puede reconquistar en las aulas. Todavía hay esperanza.

Juan Quílez Pardo. Profesor del IES Luíz Vives de Valencia

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

El poder de las emociones en el aula: Cómo gestionarlas impulsa el aprendizaje y el bienestar

La relación entre cerebro, emociones y aprendizaje es innegable. La gestión emocional eficaz no solo mejora el rendimiento académico, sino que también promueve el bienestar general de los estudiantes. Para lograr un



aprendizaje significativo, es necesario que las escuelas adopten enfoques que integren tanto la reevaluación cognitiva como la actualización de esquemas emocionales mediante experiencias reales y adaptativas.

Noelia García Palomares. 07-02-2025

El aprendizaje ya no puede entenderse solo como la simple transmisión de conocimientos. La neurociencia ha demostrado que las emociones, el contexto y la motivación juegan un papel clave en la manera en que los estudiantes procesan la información y desarrollan habilidades.

La forma en que los estudiantes regulan sus emociones influye en su capacidad para absorber información, desarrollar habilidades críticas y establecer relaciones sociales saludables. En este contexto, la educación emocional y la implicación de los centros educativos en la gestión de las emociones se han convertido en pilares fundamentales para el éxito académico y el bienestar estudiantil.

Desde la neurociencia, se ha demostrado que la amígdala, una estructura clave en la regulación del miedo y otras emociones, interactúa estrechamente con la corteza prefrontal, la zona del cerebro responsable del pensamiento racional y la toma de decisiones.

Cuando un estudiante experimenta ansiedad, miedo o frustración, la activación de la amígdala puede bloquear el acceso a los circuitos prefrontales, dificultando la concentración y el razonamiento lógico. Por el contrario, emociones positivas como la motivación y la curiosidad facilitan la activación de redes neuronales que favorecen la creatividad y el aprendizaje profundo.

Bárbara Torrente Torres, profesora de los Grados en Educación de la Universidad CEU San Pablo, destaca que «las emociones no solo acompañan el pensamiento, sino que lo impulsan. Un estudiante que se siente seguro y motivado aprende mejor, mientras que el miedo y la presión pueden frenar el proceso». Si el entorno es positivo, las conexiones neuronales se fortalecen, pero, cuando el estrés es constante, la capacidad cognitiva se ve afectada. Educar desde la emoción no es un añadido, sino una pieza clave para que el aprendizaje deje huella.

Torres nos cuenta que ella en su aula, el primer día siempre les dice a sus estudiantes: «Regálame tu error». Al principio, se hace un silencio casi incómodo, pero pronto comprenden que equivocarse es parte del proceso. «Si el miedo bloquea el cerebro, aprender es casi imposible. En cambio, cuando el error se ve como una oportunidad, los estudiantes se atreven a probar, fallar y mejorar», añade.

Un ambiente seguro y motivador empieza con la cercanía del docente, asegura la profesora. «Cuando los alumnos sienten confianza, participan sin miedo. Detalles como un saludo cariñoso, recordar sus intereses o demostrar empatía generan un entorno ideal para el aprendizaje».

Por su parte, Ruth Castillo-Gualda, profesora de la Universidad Camilo José Cela, afirma que «hablar de aprendizaje es hablar de emociones, pues emoción y cognición funcionan en un círculo virtuoso». Explica que, lejos de la clásica dicotomía entre razón y emoción, las emociones influyen directamente en la calidad del aprendizaje. Gracias a los avances en neurociencia, sabemos que ambos procesos están entrelazados y determinan cómo pensamos, recordamos y resolvemos problemas.

Según Castillo-Gualda, cada emoción impacta en nuestra capacidad de procesar información, en la atención que prestamos a ciertos detalles y en cómo afrontamos los retos. En el aula, sostiene que las emociones no son solo señales, sino un motor clave para la motivación, la creatividad y la toma de decisiones. «Un estudiante que se siente seguro y valorado aprenderá mejor, mientras que la ansiedad o la tristeza pueden bloquear su razonamiento», señala.

