

**ÍNDICE**

[Formación gratuita para que los profesores sepan atender a los alumnos con autismo](#) **ABC**

[Los estudiantes de máster crecen un 32% en cinco años](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Docentes en la era digital: claves para una educación resiliente e híbrida](#) **EL PAÍS**

[CSIF amenaza con movilizaciones si Gobierno y CCAA "siguen sin mejorar la financiación de las universidades públicas"](#) **EUROPA PRESS**

[El 15,6% del alumnado de 12 años ha repetido al menos un curso en Navarra](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Harvard contra Trump: ¿por qué se produce esta guerra entre la prestigiosa universidad y el presidente de EE.UU?](#) **EL DEBATE**

[Abierto el plazo para que los colegios se inscriban en el proyecto de Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo](#) **EUROPA PRESS**

[¿Incluyen los libros de texto actuales ejemplos de ciencia aplicada en el mundo real?](#) **EL PAÍS**

[La mirada educadora del papa Francisco](#) **EL DEBATE**

[El Aprendizaje Basado en Proyectos, un método educativo que se extiende pero, ¿sabemos si funciona?](#) **EL PAÍS**

[El 85% de los profesores españoles está "muy insatisfecho" con la burocracia en su trabajo, según una encuesta de UGT](#) **EUROPA PRESS**

[Liderazgo distribuido: una oportunidad para fortalecer la democracia desde las escuelas](#) **EL PAÍS**

[La mañana en los colegios tras el apagón total: "No iba a traerlos porque teletrabajo pero es una gran ayuda"](#) **ELDIARIO.es**

[¿En qué comunidades abren los colegios este martes?](#) **EUROPA PRESS**

[Acusan a Miras de "generar confusión" en los centros educativos: "Ni los docentes ni el alumnado sabían si iba a haber clase o no"](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[El Gobierno vasco aprueba el plan de subvenciones de Educación dotado con más de 150 millones](#) **DEiA**

[Fragmentación educativa: la controversia de la ESO en los colegios de infantil y primaria de Madrid](#) **EL PAÍS**

[ESO: Una etapa clave donde se prioriza el desarrollo humano y el académico](#) **ABC**

[El 21% de docentes de escuela pública cree que las relaciones con alumnos son fuente de tensión frente al 9% en privada](#) **EUROPA PRESS**

[Finlandia prohíbe el uso de teléfonos móviles en colegios e institutos](#) **EL DEBATE**

[Tres de cada cuatro profesores no tienen tiempo para hacer su trabajo y la mitad sufre desgaste emocional](#) **ELDIARIO.es**

[La mitad de los profesores sufre un desgaste emocional significativo por su trabajo](#) **EL PAÍS**

[Cómo evitar caer en la 'ilusión de aprendizaje' tomando notas](#) **THE CONVERSATION**

[La otra cara del acoso escolar: los que observan también tienen un papel](#) **THE CONVERSATION**

[El 85% de los estudiantes de la ESO no duerme las ocho horas recomendadas para su edad](#) **MAGISTERIO**

[Schleicher \(OCDE\) defiende el equilibrio en el uso de tecnologías en el aula](#) **MAGISTERIO**

[Desprofesionalización y abandono docente](#) **MAGISTERIO**

[Más del 85% de los médicos ya ha detectado enfermedades concretas asociadas al uso excesivo de pantallas en la infancia](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Los directores de centros italianos, y sus sueldos, a examen](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Carlos Vargas \(UNESCO\): «Cuando los directores involucran al profesorado, mejoran el bienestar docente y los resultados estudiantiles»](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Qué nos pasa: Remedios Zafra y la "tristeza burocrática"](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Situación de aprendizaje](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**



Formación gratuita para que los profesores sepan atender a los alumnos con autismo

La Confederación Autismo España y la Fundación Gmp lanzan una nueva edición online para que los docentes tengan herramientas para detectar y abordar el autismo en las aulas

LAURA PERAITA. Madrid. 25/04/2025

Las cifras de personas con autismo en nuestro país no están claras porque según las fuentes consultadas por ABC, «cada vez hay más casos porque hay más herramientas para su diagnóstico y, además, se diagnostica de manera más temprana en relación a años atrás». De hecho, para la Confederación Autismo España las bases de datos estadísticas oficiales no recogen adecuadamente las cifras de afectados, por lo que toman como referencia estudios epidemiológicos realizados en otros países. En Europa, se estima que el autismo se presenta en el 1% de la población y si la población estimada en España es de casi 50.000.000, en nuestro país hay unas 500.000 personas con autismo.

El hecho de que haya aumentado la población afectada y que se diagnostique antes, hace necesario que en los colegios se requiera una formación adecuada por parte de docentes y de todo el entorno escolar para atender a estos niños de la forma más adecuada posible. «De poco sirve que en las aulas TEA de los colegios les atiendan pedagogos y personal con formación especializada en autismo durante dos horas si luego pasan cuatro horas en las aulas ordinarias con profesores que no tienen una formación adecuada para atenderles -advierten desde la Confederación Autismo España-. El objetivo es que finalmente pasen a las aulas ordinarias el mayor tiempo posible. En ellas el panorama es cada vez más complicado -prosiguen- porque el ratio de alumnos por clase es cada vez mayor a lo que se suma el número creciente de estudiantes con autismo, lo que complica su correcta atención».

Este es el motivo por el que desde esta confederación han puesto en marcha la tercera edición del curso 'Educación inclusiva para el alumnado con autismo', un programa gratuito de formación a disposición de cualquier profesional de la Educación, docentes y no docentes, para ayudar a obtener herramientas y estrategias que les permitan ofrecer una atención de calidad a todo el alumno con TEA.

Se trata de una formación completamente gratuita, financiada por Fundación Gmp -institución sin ánimo de lucro que promueve actividades que tengan como núcleo central a las personas con discapacidad, trabajando por y para ellas- que pretende resolver una de las principales carencias que existen en el sistema educativo: la falta de especialización de los profesionales a la hora de abordar las necesidades de este colectivo, que consideran «numerosísimo».

Este curso ofrece la oportunidad de adquirir las herramientas y estrategias adecuadas que permitan responder a las necesidades específicas de niños con autismo dentro del entorno educativo. Esto implica el desarrollo de metodologías inclusivas, la implementación de enfoques pedagógicos y la utilización de recursos que favorezcan su aprendizaje y desarrollo integral.

El objetivo es que las personas interesadas salgan de esta formación sabiendo identificar problemas específicos y aplicando herramientas concretas que hagan que el alumnado con autismo pueda desarrollarse en las mismas condiciones que el resto.

De esta forma, todos aquellos profesores, equipos directivos, equipos de orientación, personal no docente y familiares que lo deseen podrán participar, sin ningún coste, en este curso online de 35 horas impartido por profesionales expertos que pueden dar respuesta a una de las necesidades más demandadas por las familias de menores con autismo: la especialización del profesorado en la escuela ordinaria que redunde en una atención de calidad a sus hijos.

Y es que no hay que olvidar que, tal y como señalan desde la Confederación Autismo España, en relación con las habilidades de comunicación, las personas autistas pueden tener dificultades para: comprender ciertos mensajes que se transmiten de forma verbal o el significado no literal del lenguaje (bromas, chistes, metáforas, ironías o dobles sentidos); interpretar correctamente la comunicación no verbal -contacto ocular, gestos, postura corporal o expresiones emocionales-; identificar los temas que son adecuados en función del



contexto o del interés de la persona con la que se habla, así como para utilizar un lenguaje ajustado a la situación, empleando en ocasiones expresiones excesivamente formales o una entonación inusual.

Por lo que respecta a las relaciones sociales, las personas con autismo pueden tener dificultades para desenvolverse en determinadas situaciones sociales y comprender las reglas sociales «no escritas»; entender las emociones, deseos o intenciones de otras personas y utilizar este conocimiento en la interacción social y para expresar emociones de forma ajustada a la situación.

Además, pueden manifestar resistencia a cambios en la rutina o en el entorno, aunque sean mínimos; necesidad de apoyo para saber cómo enfrentarse a situaciones desconocidas; disposición de un repertorio limitado de intereses, muy intensos y específicos y responder a patrones de comportamiento rígidos y repetitivos.

Apuntan que presentan alteraciones en el procesamiento de los estímulos sensoriales mostrando, en ocasiones, hiper o hipo reactividad a los mismos, lo que se puede manifestar en malestar intenso ante determinados sonidos, olores, luces, sabores o texturas específicas, que pueden pasar desapercibidos o no incomodar a otras personas; e un interés inusual en aspectos sensoriales del entorno, como insistencia por oler o tocar determinadas cosas o fascinación por luces y objetos brillantes o que giran; en indiferencia aparente al dolor o a la temperatura, o en la búsqueda de estimulación mediante actividad física, como balancearse, girar sobre sí misma o saltar repetidamente.

El problema, según apuntan las fuentes consultadas, es que los docentes que desean ampliar conocimientos y dominar herramientas y estrategias para atender adecuadamente a sus alumnos TEA, «deben buscar por ellos mismos su formación y pagársela de su bolsillo, lo que no es nada barato. Aún así, el 75% de los profesores interesados asumen ellos el coste. Por ello la tercera edición del curso 'Educación inclusiva para el alumnado con autismo' es completamente gratuita para favorecer a la población afectada, pero también a su entorno. El profesor que no está preparado, cuando se encuentra con una complicación derivada de un escolar autista, se ve obligado a parar la clase y salir del aula con el niño, lo que redundará en el resto de alumnos negativamente».

El alumnado interesado dispondrá de cuatro meses para finalizar el curso -que cuenta con varias fechas para matricularse: hasta el 5 de mayo, el 23 de junio y 1 de septiembre- y el temario consta de cuatro bloques: comprensión de las características de las personas con autismo, prácticas basadas en la evidencia para facilitar apoyos al alumnado con autismo, el papel de todos los agentes del ámbito educativo en el apoyo al alumnado con autismo y, por último, recursos didácticos favorables para el alumnado con autismo.

elPeriódico de Catalunya

Los estudiantes de máster crecen un 32% en cinco años

Con una tasa de rendimiento mayor que la de los grados, los másteres se consolidan en los campus y atraen especialmente a alumnos internacionales

Olga Pereda. Madrid 25 ABR 2025

Los estudiantes matriculados en un máster, unos estudios de posgrado especialmente dirigidos al mercado laboral y donde algo más de la mitad son mujeres, han crecido un 32,6% en los últimos cinco años. Han pasado de 217.840 (curso 2018-19) a 288.955 (curso 2023-24), según el informe 'Datos y Cifras del Sistema Universitario Español', que destaca que la rama de enseñanzas con mayor número de alumnos son las Ciencias sociales y jurídicas, con Educación a la cabeza, seguida de las Ingenierías y Arquitectura. Más cara que los grados, es un tipo de formación en la que las universidades privadas ganan terreno ligeramente a las públicas (145.306 alumnos frente a 143.649) al contrario de lo que ocurre con otros estudios de posgrado. Por ejemplo, los programas de doctorado, donde la privada solo supone el 6,5% del estudiantado.

A raíz del plan Bolonia -un conjunto de acuerdos a nivel europeo para unificar el sistema universitario y que en España entró en vigor en 2011- los másteres comenzaron a estar mucho más presentes en los campus al pasar las carreras de 5 a 4 años. Los oficiales son necesarios para los grados que requieren una habilitación profesional para ejercer. Por ejemplo, psicología clínica, abogacía o educación secundaria.

Los másteres propios -llamados de formación permanente- no son obligatorios, pero sí dan una formación extra y mucho más cercana a la vida laboral. Según un reciente estudio de la Fundación BBVA e Ivie, la base de cotización media -que viene determinada por el salario- es un 11% superior en los que cursan un máster frente a los que solo tienen el grado.

La tasa de rendimiento (relación porcentual entre número de créditos superados y número de créditos matriculados) es del 88%, superior a la que tienen los grados (79%). Los másteres están atrayendo especialmente a estudiantes extranjeros, sobre todo de América Latina y Caribe. Mientras que en los grados,

los alumnos internacionales en los campus españoles se limitan a casi el 7%, el porcentaje se dispara al 27% en los másteres y al 29% en otros estudios de posgrados, como el doctorado.

Máster habilitante

“En solo una década, los matriculados en las maestrías impulsadas por las universidades privadas se han triplicado”, explica el catedrático de la Universitat Pompeu Fabra (UPF) Carles Ramió en su libro ‘La privatización de la universidad’ (Cátedra). Una de las explicaciones al auge de la privada es, según Ramió, que las universidades públicas ofrecen pocas plazas ante, por ejemplo, la elevada demanda en ámbitos profesionales que requieren el máster habilitante para poder ejercer, y también en las ciencias sociales. “La asfixia económica del sistema público está fomentando el crecimiento de los másteres en las universidades privadas”, concluye el catedrático de la UPF.

Otro factor que explica el 'boom' es la masiva presencia de campus no presenciales entre las privadas. De todos los estudiantes de máster en universidades privadas, 90.712 están en este tipo de facultades frente a los 54.594 de presenciales. En el caso de la pública, la fuerza está en el modelo presencial (131.561 alumnos frente a 10.304).

Las universidades privadas se están esforzando -asegura el último informe de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD)- por diferenciarse de las públicas especializándose de manera clara en los másteres, más próximos al mercado laboral que los grados. Adicionalmente -añade el estudio- se observa una mayor apuesta de las universidades privadas por las enseñanzas híbridas u 'online', las cuales exigen una mayor inversión en tecnología y son “particularmente bienvenidas” para aquellos alumnos con franjas de edad más elevadas y que necesitan flexibilidad a la hora de gestionar los estudios y poder conciliar con el trabajo, la familia y otras responsabilidades. La mayoría de los estudiantes de másteres tienen entre 25 a 30 años, seguidos de los menores de 25.

Los campus públicos están haciendo un esfuerzo por dar respuesta a casi todas las necesidades formativas. La Universitat de Barcelona (UB), entre otras, cuenta con programas en diversas modalidades (presencial, semipresencial y virtual) para cubrir las necesidades tanto de titulados universitarios como para profesionales en ejercicio que quieren ampliar su formación.

Mientras que los alumnos de máster van en aumento, los de doctorado -otros estudios de posgrado- están a la baja. Durante el curso 2023-2024, se matricularon en estas formaciones 94.680 estudiantes, cifra que supone un descenso del 2,6% respecto al año anterior. Más de la mitad (57,1%) supera los 30 años. Al igual que en los másteres, las matriculaciones más habituales se encuentran en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, pero en una proporción muy inferior y también destacan las matrículas en Ciencias de la Salud.

EL PAIS

Docentes en la era digital: claves para una educación resiliente e híbrida

El éxito de la tecnología en la educación no dependerá de los algoritmos, sino de qué tan bien preparemos y acompañemos a quienes enseñan. Invertir hoy en el cuerpo docente es invertir en la adaptabilidad del sistema educativo

ESTHER KUISCH LAROCHE / MERCEDES MATEO DÍAZ. 25 ABR 2025

¿Qué docentes demanda la era digital? Necesitamos profesionales formados y capacitados en competencias digitales, con la competencia de enseñar a sus estudiantes a usar las nuevas tecnologías, así como las herramientas de aprendizaje y fomentar un pensamiento crítico. Se requiere facilitadores del aprendizaje que desarrollen habilidades clave como la creatividad, la inteligencia emocional y la resolución de problemas. Y, más aún, docentes, preparados para diseñar y llevar a cabo experiencias pedagógicas efectivas en formatos diversos, ya sean estos presenciales, virtuales o híbridos.

Esta pregunta - y sus respuestas - dejaron de ser una cuestión académica o marginal con la irrupción de la pandemia. La educación híbrida, que combina enseñanza presencial y a distancia, se volvió una necesidad urgente para sostener los procesos de aprendizaje durante el confinamiento. Sin embargo, también evidenció profundas brechas. En América Latina, mientras algunos estudiantes pudieron conectarse sin mayores dificultades, otros no contaban siquiera con elementos básicos o un dispositivo en casa. Pero más allá de la infraestructura tecnológica, el desafío más profundo fue pedagógico: muchos docentes no lograron adaptar su práctica al nuevo contexto, limitando la enseñanza virtual, en muchos casos, a replicar metodologías pensadas para la sala de clases.

Aunque la pandemia ha quedado atrás, las preguntas que dejó siguen siendo muy actuales. Hoy sabemos que la educación híbrida llegó para quedarse, porque hay situaciones donde este formato es la única opción o la mejor alternativa. Esta puede asegurar la continuidad educativa en contextos de aislamiento de la población, ruralidad, desplazamiento forzado o desastres, entre otros. Pero también puede ser la mejor alternativa posible, por ejemplo, para estudiantes que, por enfermedad o tratamientos médicos, no pueden asistir a la escuela

regular. Por eso, fortalecer las capacidades docentes para enseñar en estos formatos no es solo una apuesta por la innovación: es una estrategia de resiliencia.

Un marco de formación docente elaborado recientemente por la UNESCO y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) propone una serie de competencias clave para enseñar en entornos híbridos. Entre ellas, la capacidad de planificar clases accesibles en distintos formatos para adaptarse a las diversas formas de aprender; el desarrollo de estrategias para cuidar el bienestar emocional de las y los estudiantes que aprenden a distancia, muchas veces de forma asincrónica; el uso de herramientas tecnológicas para evaluar aprendizajes de manera justa y variada; la colaboración efectiva con familias y comunidades, tanto en lo presencial como en lo virtual; y una ética profesional sólida, que garantice el uso responsable de la tecnología y la protección de datos personales.

En este contexto, la inteligencia artificial también aparece como una posible aliada. Cuando se integra de forma adecuada, la inteligencia artificial puede estar al servicio de la personalización del aprendizaje, la automatización de tareas administrativas y la entrega de retroalimentación en tiempo real. Además, puede ayudar a identificar tempranamente dificultades de aprendizaje e incluso facilitar la creación de contenidos interactivos y adaptativos.

Pero para que eso ocurra, es imprescindible que las y los docentes tengan las competencias necesarias para integrar la inteligencia artificial de manera ética, crítica y pedagógica. Sin esa formación, se corre el riesgo de convertirla en una barrera más que en un apoyo.

Existe además un riesgo real de profundizar las desigualdades: si no se invierte en el desarrollo de habilidades docentes para la enseñanza virtual o híbrida, podría suceder que solo las y los estudiantes con mayores recursos accedan a profesores calificados para combinar tecnología y pedagogía, mientras que los sectores más vulnerables se mantengan fuera del sistema educativo o relegados a interacciones con chatbots o plataformas automatizadas, debilitando el vínculo personal que constituye un componente esencial en la experiencia de aprendizaje.

Poner a las y los docentes en el centro de la transformación educativa es urgente. Prepararlos para la era digital no es solo cuestión de capacitaciones técnicas: implica una inversión sostenida en su desarrollo profesional, que considere diagnósticos claros, programas de formación con acompañamiento en la práctica, seguimiento continuo y evaluación de impacto.

Aquellos docentes que desarrollen competencias digitales con un enfoque pedagógico estarán mejor posicionados en los contextos educativos del futuro, en comparación con quienes no logren adaptarse a estos cambios. Y es responsabilidad de los Estados, de las instituciones educativas y de la sociedad en su conjunto, asegurar que todos los profesores, sin importar dónde vivan o trabajen, tengan acceso a esa formación.

El éxito de la tecnología en la educación no dependerá de los algoritmos, sino de qué tan bien preparemos y acompañemos a quienes enseñan. Invertir hoy en el cuerpo docente es invertir en la adaptabilidad y la resiliencia del sistema educativo en contextos cambiantes y desafiantes, de modo tal que podamos garantizar el derecho fundamental a la educación de todas las personas, sin dejar a nadie atrás.

*Esther Kuisch Laroche es directora de la Oficina Regional de la Unesco para América y el Caribe
Mercedes Mateo Díaz es jefe de División de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)*

europapress.es

CSIF amenaza con movilizaciones si Gobierno y CCAA "siguen sin mejorar la financiación de las universidades públicas"

MADRID 25 Abr. (EUROPA PRESS) - La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) estudia movilizaciones si Gobierno y comunidades autónomas "siguen enfrentadas por el incremento de la financiación de las universidades públicas".

El sindicato precisa que las comunidades autónomas le reclaman al Ejecutivo que aporte 4.000 millones de euros para llegar al 1 por ciento del PIB en 2030 -como establece la LOSU-, mientras que el Gobierno considera que la financiación de las universidades públicas es competencia autonómica.

En este sentido, considera que la solución pasa por un Pacto de Estado para alcanzar este 1 por ciento del PIB, y que resuelva qué administración (central o autonómicas) y en qué porcentaje aporta los fondos que garanticen la financiación suficiente que necesitan las universidades públicas para continuar prestando enseñanza superior e investigación de calidad.

CSIF denuncia además que "esta infrafinanciación imposibilita reforzar la oferta de titulaciones, mejorar infraestructuras, cubrir servicios básicos, mantener residencias o crear más plazas". "Otra consecuencia es que se perpetua la precariedad de los profesores, investigadores y personal técnico de gestión y administración y

servicios con una temporalidad del 50 por ciento, según el Boletín Estadístico de Empleados Públicos correspondiente al mes de julio de 2024", apunta.

También advierte del "retraso de la negociación del Estatuto del Personal Docente e Investigador (PDI) y del Personal Técnico, de Gestión y de Administración y Servicios (PTGAS), que regulará aspectos fundamentales de 111.000 profesores e investigadores de universidades públicas, como sus funciones, dedicación, modelo salarial, movilidad, promoción interna y procesos de selección". Igualmente, servirá para establecer una carrera profesional clara y progresiva que excluya la precariedad laboral y que promueva como fin último la calidad de la docencia y la investigación.

Noticias de Navarra

El 15,6% del alumnado de 12 años ha repetido al menos un curso en Navarra

El porcentaje alcanza el 23,3% a los 15 años (3º-4º de ESO) - El Gobierno foral firma un convenio con Save the Children para estudiar los factores que inciden en la repetición escolar para prevenirla y reducirla

María Olazarán. PAMPLONA 25-04-25

El 15,6% del alumnado de 12 años escolarizado en el sistema educativo navarro ha repetido al menos un curso, un porcentaje cuatro puntos superior a la media estatal y que sólo superan Castilla-La Mancha, La Rioja y las dos ciudades autónomas. El porcentaje alcanza el 23,3% a los 15 años, es decir, en 3º- 4º de ESO, y, en esta edad, Navarra logra mejores resultados que el conjunto del Estado (24,6%) y se sitúa entre las seis autonomías con mejor tasa de idoneidad, que mide el porcentaje de alumnado que se encuentra en el curso que le corresponde por edad.

