



ÍNDICE

[Aulas más complejas y profesores sobrecargados: un estudio indaga en el "alarmante" deterioro emocional en las escuelas](#) **EL PAÍS**

[El Coordinador de Bienestar no cuenta con apoyo para mejorar el ambiente en las aulas](#) **ABC**

[Lo bueno \(y lo menos bueno\) de la ley Ayuso contra las pantallas en el colegio](#) **EL DEBATE**

[Padres de toda España piden también el plan antipantallas de Ayuso y los profesores se rebelan contra los "bandazos"](#) **EL MUNDO**

[Los colegios concertados denuncian que llevan 4 meses sin fondos de Educación: "La situación es insostenible"](#) **LEVANTE**

[La prohibición de las pantallas avanza en los colegios, se acabó el optimismo tecnológico en educación: "Los dispositivos distraen"](#) **EL PAÍS**

[Jaime Olmedo, rector de la UCJC, avisa de que la IA "está creando una nueva era": "Nadie sabe lo que va a pasar"](#) **EUROPA PRESS**

[A Ayuso lo que es de Ayuso](#) **EL PAÍS**

[Decidir sólo con la verdad puede llevar al error](#) **EL DEBATE**

[Adolescente y ansiedad: Cuáles son los síntomas del mal del siglo XXI y cómo atajarlos](#) **ABC**

[Estas son las tres carreras universitarias que según la IA se han quedado obsoletas](#) **DEiA**

[ANPE Cantabria denuncia la maniobra de la Consejería al modificar la composición del Consejo Escolar](#) **EUROPA PRESS**

[Regular, sí, prohibir, no: la comunidad educativa rechaza el veto total a las pantallas en la escuela en Madrid](#) **ELDIARIO.es**

[Pantallas en las aulas](#) **EL PAÍS**

[Profesores de FP en pie de guerra por la brecha salarial: "Nos usan como mano de obra barata"](#) **DIARIO DE SEVILLA**

[Ayuso impedirá a la concertada cobrar a las familias por las tabletas](#) **EL MUNDO**

[Las becas para el curso 2025-2026 ya están disponibles en España: cómo aplicar](#) **EL DEBATE**

[«Si tenemos una sociedad machista, esto se va a ver reflejado y acrecentado por IA»](#)

EL CORREO GALLEGO

[La Educación Primaria vasca pierde 10.000 estudiantes en cinco años](#) **DEiA**

["Están en contra del feminismo y hablan bien de Franco": los profesores luchan contra la ola de extrema derecha de sus alumnos](#) **EL PAÍS**

[Más de 13.000 navarros hacen un uso compulsivo de internet, que afecta más a jóvenes y mujeres](#)

NOTICIAS DE NAVARRA

[Magistrados critican la "inmunidad" de colegios que no aplican protocolos antibullying: "Es necesaria la tolerancia 0"](#) **EUROPA PRESS**

[El Gobierno aprueba 58,5 millones de euros para ayudas para la adquisición de libros de texto](#) **EL DEBATE**

[180.000 alumnos vascos se quedan sin clase por la huelga de profesores que Educación tacha de "injustificada e irresponsable"](#) **EL MUNDO**

[La precariedad del profesorado se concentra en los centros educativos con más alumnos vulnerables](#) **EL PAÍS**

[Los maestros de Primaria tienen peores competencias lectora y matemática que la media de trabajadores con estudios universitarios](#) **EL MUNDO**

[La docencia, una profesión cada vez más difícil y que se ejerce en peores condiciones](#) **ELDIARIO.es**

[La mayor feria sobre la Educación se inaugura hoy con la mirada puesta en las matemáticas](#) **EL DEBATE**

[Gregorio Luri: «Si prohibimos las pantallas en el aula no seremos una sociedad competente»](#) **ABC**

[Becas y ayudas al estudio en España: ¿Son suficientes? El análisis de CCOO](#) **EUROPA PRESS**

[¿Prohibimos las pantallas a nuestros hijos o les educamos en el buen uso de la tecnología?](#) **THE CONVERSATION**

[Educación y tecnología en el siglo XXI](#) **THE CONVERSATION**

[Viciana defiende limitar las pantallas en los colegios por sus consecuencias para los alumnos](#) **MAGISTERIO**

[Cumplido y casi estrenado aniversario de la Inspección de Educación](#) **MAGISTERIO**