También enfatiza que la memoria, la atención y la resolución de problemas están estrechamente ligadas a la emoción. Por ello, el rol del docente va más allá de la enseñanza de contenidos: es quien crea un clima óptimo para el aprendizaje. Castillo-Gualda sugiere que validar las emociones, enseñar vocabulario emocional y compartir estrategias de regulación no solo fortalece el equilibrio personal y social, sino que también potencia el aprendizaje.

En cuanto al estrés en el aprendizaje, la profesora recuerda: «Seguro que alguna vez has visto cómo un alumno estresado tenía dificultades para seguir una explicación o concentrarse». Explica que el estrés activa un sistema de alerta que puede secuestrar recursos mentales, haciendo que el estudiante reaccione de forma más automática o impulsiva. Aunque el cortisol, la hormona del estrés, ayuda a enfrentar desafíos, niveles elevados y sostenidos pueden dañar neuronas del hipocampo y afectar la memoria de trabajo, la atención y la autorregulación.

Regulación y reevaluación

La regulación emocional en la educación no solo implica el control de impulsos o la reducción del estrés, sino que también abarca estrategias de reevaluación cognitiva que permiten a los estudiantes reinterpretar sus experiencias de manera más positiva y funcional.

Tradicionalmente, las técnicas de regulación emocional han enfatizado estrategias de control cognitivo desde un enfoque «de arriba hacia abajo» (*top-down*), como el modelo de Regulación Emocional Cognitiva (CER),

que propone que la emoción puede ser gestionada a través del pensamiento racional. Sin embargo, recientes investigaciones han resaltado la importancia de un enfoque «de abajo hacia arriba» (*bottom-up*), como el Modelo de Regulación Emocional Experiencial-Dinámico (EDER), que enfatiza la necesidad de vivir y procesar las emociones de manera más experiencial en lugar de simplemente reprimir las o reinterpretarlas de manera abstracta.

Los centros educativos tienen la responsabilidad de proporcionar un entorno que fomente una regulación emocional saludable, no solo a través de la enseñanza de estrategias cognitivas, sino también mediante la creación de experiencias reales que permitan a los estudiantes reformular sus esquemas emocionales y desarrollar respuestas más adaptativas ante situaciones desafiantes.

Esquemas mentales: claves para la adaptabilidad

El psicólogo Jean Piaget introdujo el concepto de «esquemas», estructuras mentales que organizan la información y guían la manera en que interpretamos el mundo. En el ámbito educativo, estos esquemas se forman y consolidan a partir de la interacción con el entorno y las experiencias vividas.

Cuando un estudiante ha desarrollado esquemas negativos sobre sí mismo —por ejemplo, «no soy bueno en matemáticas» o «si me equivoco, me van a juzgar»—, estos pueden interferir con su rendimiento académico y su bienestar emocional. La actualización y enriquecimiento de esquemas, basada en la interacción con el entorno y la retroalimentación positiva, permite transformar estas creencias limitantes en esquemas más flexibles y adaptativos.

Investigaciones recientes han demostrado que la reorganización de la memoria autobiográfica juega un papel clave en este proceso. Los recuerdos negativos pueden ser reinterpretados y reconsolidarse con una carga emocional menos intensa cuando se trabajan en un entorno seguro y con apoyo adecuado. En la educación, esto implica que los docentes no solo deben proporcionar información académica, sino también ayudar a los estudiantes a resignificar sus experiencias y reforzar la autoconfianza.

En esta línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en su informe titulado «Understanding the Brain: Towards a New Learning Science» subraya que en la última década se ha aprendido más sobre el funcionamiento del cerebro que en todos los siglos anteriores, gracias a las tecnologías de escaneo cerebral no invasivas. Estas tecnologías han permitido a los investigadores observar cómo el cerebro se desarrolla, aprende y cambia a lo largo de la vida.