Con el objetivo de prevenir y reducir la repetición escolar, el consejero de Educación del Gobierno de Navarra, Carlos Gimeno, y la directora de Influencia y Desarrollo Territorial de Save the Children, Catalina Perazzo Aragoneses, han firmado hoy jueves un convenio de colaboración en la sede central de la organización en Madrid. La investigación de Save the Children tiene como objetivo profundizar en los factores que inciden en la repetición escolar en la Comunidad Foral y generar conocimientos que permitan diseñar estrategias de cooperación educativa eficaces para prevenirla y reducirla.

Para ello, el equipo de investigación de esta organización desplegará un estudio experimental de alternativas para la reducción de la repetición en Navarra, cuya efectividad se medirá en función de las tasas de repetición en los centros y las notas de final de curso. El impacto en otras dimensiones, como las prácticas en el aula, aspiraciones y bienestar del alumnado también serán considerado.

El cronograma de la intervención derivado del convenio establece diferentes fases, como el diseño, pilotaje y mejoras de intervención, la evaluación experimental y finalmente el análisis de los datos y la presentación de los resultados, estando previsto el despliegue hasta finales de 2026.

Indicadores de repetición

En Navarra, hasta los 12 años las tasas de idoneidad son más bajas que la media estatal. Por ejemplo, a los 8 años (terminando 2º de Primaria o empezando 3º), el 92,3% se encuentra en los cursos que le corresponde frente al 94,7% de la media estatal. Estos datos significan que algo más del 5% ha repetido curso en los primeros años de su escolarización. A los 10 años, la tasa de idoneidad es del 87,7% frente al 91,7% de la media estatal, y a los 12 baja al 84,7%, cuatro puntos más baja que la media.

Sin embargo, conforme se avanza en la escolarización, Navarra logra mejores tasas de idoneidad que la media y se sitúa entre las autonomías con tasas más altas. Así, a los 15 años, se sitúa en el 76,8%, lo que significa que un 23,2% del alumnado de esa edad ha repetido curso al menos una vez.

Otro indicador que mide la repetición escolar es el porcentaje de alumnado repetidor que hay en cada curso. En Primaria hay un 1,4% de alumnado repetidor; en ESO representan el 5-6% de cada curso mientras que en Bachillerato baja al 4%. En todos los cursos se observa como hay más chicos repetidores que chicas.

Estas cifras tan altas, señaló el Departamento de Educación en una nota, contrastan con el hecho de que la repetición es considerada por la legislación educativa española (más aun desde la LOMLOE) una medida de último recurso. Y llama también la atención porque las cifras no se corresponden ni con el nivel socioeconómico y cultural de España o Navarra, ni con el nivel de adquisición de competencias demostrado en las evaluaciones externas como PISA, que son comparables y en muchos casos superan a la de los países de nuestro contexto.

Más efectos negativos sobre el rendimiento escolar y aumenta la probabilidad de abandono

Una de las razones que alega la Comisión Europea es que hay en países en las que existe una *cultura de la repetición*, es decir, la idea socialmente compartida sobre los (supuestos) beneficios de esa medida. Sin embargo, en unas jornadas organizadas por el Consejo Escolar, varios expertos aseguraron que "la evidencia sobre la ineficiencia e ineficacia de la repetición como dispositivo pedagógico es notable" y añadieron que los



datos nos muestran que tiene más efectos negativos que positivos sobre el rendimiento y aumenta la probabilidad de abandono escolar". En esas jornadas ya se recordó que Save the Children advirtió de que "las familias con pocos recursos son las más perjudicadas por la repetición y cuanto mayor es la tasa de repetición de los alumnos a los 15 años, tanto menor será la tasa de graduación en la ESO".

▣ EL DEBATE

Harvard contra Trump: ¿por qué se produce esta guerra entre la prestigiosa universidad y el presidente de EE.UU?

El centro ha demandado al gobierno federal después de que este congelase 2.200 millones de dólares de fondos destinados a la institución

Rodrigo Díez Manceño. Madrid 26/04/2025

Se trata de una de las universidades más prestigiosas del mundo y la más antigua de los Estados Unidos, cuya fundación se produjo en 1636. Hablamos de Harvard, perteneciente a la Ivy League y nombrada en honor a su benefactor, el clérigo puritano John Harvard. Con el presupuesto universitario más cuantioso del mundo – 39.200 millones de dólares–, el centro se encuentra ahora mismo inmerso en una guerra abierta con el presidente de su país, Donald Trump.

La polémica surge después de que el gobierno estadounidense pidiese a esta universidad y a otras instituciones que implementasen varias medidas para frenar el antisemitismo en los campus, incluyendo una «auditoría» de las opiniones de los estudiantes y del cuerpo docente. De lo contrario, el Estado federal cortaría el grifo de las subvenciones.

Ante esto, el centro educativo se ha negado rotundamente y, por ende, el ejecutivo ha anunciado la congelación de 2.200 millones de dólares de fondos federales para la universidad, además de exigir una disculpa por su parte. «Harvard ya ni siquiera puede considerarse un lugar decente de aprendizaje y no debería figurar en ninguna lista de mejores universidades del mundo», escribió Trump en su plataforma Truth Social.

El presidente no ha escatimado en calificativos para la institución, y estima que recluta «izquierdistas radicales, idiotas y cabezas de chorlito». «Harvard es un chiste, enseña odio y estupidez, y no debería recibir fondos federales», añadió. En concreto, Trump ha centrado sus críticas a la universidad por contratar con «salarios desorbitados» al exalcalde de Nueva York Bill de Blasio y la exalcaldesa de Chicago Lori Lightfoot para enseñar gestión municipal, a pesar de ser «dos de los peores y más incompetentes alcaldes de la historia» de Estados Unidos.

Este mes de abril, la administración Trump envió a Harvard una lista de cambios en sus políticas exigiendo «cooperación inmediata» para mantener las relaciones financieras. En esa lista se incluía, según informa CNN, la eliminación de los programas de diversidad, equidad e inclusión de la universidad, la prohibición del uso de mascarillas en las protestas en el campus, la contratación basada en el mérito y reformas en la admisión, y la reducción del poder del profesorado y la administración «más comprometidos con el activismo que con la investigación académica».

En una carta a estudiantes y profesores, el rector Alan Garber recordó que la universidad ya había tomado medidas contra el antisemitismo hace un año y aseguró que Harvard «no abandonará su independencia ni sus derechos garantizados por la Constitución», como la primera enmienda sobre la libertad de expresión.

«Ningún gobierno, sea cual sea el partido en el poder, debe dictar a las universidades privadas lo que deben enseñar, a quiénes pueden reclutar y contratar, ni sobre qué materias pueden llevar a cabo investigaciones», añadió. Asimismo, han matizado que están abiertos a una reforma constructiva y a la supervisión gubernamental, pero no a lo que denominan «una intromisión indebida del Gobierno en la vida de quienes estudian, viven y trabajan en nuestros campus».

Más de 100 universidades en contra

Más de 100 líderes universitarios de EE.UU., incluidos los de Yale, Princeton y Brown, han firmado una carta conjunta rechazando la «intromisión política» del Gobierno de Donald Trump tras la retirada de tres millones de dólares en subvenciones a Harvard, por no frenar protestas sobre Gaza. Defienden la autonomía académica y advierten que limitar la libertad universitaria perjudica a estudiantes y sociedad. Piden respeto a la diversidad educativa y a la libertad de expresión en los campus, esenciales para la investigación y el bien común.

Harvard, por su parte, ha denunciado al Ejecutivo, advirtiendo que esta extralimitación gubernamental tendrá consecuencias graves y duraderas. Las universidades exigen un diálogo constructivo que fortalezca sus instituciones.

Esta sucesión de acontecimientos parece haber distanciado a la universidad del presidente, pero la administración Trump parece abierta a negociar incluso después de la demanda interpuesta. La secretaria de

Educación, Linda McMahon, insistió en que tienen intención de continuar con el diálogo y que las recientes exigencias de la Casa Blanca no buscan limitar la libertad de expresión.

Esto contrasta con las últimas palabras de Trump al respecto, que este jueves acusaba a Harvard de «institución antisemita de extrema izquierda». «Este lugar es un desastre liberal», sostuvo Trump en una publicación en su plataforma Truth Social, quejándose también de que fueron admitidos en esa universidad estudiantes «de todo el mundo que quieren destrozar nuestro país».

europapress.es

Abierto el plazo para que los colegios se inscriban en el proyecto de Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo

En la pasada edición Andalucía (16), Comunidad Valenciana (14) y Madrid (12) fueron las CCAA con más centros adscritos al programa

MADRID, 26 Abr. (EUROPA PRESS) - La Dirección General de Comunicación del Parlamento Europeo (PE) ha abierto, hasta el 9 de mayo, el plazo de inscripción en la nueva edición del programa educativo Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo (EPAS), una iniciativa que busca estimular el conocimiento de Europa y de la democracia parlamentaria europea entre los jóvenes proporcionándoles un conocimiento activo de la Unión Europea y del Parlamento Europeo en particular.

El programa está destinado a alumnado de centros de Enseñanza Secundaria, Formación Profesional y Educación Especial (4º ESO, 1º y 2º de Bachillerato, FP), ha informado a Europa Press el Parlamento Europeo.

El objetivo es dar a conocer la Unión Europea, pero también dar la oportunidad de que los menores experimenten lo que supone la ciudadanía europea: lo que significa la UE en la vida cotidiana y lo que se puede hacer para lograr que, en el futuro, Europa sea como sus ciudadanos deseen, ha explicado la institución. Para ello, se trabaja de forma dinámica y práctica, a través de materiales en castellano y en las cuatro lenguas cooficiales de España.

Durante el curso, cada centro EPAS se compromete a asistir a una formación obligatoria en Madrid; mantener un punto de información sobre el Parlamento Europeo en un lugar visible; trabajar con materiales didácticos sobre la UE; realizar actividades relacionadas con la Unión Europea y celebrar el 'Día de Europa', que se conmemora el 9 de mayo.

EL PROGRAMA EN CIFRAS

El programa está en marcha en la UE desde el curso 2015-2016 y ha involucrado en España a cerca de 35.000 estudiantes (nombrados 'embajadores junior' del Parlamento Europeo) y de 3.500 profesores (nombrados 'embajadores senior').

El curso 2025-2026 está previsto que haya 125 escuelas embajadoras y en la edición 2024-2025, el proyecto recibió más de 700 inscripciones de centros repartidos en todo el territorio español, que finalmente se plasmaron en 117 escuelas embajadoras.

Andalucía se situó a la cabeza, con 16 centros adheridos; seguida de Cataluña (14); Comunidad de Madrid (12); Comunidad Valenciana (10); Castilla y León y Galicia (7); Castilla-La Mancha, Islas Baleares (6); Canarias, Navarra y Murcia (5); Aragón, Cantabria, Asturias, Extremadura y País Vasco (4); La Rioja (3) y Melilla, con 1 centro.

Entre los centros que se inscriban en esta edición se realizará un proceso de selección. Para elegirlos se tendrán en cuenta la motivación, los recursos que se destinarán al programa, las actividades hechas sobre Europa, el equilibrio geográfico así como el tipo y entorno de centro buscando un equilibrio entre comunidades autónomas, zonas urbanas y zonas rurales.

EL PAIS

¿Incluyen los libros de texto actuales ejemplos de ciencia aplicada en el mundo real?

En los libros de texto de ciencias casi siempre hay un apartado al final de cada capítulo en el que se hace una conexión con el contexto, con el mundo real

RUT JIMÉNEZ LISO. 26 ABR 2025

La respuesta a la pregunta del titular es sí. Normalmente, los libros de texto suelen conectar cosas que no son demasiado abstractas y que tienen conexión con el mundo real, desde Infantil o Primaria, con el ciclo del agua, con la sequía o con la agricultura, etcétera, hasta todos los tipos de energía que hay, por ejemplo en Secundaria. En los libros de texto de ciencias casi siempre hay un apartado que suele llamarse Ciencia y



sociedad y que es como un añadido al final de cada capítulo en el que se hace esa conexión con el contexto, con el mundo real.

Pero también te diría que no hay que buscar en los libros de texto la solución única para la mejora en la enseñanza de las ciencias, ni tampoco demonizarlos. Los libros de texto son un recurso y, como todos descubrimos durante la pandemia, son un recurso para que los use el profesorado y el alumnado. Es decir, no están para seguirlos al pie de la letra y que eso sea la mejora de la educación científica. Si fuera así de sencillo, crearíamos esos libros, los patentaríamos y todo el mundo tendría una enseñanza científica de máxima calidad.

La cuestión que debes entender es la importancia del intermediario que, en este caso, son los profesores y profesoras. Ellas y ellos son los responsables de conectar el mundo con el pensamiento del alumnado.

Hay dos cosas que son importantes en las y los docentes para que las ciencias se expliquen bien en el aula. La primera es que no hagan *spoiler*, es decir, no contarles la película antes de que les haya surgido alguna duda. Te pongo un ejemplo con el que vas a entender lo que quiero decir. Si estás explicando lo que es un ser vivo en el aula, puedes decir que un ser vivo es el que hace las funciones vitales, nace, crece, se reproduce y muere. O puedes decir que es el que nace y se alimenta. O algo similar. O puedes empezar con una pregunta que sea el detonante de todas las dudas que tenga el alumnado: un garbanzo recién sacado de la bolsa del supermercado, ¿es un ser vivo en ese momento? Eso ya obliga a alumnas y alumnos a construir la idea de ser vivo que tienen. Si les haces la pregunta que sabes que va a poner en conflicto sus ideas, consigues el detonante para que piensen y se interroguen.

Después, el alumnado deberá comprobar si eso que ellos y ellas piensan es cierto o no. Entonces, en el caso del garbanzo, puedes animar a que expresen lo que consideran que es un ser vivo. A partir de ahí hay que comprobarlo. ¿Qué puede comprobarse? Pues, por ejemplo, que un ser vivo es aquel que respira. Y, simplemente, metiendo los garbanzos de la bolsa en sensores de CO₂ y oxígeno, se comprueba que, efectivamente, respiran. Con eso no se les va a olvidar que el criterio de la respiración es específico de los seres vivos. Y esto no solo en biología o ciencias naturales, es una fórmula que funciona en la enseñanza de todas las ciencias.

Lo que ocurre con los libros de texto es que, aunque esto aparezca de la forma en la que yo te lo he contado, si el o la docente no hace que su alumnado exprese sus ideas, si no les hace comprobarlo en el aula y buscar una explicación, no conseguirá que la ciencia les llegue.

La segunda condición que tiene que tener un o una docente de ciencias es obligar a su alumnado a indagar, conseguir que sus alumnos y alumnas hagan ciencia. Los que nos dedicamos a la ciencia lo hacemos porque nos ha encantado, descubrimos que es una labor apasionante y divertida porque te pone en contradicción con las ideas que tenías, es una empresa colaborativa porque tú solo o sola no puedes hacer investigación y, además, el proceso de comunicación es muy importante. Para ser un o una buena docente de ciencias hay que lograr que el alumnado experimente eso.

Rut Jiménez Liso es catedrática de la Universidad de Almería, experta en didáctica de las ciencias experimentales.

EL DEBATE OPINIÓN

La mirada educadora del papa Francisco

La mirada de Francisco fue una mirada educadora. Solo con esos ojos se deja espacio para que el niño pueda crecer

José Víctor Orón Semper 27/04/2025

Através de multitud de gestos de su vida, Francisco mostró que para educar es primero mirar al otro con misericordia.

El educador lo es por la vida que comparte más que por las palabras que pronuncia. No porque las palabras no sean importantes, sino porque las palabras tienen el peso de la vida de quien las pronuncia. O dicho de otra forma, la verdad sin bondad espanta.

Lo que educa es la relación interpersonal. Por eso, la relación nunca puede estar en peligro. Cuando un médico trata a un paciente y el paciente está en riesgo de muerte, lo primero es sacarle del riesgo de la muerte antes que acabar de tratar todo lo que le pasa. La razón es más que obvia. ¿Cómo voy a curar a alguien si está muerto?

Lo que yo me pregunto es: ¿cómo es que esta obviedad no la sabemos trasladar a los demás ámbitos de la vida? Por qué en educación, bajo pretexto de defender cierta verdad, se entra a cuestionar la relación interpersonal. ¿No nos damos cuenta de que si la relación interpersonal está muerta no se puede educar al alumno? Se le podrá instruir, se le podrá entrenar, se le podrá hasta manipular, pero no se le podrá educar.

En educación la relación interpersonal es sagrada. El deseo del Papa de mantener todo tipo de relación abierta para que siga existiendo, por muy problemática que sea, le ha traído ser catalogado como alguien que va contra la ortodoxia. La enseñanza que nos brinda es que hace falta salvar en primer lugar la relación interpersonal. ¿Para qué quieres una verdad que no lleve al encuentro interpersonal?

¿Cómo entendemos el «realizando la verdad en el amor»? ¿Como que hay que dar una de cal y otra de arena? Si pensamos que se trata de dar las dos, «amor» y «verdad», el apóstol tenía muchas mejores formas de expresarlo. Una verdad que no sea movida por un amor, haga presente un amor y no aumente un amor, ¿puede ser calificada de verdad?

Una verdad que no enamore, ¿puede ser verdad? La verdad no se impone, sino que se propone, porque para el cristiano la verdad no es una cosa, idea, concepto, ideal o valor, sino una persona. Jesús-verdad llama y deja espacio para que cada cual responda a su propuesta-invitación. No se educa en el temor, sino con el «no temas».

¿El evangelio es una buena noticia o un noticiero verdadero? ¿Cómo se puede hacer presente el Evangelio si no se ve como una buena noticia? Hablando en cristiano, si la noticia no es buena, no es noticia. Para lo demás están los noticieros.

«La caña cascada no la partirá, el pábilo vacilante no lo apagará». Una caña cascada no aguanta nada, lo natural es acabar de romperla y tirarla. Un pábilo vacilante no da luz, solo humo que molesta y lo que tocaría es acabar de apagarlo para evitar el humo. No romper la caña cascada ni apagar el pábilo vacilante afirma que ahí siempre hay rastros de humanidad. Francisco se esforzó en verlos. Esto es una mirada educadora, la mirada que ante el caos, el desorden, la pereza, la agresión, etcétera no condena, sino que sigue mirando hasta encontrar un rastro de humanidad. Recordamos también otro pasaje en el que se indica que el sembrador sembró semilla, pero por la noche vino el maligno y sembró cizaña. Al día siguiente, los apóstoles querían quitar la cizaña y Jesús no les dejó, no vaya a ser que también quiten el trigo. ¡Espera! Esto nos enseña que trigo y cizaña conviven en nuestra vida y ni cuando somos buenos somos tan buenos, ni cuando somos malos somos tan malos. En cambio, cuando algún educador ve algo de cizaña, enarbola la bandera de la verdad y se lanza a arrancar lo que llama cizaña, sin darse cuenta que así está arrancando también el trigo. Tras un «corrige tu pereza y trabaja» puede estar el trigo de «quisiera vivir una educación con sentido y no otro día de cosas sin sentido». Y al quitar uno se arranca del corazón del niño lo mejor y pasamos a institucionalizar niños y a normalizarlos para ser piezas de engranaje para que la maquinaria social actual siga funcionando y no se traiga novedad.

Yo no he tenido el gusto de hablar con el Papa, pero su forma de actuar nos desvela un mensaje muy evangélico.

Tanto los que enarbolan la bandera de la verdad, como los que dicen que cada uno haga lo que quiera, ambos, proponen una educación del abandono y de la ignorancia de la interioridad del otro, pues no ayudan a que uno se conozca a sí mismo ni a que mejore sus relaciones con los demás.

La mirada de Francisco fue una mirada educadora. Solo con esos ojos se deja espacio para que el niño pueda crecer. Detrás del que impone la verdad, detrás del que rechaza la verdad, hay personas que quieren relaciones que cuidan y crecimiento que vivir juntos.

La mirada educadora ve más allá de lo evidente, ve a la persona.

José Víctor Orón Semper dirige Acompañando el Crecimiento y es asesor educativo de la UFV

EL PAIS

El Aprendizaje Basado en Proyectos, un método educativo que se extiende pero, ¿sabemos si funciona?

La normativa impulsa esta metodología, que requiere una cuidada preparación. La investigación disponible no permite concluir hasta qué punto es eficaz, sobre todo en infantil y primaria, aunque puede deberse a que no mide todo su potencial

IGNACIO ZAFRA. Burriana (Castellón) - 27 ABR 2025

En la clase hay varios grupos de estudiantes haciendo cosas distintas. Unos miden y cortan telas, otros cosen, y unos cuantos chavales tienen instrumentos y componen una canción con ayuda de un profesor. El trabajo, en conjunto, se llama *Moda sin estereotipos de género*, el colofón será un desfile en el patio, y es uno de los muchos proyectos que se están desarrollando hoy, como cualquier día del curso, en el instituto público Jaime I de Burriana (Castellón). En el aula de al lado construyen pequeños vehículos movidos con energía solar con materiales reciclados. Y en las de enfrente, construyen envases o se disponen a grabar un corto de época. El llamado Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) no es nuevo, en España lleva décadas funcionando en algunos centros, y se ha extendido especialmente en lo que va de siglo. Pero en los últimos años ha recibido el impulso de la actual ley educativa, la Lomloe, aprobada en 2021, que insta a los centros a utilizar el método.



El Jaume I destaca por la amplitud y la depurada planificación de las propuestas. En cada clase trabajan juntos dos docentes de disciplinas distintas que han escogido voluntariamente usar esta metodología, y que conocen muy bien el proyecto que imparten y cómo adaptarlo a cada grupo porque lo repiten seis veces a lo largo del curso en las seis clases que el instituto tiene del mismo nivel. Los chavales, por su parte, trabajan así 10 horas a la semana en primero de la ESO, realizando en total seis proyectos muy estructurados, con las partes que los componen muy definidas. El tiempo se va reduciendo hasta cuarto de la ESO, cuando las horas dedicadas a proyectos menguan a tres semanales. A cambio, en ese nivel son los alumnos quienes definen el proyecto de su clase, que debe mejorar algo en su entorno. “Desde acompañar a personas mayores a enseñar a mujeres magrebíes a usar el ordenador. Tenemos una gran red de entidades con las que colaboramos”, dice la directora, Regina Rodrigo.