[El uso intensivo de la tecnología, incluso con fines pedagógicos, empeora los resultados](#) **MAGISTERIO**

[El Gobierno obliga a regular el uso supervisado de ordenadores y tabletas en los colegios](#) **MAGISTERIO**

[“Cuando me operen, que lo hagan sin anestesia”](#): La locura de prohibir la tecnología en las aulas **ÉXITO EDUCATIVO**

[Javier M. Valle, Elena Piñana y Jesús Manso \(Aprendizaje Competencial\): «La nueva educación debe centrarse en un aprendizaje más activo»](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Los centros educativos habrán de regular el uso de dispositivos móviles y digitales en el aula](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[«Adolescencia»: al otro lado del buenismo](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Criterios de ¿evaluación?](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[El 40 % del profesorado trabaja con distanciamiento emocional e indiferencia según SM y Educo](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Debates educativos mal enfrentados en la Comunidad de Madrid](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Mi bachillerato o la selección como norma](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Libertad para elegir colegio](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

EL PAIS

Aulas más complejas y profesores sobrecargados: un estudio indaga en el “alarmante” deterioro emocional en las escuelas

Los docentes señalan, según el informe de Educo y la Fundación SM, que las dos principales causas del deterioro del bienestar en los alumnos son la falta de tiempo de calidad con los padres y el uso excesivo de la tecnología

FRANCESCA RAFFO. Madrid - 20 MAR 2025

“Si me dieran cien mil trabajos volvería a ser maestra, pero sí que tenemos una carga muy grande y muchísimos frentes”, cuenta Manuela Pérez Macedo (Madrid, 54 años) desde una oficina del colegio Santa Susana, en Madrid. Trabaja como docente de historia y geografía desde que tiene 21 años, pero asegura que nunca se ha enfrentado a tantos retos: la alta cantidad de alumnos por aula, la complejidad de los estudiantes o la burocracia. Las consecuencias son varias, pero se pueden sintetizar en sobrecarga y ansiedad en el equipo docente. Su experiencia no es única, así lo afirma el último informe de Educo y la Fundación SM, *Mejorando la protección y el bienestar en las escuelas*, que concluye que tanto los profesores como los alumnos se enfrentan a un deterioro generalizado del bienestar emocional.

Son numerosos los datos de los últimos años que señalan el problema. Según el *Barómetro de Opinión de la Infancia y la Adolescencia 2023-2024* de Unicef, cuatro de cada 10 jóvenes de entre 13 y 18 años cree haber tenido un problema de salud mental en el último año y la mitad no pide ayuda. Por el lado del profesorado, según el *Educobarómetro* del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA) de la Fundación SM, el 37% de los maestros experimenta agotamiento y 39% ansiedad o depresión. Ante esta realidad, Educo y la Fundación SM han publicado, este jueves, un informe que indaga, a través de un estudio cualitativo —con grupos de discusión con profesores y alumnos, entrevistas y talleres lúdicos en Madrid, Cataluña, Valencia y Galicia—, en las causas del deterioro del bienestar en los colegios.

La elevada cantidad de alumnos por aula es uno de los factores que más perjudica la capacidad de actuar de los profesores. El informe indica que los educadores tienen cada vez menos tiempo para dedicarse a las necesidades de cada alumno y esto afecta el desarrollo académico y personal de cada uno. A esto se suma otra dificultad: los docentes aseguran que las aulas son cada vez más complejas.

Ariana Pérez, coordinadora de investigación de la Fundación SM, explica que esta complejidad se da por las necesidades individuales de cada alumno, como las especiales de aprendizaje, las situaciones que traen de casa o los problemas de salud mental. “Esto sucede en un marco de modelo educativo donde se demanda mayor personalización de aprendizajes y desarrollo de competencias”, resalta. Y agrega: “Interviene directamente en el bienestar del profesorado que está más sobrecargado con responsabilidades que van más allá de su labor pedagógica”.



Una maestra en Galicia, entrevistada para el informe, lo ejemplifica: “Veinticinco alumnos que vienen de casas diferentes, con medios distintos, con estimulación y motivaciones diferentes en una clase no es viable porque de esos hay cinco o seis con muchísimas necesidades”.