Implicaciones para la Educación

El informe destaca varias áreas clave donde la investigación del cerebro puede tener un impacto significativo en la educación como la alfabetización y habilidades matemáticas, donde la comprensión de cómo el cerebro procesa la lectura y las matemáticas puede ayudar a desarrollar intervenciones más efectivas para estudiantes con dificultades en estas áreas. El aprendizaje a lo largo de la vida, donde la plasticidad cerebral sugiere que el aprendizaje no se detiene en la infancia, sino que continúa a lo largo de toda la vida. O la regulación emocional, donde se constata que las emociones afectan al aprendizaje y pueden ayudar a desarrollar estrategias para mejorar el bienestar emocional de los estudiantes y, por ende, su rendimiento académico.

Torres sostiene que uno de los mayores descubrimientos en neurociencia es que el cerebro no es una estructura fija, sino un órgano en constante transformación. «Se creía que la capacidad de aprender disminuía con la edad, pero hoy sabemos que seguimos formando nuevas conexiones neuronales en la edad adulta». Como explica Norman Doidge en su libro «El cerebro se cambia a sí mismo», el aprendizaje no tiene fecha de caducidad. Esto permite seguir adaptándose y mejorando en cualquier etapa de la vida.

Los centros educativos en la regulación emocional

Dado que las emociones influyen en el aprendizaje y la adaptación social, los centros educativos deben asumir un papel activo en la enseñanza de habilidades de regulación emocional. Esto se puede lograr a través de diversas estrategias:

1. Ambientes positivos: Crear un entorno seguro y libre de amenazas permite a los estudiantes experimentar el aprendizaje sin el temor al fracaso. Estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y la enseñanza lúdica pueden fomentar la curiosidad y la motivación intrínseca.
2. Habilidades socioemocionales: Incluir programas de educación emocional en el currículo, como *mindfulness*, gestión del estrés y técnicas de comunicación asertiva, ayuda a los estudiantes a desarrollar una mayor resiliencia emocional.
3. Intervenciones basadas en la experiencia: En lugar de depender únicamente de estrategias cognitivas de regulación emocional, es fundamental que los estudiantes participen en experiencias que les permitan modificar sus esquemas emocionales. Esto incluye el aprendizaje colaborativo, la exposición gradual a desafíos y la retroalimentación positiva en tiempo real.

En este punto, la profesora del CEU añade que «el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje cooperativo, rutinas de pensamiento, etc., no solo ayudan a fijar conocimientos, sino que fortalecen las conexiones neuronales y el desarrollo del pensamiento crítico». Además, es fundamental desarrollar aún más la competencia «Aprender a aprender», junto con estrategias como la metacognición y la resolución de problemas, afirma. «La educación no debería enfocarse solo en aprobar exámenes, sino en preparar mentes



curiosas, capaces de seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Y en un mundo como el actual, es una necesidad».

Castillo-Gualda, que también es doctora en Psicología, especialista en desarrollo socioemocional en la infancia y adolescencia, asegura que para crear un entorno de aprendizaje emocionalmente seguro y motivador, los docentes deben fomentar la confianza en el aula permitiendo que los estudiantes expresen cómo desean sentirse y estableciendo compromisos grupales. Además, destaca la importancia de que los profesores modelen la gestión emocional verbalizando sus propias emociones y estrategias de regulación.

También recomienda proporcionar herramientas como el Medidor Emocional del Método RULER para que los estudiantes comprendan y manejen mejor sus emociones. Subraya que la educación emocional debe integrarse en la enseñanza diaria, no como actividades aisladas, sino dentro de la retroalimentación y la gestión de conflictos.

En cuanto a la neurociencia, sugiere aplicar estrategias para mejorar la atención, como pausas activas, mindfulness o respiración diafragmática. Asimismo, aconseja conectar los contenidos con historias y experiencias cercanas a los estudiantes y diversificar la evaluación con proyectos prácticos, inteligencia artificial y herramientas creativas. Enfatiza que cada estudiante es único y necesita un enfoque personalizado para aprender y gestionar sus emociones.