Los proyectos tienen partidarios (y también detractores) entre el profesorado y las familias de toda España. Pero sigue sin estar claro hasta qué punto da buenos resultados educativos, sobre todo en las primeras etapas y cuando el fin es adquirir habilidades puramente académicas. “La cuestión es qué es un buen resultado”, dice Rodrigo; “desde nuestros objetivos, que es ser un centro inclusivo, sostenible, hacer un alumnado competente y que no haya absentismo escolar, lo conseguimos al 100%”. La dirección del Jaume I comparó el rendimiento de la primera promoción de su alumnado que trabajó por proyectos (el centro los puso en marcha hace ocho años) con los de la anterior. En competencia matemática y lingüística “estaban a la par”, afirma Rodrigo, mientras que en otras habilidades que podrían vincularse con la destreza para “aprender a aprender sobresalían más los que ya habían trabajado por proyectos”. “Nuestra mejora, en todo caso, está más en la convivencia, en saber ayudar a los demás, y en que se formen como ciudadanos”, añade.

Prepararlos bien

Las investigaciones suelen reflejar mayor satisfacción de los estudiantes con esta metodología, como le pasa a Claudia, alumna de segundo en el instituto de Burriana: “Los prefiero, porque te obligan a hacer exposiciones, a trabajar de forma oral, y además aprendes a cooperar con tus compañeros”. Los docentes consultados en este reportaje —que participan en los proyectos de forma voluntaria— también lo consideran más gratificante, a pesar, advierten, de que requiere formación específica y tiempo para prepararlos. Algo que no siempre existe.

La expansión de los proyectos fomentada por la actual normativa está dando lugar a que en ocasiones haya prácticas mucho menos elaboradas. Como la que ha vivido este curso África (que no quiere aparecer con su verdadero nombre) en un colegio público valenciano, donde el maestro pidió a la clase de su hijo de 11 años que hicieran un proyecto sobre el electromagnetismo. “Les dijo que investigaran por su cuenta sobre el tema. Y fue un poco absurdo, porque se limitaban a copiar contenidos que buscaban en internet y a juntarlos después con su grupo en clase sin entender casi nada”.

Lo que dice la investigación

Marta Ferrero, maestra, psicopedagoga, doctora en psicología y vicedecana de Investigación y Transferencia en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, afirma que las evidencias disponibles aconsejan ser prudentes a la hora de aplicar el aprendizaje por proyectos especialmente en infantil y primaria. La investigación es más robusta en su uso en la etapa universitaria, sobre todo en las facultades de Medicina, que es desde donde comenzó a extenderse en los años sesenta —en su versión hermana llamada Aprendizaje Basado en Problemas—. En el ámbito universitario, los estudios apuntan a que el ABP ofrece mejores resultados que la enseñanza tradicional a la hora de aprender a aplicar los conocimientos (y que los métodos tradicionales son más eficaces a la hora de adquirir conocimientos básicos). En secundaria, hay menos investigaciones y por tanto, aunque estas apuntan a que tienen beneficios, las conclusiones son menos rotundas. En infantil y primaria la investigación es aún más escasa y además, señala Ferrero, coautora de un metaanálisis del uso del aprendizaje por proyectos en ambas etapas, de baja calidad. “Desde el punto de vista de las pruebas científicas, no podemos afirmar que el ABP sea en este caso eficaz ni ineficaz, hace falta más y mejor investigación”, afirma.

De lo que sí hay evidencias, indica Ferrero, es de la comparación entre el llamado aprendizaje por descubrimiento (en el que se inscribe el ABP, especialmente cuando está menos guiado por el docente) y la instrucción directa. Y apuntan a que esta última resulta más eficaz. La psicopedagoga advierte que a menudo se tiene una “idea distorsionada de lo que es la instrucción directa”, considerada sinónimo “de clase magistral, de un papel pasivo de escucha de los niños y las niñas”, o de simple memorización de contenidos. Frente a esa visión, Ferrero afirma que lo que caracteriza a la instrucción directa es que en ella “el docente planifica de principio a fin los objetivos que va a perseguir con el alumnado, qué tareas va a utilizar para lograrlos, cómo va a graduar la dificultad de menor a mayor dificultad, cómo va a recoger sus conocimientos previos antes de comenzar la enseñanza de esos conceptos y habilidades, qué modelos prácticos les va a dar, qué ejercicios, en caso de que resulten adecuados, va a plantear, y cómo hará la evaluación”.

Cómo se aprende

El hecho de que la instrucción directa sea más efectiva entre los niños parece deberse, continúa Ferrero, a que es “más respetuosa” con la forma que tienen de aprender. Los hallazgos de la psicología cognitiva señalan

“que toda información, habilidad, aprendizaje, antes de almacenarse en la memoria a largo plazo (y, por tanto, antes de ser aprendida) ha de ser procesada en la memoria de trabajo”, dice la vicedecana. La capacidad de la memoria de trabajo es, sin embargo, limitada, y el problema del aprendizaje por descubrimiento, afirma la psicopedagoga, podría ser que obliga a los chavales “a procesar mucha información a la vez”, limitando la eficacia del aprendizaje.

Uno de los problemas de la investigación sobre el ABP —como de otros estudios educativos—, sobre todo en las etapas de infantil y primaria, explica Ferrero, es que la que existe es de tipo cualitativo (centrada, por ejemplo, en la experiencia de una escuela concreta). Y, cuando es cuantitativa, lo es de tipo correlacional. Ello no significa que no sea valiosa, dice, pero sí que es un error “extraer relaciones de causa efecto entre lo que se hace en el aula y el impacto que tiene en el aprendizaje, el bienestar del alumnado o el colectivo sobre el que se está investigando”.

Parte de la investigación sobre el ABP en las primeras etapas educativas se centra, por ejemplo, en analizar el grado de satisfacción del profesorado y el alumnado al aplicar el método. Los resultados suelen ser positivos. “Pero un colectivo puede estar satisfecho con una forma de trabajar y que ello no se traduzca en un mejor aprendizaje. Podría deberse, por ejemplo, a que los estudiantes pasan más tiempo trabajando en grupo, y eso les gusta. A que se relacionan con otros compañeros, o pasan más tiempo fuera del aula o a un largo etcétera. Sin acompañar esa investigación cualitativa, que es valiosa, con investigación cuantitativa de tipo experimental —que establezca, entre otros elementos, grupos control—, no podemos establecer una relación de causa efecto”, concluye Ferrero.

Otra perspectiva

La cuestión puede mirarse, al mismo tiempo, desde otra perspectiva. Y es que, además de ser necesaria más investigación, es probable que la que se hace ahora no esté preparada para sopesar ciertas bondades del aprendizaje basado en proyectos, señala Miquel Àngel Alegre, jefe de proyectos de la Fundació Bofill. Otro tipo de competencias —aparte de las curriculares, como la comprensión lectora o las matemáticas— que también son necesarias para el alumnado y que resulta razonable pensar que el ABP contribuye a que los chavales adquieran, como la capacidad de ser más autónomos y eficaces, de tener una visión más empática y de trabajo en equipo, de saber planificar mejor el propio proceso de aprendizaje... En general, de lo que se ha dado en llamar competencias ejecutivas. Para calibrarlo bien, continúa Alegre, es necesario desarrollar “un instrumental estandarizado, actualizado y robusto” que permita esas otras competencias. Un objetivo complejo, pero factible, como prueba el hecho de que la última edición del Informe PISA, la mayor investigación internacional sobre rendimiento educativo, evaluase por primera vez el pensamiento creativo (un capítulo en el que España no salió mal parada).

El sociólogo cree que, cuando dichas competencias puedan medirse, los beneficios del aprendizaje basado en proyectos se verán más claros, desmontando parte de las críticas que han venido recibiendo por parte de algunos sectores que los consideran, por ejemplo, poco más que “un divertimento”. Alegre admite que algunas escuelas han incurrido en excesos al aplicar esta metodología, pero considera que su uso ha ido alcanzando, en general, un equilibrio razonable. Lo que incluye, entre otras cosas, utilizarla para complementar la instrucción directa, no para sustituirla. Un estudio elaborado por el psicólogo de la educación Marc Lafuente para la Fundació Bofill indica que “el trabajo por proyectos parece más efectivo cuando se aplica de manera intensiva y concentrada en pocas semanas de duración”, y destaca que algunas investigaciones “recomiendan dedicar una primera parte a la instrucción directa seguida de otra de investigación independiente”.

El otro flanco en el que Alegre cree que hay que reforzar el ABP es en la atención a la diversidad de los estudiantes. “En no dar por descontado que todos los chavales llegan con la misma mochila de competencias de autonomía y de trabajo en equipo, porque no es así”. Y tener en cuenta que probablemente no conviene aplicar igual un mismo proyecto en un centro educativo de clase media que en otro de máxima complejidad, donde el profesorado debería “ajustar los objetivos y reforzar el seguimiento del alumnado”. Un aspecto que también debe cuidarse dentro de las propias aulas, que son cada vez más heterogéneas. Alegre asegura que, de hecho, todo ello se tiene en cuenta cada vez más, y que muchos pedagogos defienden que, si está bien diseñado y cuenta con los recursos suficientes, el APB resulta especialmente idóneo para atender la diversidad.

Uno de los rasgos enriquecedores del aprendizaje basado en proyectos, opina por su parte Francisco Selva, que fue director de instituto y ahora trabaja en la unidad de formación del profesorado de Castilla-La Mancha en Albacete, es que facilita el trabajo interdisciplinar —un profesor de música con otra de lengua; una de matemáticas con otra de informática, como sucede en el Jaume I de Burriana— en un medio, el de la Educación Secundaria Obligatoria, que tiende a estar muy parcelado por departamentos. “Y eso es importante”, afirma Selva, “porque después, en la vida real, los problemas no se les van a presentar aislados, por asignaturas, sino en un conjunto”.



europapress.es

El 85% de los profesores españoles está "muy insatisfecho" con la burocracia en su trabajo, según una encuesta de UGT

MADRID, 28 Abr. (EUROPA PRESS) - El 85,8% del profesorado se muestra "muy insatisfecho con la gran cantidad de trabajo burocrático que realiza y al que no ve utilidad para la práctica docente o la mejora de la calidad de la enseñanza", mientras que para un 10,2% resulta de poca utilidad y un 3,8% no ve problemas en acometer estas tareas y las considera útiles.

Así lo refleja una encuesta realizada por el Sector de Enseñanza de UGT Servicios Públicos a 7.600 docentes, que señala que ese trabajo sobreañadido le genera altos niveles de estrés laboral al 72,4% de los consultados.

De las 7.600 respuestas recibidas, el 80,4% corresponden a docentes de enseñanzas no universitarias. Por etapas, el 7% imparte Educación Infantil, el 27% Primaria, el 37,2% Secundaria y Bachillerato, el 14,1% Formación Profesional y el 14,5% trabaja en la Universidad. El 86,8% pertenece a la enseñanza pública y el 13,1% al sector concertado o privado.

De los datos arrojados en la consulta, el 67,8% del profesorado considera excesivo el trabajo burocrático que acompaña a su labor docente y que le supone el empleo de entre seis y diez horas más, fuera de su trabajo lectivo. El exceso de tareas de tipo administrativo tiene su reflejo en el estrés que advierte el profesorado. Del 72,4% que asegura sufrirlo de una manera notable, un 31,2% dice experimentar un grado alto, y resulta elevado para un 41,1%. Por el contrario, un 21,3% nota algo de estrés y un 6,1% nada o poco.

Las respuestas apuntan también a que casi el 40% del profesorado encuentra dificultades en el manejo de las herramientas digitales específicas y que más del 50% está descontento con el funcionamiento de las plataformas de gestión.

El sindicato concluye que el "exceso" de burocracia en la profesión "está afectando de manera negativa tanto al proceso de enseñanza como a la satisfacción laboral de los docentes". Para mejorar la calidad educativa y el bienestar del profesorado, considera que "es indispensable reducir y simplificar los procesos administrativos, a fin de que haya más tiempo para la docencia y para que puedan ejercer su derecho a la desconexión digital y laboral fuera de su jornada".

EL PAIS **OPINIÓN**

Liderazgo distribuido: una oportunidad para fortalecer la democracia desde las escuelas

Una vía concreta para reforzar la cultura democrática desde el sistema educativo que promueve la corresponsabilidad, la participación y el sentido de pertenencia en las comunidades escolares

Andrés Delich / Manos Antoninis. 28 ABR 2025

En América Latina, el respaldo ciudadano a la democracia ha venido disminuyendo. Según datos citados por el Informe GEM de la UNESCO y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), el porcentaje de adultos que consideraban la democracia como la mejor forma de gobierno cayó del 68% en 2012 al 58% en 2016/17. Según Latinobarómetro, solo el 52% de los latinoamericanos apoyaba la democracia en 2024. En este contexto, cobra urgencia una pregunta para los hacedores de política educativa: ¿cómo pueden las escuelas convertirse en verdaderos espacios de participación y formación democrática?

El informe Liderar para la democracia presentado en Bogotá esta semana no deja lugar a dudas: el liderazgo escolar distribuido es una vía concreta para reforzar la cultura democrática desde el sistema educativo. Se trata de una forma de liderazgo que reconoce que la autoridad no debe concentrarse en una sola figura, sino compartirse entre directivos, docentes, estudiantes, familias y comunidades. Este enfoque promueve corresponsabilidad, participación y sentido de pertenencia en las comunidades escolares.

Para los responsables de política pública, este hallazgo representa, más allá de recomendaciones sobre cómo diseñar centros escolares de manera más democrática y participativa, una oportunidad política. Porque hablar de liderazgo distribuido es hablar de estructuras de gobernanza más inclusivas, de comunidades educativas más fuertes, y en última instancia, de sociedades más democráticas y resilientes.

El informe, preparado por el Informe de seguimiento de la educación en el mundo de la UNESCO y la OEI muestra que, pese a los avances, solo tres países de la región (Colombia, México y Nicaragua) mencionan explícitamente el liderazgo distribuido en sus normativas educativas. Aún más preocupante: la autonomía a las

escuelas sigue siendo limitada y aunque varios países tienen concursos públicos para la contratación de directores, el clientelismo sigue presente en algunos contextos. Por otro lado, solo dos de cada tres directores en la región afirman que promueven la colaboración entre el profesorado y solo tres países promueven el liderazgo distribuido o enfoques similares en sus programas de formación para directores. A pesar de esto, hay datos alentadores: casi todos los países han organizado estructuras de participación de la comunidad escolar y docente, incluyendo a docentes y alumnos en consejos escolares.

El liderazgo distribuido está vinculado a la innovación pedagógica, la inclusión, la mejora educativa y, en última instancia, la transformación educativa. Aunque el concepto de liderazgo distribuido no se entiende ampliamente en América Latina, existen prácticas relevantes en la región y los gobiernos pueden basarse en ellas. El informe provee una hoja de ruta para garantizar, a partir de la evidencia, que se promuevan valores democráticos en las escuelas y fuera de ellas.

Como responsables de diseñar e implementar políticas educativas, tenemos un rol clave para cerrar esa brecha. Ello implica al menos cinco pasos concretos:

1. Incorporar el liderazgo distribuido en leyes, políticas y marcos normativos nacionales y subnacionales, con definiciones claras y operativas.
2. Aumentar la autonomía escolar, especialmente en lo referente a decisiones sobre recursos humanos y financieros, para que los directores puedan liderar de manera más efectiva.
3. Diseñar procesos de selección y formación de líderes escolares que prioricen la participación y el trabajo colaborativo.
4. Invertir en investigación aplicada, para escalar y adaptar las experiencias exitosas ya existentes en la región.
5. Sensibilizar a las comunidades escolares, construyendo capacidades para que la participación no sea solo formal, sino significativa.

Al incentivar a los líderes escolares a trabajar en equipo, movilizar la experiencia colectiva de su comunidad e implicar a sus miembros en la toma de decisiones, contamos con una poderosa herramienta para mejorar los resultados educativos. Implementarlo no requiere una transformación total del sistema, sino reconocer el valor de las prácticas existentes, apoyarlas con políticas coherentes y promover el liderazgo democrático como piedra angular para construir valores cívicos dentro de las escuelas y fuera de ellas.

Los líderes no pueden hacerlo todo por sí solos. Los cambios duraderos nacen de la convicción colectiva y del trabajo conjunto. Si las escuelas son el primer espacio donde niñas, niños y jóvenes aprenden a vivir con otros, hagamos de ellas verdaderos laboratorios de democracia y colaboración.

Andrés Delich es secretario general adjunto de la OEI.

Manos Antoninis es director del Informe GEM de la UNESCO.



La mañana en los colegios tras el apagón total: “No iba a traerlos porque teletrabajo pero es una gran ayuda”

En la mitad de las comunidades los centros educativos funcionan con normalidad mientras en la otra han abierto sus puertas para atender a los menores pero sin actividad lectiva

Marta Borraz. 29 de abril de 2025

Las puertas de los colegios e institutos han abierto en la mañana de este martes tras el apagón total en prácticamente toda España. Aunque no para lo mismo: funcionan como siempre en la mitad de las comunidades autónomas, donde la mañana ha estado marcada por las conversaciones en torno al fallo eléctrico que sumió el país en la oscuridad, pero no es un día como otro cualquiera en un puñado de territorios que, aunque han decidido abrir las puertas de los centros, lo hacen sin actividad lectiva. A ellos los niños, niñas y adolescentes han ido llegando en un goteo desde primera hora.

Es el caso de Talía, de nueve años, que sube con su madre Ana la empinada cuesta de la calle Olivar, en el barrio madrileño de Lavapiés, para llegar al colegio público Antonio Moreno Rosales, donde el equipo directivo espera a las puertas. “No puedo hacer otra cosa porque entro ahora a trabajar”, explica la mujer. Todo es un poco improvisado en esta mañana anómala en los centros de la capital: “Vamos a ver cuántos somos, les dividiremos en dos grupos y veremos qué hacemos”, explica la directora con cierta sensación de lamento de ser “tratados como guarderías”.

Esta es una percepción que comparten algunos docentes, que rechazan la idea de que en los centros educativos recaiga esta responsabilidad. La idea marca las conversaciones de varios de ellos desde que



recibieron las órdenes de sus respectivas consejerías de abrir para garantizar la atención de los menores cuyas familias lo necesiten. “Los colegios no son parkings de niños ni los docentes monitores de ocio y tiempo libre” o “si no se puede dar clase, ¿para qué va a venir un alumno de 17 años a mi instituto 7 horas?”, lanzaban algunos en redes sociales.

Al colegio Antonio Moreno Rosales, ubicado en el centro de Madrid, habían llegado en torno a las 9 de la mañana unos 50 alumnos, para los que también tendrá que estar habilitado el servicio de comedor. A poca distancia, Arancha deja a sus hijos de nueve y seis años en el colegio La Asunción. “Al principio no iba a traerlos porque yo teletrabajo, pero es una gran ayuda. No tengo todavía Internet en casa y tengo que ver qué hago”, cuenta la mujer sobre los pequeños problemas de suministro que todavía perviven en algunos hogares.

Normalidad y confusión

Según ha comunicado la Consejería de Educación, los centros de la región han abierto sus puertas “con normalidad” y solo se han reportado incidencias relacionadas con la falta de luz en un instituto público de Mejorada del Campo o algunos fallos puntuales de conexión a internet en varios centros. Además, la comunidad ha tenido que rectificar porque tras informar de que 17 alumnos pasarían la noche en el IES Isabel la Católica, ha asegurado esta mañana que tras cenar, sus familiares fueron a buscarles antes de las 12 de la noche.

Madrid es una de las seis comunidades que han mantenido la atención en los colegios e institutos sin ofrecer clases, junto a Comunitat Valenciana, Extremadura, La Rioja y Aragón. También en Galicia, donde ha reinado el desconcierto por las indicaciones contradictorias de la Xunta.

La confusión era la sensación generalizada de las familias que esta mañana llevaban a sus hijos al Apóstolo Santiago, un pequeño colegio de Infantil y Primaria a diez minutos de la catedral de Santiago de Compostela pero ubicado en un barrio trabajador. Las instrucciones tardías, cambiantes y contradictorias de la Xunta de Galicia -primero anunció el cierre de las escuelas y después que abrirían “para atender cualquier incidencia”- no han ayudado en una ciudad en la que el suministro eléctrico no se recuperó hasta pasadas las cinco de la mañana.

Las preguntas se sucedían ya de madrugada en los grupos de whatsapps de madres y padres: no estaba claro si habría profesorado al otro lado de las puertas de los centros ni si los niños y niñas tenían derecho a quedarse en ellos. El servicio de comedor, también dependiente del Gobierno gallego pero en manos de una empresa de catering, no estaba garantizado. A las siete y media, ni en la web del Ejecutivo autonómico ni la de la consellería figuraba ningún aviso. Fue el equipo directivo y docente el que se hizo cargo de la situación y puso el colegio a funcionar. Algún padre decidió, una hora después de la hora de entrada, llevar a sus hijos: “Con dos es imposible teletrabajar”, decía.

Castilla-La Mancha se sumará de forma tardía a este grupo de comunidades que abren sin dar clase, pero lo hará por la tarde. La excepción la protagoniza el Centro de Educación Especial de Toledo, a donde sí han acudido los docentes para atender a la veintena de chavales que hacen uso del servicio de residencia que ofrece el centro para quienes viven lejos. “Vinimos casi todos los profesores”, explica una de ellas, ya que había que dar relevo a los cuidados que pasaron la noche. El resto del alumnado no ha acudido.

En Catalunya, una de las comunidades en las que sí había clase este martes, los centros han abierto con la “máxima normalidad posible”, según el Departamento de Educación, que ha registrado “algunas incidencias menores con el wifi, algún fallo en el suministro de agua o algún docente que no ha podido llegar al colegio”. El apagón, no obstante, ha afectado a algunos planes escolares como las colonias. Es el caso de dos clases de la escuela Garbí Pere Vergés, situada en Esplugues de Llobregat (Barcelona), cuyos alumnos tenían previsto trasladarse tres días a una casa rural en Capafonts (Tarragona). El autocar, con más de 50 niños, llegó al lugar de destino a media mañana, pero tuvieron que regresar y a las 20:30 llegaban de nuevo a Barcelona.