Alumnos vulnerables

El deterioro del bienestar de los alumnos es otro factor que preocupa a los profesores. Pérez Macedo cuenta: “Cada vez tenemos más alumnos rotos y vulnerables”. A eso se suma el tema del móvil y las redes sociales: “Tienen muy poca concentración”, dice Pérez Macedo. Los docentes señalan, según el informe, que las dos principales causas que impactan en el bienestar en los alumnos son la falta de tiempo de calidad con los padres y el uso excesivo de la tecnología.

Los alumnos Mario Lozano (Madrid, 15 años) y Miguel Moreno (Madrid, 14 años), del mismo centro, tienen una posición marcada sobre la tecnología: “Es una gran idea, pero su uso no es del todo correcto”, dice Mario. En las clases que les parecen aburridas, admiten que sí que se distraen con los ordenadores; pero si el profesor les gusta, como el de matemáticas, afirman, “prácticamente no usamos el ordenador”, dice Miguel.

En el ámbito personal, Alba González del Toro (Madrid, 14 años) complementa a sus compañeros: “En la adolescencia es como que todo el mundo debe tener móvil y, a veces, te sientes presionada porque las amigas están con el móvil y porque debes tener ciertas redes sociales”.

Los especialistas coinciden en que el bienestar de ambos, tanto alumnos como profesores, es fundamental para un entorno educativo óptimo. Por ello, desde Educo y la Fundación SM concluyen que es necesario que las escuelas tengan profesionales especializados en salud mental y bienestar —como psicólogos, psicoterapeutas, coordinadores de bienestar, orientadores— para que complementen la labor pedagógica del profesorado. Pero, sostienen, es indispensable que estas figuras estén bien implementadas y para ello son necesarios recursos.

La investigadora de la Fundación SM comenta: “Hay una escasez de esos profesionales especializados. Los profesores intentan cubrir esta complejidad, pero no es su función”. Se refiere especialmente a la labor de psicólogos. Los centros con alta complejidad solicitan estos perfiles debido a la saturación de los centros de salud. Pérez Macedo, también en el equipo directivo, lo vive a diario: cuando los estudiantes solicitan ayuda, los coordinadores de bienestar están desbordados y el orientador solo acude dos días, lo que obliga a los alumnos a recurrir a la seguridad social.

El informe resalta la figura del coordinador de bienestar, que está ya implementado en todas las comunidades (menos en Castilla y León, según Educo), y se encarga de prevenir la violencia en institutos. “Esta figura es importante para mejorar el bienestar de toda la comunidad y crear entornos seguros”, dice Mónica Viqueira Martínez, técnica de incidencia política de Educo. Pero la implementación ha sido irregular en las comunidades y enfrentan grandes retos de recursos, formación y tiempo.

En varias escuelas, además, los coordinadores no son conocidos por los alumnos, agrega Viqueira. Así lo comenta González del Toro: “No conocemos a una persona específica. Si tenemos algún problema, recurrimos a algún profesor al que le tengamos confianza o con el tutor. Si es un problema más difícil se traslada al equipo directivo”.

Papeleo y falta de reconocimiento

El documento menciona la dificultad que enfrentan los docentes por la desconexión entre la formación que reciben en las facultades o másteres y la realidad en las aulas. A esto se suma la carga burocrática, que les exige horas adicionales de trabajo. Pérez Macedo comparte: “Cuando tenemos que hacer un protocolo por acoso, me llevo más tiempo en documentación que en investigar y cuidar a la víctima”.

Otro gran problema que no solo los satura, sino que les afecta emocionalmente es la falta de reconocimiento hacia su labor; lo que genera desconfianza, así como pérdida de respeto y autoridad. El informe comparte lo que cuenta un docente de Madrid: “Que tú hagas algo y al final las familias te estén diciendo ‘por qué haces eso si no vale para nada’, te acaba hundiendo...”.

ABC.es

El Coordinador de Bienestar no cuenta con apoyo para mejorar el ambiente en las aulas

Según el estudio 'Mejorando la protección y el bienestar en las escuelas' esta figura es clave, pero no se le dota de las herramientas, tiempo y reconocimientos suficientes para alcanzar los logros para los que fue creada

LAURA PERAITA. Madrid. 20/03/2025

En las aulas españolas se percibe un deterioro alarmante en el bienestar socioemocional tanto de estudiantes como de docentes. Al menos así lo afirma el informe «Mejorando la protección y el bienestar en las escuelas», realizado por Educo y Fundación SM. Según sus datos, las cifras de malestar son elevadas: el 39 % de los docentes muestra síntomas compatibles con la ansiedad y la depresión mientras que un 20,8% de los adolescentes españoles manifiesta algún problema de salud mental.