La neurotecnología y el futuro educativo

La neurotecnología, que estudia cómo mejorar el rendimiento humano a través de dispositivos que capturan la actividad cerebral, está ganando terreno. Dispositivos como el electroencefalograma (EEG) y la espectroscopía de infrarrojo cercano funcional (fNIRS) permiten monitorear la actividad cerebral en tiempo real, lo que puede optimizar la productividad y la seguridad en tareas complejas. Sin embargo, este avance plantea riesgos éticos, como la protección de los datos cerebrales y posibles abusos por parte de los empleadores. Si bien la neurotecnología podría mejorar la eficiencia laboral, también podría alimentar la inequidad y amenazar la privacidad de los trabajadores, generando debates sobre su regulación y uso ético en el entorno laboral.

En este punto, la profesora Torres destaca que la neurotecnología tiene el potencial de personalizar el aprendizaje, aunque sus aplicaciones actuales están en fases experimentales. Herramientas como las interfaces cerebro-computadora y *el neurofeedback* han mostrado beneficios en áreas específicas, como el tratamiento del TDAH, pero aún requieren más investigación para su implementación en el aula. En cuanto a los riesgos éticos, señala preocupaciones sobre la privacidad de los datos cerebrales, el control y la manipulación sin regulaciones claras, así como el riesgo de aumentar la desigualdad educativa si el acceso a estas tecnologías es limitado. Además, enfatiza que la tecnología debe complementar, no sustituir, el trabajo de los docentes, y su uso debe ser ético, equitativo y transparente.

Por su parte, Castillo-Gualda señala que la neurotecnología jugará un papel clave en la educación del futuro, permitiendo medir y analizar procesos cognitivos como la atención, la memoria y la resolución de problemas. Además, el uso de herramientas para registrar respuestas fisiológicas facilitará la identificación del estado emocional de los estudiantes, lo que permitirá adaptar la enseñanza para mejorar su experiencia de aprendizaje.

Sin embargo, advierte sobre riesgos éticos, especialmente en la privacidad de los datos y el derecho de los estudiantes a decidir si comparten su estado emocional. También subraya la importancia de no depender excesivamente de la tecnología, recordando que la enseñanza es un proceso humano donde la interacción, la empatía y la inspiración siguen siendo esenciales.

Ovide Decroly: «La escuela ha de ser para el niño, no el niño para la escuela»

La «Escuela Nueva» surgió entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, por lo tanto y como se comentó al inicio de este texto, la visión de cambio de la escuela es algo cíclico que se va renovando conforme el mundo va cambiando.

Gustavo Toledo Lara. 07-02-2025

La visión de cambio en la escuela es una dinámica que puede resultar cíclica, es decir, los tiempos y el contexto se constituyen como epicentro de la observación en cuanto al desarrollo de la escuela y como esta, como institución socializadora, es capaz de responder a los requerimientos de esa sociedad en la que se inserta. En este caso, nos estamos refiriendo a lo que en su momento se llamó «Escuela nueva» y no se trata de modificar el espacio físico sino más bien se trata de una corriente protagonizada por un conjunto de educadores que observaban con preocupación el hecho de que la escuela en su rol formador, siguiese lo que se denomina como Educación tradicional». Así, las críticas hacia la escuela tradicional empezaron a tomar cuerpo y no pocos educadores se hicieron eco de esa inquietud ante una escuela rígida, competitiva y sumamente disciplinaria.

Antes de seguir adelante con nuestra reflexión, es importante aclarar que lo memorístico no tiene que ver con una escuela tradicional, es decir, todos necesitamos de la memoria y gracias a esa memoria conjugada con la práctica constante, es que podemos reforzar el conocimiento. Otra cosa diferente es que la escuela castigue al alumno por no memorizar y allí está el problema. Por lo tanto, se combate lo memorístico/punitivo, pero en lo absoluto debemos ir en contra de lo memorístico.