Más alumnos en colegios que en institutos

En general, son los colegios los que están registrando una mayor afluencia que los institutos, a los que acuden adolescentes de 13 años para arriba y que en su mayor parte se han quedado en casa. “Han venido muy poquitos, entre 40 y 60”, explica Jaime Pérez, profesor de inglés del IES San Isidro de Madrid, un centro en el que un día normal hay 1.300 alumnos.

Los profesores que han acudido al instituto han organizado a los asistentes en tres grupos en función de la edad: unos están viendo una película, otros haciendo deporte en el patio y otros están en clase haciendo ejercicios de repaso, tres grupos “por los que todos irán rotando” a lo largo de la mañana. Los más mayores, de Bachillerato, solo han venido a ver las notas de exámenes que hicieron la semana pasada. Es el caso de Julia, Aitana y Sara, que cursan 2º. “Ayer nos pilló en medio de un examen y al principio pensamos que era solo de aquí, cuando nos dijeron que era general pensamos que **los profes** estaban bromeando”, recuerda Sara, que tardó “cinco o seis horas” en poder llegar a casa.

En el IES Villa de Vallecas la mañana está transcurriendo “tranquila”, cuenta Elisa, una de las profesoras. Al centro solo han acudido 15 alumnos, la inmensa mayoría “de zonas cercanas”.

La capital vive este martes una jornada anormal no solo por el apagón. Y es que se mantiene la huelga convocada para el lunes y el martes. "Aquí no estamos todos los profesores, algunos habrán hecho huelga y otros quizá no han podido llegar", cuenta Jaime, que ha acudido al centro porque es parte de los servicios mínimos dipuestos para la jornada de parón.

europapress.es

¿En qué comunidades abren los colegios este martes?

MADRID 29 Abr. (EUROPA PRESS) - Los colegios de la Comunidad de Madrid, Andalucía, Castilla-La Mancha, Extremadura, La Rioja, la Región de Murcia y la Comunidad Valenciana permanecerán abiertos este martes pero sin actividad lectiva, debido al apagón que ha afectado al país. Así lo ha avanzado el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, en rueda de prensa en la Moncloa tras la segunda reunión del Consejo de Seguridad Nacional.

El líder del Ejecutivo ha explicado que en estas ocho comunidades autónomas se ha establecido el nivel 3 de protección civil, por lo que el Gobierno de España es quien lidera la respuesta en estos territorios. Asimismo, Sánchez ha recomendado a los estudiantes que sigan las instrucciones de sus gobiernos autonómicos y a los trabajadores de los territorios en los que no se ha recuperado la capacidad de suministro eléctrico que "prioricen su seguridad" y, aquellos de servicios no esenciales que tengan dificultades para desplazarse, que no lo hagan.

En Galicia, el presidente de la Xunta, Alfonso Rueda, ha anunciado la decisión adoptada en el Centro de Coordinación Operativo Integrado (Cecopi) que gestiona los efectos del apagón en la comunidad que este martes no habrá clases en los centros educativos de la comunidad ni tampoco actividad lectiva en las escuelas infantiles.

En Cataluña, la consejera de Interior y Seguridad Pública de la Generalitat, Núria Parlon, ha asegurado que estarán abiertos "con normalidad", y respecto al transporte, ha dicho que ya se han recuperado líneas de metro con totalidad (L1 y L5) y otras parcialmente (L3 y L4).

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

Acusan a Miras de "generar confusión" en los centros educativos: "Ni los docentes ni el alumnado sabían si iba a haber clase o no"

Víctor Egío acusa al presidente murciano de "buscar la confrontación" y "no estar a la altura" tras los comunicados opuestos del Gobierno central y el regional sobre el funcionamiento de colegios e institutos durante esta jornada

L. O. 29 ABR 2025

Podemos ha denunciado este martes por la mañana la "confusión generada por López Miras" en los centros educativos tras el apagón de ayer. El diputado autonómico Víctor Egío hacía referencia a que Pedro Sánchez compareció anoche, a las 22:30 horas, anunciando que los centros estarían abiertos pero sin actividad lectiva. "Solo 20 minutos después –apuntaba el portavoz morado-, López Miras decía lo contrario, que sí habría actividad lectiva".

La publicación del Gobierno regional en X se producía a las 22:57 de la noche, a pesar de haber solicitado al gobierno de España el nivel 3 de emergencia nacional y estar, por lo tanto, esta competencia delegada al Ejecutivo central.

En este sentido, Egío señalaba que esta contradicción se traducía en que "esta mañana, ni los docentes, ni el alumnado, ni sus familiares sabían si iba a haber clase o no". Para Podemos, es una situación "absolutamente inadmisibile".

"Es inadmisibile que, en una situación de emergencia, el PP de López Miras se dedique a confrontar, a buscar la polémica y a llevar la contraria, en lugar de coordinar los esfuerzos y generar certezas en las familias en un momento como este", afirmaba. "Una vez más –concluía Egío-, López Miras no ha estado a la altura".

Finalmente, el Ejecutivo autonómico se ha visto obligado a rectificar, asegurando que dejaban en manos de los centros y de su autonomía la decisión de reanudar o no las clases.

deia



El Gobierno vasco aprueba el plan de subvenciones de Educación dotado con más de 150 millones

Incluye becas y ayudas para la escolarización y el impulso a la competencia lingüística y plurilingüe, entre otras
NTM/EP. 29-04-25

El Consejo de Gobierno vasco ha aprobado este martes con más de 150 millones de euros el Plan Estratégico de Subvenciones 2025 del Departamento de Educación que recoge la totalidad de las convocatorias de subvenciones gestionadas por sus tres viceconsejerías.

En un comunicado, el Ejecutivo ha informado de que el plan supone una inversión de 90.679.707 euros para este ejercicio 2025 y 60.182.143 euros adicionales para el 2026.

El Departamento de Educación tiene actualmente un total de 78 líneas de ayudas, cuyo importe global para los años 2025 y 2026 asciende a 150.861.850.078 euros.

Entre ellas, destacan las becas y ayudas para la escolarización, el impulso a la competencia lingüística y plurilingüe, las vocaciones científicas y artísticas, desarrollo de programas de refuerzo y enseñanza de calidad.

Prevención de violencia de género

También ha resaltado las subvenciones dirigidas a programas y proyectos promovidos en los ámbitos de actuación prioritarios como la coeducación, la prevención de violencia de género, la paz y convivencia o la atención a la diversidad, sin dejar de lado los programas que dan respuesta al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, entre otros.

"El Plan, de carácter programático, se configura como un instrumento de planificación de la política del Departamento de Educación en las áreas de actuación que tienen por objeto el fomento de actividades de interés social, mediante la concesión de subvenciones", ha señalado el departamento.

En este sentido, ha subrayado que "esta herramienta garantiza un incremento en los niveles de eficacia y eficiencia, así como el fortalecimiento de la transparencia en el ámbito del Sistema Educativo Vasco".

El departamento de Educación también ha destacado las ayudas dirigidas a la formación del profesorado, para el fomento de la investigación, la adquisición de equipamiento para centros de FP y las destinadas al acondicionamiento de instalaciones escolares de titularidad municipal, entre otras.

EL PAIS **OPINIÓN**

Fragmentación educativa: la controversia de la ESO en los colegios de infantil y primaria de Madrid

Nadie se ha preocupado en analizar los espacios y aulas específicas necesarias para impartir 1º y 2º de ESO, que no existen en los colegios públicos

MARÍA LUZ MARTÍNEZ SEIJO. 29 ABR 2025

La propuesta de la Comunidad de Madrid para implantar 1º y 2º de la ESO en algunos Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) ha generado un debate significativo. Esta medida, (basada en el modelo educativo franquista de los 70) anunciada en septiembre de 2023, pretende abordar la baja demanda en ciertos centros debido al descenso de la natalidad y liberar espacio en los institutos de Educación Secundaria para ampliar las enseñanzas de Formación Profesional. Sin embargo, esta iniciativa plantea varias preocupaciones y desafíos que merecen una reflexión profunda.

Uno de los principales problemas de esta propuesta es la falta de concreción y transparencia. Mal comienzo de la Consejería de Educación que lanzó su propuesta con un globo sonda, sin ninguna información detallada por escrito y sin recursos para su desarrollo. La opacidad en la comunicación genera siempre incertidumbre y desconfianza entre los padres, profesores y directores de los centros educativos. En esta ocasión, el Gobierno de la Comunidad de Madrid lanzó la piedra, pero escondió los múltiples problemas y consecuencias asociados a su ocurrencia.

Esta medida de Ayuso se enmarca en un contexto de apoyo creciente a la enseñanza privada concertada, que ha superado a la red pública en los últimos años. Este apoyo se ha manifestado en recortes de financiación para la red pública, retrasos en la construcción de nuevos centros y en la provisión de profesorado. La propuesta de trasladar los dos primeros cursos de la ESO a los CEIP parece alinearse con el modelo de los centros concertados, donde ambas etapas educativas están integradas. No es un apoyo repentino a la educación pública, ni responde a investigaciones educativas, ni siquiera obedece a la justificación de ofertar comedor escolar en una etapa en la que no se presta este servicio en la educación pública, porque no está

previsto en memoria económica. Es simplemente una ocurrencia, cuyo único presupuesto es el previsto para el complemento de la nómina de los docentes de secundaria.

Por si fuera poco, esta medida tiene un más que dudoso encaje legal. La LOGSE y las leyes educativas posteriores establecen que la ESO debe impartirse en los IES. Aunque ha habido excepciones en zonas rurales, donde se ha permitido impartir 1º y 2º de la ESO en colegios rurales agrupados (CRAS) debido a los inconvenientes de traslado, la situación en la Comunidad de Madrid es completamente diferente. Así que nada justifica la propuesta de su extensión generalizada.

Las consecuencias educativas y organizativas perjudicarán al alumnado y supondrán una nueva carga para docentes y para la gestión de los centros. Separar los cursos de la ESO entre CEIP e IES puede fragmentar la unidad de la etapa educativa, creando problemas de coherencia en las enseñanzas, en la provisión de profesorado y su continuidad en el resto de la ESO. La coordinación entre los profesores de los CEIP y los IES será una utopía, y existe el riesgo de que se conviertan en dos centros nominalmente asociados pero muy diferentes en la práctica. Además, la evaluación de diagnóstico, que se realiza en 2º de ESO, podría complicarse al tener que coordinarse entre dos centros distintos.

Parece además que nadie se ha preocupado en analizar los espacios y aulas específicas necesarias para impartir 1º y 2º de ESO, que no existen en los CEIP y que no se han previsto por la Administración de Ayuso. La ESO es la ESO, no por capricho sino por coherencia pedagógica y además por ley.

En esta política de opacidad se ha ocultado además que los mayores problemas de convivencia se dan habitualmente entre el alumnado de 1º y 2º de ESO que ahora se trasladarán a los colegios de infantil y primaria. El problema está servido: la convivencia entre infancia y adolescencia tendrá una clara repercusión en la infancia.

En lugar de fragmentar la etapa de la ESO, se podrían considerar otras soluciones para abordar la baja demanda y el descenso de la natalidad. Reducir la ratio de alumnos por clase, unificar centros sin cerrar ninguno, cambios metodológicos, y mejorar la atención a la diversidad del alumnado son algunas de las alternativas que podrían explorarse, junto con la asignación de los recursos necesarios.

Es fundamental replantear el modelo de centro educativo, poniendo al alumnado en el centro de todas las actuaciones. Un modelo basado en el cuidado del bienestar socioemocional, la convivencia positiva y la participación activa del alumnado puede contribuir significativamente al éxito educativo. Este enfoque implica un cambio de paradigma, donde el currículo se adapta a las necesidades e intereses del alumnado, y no al revés.

La conclusión es que la propuesta de la Comunidad de Madrid de implantar 1º y 2º de la ESO en los CEIP parece más una "ocurrencia" que una medida fundamentada. Sin una justificación clara y con el riesgo de fragmentar la etapa educativa, esta iniciativa puede tener consecuencias muy negativas para la educación madrileña. Es crucial que se aborde este tema con seriedad, considerando alternativas que realmente beneficien al alumnado y verdaderamente fortalezcan la educación pública.

Mª Luz Martínez Seijo es doctora en Educación y portavoz del Grupo Socialista en el Congreso



ESO: Una etapa clave donde se prioriza el desarrollo humano y el académico

Los centros potencian a estas edades hábitos de trabajo y pensamiento crítico, aspectos esenciales para su futuro

B. RODRÍGO. Madrid. 29/04/2025.

La etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) comprende cuatro cursos que realizan alumnos de entre doce y dieciséis años. La finalidad de esta etapa, según indica el Ministerio de Educación, pasa por adquirir elementos básicos de la cultura; desarrollar y consolidar los hábitos de estudio y de trabajo, así como hábitos de vida saludables; conseguir la preparación adecuada para su incorporación a estudios posteriores o para su inserción laboral y su formación para el ejercicio de sus derechos y obligaciones de la vida como ciudadanos.

Los alumnos llegan a la etapa de Secundaria en un momento de sus vidas de grandes cambios y son años en los que irán descubriendo lo que quieren ser. Tienen nuevas inquietudes, establecen otras amistades y se cuestionan muchas cosas. «Es una etapa de tránsito por las edades que abarca (12-16), donde los cambios en el cuerpo humano son bestiales. Es una etapa clave y fundamental en el desarrollo final de la persona hacia su edad adulta», resalta Roi Álvarez, director del colegio Guzmán el Bueno. La educación Secundaria tiene como objetivo formar a los jóvenes tanto en el ámbito académico como en el personal, proporcionándoles una base sólida de conocimientos en distintas áreas, desde las humanidades hasta la ciencia y la tecnología. «Además, es importante desarrollar hábitos de trabajo y pensamiento crítico, esenciales para su futuro. Al finalizar esta etapa, los estudiantes deberían estar preparados para continuar su formación, ya sea en la universidad o en la

Formación Profesional, y para integrarse en la sociedad como ciudadanos responsables y con capacidad de adaptación a un mundo global y en constante cambio», afirma Ana Belén Frías, coordinadora del Programa de los Años Intermedios del Bachillerato Internacional en SEK International Schools.

Tal y como recuerda Yeray Guerra, director de Secundaria de Alameda International School, la LOMLOE determina tanto en la ESO como en Bachillerato unas competencias clave que son trabajadas desde todas las asignaturas que conforman el currículo y que recorren desde la competencia de comunicación lingüística, la comunicación plurilingüe o la competencia emprendedora, entre otras. A su vez, cada una de las asignaturas que se cursan en los diferentes cursos, son evaluadas a partir de las denominadas competencias específicas que se ajustan al ámbito de conocimiento. «Tienen unos criterios de evaluación que ayudan tanto al profesorado como al alumnado a recoger evidencias de aprendizaje a través del desarrollo de instrumentos pedagógicos múltiples y elaborados a criterio del docente titular que imparte la asignatura», resalta el responsable. Y como gran novedad de esta etapa señala el hecho de que el docente «adapta todo el proceso a situaciones de aprendizaje de índole local o global que despierten la curiosidad del alumno y que, por tanto, potencie su espíritu crítico e indagador».

Ana Belén Frías, por su parte, habla de la mayor importancia que han adquirido las llamadas habilidades blandas, como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación y la capacidad de trabajar en equipo. «Esto responde a la necesidad de formar a jóvenes que no solo dominen contenidos académicos, sino que también sean capaces de adaptarse a un mundo en constante cambio, donde la flexibilidad y el aprendizaje continuo son esenciales», puntualiza.

Precisamente, Yeray Guerra recuerda que las líneas principales de esta etapa de aprendizaje son el desarrollo humano y académico. «El fin más importante es darles herramientas para que sean individuos competentes a nivel social en diversos entornos con capacidad de adaptación y un claro conocimiento de la ética, como sujetos políticos con derechos y deberes», afirma.

Por otra parte, la línea de aprendizaje vela por estar relacionada en el contexto contemporáneo en la que se inscribe la vida del adolescente y la de sus familias. «Por ello es fundamental comprender los procesos de cambios, los desafíos a los que se enfrenta la sociedad actual y, por último, la conciencia de liderazgo para contribuir a que el mundo sea un lugar mejor», puntualiza. El director del colegio Guzmán el Bueno cree que, en líneas generales, en España se sigue caracterizando por una etapa excesivamente teórica y reiterativa, que poco a poco va subiendo el nivel basándose cada vez más en rankings y notas medias. «Se sigue apostando por asignaturas históricamente importantes (matemáticas, lengua, inglés, historia,...) pero está carente de educación emocional, financiera o de desarrollo personal y de autonomía, aspectos claves en la sociedad joven actual».

Cuestionado sobre una mayor exigencia en esta etapa educativa, Roi Álvarez señala que se han dado alternativas para aquellos estudiantes que no llegan a esas exigencias, «como la diversificación o la FP Básica, modelos teóricamente muy interesantes, que derivan normalmente a la FP de grado medio». A pesar de todo, la gran exigencia que hay en Bachillerato y la continua cultura de la nota media «hace subir indirectamente el nivel en esa etapa, como preparación del siguiente nivel», matiza. Pero, a pesar de todo, los estudiantes de la ESO «no salen preparados si deciden entrar en el mercado laboral». Se debe a la falta de «actividades prácticas, desarrollo personal, financiero, de autonomía...».

En esta etapa de aprendizaje las familias juegan un papel clave. «Más que imponer, se trata de acompañar con paciencia, cariño y firmeza. La clave está en encontrar el equilibrio entre el apoyo y la exigencia, recordando que, aunque pidan más independencia, siguen necesitando saber que estamos ahí para ellos», comienza por destacar coordinadora del Programa de los Años Intermedios del Bachillerato Internacional en SEK International Schools. Además de esos cambios que experimenta el alumno, las familias se preocupan más por su rendimiento académico, «lo que puede generar tensiones», añade. En estos centros educativos cuentan con un programa de formación emocional basado en el Método RULER, una metodología desarrollada por la Universidad de Yale, «que ayuda a los alumnos a reconocer, comprender y gestionar sus emociones de forma adecuada», subraya Frías.

El director del colegio Guzmán el Bueno, por su parte, recuerda que cada familia tiene sus peculiaridades, y «haciendo retrospectiva, la sociedad no es la misma que hace unos años, y el país está en una situación, consideramos, de reencuentro: ambos progenitores trabajan, dificultades de vivienda, de formar familia, índice de natalidad... », contextualiza. Es decir, todo ello indirectamente lleva a una complejidad en el exquisito cuidado que merecen los niños. «Además, los índices de depresión y ansiedad infanto-juvenil están disparados, así como en la profesión docente (como marca el I estudio sobre salud mental del profesorado realizado por UDIMA y éxito educativo), lo que lleva a situaciones complejas y desconocidas por los padres», reconoce Roi Álvarez. En este colegio apuestan por un trato cercado con las familias y aseguran que la coordinación y comunicación es altísima, «lo que provoca los buenos resultados que obtenemos».

El 21% de docentes de escuela pública cree que las relaciones con alumnos son fuente de tensión frente al 9% en privada

Ratios, espacios de trabajo y salarios, principales aspectos con los que los docentes están insatisfechos, según una encuesta de CCOO

MADRID, 30 Abr. (EUROPA PRESS) - Las relaciones con el alumnado son fuente de mucha o bastante tensión según el 20,8% del profesorado de centros públicos y esta opinión desciende al 8,8% entre el personal docente de centros privados.

No obstante, las causas que generan mayor tensión entre el profesorado son las relaciones con los padres, que generan tensión a un 24,5% de profesores: al 24,9% de los docentes de los centros públicos y el 23,9% de los privados.

Así lo refleja la encuesta del profesorado de enseñanzas no universitarias publicada este miércoles por Comisiones Obreras, realizada a 1.042 profesores en un total de 247 centros escolares de todas las comunidades autónomas de noviembre de 2023 hasta junio de 2024.

El número de alumnos por aula, las condiciones físicas de trabajo (como espacios e infraestructuras) y las retribuciones son los principales aspectos con los que se encuentra más insatisfecho el profesorado no universitario.

Además, es importante el grado de satisfacción de los docentes con la relación con la Administración educativa, las posibilidades de desarrollo profesional, la salud laboral, los recursos y el material didáctico y las conexiones wifi.

El 94,6% del profesorado se muestra satisfecho con las relaciones que mantiene con sus compañeros; el 93,4% está satisfecho con la relación con su alumnado; el 86% se manifiesta satisfecho con el funcionamiento del claustro de profesores; el 84,9% lo está con el funcionamiento del equipo directivo; y el 78% se siente satisfecho con las relaciones con padres/madres.

El 94% del profesorado quiere que su salario se ajuste de manera automática a la inflación, mismo porcentaje que quiere que se introduzcan o mejoren complementos salariales en los casos de puestos de difícil desempeño y el 86% que se recuperen las pagas extras completas y los incentivos a la jubilación anticipada.

La encuesta señala que el 92,4% del personal docente considera que la jornada continua es positiva o muy positiva, un dato que es mayor en el caso de los centros públicos (95,5%) que en los concertados (84,3%). El 85,4% del profesorado mantiene una valoración similar cuando se cuestiona si la jornada continua es positiva para el alumnado. Aquí también se ve diferencia (dentro del apoyo mayoritario), entre los centros públicos (88,2%) y los centros concertados (78%). Esta valoración desciende hasta el 73,2% al valorar si es positiva para padres/madres o tutores/as legales.

Además, la mitad del profesorado afirma que solo a veces tiene tiempo suficiente para hacer su trabajo, un porcentaje que es similar entre el profesorado de centros públicos (49,9%) y privados (50,3%). Menos de la cuarta parte del profesorado (23,6%) dice tener tiempo suficiente de manera habitual para hacer su trabajo.

CASI LA MITAD CONCILIA FAMILIA Y TRABAJO SIEMPRE O MUY FRECUENTEMENTE

El 45,4% afirma que puede conciliar vida personal/familiar y vida laboral siempre o muy frecuentemente. Esta opinión es mayor entre el profesorado de centros públicos (47,3%) que en el caso del profesorado de centros privados (40,7%).

En el lado opuesto, el 40,5% del profesorado afirma que solo a veces su trabajo le permite compatibilizar su vida personal/familiar y laboral. Este porcentaje es similar entre el profesorado de centros públicos (40,4%) y privados (41%).

Para el 13,8% del profesorado la conciliación entre vida personal/familiar y laboral no es posible, situación más frecuente en centros de titularidad privada (17,9% frente 12,3%).