Ariana Pérez, coordinadora de investigación de la Fundación SM, explicó durante la presentación, que este malestar ya estaba presente antes del Covid-19, «pero esta pandemia lo hizo más visible. En el caso de los estudiantes -matizó- destacan dos factores clave que pueden contribuir a esta situación como son las relaciones familiares, provocadas en parte por la dificultad de padres y madres para dedicar tiempo de calidad a sus hijos y, por otro lado, el uso excesivo de la tecnología, especialmente por el tiempo excesivo que los estudiantes pasan frente a las pantallas. Tanto es así, que muchos docentes aseguran que sus alumnos llegan totalmente dormidos porque han estado con el móvil o con las redes sociales hasta altas horas de la madrugada».

A este respecto, Ariana Pérez destacó que entre el alumnado existe consenso porque reconocen que «las redes sociales te desconcentran. Por ejemplo, si estás estudiando y tienes el móvil al lado y te hablan, dejas lo que estás haciendo y contestas». Así mismo, el alumnado de Secundaria destaca que la principal causa de los conflictos entre ellos son insultos, rumores o bromas que muchas veces trascienden el ámbito escolar por las redes sociales. Y cuando se producen, prefieren mantener distancia con el profesorado, lo cual demuestra la importancia de que estos sean referentes de confianza y promuevan entornos seguros».

Los docentes apuntan como principales causas de este malestar en los centros escolares a varias razones como la mayor vulnerabilidad socioemocional en los estudiantes (baja autoestima y poca tolerancia a la frustración); aumento de conductas disruptivas en el aula por la falta de atención en el hogar; y dificultades para mantener la concentración en el aprendizaje.

Ariadna Pérez también destacó los factores que están deteriorando el bienestar del profesorado, que está cada vez más sobrecargado por el exceso de responsabilidades. «Las aulas son cada vez más complejas puesto que tienen 25 alumnos de casas diferentes, con medios distintos, con estimulación y motivaciones diferentes, problemas de aprendizaje, necesidades educativas especiales, falta de concentración...

Los profesores perciben que se les asignan responsabilidades que van más allá de su labor educativa, lo que supera sus capacidades para formarse y les faltan recursos a su alcance. «A veces tienen la sensación de que están haciendo de psicólogo, educador social, de padre, de madre, cuando muchas veces la imagen de su labor es que su trabajo es sencillo y gozan de unas vacaciones envidiables. Y, es que, la falta de reconocimiento a su profesión es otra de las quejas de los docentes, puesto que consideran, además, que no se confía en ellos ni se les respeta lo suficiente. Es decir, que el alumnado no es el verdadero origen de su desánimo. El 42% de los docentes no se plantea dejar su profesión. La vocación y el gusto por la docencia es lo que hace que no abandonen».

Según este informe, a todo ello se le añade la desconexión entre la formación docente y las necesidades reales de las aulas («Nosotros no estamos formados para dar respuesta a los problemas que se están generando ahora»); la burocracia excesiva («Se nos pide mucha burocracia, tenemos que hacer informes de todo, tenemos que dejar todo registrado, pero tenemos que dar clase también. Yo lo que quiero es preparar mis clases, estar con mis niños, escucharlos, enseñarles y dedicarme a lo que me quiero dedicar, que es ser profesor»), o los cambios legislativos constantes («La ley de educación no se tiene que cambiar cada 4 años. Tiene que haber un pacto entre los partidos políticos y decir, bueno, esto vale, estamos todos de acuerdo, tiramos adelante y esto que dure 10 años»).

Además, la ausencia de apoyo emocional también es palpable y se echa de menos una mayor empatía. «No es muy lógico que los docentes no tengamos un psicólogo en el colegio o algún terapeuta. Alguien que nos pueda ayudar en momentos de estrés», aseguran algunos profesores participantes de este informe.