Ahora bien, uno de los exponentes de la «Escuela Nueva» fue el belga Ovide Decroly quien defendía la tesis de que los contenidos preestablecidos nunca contemplarían los verdaderos intereses de los alumnos, es por ello que la ideología de Decroly no defiende la realización de exámenes, ni la parcelación del conocimiento por medio de asignaturas. Para Decroly, es importante la personalización de la enseñanza, además de fomentar el juego desde una perspectiva didáctica para asegurar el aprendizaje activo del alumno. Decroly, además, establece un método de enseñanza desde una perspectiva inductiva, basado en los conocidos «centros de interés». Esos centros de interés se han de corresponder a los intereses de los alumnos desarrollándose en tres etapas: la observación, la asociación y la expresión.

En este mismo orden de ideas, Decroly al fomentar el juego didáctico, quería que estos estuviesen relacionados con formas de la vida diaria y del contexto de los alumnos para así, apoyar el proceso reflexivo de estos. Además, Ovide Decroly reconoció la necesidad de asegurar que las aulas tuviesen ventanales abiertos, y que no contasen con estructuras o plataformas utilizadas por las docentes que supusieran una diferencia o distanciamiento entre estos y los alumnos. El método pedagógico desarrollado por Ovide Decroly se fundamenta en una concepción integral del aprendizaje, la cual ubica al alumno como centro del proceso educativo, priorizando su interés natural y sus necesidades vitales. Este enfoque se articula en torno a tres principios esenciales que guían la práctica educativa:

1. Globalización: Decroly postuló que el aprendizaje humano ocurre de manera holística, integrando experiencias, conocimientos y emociones en un todo significativo. Este principio rechaza la fragmentación del conocimiento en disciplinas aisladas, favoreciendo una aproximación que conecta los aprendizajes con la realidad vivida por el alumno. La globalización permite al alumno captar la interrelación entre los diversos aspectos de su entorno, facilitando una comprensión más profunda y contextualizada.

2. Interés: el interés constituye el motor del aprendizaje en el método de Decroly. Este principio enfatiza la importancia de respetar y estimular las inclinaciones naturales del alumno hacia ciertos temas o actividades. Según Decroly, el aprendizaje será más efectivo y significativo cuando está motivado por un interés genuino, ya que ello potencia la atención, la curiosidad y el deseo de explorar. Los docentes, por lo tanto, deben observar cuidadosamente a los alumnos para identificar y fomentar sus intereses, adaptando el currículo a estas inclinaciones.

3. Necesidades: Decroly concibe la educación como una respuesta a las necesidades vitales del alumno, las cuales se clasifican en: necesidades físicas, intelectuales y sociales. El proceso educativo debe estar orientado a satisfacer estas necesidades, proporcionando herramientas y conocimientos que le permitan al alumno interactuar con su entorno de manera autónoma y eficaz. A través de actividades prácticas y significativas, el método busca conectar los contenidos educativos con las experiencias cotidianas del estudiante.

Estos principios se traducen en una metodología que organiza el aprendizaje en torno a «centros de interés», los cuales son temáticas seleccionadas a partir de las necesidades e intereses del alumno. Las actividades educativas giran en torno a estas temáticas, promoviendo un aprendizaje activo, cooperativo y contextualizado. Así, el método de Decroly representa una contribución significativa a la pedagogía moderna, al ofrecer una visión centrada en el alumno como sujeto activo y no objeto del aprendizaje. Su enfoque continúa influyendo en prácticas educativas actuales, destacándose por su capacidad para conectar la educación con la vida real, promoviendo el desarrollo integral del individuo.

Finalmente, y a modo de cierre de este espacio reflexivo, cuando seamos partícipes de la crítica hacia la escuela como institución y que, además, pensemos en que debe cambiar, recordemos que esa acción viene impulsada desde lo que en su momento se conoció como «Escuela Nueva» es decir, aquel movimiento crítico y reflexivo que fomentó una postura hacia lo que se consideraba (y se considera en su caso) como escuela tradicional. La «Escuela Nueva» surgió entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, por lo tanto y como se comentó al inicio de este texto, la visión de cambio de la escuela es algo cíclico que se va renovando conforme el mundo va cambiando.