Casi la mitad (49,5%) del profesorado afirma que su trabajo le produce un desgaste emocional significativo de forma habitual. Este impacto emocional se registra en mayor medida entre el profesorado de centros públicos, donde alcanza el 52,3%. En el caso del profesorado de centros privados, este desgaste emocional frecuente o permanente lo reconoce el 42,2%.

El informe destaca que en el sector privado es mayor el porcentaje de profesorado que afirma tener ese desgaste emocional siempre (29,4%), en comparación con el personal docente de centros públicos (16,4%).

El 52,5% del profesorado considera que siempre o con mucha frecuencia su trabajo le permite trabajar de forma cooperativa con sus compañeros. El 35,8% piensa que esto solo es posible a veces. La posibilidad de desarrollar un trabajo cooperativo (siempre o frecuentemente) se registra en mayor medida en el caso del profesorado de centros privados (60,3%). Por el contrario, entre el personal docente público, la percepción de la posibilidad de trabajar habitualmente de forma cooperativa desciende al 49,5%.



MÁS DE LA MITAD CREE QUE SU HORARIO LABORAL ES ADECUADO

El 53,4% del personal docente considera que, siempre o muchas veces, su horario laboral es adecuado. El 29,1% cree que solo es adecuado a veces, y el 16,5% piensa que lo es ocasionalmente o nunca.

Entre el profesorado de centros públicos se incrementa el porcentaje de quienes consideran que su horario laboral es adecuado muchas veces o siempre (59,3%), frente al 51,8% de los centros concertados. La opinión de que el horario laboral nunca es adecuado o lo es ocasionalmente se eleva al 26,2% entre el profesorado de centros privados, frente al 13,7% del profesorado de centros públicos.

Por otro lado, el 67,9% del personal docente asegura que rara vez se siente descontento con su trabajo. Este sentimiento se mantiene de manera muy similar entre el profesorado público (67,3%) y el privado (69,6%). Globalmente, el 22,4% del profesorado afirma que a veces se siente descontento con su trabajo; y el 9,1% manifiesta este sentimiento siempre o muchas veces. El 79,5% del profesorado señala que nunca o casi nunca se ha planteado dejar su trabajo. Un 12,6% piensa a veces dejar su trabajo, mientras que un 7,2% se lo plantea frecuentemente o siempre y el 24,6% solo lo ha pensado alguna vez.

El personal docente de centros públicos es más contundente que el de centros privados respecto a la posibilidad de dejar su trabajo. El 56,8% del profesorado público no se lo ha planteado nunca, frente al 49,8% del profesorado privado. Abundando respecto a esta cuestión, mientras que apenas el 0,5% del personal docente público se lo plantea siempre, esta situación se registra en el 8,1% del profesorado de centros privados.

El 48,9% de las docentes está de acuerdo (totalmente o bastante) con que el hecho de ser mujer influye para que, en conjunto, acaben teniendo más horas de trabajo, al agregar a su actividad docente las tareas domésticas. No obstante, el 34,8% no comparte esta opinión.

El 61,2% de las profesoras no está de acuerdo con que la condición de mujer influya en ausencias más frecuentes por enfermedades de sus hijos/as y familiares, al asumir en mayor medida que los hombres la responsabilidad de cuidados de los miembros de la familia.

El 80,6% de las profesoras está en desacuerdo en considerar que su condición de mujer influya en que puedan sufrir en mayor medida acoso laboral o sexual. Todavía un 7,5% del profesorado femenino piensa que su condición de mujer influye en que tenga más dificultades para acceder a puestos de dirección y el 4,3% se muestra de acuerdo con que, en general, se sienta discriminada por el hecho de ser mujer.

El sindicato ha advertido de que en los últimos 20 años la situación del profesorado en España "ha empeorado". "El profesorado demanda cambios urgentes porque en términos generales la situación del profesorado ha empeorado", ha aseverado.

EL DEBATE

Finlandia prohíbe el uso de teléfonos móviles en colegios e institutos

La normativa da al personal docente la autoridad de confiscar los teléfonos siempre que lo consideren necesario

El Debate. 30/04/2025

El Parlamento finlandés ha aprobado este miércoles la prohibición del uso de teléfonos móviles en las aulas de los centros de enseñanza Primaria y Secundaria de todo el país, si bien estos dispositivos podrán utilizarse en casos puntuales siempre y cuando los alumnos cuenten con el visto bueno del profesorado.

Está previsto que la nueva legislación -que no prohíbe del todo el uso de los teléfonos 'inteligentes'- entre en vigor a partir del próximo curso, después del verano. Entre las excepciones se encuentran cuestiones académicas o relacionadas con la salud de los menores, entre otras cuestiones.

En este sentido, la normativa da al personal docente la autoridad de confiscar los teléfonos siempre que lo consideren necesario, según informaciones recogidas por la cadena de radiodifusión finlandesa Yle.

El ministro de Educación del país, Anders Adlercreutz, ha destacado que las «capacidades digitales» de los niños «seguirán recibiendo apoyo» a pesar de estas restricciones, unas declaraciones con las que ha intentado paliar a las voces críticas con la medida.

Tres de cada cuatro profesores no tienen tiempo para hacer su trabajo y la mitad sufre desgaste emocional

Las condiciones de trabajo, altas ratios o el exceso de burocratización contribuyen a un aumento de la insatisfacción de los docentes; el profesorado refiere que las relaciones con las familias son su punto principal de tensión

Daniel Sánchez Caballero. 30 de abril de 2025

Solo uno de cada cuatro docentes dice tener tiempo habitualmente para realizar su trabajo dentro de su horario laboral normal. Esto provoca que, de media, el profesorado trabaje seis horas más cada semana de las 37,5 horas que le correspondería, según recoge la Encuesta de Profesorado de Enseñanzas no Universitarias realizada por CCOO y publicado este miércoles, con picos de hasta 49 horas semanales en alguna comunidad.

Este aumento de la carga de trabajo, provocado en parte por la burocratización que amarga a los docentes desde hace años, según apunta otro estudio de UGT publicado esta semana, contribuye también a que uno de cada dos profesores afirme que su trabajo le provoca un desgaste emocional “significativo”. UGT complementaba este dato con otro similar: un 72% de los docentes dice sufrir un estrés “notable”. Pese a ello, la encuesta de CCOO, con representatividad para todo el Estado, recoge que una sólida mayoría de educadores (80%) no se plantea cambiar de profesión.

Pese a este dato, corren tiempos regulares para el profesorado. En los últimos meses varios informes se han aproximado a la profesión, y todos ellos reflejan un creciente malestar entre los docentes, que en los últimos años han vivido un deterioro en las condiciones de trabajo: ratios de alumnado por aula elevadas, exceso de burocracia, salarios que han perdido un 22% de su poder adquisitivo en dos décadas, según el sindicato STEM, falta de tiempo durante la jornada laboral, una formación inicial insuficiente o la falta de oportunidades laborales en una carrera plana que apenas ofrece posibilidades de desarrollo profesional son los principales elementos que generan descontento entre el profesorado.

Hace unas semanas, otro informe de EsadeEcPol sostenía que “está surgiendo una creciente desafección y pesimismo en una parte importante del profesorado” derivada del empeoramiento en las condiciones de trabajo, aspecto en el que sí coinciden todos los estudios recientes sobre la profesión. Un estudio reciente de la Fundación SM revelaba, en este sentido, que un 38% de los docentes dice vivir su trabajo con indiferencia, un porcentaje que se ha disparado desde 2007, cuando apenas era del 2%.

Buena parte de los cambios que han provocado el malestar docente llegaron con la Lomce del PP, en 2013, ha recordado el responsable de política educativa de CCOO, Alonso Gutiérrez Morillo, y aunque son muchas las comunidades autónomas que los han ido revirtiendo por su cuenta no se ha hecho a nivel de normativa estatal, rectificación que ahora exige el sindicato.

“Ha cambiado el perfil del alumnado”

Francisco García, responsable de la Federación de Educación de CCOO, ha explicado que en las últimas dos décadas se ha producido un deterioro en las condiciones laborales que afecta a los docentes. En estos años, ha explicado García, “ha cambiado el perfil del alumnado, de la escuela, de las demandas que le hace la sociedad. Ha habido una complejización y cambios sociales acelerados. El profesorado pone de manifiesto cierta tensión, malestar por la sobrecarga y la burocratización. El profesorado necesita cambios”, ha valorado.

Empezando, de manera “urgente”, por una reducción de las ratios y las condiciones de trabajo, ha pedido García. La negociación del estatuto docente, que está empezando estas semanas, ofrece el marco adecuado para implementar estas mejoras según se vayan aprobando, ha razonado García, sin esperar a que se apruebe todo el texto. En este estatuto están depositadas buena parte de las esperanzas de los docentes de que se arreglen sus condiciones laborales, la formación inicial o el acceso a la función pública (oposiciones).

El estudio de CCOO recoge también que las relaciones con las madres y padres son el elemento que genera mayor tensión entre el profesorado (así lo afirma un 24,5% de los encuestados), en parte por esos cambios a los que aludía el responsable del sindicato. Le siguen las relaciones con el propio alumnado (para un 17,4% de los docentes), un elemento coincidente con el estudio de EsadeEcPol de hace un mes, que hacía hincapié en el aumento de la diversidad en las aulas y el empeoramiento en el clima de aprendizaje en clase.

Sin expectativas laborales

Otra cuestión que genera insatisfacción entre el profesorado es la falta de expectativas laborales. Para un docente la única manera de progresar en la profesión es entrar en los equipos directivos. Fuera de eso, solo les queda acumular años para sumar trienios y recibir pequeñas compensaciones económicas mensuales (unos 50 euros extra por cada uno, según la comunidad autónoma).

Además, una mayoría de docentes sostiene que la formación inicial que reciben es insuficiente o inapropiada. El 76,4% cree que las universidades deberían ajustar esa formación inicial (especialmente de Secundaria) a las necesidades posteriores de su puesto de trabajo, con el consiguiente cambio del plan de estudios. Uno de cada dos profesores cree que faltan didáctica y metodología en los planes formativos. El descontento con el máster de Secundaria no es nuevo entre la profesión, y aunque son una ligera mayoría los que creen que debe



mantenerse la estructura (un 51%, aunque el 30% no se pronuncia), también son muchos los que piden que cambien los contenidos.

EL PAIS

La mitad de los profesores sufre un desgaste emocional significativo por su trabajo

Uno de cada dos docentes considera que la formación que reciben es insuficiente para desempeñar su oficio, según una encuesta de CC OO

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 30 ABR 2025

La mitad del profesorado considera que la formación que recibe para ejercer la docencia es insuficiente —frente a poco más de un tercio que opina lo contrario, y un 15% que responde que no sabe o prefiere no contestar a la pregunta—. Un porcentaje similar, el 49,5%, asegura que su trabajo le genera “un desgaste emocional significativo” muchas veces o siempre —en este último escalón se sitúa nada menos que el 29% de los docentes de la enseñanza privada, frente al 16% de los de la pública—.

Pese a ello, tres de cada cuatro profesores se declaran satisfechos con su oficio, y solo el 7% piensa abandonarlo. Los datos, junto a muchos otros, forman parte de la encuesta publicada este miércoles por la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, que ha sido elaborada por la firma Demométrica y se basa en 1.042 entrevistas con docentes de Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional.

El sondeo refleja que un contundente 80% de profesionales de la educación pública considera que se debería “utilizar una valoración sistemática del profesorado para determinar su promoción a otros puestos educativos”. Un 64% opina que dicho sistema debería usarse para “ajustar las retribuciones”. Y un 62,5%, para “proponer, en su caso, las oportunas sanciones”.

La fórmula preferida para llevar a cabo dicha valoración son las “entrevistas de los profesores con el equipo de evaluación” (registra un apoyo del 69%). Pero la mayoría también se muestra de acuerdo con que se haga mediante “informes del equipo de evaluación sobre el trabajo de los profesores evaluados” (60%), o “visitas en tiempos de clase” (56%). Siete de cada diez opinan, además, que se debería “valorar voluntariamente la labor” de los docentes y de los equipos directivos.

Los profesores son un elemento central en la calidad de un sistema educativo, pese a lo cual los estudios y encuestas centrados en ellos han sido tradicionalmente escasos en España. En los últimos meses se han difundido, sin embargo, varios informes. Su publicación ha coincidido con el inicio de la negociación entre el Ministerio de Educación y los sindicatos de enseñanza para reformar a fondo la profesión. Un objetivo anunciado y aplazado varias veces en las últimas décadas.

El establecimiento de alguna fórmula de valoración sistemática de la labor docente, como el que plantea a los entrevistados la encuesta de CC OO, que sirva de referencia para la progresión profesional, es uno de los elementos que está sobre la mesa de negociación. Como también la reducción del número de estudiantes por aula. El tamaño actual de las clases —ahora puede haber hasta 25 chavales en Primaria, 30 en la ESO y 35 en Bachillerato, y las comunidades pueden rebasar dicho límite alegando situaciones excepcionales— resulta insatisfactorio para la mayoría (54,5%) de los docentes. Y probablemente no lo sea para más porque el descenso de la población escolar ya ha reducido de forma natural la ratio en muchas escuelas.

Periodo tutorizado

La gran mayoría de los docentes (84%) son partidarios de que la formación inicial tenga “una estructura con amplias prácticas tutorizadas y remuneradas”. Tres de cada cuatro creen que las universidades deben introducir cambios para adecuar la formación de los futuros enseñantes “a las necesidades de su puesto de trabajo”.

El mantenimiento del máster de formación del profesorado de secundaria recibe el apoyo del 51% (y solo del 48% entre los profesionales de la enseñanza pública). Mientras que el 49,2% de los docentes considera insuficiente la formación recibida en materia de metodología y didáctica para ejercer su trabajo. Y el 42,2% también considera incompleta la formación recibida en materia de contenidos disciplinares.

Sus condiciones de trabajo les resultan, en general, aceptables. El 73% está satisfecho con su jornada. El 59%, con sus retribuciones. Y el 83% con “el tratamiento de las cuestiones de género”. Casi todos los docentes (93%) creen que la jornada escolar concentrada en la mañana o continua es “positiva o muy positiva” para los propios profesores. Y una clara mayoría (85,5%) considera que también lo es para el alumnado e incluso para las familias (73,2%).

Su relación con los estudiantes

Frente a la imagen que a veces se traslada, el 93,5% de los docentes se declaran satisfechos o muy satisfechos con la relación que tienen con los alumnos. El 94,5% considera positiva su relación con los compañeros, y el 78%, la que tiene con los padres de los estudiantes. En el caso de la relación con la inspección educativa, solo el 49% de los docentes se declara satisfecho con ella —uno de cada cuatro responde “que no sabe”, lo que según el informe se debe probablemente a que no tienen trato con ellos—.

Menos de la mitad del profesorado de la pública está satisfecho con su relación con la administración educativa (sinónimo, normalmente, de consejería de educación). Y el 27% de los docentes de la privada considera “insatisfactoria o muy insatisfactoria” la disciplina de los alumnos (el dato, por alguna razón, no se ha incluido para los de la pública).

Pagar más en centros complejos

En cuanto a las herramientas con las que cuentan y los espacios con los que trabajan, solo el 56% afirma estar satisfecho con las infraestructuras físicas; el 65%, con los recursos y materiales didácticos, y el 67,5% con las conexiones wifi. Prácticamente todos (94%) respaldan que se introduzcan o se mejoren los complementos salariales para los docentes que ocupen “puestos de difícil desempeño”.

La encuesta pregunta a los docentes por algunos de los cambios que trajo la actual ley educativa. Un tercio o más responden a todo este bloque de preguntas que no saben o prefieren no contestar, un porcentaje alto que se explica probablemente por el hecho de que no afecta a la etapa a la que enseñan. El 46% está de acuerdo con que la FP Básica conduzca a la obtención del título de la ESO (solo un 18% está en contra). Pero solo a un 32% le parecen bien las evaluaciones diagnósticas, implantadas en 4º de primaria y en 2º de la ESO para conocer el nivel de competencias de los chavales, mientras que un 36,5% está en contra.

THE CONVERSATION

Cómo evitar caer en la ‘ilusión de aprendizaje’ tomando notas

José Luis Serrano. Profesor Titular de Tecnología Educativa, Universidad de Murcia

Cuando estamos en un aula, en una conferencia, visualizando un vídeo o escuchando un pódcast y queremos aumentar la probabilidad de recordar su contenido en el futuro, la mejor estrategia que podemos seguir es la toma de notas.

La organización y elaboración de notas es clave para mejorar la comprensión, la atención y el aprendizaje a largo plazo. Algunas personas solo escuchan o hacen garabatos, ya sea por aburrimiento o porque caen en la llamada ilusión de aprendizaje, que les lleva a creer que recordarán el contenido con facilidad.

Sin embargo, escuchar una clase sin tomar notas es como intentar atrapar agua con las manos: retendremos un poco en el momento, pero la mayor parte se nos escapará antes de que podamos aprovecharla. En ambos casos, la falta de procesamiento activo provoca una mayor distracción mental y una peor retención de la información.

Los grandes efectos de la toma de notas

Existen dos efectos principales en la toma de notas:

- Efecto de codificación: las personas que toman apuntes procesan activamente la información, lo que favorece un nivel de procesamiento más profundo y mejora la retención de información.
- Efecto de almacenamiento externo: las notas sirven como recurso de revisión, facilitando la consolidación del aprendizaje.

Comprender y registrar información al mismo tiempo es una tarea cognitivamente exigente. Durante este proceso, es necesario entender el contenido y detectar los puntos clave. Además, debemos conectar la nueva información con nuestros conocimientos previos, reformularla en nuestras propias palabras y plasmarla en notas escritas o visuales.

Varios factores afectan la calidad de las notas y la sobrecarga cognitiva. Entre ellos se encuentran la estructura del contenido, el formato en el que se presenta (vídeo, clase presencial...), la densidad y velocidad de la información, así como el método y el medio utilizados para tomar notas. Si la carga cognitiva es excesiva, la memoria puede verse afectada negativamente.

Las diferencias individuales también juegan un papel clave en la retención del contenido. Por ejemplo, quienes escriben más rápido pueden registrar mayor cantidad de información y dirigir antes su atención a la clase. El nivel de conocimientos previos también influye: las personas con menos conocimientos suelen beneficiarse

más de la toma de notas. Además, habilidades como la capacidad para estructurar la información o la memoria de trabajo pueden determinar la efectividad de este proceso.

Estrategias para mejorar el aprendizaje

Existen varias estrategias para tomar notas:

- Solo palabras: notas en forma de palabras sueltas, frases o párrafos sin organización.
- Lista: información organizada en secuencia con viñetas o numeración.
- Esquema jerárquico: estructura vertical y horizontal con ideas principales y detalles secundarios.
- Mapa conceptual: representación gráfica con formas, líneas y conexiones entre conceptos.
- Dibujo: ilustraciones, diagramas o esquemas.

¿Cuándo usar cada estrategia? Depende del contexto.

Por ejemplo, si estamos tomando notas en una conferencia técnica con mucha información detallada, un esquema jerárquico nos ayudará a estructurar los conceptos clave. En cambio, si la conferencia es más conceptual, un mapa mental puede ser más útil para visualizar las conexiones entre ideas.

Algunos estudios sugieren que los mapas conceptuales y los dibujos favorecen la comprensión y la retención de información compleja. De manera similar, en otro trabajo se encontró que la escritura a mano, combinada con esquemas o dibujos, optimiza la retención de información al estimular múltiples regiones cerebrales.

¿Papel o digital?

Durante años, se ha argumentado que tomar notas a mano facilita un procesamiento más profundo de la información y mejora la retención a largo plazo. Sin embargo, estudios más recientes cuestionan esta idea, señalando que, con las estrategias adecuadas, las *tablets* y ordenadores pueden ser igual de efectivos.

Además, la tecnología actual nos permite tomar notas “a mano” mediante lápices electrónicos. En los estudios tradicionales se comparaba la mecanografía en un ordenador con la escritura en papel, pero hoy en día las opciones digitales han evolucionado, permitiendo combinar lo mejor de ambos mundos.

Los gestores digitales del conocimiento, como Obsidian, permiten acceder a nuestras notas desde cualquier lugar en cuestión de segundos. Además, facilitan la conexión entre diferentes notas, lo que potencia la integración de la nueva información con la ya almacenada.

Integrar la inteligencia artificial

Por su parte, la inteligencia artificial puede integrarse en estos gestores para ir un paso más allá: no solo genera contenido, sino que también sugiere relaciones entre nuestras notas, ayudándonos a descubrir conexiones que podrían pasar desapercibidas.

Por ejemplo, herramientas como la citada Obsidian pueden analizar nuestras notas y sugerir conexiones entre conceptos que no habíamos considerado. Si hemos tomado apuntes sobre neurociencia y, en otro momento, sobre técnicas de aprendizaje, la inteligencia artificial puede mostrarnos cómo ambos temas se relacionan, ayudándonos a integrar mejor el conocimiento.

Aunque por el momento no contamos con estudios que analicen en profundidad el impacto de la inteligencia artificial en la toma de notas, esta intersección está en auge y podría transformar la manera en que organizamos nuestro aprendizaje.

Más allá de dónde, lo importante es cómo

Tomar notas es una excelente estrategia de aprendizaje, pero la clave para optimizar su uso no está en el medio que utilicemos, sino en cómo trabajamos con ellas después. Subrayar o escribir sin procesar la información no mejora la comprensión inmediata, mientras que la revisión y organización activa favorecen la memoria a largo plazo.

La intersección entre herramientas digitales para tomar notas y la inteligencia artificial es un campo que debe ser estudiado con mayor profundidad. Más allá de los avances tecnológicos, seleccionar la mejor estrategia según el contexto seguirá siendo fundamental.

Tomar notas es solo el primer paso: el secreto no está en la herramienta, sino en cómo las transformamos en conocimiento útil y duradero.

La otra cara del acoso escolar: los que observan también tienen un papel

Martha Rocío González Bernal. Dean Faculty of Psychology and Behavioral Sciences, Universidad de La Sabana

Quizá hayamos escuchado alguna vez a un padre o madre que expresa: “En el salón (o aula) de mi hija hay acoso, pero ella no tiene nada que ver”. O nosotros mismos hayamos pensado, con alivio, que aunque el colegio nos ha avisado de un caso de acoso escolar, nuestros hijos no están involucrados, ni como víctimas, ni como acosadores.