Recomendaciones para un cambio de tendencia

Ariadna Pérez reconoce que este estudio no solo pretende analizar las causas que afectan el bienestar de alumnos y docentes, sino también proponer soluciones basadas en sus propias perspectivas para crear entornos escolares más seguros y acogedores. Entre las principales medidas destacan la necesidad de promover una mayor colaboración entre familias y centros educativos para construir relaciones de respeto mutuo. Además, se resalta la importancia de contar con estructuras y recursos de apoyo emocional en los centros para atender las necesidades de la comunidad educativa. También se subraya el papel clave de los equipos directivos para que fomenten un liderazgo participativo. Así se contribuye a la cohesión del profesorado y se genera un clima de confianza y autoeficacia.

El análisis también señala que la Administración tiene la responsabilidad de abordar la pérdida de bienestar en las escuelas, garantizando medidas efectivas para crear entornos educativos seguros, saludables y propicios para el aprendizaje. Invertir en protección y bienestar no es un gasto, es una inversión en el futuro de la infancia.

En este sentido, el informe subraya que hay que impulsar la figura del Coordinador de Bienestar y Protección, introducida por la LOPIVI (Ley Orgánica de Protección integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia).

Mónica Viquería, coordinadora de incidencia política de EDUCO, consideró que el rol de esta figura es vital para mejorar el ambiente en el aula y garantizar un entorno escolar seguro y respetuoso. «Tiene la responsabilidad de promover una cultura de buen trato dentro de la comunidad educativa, facilitando estrategias de prevención, detección e intervención en situaciones de riesgo. Sin embargo, esta nueva figura, que debería ser clave, no consigue cumplir las funciones y alcanzar los logros para los que fue creada. No está instalada en todos los colegios y, en muchas ocasiones, sus funciones las asume el orientador, el pedagogo o, incluso, un profesor de matemáticas o Educación Física, que lo asumen como una carga a sus labores diarias».

Apuntó que muchos profesionales encargados de esta función no disponen de la formación ni del tiempo necesario, lo que limita su impacto y los obliga a centrarse en acciones reactivas en lugar de preventivas.

Además, que no sea una prioridad estratégica de algunos centros y la ausencia de presupuesto específico dificultan la consolidación de esta figura tan importante. «El desarrollo de estas funciones depende más del compromiso personal del profesor. es un sacrificio por no tener ni la formación suficiente, ni las herramientas o recursos para desempeñar esta función. Además, tampoco dispone del reconocimiento que requiere ni del apoyo económico, ya que en la mayoría de los casos no reciben ningún tipo de suplemento extra. es decir es una figura que está contemplada dentro del marco legal, pero no está formalizada de forma adecuada. Si tuviera la dotación que merece funcionaría correctamente y tanto alumnos como profesores saldrían muy beneficiados de su labor, pero aún le falta mucho recorrido», lamentó la coordinadora de EDUCO.

EL DEBATE OPINIÓN

Lo bueno (y lo menos bueno) de la ley Ayuso contra las pantallas en el colegio

El beneficio de esta norma, además del control, es que muestran a la sociedad que algo es malo y debe limitarse. El riesgo es que algunos padres dejen de implicarse en la limitación del uso de tecnologías sólo porque ya se encarga el colegio

María Solano Altaba. 21/03/2025

La Comunidad de Madrid ha sido la primera, pero no será la única: ha decidido limitar por ley la utilización de dispositivos digitales individuales en los niños de Educación Infantil y Primaria, hasta los doce años. Además, prohíbe que se manden deberes para casa para los que los alumnos necesiten un ordenador. Y cuando la tecnología se tenga que usar en el colegio por razones estrictamente pedagógicas, bajo estricto control y por tiempo limitado.

Cinco años después de que el confinamiento por la pandemia nos obligara a digitalizarnos, ya tenemos estudios suficientes que demuestran que a los niños y adolescentes les ha hecho mucho daño. Así que los beneficios de esta decisión son evidentes. Las clases durante el confinamiento en la pandemia se resolvieron mal que bien gracias a las nuevas tecnologías. Pero superada la crisis, se empezaron a ver los «daños colaterales» de dejar a los menores solos durante tantas horas frente a un dispositivo digital que los conecta con un mundo que no son capaces de manejar.

Los niños y adolescentes se encerraban en su cuarto con el portátil, la tableta o el móvil bajo la excusa, siempre ganadora y difícil de verificar, de que estaban «haciendo los deberes». Y en esas tardes de infinito aburrimiento, se fueron enganchando gracias al algoritmo, a las redes sociales, a los juegos en línea, a los vídeos absurdos, a la pornografía, a los memes, a las cuentas que exaltan imposibles cuerpos perfectos, a los vídeos de violencia extrema, a los grupos de WhatsApp... y todo parecía lo mismo, aunque, evidentemente, no lo es.