Y sin embargo, pensar que quien no es víctima o acosador no tiene “nada que ver” con el problema es desconocer lo que ocurre en las aulas y cómo se produce el fenómeno. Este problema generalizado que afecta a millones de niños, niñas y adolescentes en todo el mundo tiene importantes implicaciones para su bienestar mental, emocional y social. El 30 % de los adolescentes de 15 años en 71 países han sido víctimas de acoso escolar.

Un estudiante está siendo acosado o victimizado cuando es expuesto, de forma repetida y a lo largo del tiempo, a comportamientos agresivos por parte de uno o más estudiantes. El estudiante que es objeto de esas acciones negativas tiene dificultades para defenderse por sí mismo, evidenciándose un cierto desequilibrio de poder.

Pero el acoso no solo ocurre entre agresor y víctima; es un fenómeno social donde los observadores desempeñan roles cruciales que pueden perpetuar o detener el comportamiento violento. Comprender estos roles es esencial para diseñar intervenciones efectivas.

Durante nuestro proyecto de investigación *Aprendizaje de prácticas alternativas* en colegios de Chía y Bogotá, en Colombia, pudimos observar y registrar episodios agresivos de estudiantes como el siguiente caso:

“Un adolescente fue brutalmente golpeado por un compañero mientras más de 50 estudiantes rodeaban la escena y gritaban ¡que corra sangre, que corra sangre!. Otros se reían, grababan con sus celulares y compartían los vídeos en redes: eran reforzadores, validaban la agresión con su entusiasmo. Otros incitaban al agresor e incluso sostuvieron a la víctima: eran asistentes, cómplices activos del ataque. Ninguno intervino para defenderlo. Ninguno pidió ayuda, no había defensores. La mayoría solo observó en silencio, indiferentes, como si no fuera asunto suyo, como externos”.

Callar, reírse o mirar para otro lado

En el acoso, la violencia no solo la ejerce quien lastima, sino también quien anima, calla, ríe o se queda mirando, como en el caso anterior. Así, los observadores no son neutrales, todos eligen un rol.

De hecho, diversos estudios han demostrado que los pares presencian la mayoría de los incidentes de acoso, pero rara vez intervienen. Otros estudios señalan que la presencia de observadores indiferentes puede intensificar el impacto negativo del acoso en la víctima, mientras que los defensores pueden mitigar estos efectos.

En cambio, cuando los jóvenes intervienen en una situación de acoso, este suele detenerse en menos de 10 segundos.

¿Cómo involucrarse de manera positiva?

Enseñar a niños y adolescentes a defender a la víctima parece ser una vía prometedora para evitar el acoso escolar, pero no es sencillo, porque no es suficiente con motivarlos a decir algo: es necesario entrenarlos de manera explícita para cambiar su comportamiento frente a estas situaciones.

Muchos programas para disminuir el acoso escolar se enfocan en promover el lema “Si ves algo, di algo”, pero no enseñan de manera clara y práctica las diferentes formas de intervenir. Se trata de identificar comportamientos y actitudes “prosociales” que se pueden fomentar entre los estudiantes, y desde luego evitar las respuestas violentas, pues estas últimas lo único que consiguen es perpetuar el ciclo de violencia.

La evidencia empírica muestra que las siguientes son las acciones prosociales más efectivas para trabajar con los observadores y obtener resultados a corto y mediano plazo:

- Intervención directa: Apropia cuando el observador tiene las habilidades y el apoyo necesarios para asumir el riesgo social de defender a la víctima. Por ejemplo, intentar detener el acoso de manera no agresiva o distraer al agresor.
- Intervención emocional: Para apoyar a la víctima y ayudarlo a sentirse mejor, conversar o incluirle en un grupo (empatía y simpatía).
- Involucrar a un adulto: Útil cuando el estudiante no se siente seguro enfrentando al agresor, pero quiere que un adulto se involucre sin confrontación directa. Por ejemplo, contarle a un profesor, director o padre de familia.
- Para reducir el acoso escolar a corto plazo son útiles las intervenciones dirigidas a contener a los reforzadores, aquellos que, como como vimos en el caso anterior, validan con su comportamiento el acoso. Es necesario enseñarles empatía por la víctima, deslegitimación de la agresión para obtener lo que quieren y asertividad frente a las situaciones de acoso.

Una comunidad sin personas anónimas

Un estudio reciente encontró que los jóvenes son más propensos a intervenir en casos de acoso cuando conocen a la víctima. Para fomentar la intervención incluso sin un vínculo previo, las escuelas pueden



promover una cultura de comunidad, donde cada estudiante se sienta parte de un mismo grupo. Fortalecer estos lazos aumenta la probabilidad de comportamientos prosociales frente al acoso.

En conclusión, prevenir y reducir el acoso escolar no es solo enseñar a no golpear, es enseñar a no ignorar, a no reforzar, a no dejar solos a quienes sufren. Si queremos escuelas más seguras, necesitamos estudiantes más sensibles. El acoso es un asunto de grupo, quienes observan juegan un papel fundamental.

MAGISTERIO

El 85% de los estudiantes de la ESO no duerme las ocho horas recomendadas para su edad

El 85% de los estudiantes de 2º y 3º de la ESO en España no alcanza las ocho horas diarias de sueño recomendadas para su edad y casi uno de cada tres duerme menos de siete horas al día.

REDACCIÓN / EFE. Viernes, 25 de abril de 2025

Así, apenas un 14 % de los estudiantes cumple con las recomendaciones, según un estudio liderado por investigadores de la Unidad Funcional de Sueño del Hospital Universitario Araba que ha sido presentado este jueves en Santiago de Compostela en la Reunión Anual de la Sociedad Española del Sueño (SES). El estudio recogió durante dos semanas, mediante el uso de actímetros, las tendencias de sueño de estudiantes de 2º y 3º de la ESO de tres institutos de Vitoria.

El 32% de los participantes en el estudio mostró un cronotipo vespertino, lo que se conoce como “búho”, y un 65% un cronotipo intermedio. Solo el 1% se clasificó en el cronotipo matutino o “alondra”. Esto, según los autores, coincide con los cambios fisiológicos propios de esta etapa, en la que se produce lo que se conoce como el síndrome de retraso de fase, por el que los adolescentes tienden a conciliar el sueño más tarde y, por lo tanto, a necesitar levantarse también más tarde.

El horario escolar «podría no ser el adecuado»

“Nuestra impresión es que el horario escolar podría no ser el adecuado para este grupo de edad”, explicó Carla Pía Martínez, autora principal del estudio. Se trata de una reivindicación que llevan haciendo hace tiempo muchos expertos en sueño adolescente, ya que en una etapa en la que los adolescentes tienden a dormirse más tarde, los horarios de las clases empiezan curiosamente antes, en muchos casos a las 8:00 de la mañana.

La experta reconoce que, aunque lo mejor sería retrasar los horarios de entrada a los institutos, adoptar esta medida no es fácil. Por ello, anima a los gestores educativos a poner actividades más lúdicas y estimulantes y menos intelectuales (como educación física o educación artística) a primera hora de la mañana “para ayudarles a espabilarse”; y a evitar los exámenes al principio de la jornada.

El estudio no ha analizado el impacto que tienen las pantallas en esta falta de sueño, pero la investigadora considera que no se les puede echar toda la culpa a las redes sociales. “En la ESO muchas veces les mandan los deberes a través de plataformas digitales y los plazos de entrega suelen vencer a las doce de la medianoche. ¿Cuándo los van a entregar? Es más probable que lo entreguen el último día a las 12 de la noche, que diez días antes cuando se subió la tarea”, argumenta.

Los horarios de las extraescolares tampoco ayudan

Martínez también considera que los horarios de las extraescolares, sobre todo de las deportivas, no ayudan tampoco a que los adolescentes se vayan a la cama antes. “Hemos visto que los niños que practican fútbol, por ejemplo, suelen tener los entrenamientos a última hora de la tarde. El ejercicio les acelera, cenar más tarde y, claro, luego les cuesta más dormirse. Es una cadena. Además, en los chicos que juegan a fútbol, por ejemplo, también hemos visto que no compensan el fin de semana, porque los sábados por la mañana es justo cuando tienen los partidos y tienen que madrugar”, señala.

Los autores se encuentran en este momento analizando datos sobre el impacto que esta falta de sueño puede tener en el rendimiento académico de los adolescentes. “La apreciación de los profesores es que a primera hora los chavales no atienden en clase, que están medio dormidos. Algunos, incluso, nos decían que era una gozada darles clase a primera hora, porque no dan guerra. Claro, entendemos que es muy cómodo, pero los chavales no se enteran de nada”, dice Martínez.

La rutina mejora el fin de semana

El estudio indica también que las cosas mejoran de forma significativa durante los fines de semana, a pesar de que los adolescentes tienden a acostarse más tarde que entre semana: un 64% se acuesta el fin de semana

entre las 23:00 y las 24:00 horas. A pesar de ello, un 62% de los estudiantes sigue durmiendo durante los días festivos menos de las ocho horas recomendadas, aunque la cifra de quienes duermen menos de siete horas se reduce en casi 15 puntos hasta el 18%.

“Al final durante los fines de semana los chavales viajan a un horario que les resulta más apetecible. Pueden acostarse a la hora que más o menos quieren y levantarse también a la hora que más o menos quieren”, explica la experta. No obstante, apunta que la consecuencia de estos cambios de horario es el conocido como *jet lag* social: “la noche del domingo al lunes les suele costar mucho más quedarse dormidos y el lunes van con más déficit de sueño a clase”.

Schleicher (OCDE) defiende el equilibrio en el uso de tecnologías en el aula

El director de Educación y Competencias de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Andreas Schleicher, ha defendido el “equilibrio” del uso de tecnologías en el aula para “favorecer” el aprendizaje y los resultados de los alumnos.

EFE. Martes, 29 de abril de 2025

Schleicher ha participado este lunes en una sesión en el Departamento de Educación, donde ha respondido a preguntas de 60 estudiantes de los grados de Pedagogía, Psicopedagogía y del máster de Docencia de la Universidad de Barcelona (UB), la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), la de Lleida (UdL) y la Universidad Rovira y Virgili (URV) de Tarragona, así como participantes del programa Sensei, destinado a docentes nuevos de primer año.

El director de educación de la OCDE ha señalado que las tecnologías pueden ser «valiosas» en las aulas para fomentar el aprendizaje de los estudiantes, ya que pueden hacer «más interesantes» las diferentes materias, aunque ha insistido que se trata de «una cuestión de equilibrio». En paralelo, se ha mostrado preocupado ante la creciente «adicción digital» y la presencia de teléfonos móviles durante las clases que, en palabras de Schleicher, «provocan problemas de concentración en los estudiantes y menos capacidad de control de sus emociones».

Schleicher, que también es el creador de las pruebas PISA, ha reflexionado sobre el futuro de la educación y ha lamentado que actualmente los alumnos «aprenden a reproducir respuestas», aunque esto a la larga «no sirve de nada», por eso, ha insistido en la necesidad de «saber pensar por sí mismo, distinguir un hecho de una opinión o saber aplicar los conocimientos». Asimismo, ha indicado que, cuando se miran los resultados de las competencias académicas de los alumnos, se aprecia que la calidad de las relaciones sociales «no es muy fuerte» y que en el momento que vivimos «se debe conocer a gente que piensa de forma diferente para fomentar la construcción de ese capital social».

«Dinamarca es un ejemplo de ello: tiene buenos resultados académicos, pero también buenos índices de bienestar socioemocional de los alumnos. Son dos cosas que van juntas y no una en contra de otra», ha puntualizado Schleicher. El rol de los profesores es otro de los aspectos que ha destacado el director de educación de la OCDE: «Los docentes juegan un papel importante en el bienestar de los estudiantes y en su capacidad de aprender, la calidad de las relaciones que se establecen en clase influye».

Por otro lado, Schleicher ha mencionado que la concentración de alumnos migrantes en determinadas escuelas «comporta un reto», aunque, ha dicho, también es una oportunidad para aportar «nuevas experiencias y conocimientos». La secretaria de Mejora Educativa de la Generalitat, Pepín Beltran, ha cerrado el encuentro con una reflexión sobre el uso de la Inteligencia Artificial (IA) en la enseñanza, una herramienta que, según Beltran, «hay que aprender a utilizar y a sacarle valor» y ha incentivado a los docentes a trabajar en estos cambios.

Desprofesionalización y abandono docente

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 30 de abril de 2025

Es de interés, tanto por su objeto como por su carácter único, el *Informe mundial sobre el personal docente*, realizado por la UNESCO y de reciente publicación (2025, UNESCO y Fundación SM), que pone el acento en la escasez de docentes y la necesidad de transformar la profesión que les ocupa. Es directa la relación de este informe con la Agenda Mundial de Educación 2030, asimismo dirigida y coordinada por la UNESCO. Particularmente, con el conocido Objetivo de Desarrollo Sostenible IV, cuya formulación lleva a “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. El ejercicio docente resulta, por ello, decisivo y, con perspectiva mundial –ha de tenerse especialmente en cuenta esta dimensión, dado que las conclusiones pueden no ser representativas de la situación en sistemas educativos nacionales–, se advierte la escasez de docentes –unos 44 millones de educadores adicionales– para cubrir la educación primaria y secundaria universal en 2030.

Las razones tal escasez pueden vincularse al estatus y atractivo de la profesión –que disminuyen–, así como a las posibilidades de atraer y retener al profesorado. No figura España entre los países más directa o



intensamente afectados, si bien la situación influye. Y un patrón general se advierte: “Las tasas de abandono presentan un patrón en forma de U a lo largo de la trayectoria profesional del personal docente, ya que las más altas se encuentran tanto en los primeros años como cuando se acerca la jubilación”.

Algunas otras evidencias son asimismo de interés: el liderazgo escolar efectivo, la tutoría y el apoyo a los docentes noveles, e incentivos de distinta naturaleza, sobre todo para el ejercicio en escuelas desfavorecidas. Un nuevo “contrato social” para el personal docente también se señala como conclusión principal de este informe de la UNESCO, con el propósito de aumentar el prestigio de la profesión y su permanente profesionalización, teniendo en cuenta una adecuada estructura de carrera y la participación activa en comunidades de práctica.

Así las cosas, cabe aportar algunas consideraciones relacionadas. De carácter menor, aunque el nombre de las cosas importa, es la referida a la denotación de los términos, ya que el de “profesionalización” denota el hecho de dar carácter de profesión a una actividad y la docencia sí lo tiene, aunque con dificultades. Más bien, por ello, adoptar “profesionalidad”, puesto que esta se refiere a la cualidad de las personas, en este caso de los docentes, que ejercen sus actividades con capacidad y aplicación destacadas. En tanto que el uso de “desprofesionalización” sí es pertinente cuando se trata de quitar el carácter profesional al ejercicio docente. Parecerá retórico, entonces, preguntarse si la docencia es una profesión, o hacer parecida interpelación sobre si cualquiera, sin especial cualificación, puede enseñar.

Aceptado el carácter profesional de la enseñanza, sí debe advertirse que, por las condiciones del ejercicio, debidas a muy distintos factores, la docencia se puede convertir o desplazar hacia una “semiprofesión”. Esto es, que los requisitos de la formación inicial, el grado de autonomía y de control sobre el ejercicio, las retribuciones y el estatus, y la ética y la responsabilidad profesionales, entre otros aspectos, sean menos relevantes que los característicos de las profesiones genuinas. Por eso, la consideración atribuida a la docencia con actividad semiprofesional.

Las condiciones del ejercicio derivan, como se ha adelantado, de diversos elementos y uno relevante tiene que ver con la cualificación para el ejercicio en la formación inicial, particularmente en el caso de la educación secundaria como enseñanza básica. Así, el ejercicio docente requiere capacidades y competencias específicas, no derivadas solo de la formación disciplinar, puesto que, bastante más que “el conocimiento del contenido”, es necesario el “conocimiento didáctico del contenido”. Una de las cuestiones pendientes del sistema educativo español –además de la evaluación de la función pública docente–, que puede vincularse al desarrollo profesional, es la adecuación de la formación inicial para la docencia y del sistema de acceso al ejercicio. Del mismo modo, la opción por la enseñanza, motivaciones vocacionales aparte, debe ser objeto de atención, en lugar de la elección derivada de la inexistencia o de la dificultad de acceso a otras opciones consideradas al inicio de la formación inicial no dirigida a la docencia. Luego la adecuación específica de la formación inicial -incluido el acceso a esta-, así como del sistema de acceso a la docencia –centrado en advertir, sobre todo, la cualificación docente mediante la observación y valoración de su ejercicio– son dos ámbitos relevantes y decisivos para reconfigurar la profesión docente.

La preocupación del informe de la UNESCO es compartida en el ámbito de la Unión Europea, ya que el *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al espacio europeo de educación y más allá (2021-2030)*, adoptado por resolución del Consejo de la Unión Europea, que se publicó el 26 de febrero de 2021, incluye, entre sus prioridades estratégicas, “Mejorar las competencias y la motivación en la profesión docente”. A tal fin, se declara la necesidad de oportunidades de aprendizaje profesional y de apoyo a lo largo del ejercicio docente, de atender el bienestar de los docentes, o de aumentar el atractivo de la profesión, precisamente ante la escasez y el envejecimiento del profesorado en los países de la Unión Europea (UE). Algunas cuestiones y acciones concretas son, por ello, relevantes, como las que se formulan de este modo:

Reforzar la contratación y la selección de los mejores y más idóneos candidatos para la profesión docente y pedagógica a todos los niveles y en todos los tipos de educación y formación.

Aumentar el atractivo y el estatus de la profesión docente y pedagógica mediante una revalorización en términos sociales y también económicos.

Estudiar la posibilidad de elaborar una orientación europea para el establecimiento de unos marcos profesionales y una orientación permanente a escala nacional, respaldando así la progresión de la carrera de los profesionales de la educación escolar.

Estudiar la posibilidad de elaborar herramientas, concretamente marcos de competencia del profesorado, para aumentar la pertinencia de los programas de formación inicial del profesorado y la creación de oportunidades de desarrollo profesional continuo, y proporcionar orientación a los profesores en su progresión profesional.

Idónea declaración de intenciones, mas necesitada de materialización efectiva.

Finalmente, ante el abandono docente que centra buena parte del informe de la UNESCO, es oportuno referir que, en la carrera docente -si bien entendida, en este caso, como años de ejercicio-, pueden advertirse, de

modo general, distintas etapas y estas, por otra parte, no pocas veces coinciden con las propias de la vida personal. Una es la de la iniciación profesional que, con el adelantado patrón de “U” en las tasas de abandono registradas en el desempeño docente, adquiere una significativa importancia y precisa medidas y actuaciones que redunden tanto en una adecuada “socialización profesional” como, principalmente, en la capacitación para el ejercicio. Los procesos de tutorización y de intercambio profesional son, por tanto, del todo pertinentes. La estabilización profesional es el periodo más extenso del desempeño, con diversidad de itinerarios, puesto que puede sostenerse en una profesionalidad satisfactoria o, en caso contrario, abrir la puerta a distintas formas de inadecuación –y de malestar– docente, con efectos evidentes, y que han de evitarse, en las prácticas de enseñanza. De resultas, estas dos vías de estabilización –si bien la segunda se hace inestable– llevan a un distanciamiento sereno, cuando se acerca la jubilación, o a un apartamiento conflictivo. Y este último está asociado a una desprofesionalización cuya causa deriva de una capacitación o cualificación insuficiente, además de la adelantada influencia de la opción profesional por la enseñanza, la formación para el ejercicio, el acceso al desempeño y el desarrollo profesional a lo largo de este.

Redefinir o adecuar la profesión docente resulta, claro está, una necesidad de primer orden, pues –recordar lo obvio importa– los logros escolares del alumnado tienen relación directa con la calidad de la enseñanza y esta resulta de la confluencia de muchos elementos, medidas y actuaciones. La realización de un primer informe mundial, como el que da referencia a este artículo, es una iniciativa valiosa y debería acompañarse, como concreción operativa de seguimiento y evaluación, de un conjunto de indicadores pertinentes que faciliten la revisión del grado e idoneidad de las respuestas adoptadas. La perspectiva mundial hace especialmente compleja esa tarea, pero la adopción de prioridades a escala nacional o europea permite que sean más factibles, y de sobra necesarios, el seguimiento, la evaluación y la revisión de las decisiones y medidas.

Significativa muestra del alcance de la docencia, sin necesidad de evidencias experimentales complejas, es el recuerdo que cada cual guarda de sus mejores maestros –acaso también de quienes no lo fueron tanto–, y la influencia determinante que su enseñanza tuvo en el devenir personal y profesional de sus entonces alumnos. No pocos ahora docentes, por cierto, y muchos que van a ser necesarios para el tiempo venidero.



Más del 85% de los médicos ya ha detectado enfermedades concretas asociadas al uso excesivo de pantallas en la infancia

Ana Verónica García. 25 abril, 2025

Más del 90% de los niños y niñas entre cuatro y doce años ya pasa más tiempo del recomendado delante de las pantallas. El 71% de las familias reconoce que le cuesta mantener el control de sus hijos con las pantallas. Más del 85% de los especialistas ha detectado el incremento de enfermedades asociadas al uso excesivo de pantallas. Estos son los datos que desvela el estudio «Los efectos de las pantallas en la salud infantil», realizado por el Instituto Tecnológico del Producto Infantil y del Ocio (AIJU), y la Fundación Crecer Jugando, en el que han participado pediatras, psicólogos, psiquiatras, oftalmólogos, otorrinos, neurólogos, nutricionistas, fisioterapeutas, y también padres con hijos e hijas de 0 a 17 años.

Esta nueva edición del estudio se ha presentado en la sede de la Fundación Ronald McDonald del Hospital Universitario Niño Jesús, en el marco del Día del Niño, y recoge las valoraciones y advertencias de médicos, pediatras, psicólogos y oftalmólogos de hospitales de toda España. Durante dos años, el investigador Pablo Buso, coordinador del estudio y del departamento de Investigación Infantil y valores educativos de AIJU, ha liderado un ambicioso estudio para analizar el impacto de la sobreexposición a las pantallas en el desarrollo de la infancia. La investigación abordó el fenómeno desde una perspectiva multidisciplinar, con tres ejes fundamentales: el entorno del juego, la percepción del personal educativo y los efectos reales en la salud infantil.

Los resultados obtenidos no solo son contundentes, sino también profundamente reveladores y preocupantes. Los especialistas advierten de que el uso indiscriminado de dispositivos electrónicos entre la población infantil está generando consecuencias médicas que, en muchos casos, ya requieren intervención sanitaria.

Una tendencia al alza: más pantallas, menos juego

Desde el año 2019 -y de forma mucho más acelerada tras la pandemia de la COVID-19- el tiempo que los niños y niñas dedican a las pantallas se ha disparado. Este aumento ha coincidido con una notable reducción del juego libre, especialmente el de tipo físico, al aire libre o acompañado, lo cual impacta directamente en el desarrollo cognitivo, emocional y social de la infancia.



Entre las principales consecuencias detectadas destacan:

- Riesgos de adicción a la tecnología, con una creciente dependencia de los dispositivos electrónicos.
- Trastornos del sueño, provocados por el uso de pantallas antes de dormir o durante largos periodos sin pausas.
- Alteraciones en el comportamiento, con un aumento de la irritabilidad, el aislamiento social o la dificultad para concentrarse.

El estudio desmonta también una creencia habitual: el nivel socioeconómico no actúa como un factor protector. Al contrario, en muchos hogares con menos recursos, las pantallas se utilizan como un recurso accesible para entretener a los menores, lo que multiplica el tiempo de exposición y reduce las alternativas de juego de calidad.

Más del 95% de los médicos consultados en la muestra coinciden en que el uso excesivo de pantallas está relacionado con problemas en el desarrollo infantil y subrayan que los menores no deben consumir pantallas antes de los 4 años y, a partir de esa edad, el incremento debe ser muy gradual. De 4 a 6 años, el tiempo no debería exceder de los 20 minutos; de 7 a 9 años, de los 40 minutos, y en la franja de 10 a 12 años, de una hora al día, tiempo superado por el 98%.

Para los pediatras, el trastorno del sueño y los problemas relacionados con salud mental y el sobrepeso están asociados al uso excesivo de pantallas. En el caso de los psicólogos, estos detectan especialmente irritabilidad, dificultades en la socialización, ansiedad y estrés. Los neurólogos señalan la hiperactividad, el incremento de cefaleas y el déficit de atención. Los oftalmólogos coinciden en que se traduce en un aumento y anticipación en los casos de miopía y los nutricionistas señalan que puede derivar en sobrepeso y obesidad y modificar hábitos de alimentación saludable.

¿Y las familias? Una visión ambivalente

A pesar de la evidencia científica, también el 95% de las familias encuestadas considera que las pantallas pueden tener un uso positivo, si se emplean con criterio y en contextos adecuados. Sin embargo, esa confianza convive con una alta preocupación:

- El 68% de los padres y madres afirma sentirse inquieto por el tiempo que sus hijos pasan frente a las pantallas.
- Y un 71% reconoce tener dificultades para establecer límites claros, ya sea por la falta de tiempo, las responsabilidades laborales o la complejidad de supervisar a los menores -especialmente durante la adolescencia-.
- A pesar de todo ello, el 86% de las familias que han participado en el estudio admite que nunca han llevado a su hijo a un especialista por el uso de pantallas y su posible impacto en la salud, lo que quiere decir que estas patologías se diagnostican posteriormente.

En el transcurso de la presentación del estudio, Busó afirmó que estos datos muestran la preocupación de familias y especialistas médicos, y señaló que todavía falta mucho camino para dar respuesta a una situación compleja e insistió en que “no se trata únicamente del tiempo frente a las pantallas, sino del propósito con el que se utilizan y del contexto en que se consumen”. En este sentido, declaró que “puede que sea el momento de establecer una mecánica en el ámbito sanitario y establecer unos protocolos para que las familias sepan dónde acudir ante esta problemática”. “No es una enfermedad única” y por eso valoró la posibilidad de ofrecer “una guía a las familias para que entiendan a partir de qué momento existe el problema y a quién tiene que consultar”.

Un concepto que todos han coincidido en calificar de engañoso es el de “nativo digital”, porque aunque los niños manejen la tecnología, necesitan educación y acompañamiento para un uso adecuado. Por ello, advierten de la necesidad de acompañar y mediar en el uso de las pantallas, igual que se enseña a usar otros objetos peligrosos con responsabilidad. Y en el ámbito educativo destacan la importancia de que toda la comunidad educativa vaya en la misma dirección, priorizando la salud mental del alumnado.

Los niños prefieren jugar (cuando se les da la oportunidad)

Un dato esperanzador que recoge el informe es que, pese a todo, los niños y niñas siguen mostrando preferencia por el juego tradicional: actividades al aire libre, dinámicas físicas, juegos simbólicos y experiencias compartidas con otros. Es decir, cuando se les ofrece una alternativa atractiva y disponible, la eligen por encima de las pantallas.

Por ello, una de las conclusiones más firmes del estudio es la necesidad urgente de reivindicar el juego como derecho y herramienta de desarrollo, además de establecer en los hogares espacios y rutinas de desconexión digital consciente. A juicio de Beatriz Martínez Núñez, médico psiquiatra Infantil y de la Adolescencia en el Hospital Niño Jesús, “hay que preguntarse para qué utilizamos la tecnología porque tenemos muchos niños

consumiendo pantallas en soledad y es muy peligroso". Y afirmó que por eso "es importante acompañar a los menores para el uso adecuado de las tecnologías".

Beatriz Martínez opinó que se debe fomentar otro tipo de ocio y que "no se trata de prohibir sino de dar alternativas", como actividades al aire libre y "en el mundo terrenal 1.0, con otras personas". "Si descuidamos a menores en un estado vulnerable del desarrollo, los estamos dejando vendidos a muchas patologías de salud mental. Cada vez más menores tienen que ir a terapia por este tipo de problemas. Necesitamos devolver ese ocio al aire libre, ocio con sus amigos y no puede ser la pantalla el único medio para socializar o entretenerse", subrayó y añadió que "en los hospitales vemos un aumento de los TAC cada vez mayor, especialmente en niñas prepuberales debido a la influencia de la apología y comparación con cuerpos de una determinada manera que ven en redes sociales".

Jugar es invertir en salud y futuro

El evento de presentación del informe concluyó con un mensaje claro y rotundo: «Jugar no es una pérdida de tiempo, es una inversión en salud, bienestar y futuro.» Familias, educadores, instituciones y profesionales sanitarios tienen un papel clave para recuperar el valor del juego en la vida cotidiana de la infancia. A la vez, deben trabajar juntos para acompañar de forma activa a niños y adolescentes en un uso crítico, seguro y saludable de la tecnología. Y así lo señaló Buso al finalizar su intervención: "El juego es la forma que tienen los niños de entender el mundo. Depende de nosotros que no pierdan esa oportunidad."

En la presentación, Silvia Álava Sordo, psicóloga sanitaria y experta en psicología educativa, se pronunció en el mismo sentido y afirmó que el uso de la tecnología debe estar mediado por un adulto. "Una de las conclusiones más firmes del estudio es la necesidad urgente de reivindicar el juego como derecho y herramienta de desarrollo, además de establecer en los hogares espacios y rutinas de desconexión digital consciente" explicó Álava. Además, añadió cómo se han incrementado las consultas «en atención temprana, con niños con TDAH, espectro autista, retraso en el lenguaje, en el proceso de atención y en el desarrollo de ciertas habilidades".

"Si el niño está todo el rato con una pantalla, no madura igual. Se nos olvida que en estos momentos, las redes sociales condicionan el desarrollo de la personalidad. No hay empatía en redes, no se está mostrando un mundo real, es un escaparate, cada uno cuelga su peor versión, pero los niños y adolescentes no lo saben y eso les genera mucha frustración y victimismo" y apuntó que debe valorarse otras opciones para su tiempo libre ya que "el juego en la infancia es un factor protector de la salud mental".

"El juego es el trabajo de la infancia», afirmó Maite Francés, directora de comunicación de la Fundación Crecer Jugando, pero la realidad de muchas familias es que «el juego se está viendo desplazado por el entretenimiento con pantallas». Sin embargo, «el juego es el antídoto, la prevención y permite que los niños sigan siendo eso, niños" concluyó.

Los directores de centros italianos, y sus sueldos, a examen

José Luis Fernández. 25 abril, 2025

El Ministerio de Educación y Mérito del Gobierno de Italia acaba de firmar un decreto sobre la evaluación de los directores escolares, que contempla nuevos procedimientos que se aplicarán a partir del curso escolar 2024/2025, con la advertencia de que sus resultados repercutirán en el salario de los directores.

Se trata del Decreto n.º 28 sobre la adopción de un sistema nacional de evaluación de directores escolares. El sistema de evaluación tiene como objetivo verificar las competencias de los directores escolares. Se centrará en la gestión transparente y eficiente, el desarrollo de los recursos humanos, la mejora de las actividades escolares y las relaciones con el territorio y otras instituciones.

La evaluación consta de cuatro fases: Definición de los objetivos a finales de julio de cada año, asignación de los objetivos a finales de agosto de cada año, medición y evaluación de los resultados a finales de noviembre del año siguiente y posible fase adversarial, según informa Eurydice.

Los objetivos son tanto generales como específicos. En general, se basan en las prioridades estratégicas establecidas por el Ministerio a nivel nacional. Los objetivos específicos se relacionan con la normativa vigente sobre actividades de gestión y específicas, y se miden mediante indicadores objetivos y metas.

La puntuación oscila entre menos de 30 (objetivos no alcanzados) y 100 (sobresaliente). Se puede obtener un máximo de 80 puntos al alcanzar los objetivos, mientras que se otorga un máximo de 20 puntos en función de las habilidades de gestión, la resolución de problemas, la innovación en el centro, las relaciones con otras instituciones y otros aspectos.

Además de los directores de centros, las partes interesadas involucradas en las tres primeras fases son los jefes de Departamento del Ministerio de Educación, los directores de las oficinas escolares regionales (Uffici scolastici regionali-USR) y los directores de las oficinas territoriales a nivel provincial.

Los resultados del procedimiento de evaluación determinan la parte del salario de los directores de centros que se calcula en función de su desempeño. Actualmente, corresponde al 7-8% del salario; sin embargo, esto

depende de la negociación colectiva. Los nuevos procedimientos de evaluación se aplican a partir del curso escolar 2024/2025.

¿Y en España, qué?

En España, la evaluación de los directores de centros educativos públicos es una práctica regulada por la Ley Orgánica de Educación (LOE), que establece la obligatoriedad de evaluar su desempeño al finalizar el mandato. Sin embargo, la implementación de esta evaluación varía significativamente entre las comunidades autónomas, lo que ha generado críticas sobre su eficacia y uniformidad.

Un estudio realizado por investigadores de la Universidad de Granada revela que, a pesar de la existencia de marcos normativos, las evaluaciones suelen ser superficiales y poco relevantes. Se destaca la necesidad de establecer sistemas más rigurosos que incluyan evaluaciones durante el primer año de mandato, diversificación de las agencias evaluadoras y ampliación de las técnicas y aspectos evaluados.

Algunas comunidades autónomas han desarrollado modelos más estructurados. Por ejemplo, el País Vasco ha implementado un sistema con doble finalidad: formativa y finalista, permitiendo una reflexión del director para la mejora de su función. La Comunidad de Madrid también ha diseñado objetivos normativos que incluyen la emisión de informes con propuestas de mejora para los centros y recomendaciones para la administración educativa.

A pesar de estos avances, persisten desafíos como la falta de coherencia en los criterios de evaluación y la escasa participación de la comunidad educativa en el proceso. Expertos sugieren que una evaluación más rigurosa y sistemática podría realzar el protagonismo de la dirección escolar en la mejora de la calidad de la educación.

Carlos Vargas (UNESCO): «Cuando los directores involucran al profesorado, mejoran el bienestar docente y los resultados estudiantiles»

Mónica Langarita. 30 abril, 2025

Carlos Vargas dirige la Sección de Desarrollo Docente en la Sede de la UNESCO y encabeza la Secretaría del Grupo de Trabajo Internacional sobre Docentes para la Educación 2030, desempeñando un rol estratégico en el impulso de políticas docentes a nivel global.

Además, Carlos Vargas es sociólogo de la educación y cuenta con una sólida trayectoria en el análisis y diseño de políticas educativas globales. A lo largo de su carrera, se ha especializado en explorar la relación entre educación, derechos humanos y bienestar social, enfocándose en cómo las políticas públicas y sus discursos impactan a las sociedades.

Forma parte de la UNESCO desde 2015, donde ha liderado investigaciones en los cinco continentes sobre la relevancia social y la pertinencia cultural de la educación. En América Latina y el Caribe, ha impulsado el trabajo de la Organización en temas clave como la formación docente, la inclusión educativa y el aprendizaje permanente.

En el contexto de la presentación del Informe Mundial sobre el Personal Docente, Carlos Vargas explica en esta entrevista para ÉXITO EDUCATIVO algunas de las principales conclusiones del estudio y destaca ejemplos de buenas prácticas docentes a nivel global, así como el rol de la UNESCO en el fortalecimiento de políticas educativas inclusivas y sostenibles.

¿Se han percibido grandes diferencias entre regiones en el estudio? ¿En qué países o en qué regiones podemos ver mejores prácticas? Y, por el contrario, ¿dónde podemos ver que la situación del profesorado es peor?

Bueno, por suerte podemos encontrar buenas prácticas en distintas regiones. En realidad, en todas las regiones del mundo uno se encuentra con buenas prácticas. Los problemas de la escasez docente son distintos, es decir, la naturaleza de la escasez es diferente, tanto en términos de asignaturas, de niveles educativos, de regiones rurales y urbanas, es decir, hay muchas diferencias y las vemos, eso sí, en todo el mundo.

Dentro de las buenas prácticas que hemos encontrado, hemos encontrado, por ejemplo, la mejora de las condiciones de trabajo de los docentes, ya sea a través de la remuneración, o a partir de la profesionalización. También en temas de reforma de la carrera docente, es decir, una manera en que los profesores pueden ver un recorrido a futuro dentro de la educación, que pasa por la docencia, que pasa por la inspección, que pasa por la dirección de centro, el mentoreo de otros profesores, el desarrollo de materiales, etc. Y hemos visto iniciativas muchísimas. Unas, como decíamos, más superestructurales. O sea, el financiamiento que se requiere para subir salarios es gigantesco. Y hay países como Kazajistán, por ejemplo, que ha subido el sueldo en los últimos dos años, casi doblando el sueldo de los profesores.

En Francia se acaba de hacer una reforma para subir el sueldo inicial del profesorado, que era muy bajo, por ejemplo. Y tenemos también algunos países en los que tenemos, por ejemplo, estímulos o incentivos para que los mejores docentes puedan ir a las zonas donde más son necesarios. Las zonas rurales, las zonas indígenas, las zonas aisladas, que suelen tener por lo regular profesores, digamos, por contrato temporal, interino, o con menor cualificación, que es, en realidad, los lugares donde mejores docentes se necesitan.

Entonces, hemos visto algunos programas de incentivos para profesores, para movilidad hacia el sector rural, para movilidad hacia zonas aisladas, etc.

¿Qué otras iniciativas educativas está llevando a cabo la UNESCO aparte de este informe?

Trabajo de educación hacemos mucho y por todo el mundo. A partir de este informe mundial sobre el profesorado, desde la UNESCO estamos acompañando a muchos países para el desarrollo de políticas docentes, es decir, políticas que aborden la multidimensionalidad del trabajo del profesorado.

Muchas veces, a partir de las pruebas PISA, por ejemplo, llegan los ministerios de educación a tocar la puerta y decir, tenemos que cambiar la docencia porque las pruebas del aprendizaje, etc. Y mucha gente se enfoca en la parte de formación docente, que es muy importante, pero dejan de lado las otras condiciones habilitantes de la docencia, que tiene que ver con el bienestar, que tiene que ver con los consejos laborales, que tiene que ver con la autonomía, con el desarrollo intelectual del profesorado.

Entonces decir que desde la UNESCO a nivel global, en América Latina, también trabajamos mucho en el desarrollo de políticas que incluyan desde el reclutamiento, la retención, las carreras, las condiciones de trabajo, básicamente hasta la jubilación, porque entendemos que es un continuo para el desarrollo docente.

Y trabajamos con los países también para mejorar la equidad, la inclusión y la calidad educativa. Y esto contempla un montón de actividades, tanto de investigación como de medición.

Hay un laboratorio que tenemos en nuestra oficina de la UNESCO en Santiago de Chile, para América Latina, que se llama ERCE. Tenemos un resultado del ERCE muy bueno en el informe. El ERCE lo que hace es medir el logro educativo en 19 países de América Latina, con una dinámica distinta que la que tiene PISA, digamos un poco más contextualizada, y también ver cuáles son los factores asociados para el logro, poder entender cuáles son los factores que hacen de verdad un cambio en el logro educativo de las y los estudiantes.

Y allí hemos observado el papel de la docencia. Primero, en aquellos centros en donde hay directores de centro, que involucran al profesorado en la toma de decisiones, que promueven comunidades de práctica, no solamente mejora el bienestar laboral y el bienestar docente, sino que mejoran los grados y las notas de los estudiantes.

En pocas ocasiones uno puede direccionar de tal manera y visibilizar el impacto último de lo que estamos promoviendo. Estamos promoviendo un bienestar docente, unas condiciones de vida buenas, etc., y que redundan al final de cuentas en centros mayormente cohesionados, en entornos amigables de aprendizaje, sanos, seguros, confiables, y ulteriormente en mejores notas.

¿Perciben grandes diferencias entre los recursos y herramientas que pueden tener los colegios privados respecto a los colegios públicos? ¿Se está produciendo una brecha también importante en todo lo relativo al bienestar emocional?

Bueno, en términos de recursos, digamos, por ejemplo, informáticos, hay una diferencia grande. El acceso a Internet, por ejemplo, tenemos una cantidad de escuelas que no tienen acceso a Internet, y eso ciertamente es un límite.

No obstante, confiamos en la creatividad de las y los docentes para poder hacer lo mejor que pueden con las herramientas que tienen a mano. Y concebimos que la inteligencia artificial, las tecnologías generativas, etc., y de primera vanguardia son muy buenas, pero siguen siendo una herramienta, como en su momento lo fue el libro, el plan de clase, la pizarra.

Es decir, no creemos que sean solamente estos instrumentos los que pueden hacer la diferencia, sino el papel y la sabiduría de las y los docentes para utilizarlos a mejor empeño.

¿Qué iniciativas o qué herramientas se les pueden ofrecer a los equipos directivos?

Tenemos al menos dos iniciativas muy importantes sobre directivos. Hay un informe que se llama el Informe Mundial de la Educación en el Mundo, de seguimiento, el Global Education Monitoring Report, que este año es sobre directivos, justamente. Es sobre liderazgo en la educación en general, pero toca el tema de directivos.

Y ahí se analiza, por ejemplo, las diferencias en muchos países entre la carrera docente y la carrera directiva. Si un profesor tiene las mismas competencias y puede devenir docente, puede devenir directivo, o si es otro recorrido pedagógico completo. Se hacen unos estudios de caso acerca de cómo funciona en distintos países y cuál es el papel del directivo.

Y dentro del equipo especial internacional sobre docentes para Educación 2030 tenemos un grupo en particular, sobre liderazgo educativo, que está dirigido por Global School Leaders, que es una asociación de líderes docentes, en el que realizamos talleres de aprendizaje de política, en el que reunimos a las y los docentes a compartir cuáles son algunos de los conflictos, algunos de los problemas a los que se enfrentan,



qué soluciones les dan, por ejemplo, para crear un mejor ambiente en clase, para trabajar de manera colaborativa con las comunidades de padres, de madres, de profesorado, etc.

Qué nos pasa: Remedios Zafra y la “tristeza burocrática”

Andreu Navarra. 29 de abril de 2025

En su último libro (*El informe. Trabajo intelectual y tristeza burocrática*, Anagrama, 2024), Remedios Zafra plantea cómo han de vivir y emplearse los llamados “trabajadores de la palabra”. El planteamiento del ensayo no puede ser más sencillo ni más genial: la propia Remedios Zafra ha de solicitar un ordenador portátil a su universidad, y la funcionaria que analiza su petición le pide un informe en el que se deben detallar toda clase de ítems relacionados con los objetivos vitales y laborales de la propia Remedios Zafra. Y la propia Remedios Zafra escribe ese *informe*, pero trascendiendo las reducidas posibilidades del enésimo expediente burocrático: lo que explica es su vida y la de miles y miles de trabajadores de la palabra que forman el cognitariado de nuestro país y de todo Occidente. Lo que escribe es un *ensayo* literario, y a la vez un alegato contra las condiciones que se ceban contra la salud de los empleos feminizados y creativos.

¿Cómo son los dispositivos de control y tecnovigilancia que nos deprimen y nos condenan a la desafección? Se pregunta Zafra: “¿Qué potencia tiene el trabajo intelectual en el futuro del trabajo? ¿Qué está en juego si el trabajo intelectual no se rebela y cede a este desafecto de un hacer obediente, burocrático, hiperproductivo y de cualquier manera? ¿Quiénes perturbarán a las personas para recordarles que son *personas*? ¿Quiénes intentarán cambiar pesimismo por crítica, resignación por lazos con otros? ¿Quiénes recordarán que apagados servimos mejor a la inercia de un mundo que favorece a los ya privilegiados? ¿Quiénes escribirán los poemas, los libros, las obras capaces de romper la coraza de un espíritu endurecido por fuerzas deshumanizadoras que se normalizan? ¿Quiénes descubrirán soluciones para las enfermedades y males que nos aquejan?” (pág. 16).

Es exactamente esto, imposible expresarlo mejor: quieren deshumanizar la docencia para que las personas se olviden de que tienen derecho a serlo. El camino es destruirles el cerebro, dicho sin rodeos ni aspavientos. Seguramente, el mundo siliconizado irá creando los simulacros para tratar de suplir todo ello; naturalmente sin éxito. La humanidad sin humanidad cancela su futuro, y los poemas y libros y clases automatizadas quedarán sólo para los pobres, los excluidos de la humanidad y los derechos civiles. Los habitantes sin rostro.

“Ningún trabajador ni ningún trabajo soportan naturalizar el hacer sin sentido” (pág.106), concluye Zafra. Es cierto. El borrado de la cultura tiene mucho que ver con el proyecto deshumanizador, que es la realidad jurídica actual posthumanista: “Cabría entender que esa cultura es clave para la sociedad cuando las personas ruedan dejándose llevar por un nihilismo reaccionario hacia la resignación o el “nada, salvo uno mismo, importa”. Urge resituar los trabajos intelectuales y darles el valor social que merecen. Porque a todas luces el menosprecio a la cultura ha contribuido a su sobreexposición burocrática, a dejarla languidecer entre trámites y requerimientos que la apagan y neutralizan” (pág.192). El resultado es un no-lugar en el que se hacen no-clases, para futuras no-vidas.

La docencia es un trabajo intelectual, y nuestros políticos quieren desactivarla obedeciendo a intereses siliconianos. Si se ahoga burocráticamente a la docencia, es para que ésta desaparezca para dejar paso al Simulacro automatizado, el dispositivo de sumisión. Un ministro o consejero de Educación debería tender a *emancipar*, no a *someter*. En el fondo, se trata del tradicional antiintelectualismo pretoriano pero con ropajes distintos, especialmente seductores y aparentemente equitativos: todos abajo, todos siliconizados, uniformizados, competencializados. Nadie creando, nadie investigando. Ya lo hacen las élites y el Vaticano californiano ahora al mando por todos nosotros.

Enseñar es resistir, aprender es resistir doblemente. El Pedagogismo es un pretorianismo mental, un abuso de violencia simbólica que vacía nuestra profesión de sentido y significados. La Siliconización no es Progreso, ni es un movimiento progresista. De hecho acaba de fundar un Imperio y aspira a marginar a los docentes para implantar aplicaciones sordas y unidireccionales. Si la docencia está dejando de ser un trabajo “intelectual” para convertirse en un acompañamiento burocrático, nuestro oficio se ha deshumanizado definitivamente, para convertirse en un medio camino entre el carcelero y el animador de hotel. Alguien que aplica protocolos y somete a la siliconización obligatoria, no es un docente, sino un agente automatizado, es decir, una cosa.

Las cosas son obedientes y no plantean problemas; y el pedagogismo oficial es esto: pulsión de control, necesidad de someter, prever, controlar, ordenar y dominar. Nada que ver con lo que tiene que suceder en un aula, donde la cultura y la curiosidad, el diálogo y la vida fluyan más allá de Competencias agresivas y de

expedientes muertos antes de nacer. La escuela no puede ser un cementerio de obediencias clasificadas, un osario de individualidades fragmentadas, sino el lugar de la emancipación humana a través de la transmisión de las culturas vivas y la construcción de las comunidades de mañana. Si el trabajo intelectual docente se convierte en una obediencia automática de competencias decretadas, ¿quién se encargará de recordar al alumnado que es *persona* y lo que significa serlo en una democracia vivible?

Situación de aprendizaje **OPINIÓN**

Víctor Guiu Aguilar. 30 de abril de 2025

La propia Inteligencia Artificial ha conseguido lo que los líderes *pedagogistas* más destacados jamás imaginaron. Y no será por las horas que echaron (y nos hicieron echar) y por el debate que generaron, incluso en parlamentos autonómicos, por la reducción o separación absoluta de los deberes de las aulas. Ya saben, los deberes, esos ritos *antipedagógicos* propios de *profesaurios* y díscolos, maestros *fachas* que solo quieren el conocimiento para sus adorados alumnos.

La irrupción de la IA en nuestras vidas no ha sido muy gradual que digamos. Aunque el golpe nos ha pillado, como siempre, desprevenidos. Sin embargo, lo que ahora pasará sí era perfectamente previsible. Una vez aquí, los profes *pedagogistas* avalarán su correcto uso, como si a un yonki pudieses aliviarlo a base de dosis médicas de droguita de la buena.

Los *profesaurios*, a efectos legales, deben torear de nuevo con miles de horas perdidas corrigiendo trabajos (no mentemos la palabra deberes) que no son propios de sus alumnos; actuando como detectives, cuando no forenses digitales, de un nuevo desastre que se suma a las decenas de causas de desprestigio de la cultura y el conocimiento.

Mandar algunos deberes hoy en día se va a convertir en una soberana idiotez, cuando la amplia mayoría de tus alumnos no los van a hacer, copiando y utilizando subterfugios que seguramente el profesor desconoce. Aunque es fácil pillarlos, tan fácil como fácil será que sus desconsoladas familias te vengan con la recurrente cantinela de: ¡demuéstrelo!

Una vez aquí, pocos recursos nos quedan más justos y equitativos que los del examen de toda la vida en sus múltiples acepciones, no se me pongan violentos.

Pero, ¿qué hacemos con aquellos niños de primaria a los que ya se les ha negado desde hace muchos años el pan y la sal de la lectoescritura? ¿Cómo hacer para que sean capaces de entender un texto, hacer un resumen o una redacción? ¿Cómo hacemos para que sean capaces de memorizar contenidos mínimos más allá de la dirección de su casa?

La IA puede ser útil a aquellas personas formadas a las cuales pueden facilitar determinados trabajos rutinarios, pero difícilmente será útil para aquel que poco sabe o que maneja con dificultad destrezas básicas de lo que debería de ser un alumno de primaria o secundaria. De poco o nada nos sirve sin hay una falta absoluta de referentes.

Soy pesimista. Va a dar igual, han acabado ya con todo. Ahora recuerdo una Situación de Aprendizaje de esas *lomoístas*, llenas de competencias que nadie entiende y que solo los incautos que quieren acabar con el sentido común dicen comprender. Un IES innovador (huyan de todos aquellos centros con ese adjetivo). Clase de Historia. Situación de Aprendizaje: "hacer un trabajo de *scriptorium* medieval, como si fuésemos monjes". Hay que copiar un fuero de Alfonso I de Aragón en el que concede privilegios a los mozárabes liberados en Al-Ándalus de los almorávides. Trabajo interdisciplinar más de Plástica que de otra cosa: superguay. El 40% de la nota del trimestre, ojo, que aquí somos *lomoístas* e innovadores y hay que cumplir la ley.

Al terminar la ¿situación? el padre le pregunta al hijo quién era Alfonso I, los almorávides y los mozárabes. No hay respuesta. Quizás lo aprendan en Plástica, si en su programación incluyen una Situación de Aprendizaje donde aprendan los contenidos mínimos de nuestra historia. O, quizás mejor, si ya está todo en la IA, que contraten a monitores de tiempo libre, nos manden a los profes a tomar viento fresco y les ponemos un SB. Las familias y el gobierno seguro que dan palmas con las orejas.



La extraña normalidad tras el apagón

Día tranquilo y extraño en colegios e institutos en las comunidades en las que se ha abierto pero sin que el día haya sido lectivo

Pablo Gutiérrez de Álamo. 29 abril 2025

Centros abiertos con jornadas no lectivas. Desigualdad entre unos y otros en cuanto a la asistencia. Tareas de repaso, nada de continuar con el temario. Colegios e institutos convertidos, hoy sí, en grandes guarderías al servicio de la conciliación.

Jorge Delgado es el director del Colegio de Educación Infantil y Primaria Blas Infante, de Écija, y el presidente de Fedeip, Federación de directivas y directivos de centros públicos de educación infantil y primaria. Por teléfono explica que han asistido a su colegio el 80 % del alumnado, y que en la puerta, algunas familias, de hecho, han mostrado cierta sorpresa por el hecho de que faltaran estudiantes.

María (nombre ficticio) es maestra en un colegio público de la ciudad de Madrid. En sus aulas ha habido mucha diferencia. Desde algunas en las que había siete u ocho criaturas, a otras en las que estaban 10 o 12. En cualquier caso, ha faltado cerca del 50 % del estudiantado de este centro de 500 escolares en una barriada sociológicamente compleja de la capital.

En ambos casos, se han planteado el día como les han ordenado sus respectivas consejerías de Educación, es decir, como lectivo pero no. Han hecho algunas tareas de refuerzo, han jugado, leído y pasado la mayor parte del día en el patio.

En el caso de Delgado, el centro ha asegurado la realización de las actividades complementarias, así como las extraescolares que tenían previstas. Entre ellas, la representación de una obra de teatro y una excursión de uno de los grupos.

La mayor dificultad que ha tenido este director ha sido hablar con la empresa que le suministra la comida del comedor escolar puesto que no podían preparar el menú previsto por el apagón de la víspera. Sí es garantizaban, en cualquier caso, la comida, a base de tortillas, explica.

En Madrid, el colegio de María cuenta con cocina y cocinero propios y, a pesar de las dificultades del lunes, han podido preparar la comida prevista para todos los comensales.

En la Comunidad Valenciana, al igual que en Andalucía, Aragón, Castilla-La Mancha, Galicia, Extremadura, La Rioja y Madrid, se han abierto las puertas de los centros, pero sin jornada lectiva. Con la salvedad de que ayer allí no fue lectivo y toda la semana pasada estuvieron de vacaciones.

Según Toni Solano, director del IES Bovalar en la ciudad de Castellón, anoche fueron siguiendo las recomendaciones que se publicaban en los medios. En un primer momento, supieron de la situación de estado 3 con la recomendación de abrir centros sin que fuera día lectivo por la intervención televisada del presidente del Gobierno. Más tarde, por un mensaje del 112 y, finalmente, gracias a un grupo de WhatsApp creado tras la DANA por la concejala de Educación de Castellón. La Conselleria no mandó ninguna comunicación a los centros.

En cualquier caso, comenta que al final de la mañana, con suerte, eran 100 estudiantes de los más de 800 que suelen poblar sus aulas. Principalmente, de los cursos inferiores. «Tenía a primera hora clase con un 2º de bachillerato y eran cinco», explica. Algunos alumnos han ido porque tenían previsto un examen hoy que, como era de esperar, no se ha celebrado. Se trata de estudiantes que están a muy pocas semanas de terminar el curso y de tener que pasar por la EvAU.

Según explica, ha sido la tónica general entre los institutos a los que ha preguntado. Mucha ausencia, sobre todo a partir de 3º de la ESO y muchas familias recogiendo o autorizando la salida prematura de sus hijas e hijos para que volvieran a casa. También, cuenta, quejas de algunas que ven que los chavales llevaban muchos días festivos y a los que esta semana se les quedará en dos días mediados por el festivo del jueves.

Noemí Infantes trabaja en el IES Virgen del Carmen de Cádiz. Su centro tiene desde secundaria obligatoria hasta ciclos formativos, desdoblados en turno de mañana y tarde a causa de unas obras que, dice, se eternizan en el tiempo.

En su instituto ha habido, como en el de Solano, cierta disparidad y mientras que el estudiantado menor ha acudido en mayor número, el de bachillerato y ciclos lo ha hecho en menor medida.

Esta profesora de Lengua y Literatura se duele de que, como en este caso, el sistema educativo, sus centros, sean el recurso fácil y barato de las administraciones públicas para apoyar la conciliación laboral y personal de las familias. Según su opinión, en situaciones como las vividas entre hoy y ayer, lo más razonable es que las familias hubieran podido permanecer en las casa con sus hijas e hijos.

En cualquier caso, describe, como Solano y sus compañeras de primaria, un día tranquilo, con poco alumnado, entre otras cosas, porque las comunicaciones de las autoridades llegaron de madrugada, más allá de la 1:30. Infantes explica que en su centro algunos compañeros no recuperaron la luz ni el agua, en ciertos casos, antes de las 4:00 de la madrugada y tenían la obligación de llegar a las 8 horas al centro educativo.

Algun caso más extremo relata Carmen Yuste, docente de Lengua también en un centro de difícil desempeño en la ciudad de Sevilla. A primera hora de la mañana el claustro se ha encontrado con cuatro o cinco alumnos nada más que, finalmente, se han dado la vuelta para volver a sus casas. El instituto es de línea uno y solo

tiene secundaria, de manera que no tienen muchos estudiantes. Han aprovechado para realizar labores administrativas que normalmente no pueden hacer en el horario convencional.

El 47 % del profesorado se ha planteado alguna vez dejar la profesión

Una encuesta de CCOO arroja luz sobre algunas de las cuestiones más problemáticas para el personal docente: condiciones de trabajo, salarios, ratios...

Pablo Gutiérrez de Álamo abril 30, 20255 Mins Read

Uno de los problemas principales del profesorado tiene que ver con la dificultad de hacer su trabajo. De las más de mil encuestas respondidas, con un margen de error del 3 %, solo el 24 % ha dicho que tiene suficiente para hacer su trabajo.

Muchas comunidades autónomas han vuelto a la situación previa a los grandes recortes del RD 14/2012 que impuso el incremento de las horas lectivas así como el aumento de las ratios y acabaron con la desaparición de 70.000 puestos de trabajo, según ha dicho Francisco García, secretario general de la Federación de Enseñanza de CCOO. Pero otras tantas, todavía no del todo en educación primaria ni en secundaria.

A las horas lectivas se suma, como han explicado durante la presentación de los datos de la encuesta, que en los últimos 20 años, la tarea docente se ha vuelto mucho más compleja y la burocracia ha ido creciendo de la mano de esta complejidad. Hasta el punto de que la mitad del profesorado que respondió a la encuesta asegura que solo a veces tiene tiempo suficiente para hacer su trabajo. García exige al Gobierno que, lo antes posible y con el horizonte puesto en el próximo curso, se publiquen sendas normativas básicas relativas a las horas lectivas y las ratios para que, como ocurrió en 2012, no sean cuestiones que queden al albur de las comunidades autónomas.

A pesar de las muchas dificultades que enfrenta la profesión docente, casi el 70 %, entre centros públicos y privados, nunca o casi nunca se ha planteado cambiar de trabajo, al tiempo que dos terceras partes recomendaría dedicarse a la docencia a personas en formación.

García ha explicado que vivimos tiempos de mucha complejidad que la escuela debe asumir. Esto hace que el profesorado «manifieste cierta tensión, sobrecarga de trabajo y democratización». «El profesorado necesita cambios» y estos deben ser relativamente rápidos. El líder sindical ha recordado que hoy mismo ha habido una reunión del grupo cuatro de los que están negociando diferentes cuestiones relativas al Estatuto Docente. Dicho grupo es el que ha de tratar las condiciones laborales del profesorado. Desde el sindicato creen que hacer estos cambios en ratios y horas lectivas desde el grupo, sin esperar a tener un estatuto, es básico y mandaría un mensaje claro al profesorado de todas las etapas.

Pero si ha un punto que han destacado como conflictivo las y los docentes que han participado en la encuesta y que son principalmente de primaria y secundaria, así como de centros públicos y privados, es las relaciones con las familias. El 25 % lo ve como un problema. Le siguen las relaciones con el alumnado y la inestabilidad del puesto de trabajo son las causas principales de tensión en el trabajo que tiene el profesorado.

20 años de empeoramiento

La encuesta recién publicada tiene una «hermana», elaborada en 2004, poco antes de la aprobación de la LOE. Alonso Gutiérrez, responsable de Acción política de la Federación de CCOO ha explicado que algunos de los ítems consultados, también aparecieron entonces, de manera que han podido establecer algunas comparaciones después de dos décadas. Comparaciones que llevan a pensar en un empeoramiento de algunas cuestiones.

El primero de ellos es el envejecimiento de la población. En 2004 el 45 % de los docentes tenía 46 años o más; ahora ese porcentaje ha subido hasta el 55%. Por esto el sindicato solicita, primero, que haya más procesos de oposiciones y una incentivación de la jubilación anticipada para poder rejuvenecer los diferentes cuerpos docentes.

La formación inicial se ha convertido en uno de los problemas mayores en estos años. Mientras que en la primera de las encuestas solo el 10 % pensaba que la formación no era suficiente como para lidiar con el día a día del aula, ese porcentaje ha subido, y mucho, hasta el 49 %. El profesorado cree que no tiene conocimientos didácticos y metodológicos suficientes para enfrentar su trabajo y eso lo opina en mayor medida el docente de secundaria.

Curiosamente, el cambio del CAP al máster no ha supuesto más que el empeoramiento de la opinión del profesorado en relación a su propia formación inicial. Gutiérrez ha explicado que una diferencia importante según etapas, es que en el máster falta un proceso de practicum que en Magisterio sí existe y que es fundamental para conocer de antemano como es un aula.

También hay un importante aumento de quienes ven que sus condiciones retributivas han empeorado. Hace dos décadas los pensaba el 20 % y ahora es el 64. En relación con esto, según ha comentado, casi el 80 % de las y los encuestados, cree que sería necesario algún tipo de evaluación voluntaria de su trabajo para



conseguir mejoras retributivas, más allá de los sistemas actuales como sexenios. También reclaman que sus salarios estén relacionados con el IPC a la hora de establecer subidas anuales.

La ratio, por supuesto, también esta en la lista de las cosas que han empeorado. Si en 2004 el 67 % del profesorado valoraba positivamente la cifra de alumnos, ahora solo lo hace el 44 %.

Esta nueva encuesta, que se viene a sumar a diferentes estudios sobre el malestar del profesorado o sobre la problemática de su deserción de las escuelas de todo el mundo, no hace más que ahondar en la herida. Las ratios, las condiciones laborales y salariales, la dificultad cada vez mayor de dar clase o de mantener relaciones con las familias mientras la burocracia que se exige no para de crecer, son elementos que, según parece, las administraciones educativas, estatal y autonómicas, no parecen querer ver.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Libros y pantallas

No son incompatibles. Porque hoy en día no puede entenderse un aula sin pantallas, como no podría aceptarse un aula sin libros. Así que...menos ruido y más sentido común: ¿en qué siglo vivimos?

|Jesús Jiménez. 25-04-2025

Se ha escrito tanto y tanto sobre el uso de pantallas y móviles en clase que ya no se sabe qué decir. Se publican gran cantidad de rigurosos estudios analizando sobre sus ventajas y peligros. Se formaron grupos de expertos muy reconocidos en las diferentes ramas del saber que elaboraron valiosos informes para los poderes públicos al más alto nivel. Las propias administraciones educativas han llevado a los boletines oficiales autonómicos normativa sobre el tema, muy similar en todos territorios, por cierto. Todas esas iniciativas (y mucho más) puede consultarse, tanto en la red como en soporte papel.

Ante esa avalancha de datos e información (inputs dirían algunos) tal vez convenga parar un momento y recordar algunas de las observaciones, aportadas por tantas y tan diferentes fuentes, que han alcanzado un cierto consenso social y pedagógico. A modo de recapitulación, estos pueden ser algunos puntos de acuerdo, que bien podrían considerarse de sentido común.

Primero: las pantallas “han venido para quedarse”, como ahora se dice en tantas tertulias. Y siguiendo con el refrán popular: no pueden ponerse puertas al campo. Porque vivimos en un mundo digital. Centrémonos en las pantallas de uso personal: en el móvil, por ejemplo. ¿Cuántos millones de móviles se llevan ahora en los bolsillos? Los llevan chicos y chicas de toda condición social y desde muy pequeños. Para la mayoría de ellos y de ellas, antes es el móvil que cualquier otra cosa. Entonces, ¿puede cerrarse la puerta y prohibir su entrada en los centros escolares? Otra cosa es que lo tengan permanente abierto durante la clase. Existe una coincidencia muy amplia en graduar el uso del móvil por edades y muchos coinciden en que puede utilizarse como recurso didáctico para estudiar algún tema en secundaria. Además, pueblan las aulas otros dispositivos personales o colectivos, sean tablets o pantallas de clase.

Segundo: los libros también están desde siempre y lo están “para quedarse”. No van a desaparecer de la noche a la mañana, por muchas pantallas que se instalen en las aulas, ni siquiera en las llamadas aulas del futuro. La fiebre de hace unos años por las tablets no retiró los manuales escolares de los pupitres. Pero al mismo tiempo algo ha empezado a cambiar: casi todo el profesorado, incluso el de mayor edad, tiene asumido que no todo está en los libros. Aunque todavía en la mayoría de las clases se utiliza un único libro de texto, el mismo para todo el alumnado, cuando podrían utilizarse libros de varias editoriales. Casi nadie pone en duda que la biblioteca de aula y la biblioteca general del centro son excelentes recursos didácticos. Porque las pantallas no pueden sustituir a los libros: el alumnado tiene que leer más, mucho más. Y no hay que renunciar al libro de texto, de contrastada calidad técnica en nuestro país y, además, editado ahora con materiales complementarios a los que se accede desde la red.

Tercero: libros y pantallas pueden convivir en las aulas. Por supuesto que sí. Pero “con talento”. Porque no se trata utilizar la pantalla del aula, conectada al ordenador del profesor, solo para “dar la lección”, algo habitual en los ambientes universitarios y bastante extendido en los niveles superiores de secundaria. La antes llamada “lección magistral” puede ser de utilidad en ciertos momentos, pero debiera dejar de ser la única metodología en el aula. Porque ahí está clave, en la renovación de las metodologías didácticas. Utilizar las pantallas para hacer lo que antes se venía haciendo “es tontería”, como dice un famoso humorista. Las tecnologías permiten diversificar las fuentes de información y el acceso directo a esas mismas fuentes. Consecuentemente, facilitan el empleo de metodologías interactivas, tanto entre personas y pantallas como entre el profesorado y su alumnado. Existe un amplio consenso en que un uso inteligente de las tecnologías y de las pantallas puede contribuir a cambiar y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, otorgando un mayor protagonismo

al alumnado en la construcción e interiorización de nuevos saberes y transformando el rol del docente desde el simple trasmisor de conocimientos al de facilitador y mediador entre el currículo y el alumnado.

Y cuarto: poco se avanzaría si no se cuenta con el entendimiento y colaboración de las familias. Pueden actuar en dos direcciones convergentes. En primer lugar, respetar las decisiones adoptadas por el consejo escolar (donde están representadas) en el proyecto educativo del centro respecto a la utilización de pantallas personales (tablets, móviles) en las aulas, acuerdos que, indefectiblemente, han de servir de referencia para la elaboración de los proyectos curriculares y programaciones didácticas. En segundo lugar, responsabilizarse como padres y madres del acceso de sus hijos e hijas a las pantallas, sean las del móvil o de otros dispositivos, fuera del ámbito escolar y no olvidar que del mejor regalo que pueden hacerles sigue siendo un buen libro.

A modo de conclusión. Muy simple. Existe un consenso generalizado, ampliamente recogido en el currículo oficial, sobre la necesidad de fortalecer la competencia digital, que implica el uso seguro, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales. Esas “nuevas” tecnologías no eliminan el libro de las aulas, ni siquiera el texto único, pero pueden contribuir decisivamente a la renovación de las metodologías didácticas. Y, por último, todos estaremos de acuerdo en que las familias tienen un papel muy importante a desempeñar cuando se habla de libros y pantallas.