Así que lo bueno de la nueva ley no es tanto que usen o no tecnología en el colegio como que no podrán poner al colegio como excusa para utilizar tecnología en casa. En casa, papel, boli y libro. Y las pantallas, cuando los padres decidan.

Pero lo menos bueno de esta ley es que en algunos hogares caerán en el error de considerar que, como ya hay una normativa que regula el uso de la tecnología en los colegios, los padres no se tienen que seguir ocupando de este tema. Es tan ingenuo como pensar que porque está prohibido fumar antes de los 18, no hay cientos de chavales fumando a la salida de clase. O porque está prohibido beber alcohol, los parques no estarán llenos de botellones cada viernes y cada sábado.

El beneficio de las normas restrictivas (que ya han sido criticadas porque hay dudas de la legalidad de limitar la decisión de los centros en materia pedagógica) es que muestran a la sociedad que algo es malo y debe

limitarse. El riesgo es que algunos padres dejen de implicarse en la limitación del uso de tecnologías sólo porque ya se encarga el colegio.

Porque la verdadera educación mediática, la alfabetización digital que nos falta como sociedad, no sólo se puede producir a golpe de decreto. Tiene que empezar en las familias, porque es allí donde los niños y adolescentes desarrollan su pensamiento crítico, comprenden la diferencia entre lo correcto de lo incorrecto, aprenden a controlar sus impulsos en la toma de decisiones y manejan su libertad con un norte claro al que llegar.

De modo que el nuevo decreto que está ultimando el Gobierno autonómico para regular y limitar su utilización en los centros educativos podrá tener algunos beneficios, si y sólo si, está acompañado por la necesaria implicación de los padres en el seno del hogar.

María Solano Altaba es profesora de la Universidad CEU San Pablo

EL MUNDO

Padres de toda España piden también el plan antipantallas de Ayuso y los profesores se rebelan contra los "bandazos"

"No sirve de nada prohibir si en casa hay barra libre digital", advierten los docentes

Olga R. Sanmartín. Madrid. Viernes, 21 marzo 2025

Las asociaciones de padres de alumnos de los colegios de Córdoba se han unido para intentar convertir la ciudad en el primer «espacio seguro online para la infancia y adolescencia». Además de retrasar la entrega del primer móvil a sus hijos hasta los 16 años, piden una wifi que impida el acceso a contenidos inapropiados para los menores y que se eliminen todas las pantallas para los niños de Infantil. En Primaria, «sólo deberían usarse ante la evidencia de un beneficio pedagógico por encima de las técnicas tradicionales», expresan en un comunicado que corrió ayer por los chats en paralelo a la noticia del plan antipantallas en los colegios de la presidenta madrileña, Isabel Díaz Ayuso.

El proyecto de decreto de Madrid, que supone prohibir el uso individual de ordenadores portátiles y tabletas en las aulas y para hacer los deberes en casa (sólo se permite un máximo de dos horas semanales de utilización compartida para adquirir competencias digitales), ha sido aplaudido por los grupos de padres de WhatsApp que pertenecen al movimiento ciudadano de 50.000 familias que defiende la racionalización de los dispositivos electrónicos.

«Hemos recibido mensajes de padres de Galicia, Asturias, Castilla-La Mancha, Murcia, Andalucía, Aragón, País Vasco y Cataluña celebrando la medida de Madrid y pidiendo que se extienda a sus CCAA. Es una preocupación a nivel nacional. Muchas familias llevan años luchando en sus colegios, enfrentándose a situaciones muy complicadas por defender el derecho de sus hijos a una educación con papel y lápiz», dice María Gijón, presidenta de la Asociación Adolescencia Libre de Móviles de Madrid.

En las asociaciones hermanas de otras CCAA andan organizándose para pedir a los gobiernos regionales normas similares a la que ya ha aprobado Murcia (no se usan dispositivos digitales en Lengua y Matemáticas hasta 5º de Primaria) y a la que tendrá Madrid desde septiembre. «Hay otros métodos menos lesivos que el One to One [un portátil para cada niño] para promover competencias digitales», apunta Ana Vayá, presidenta de la Asociación Adolescencia Libre de Móviles en la Comunidad Valenciana, que pide que el veto no se limite sólo a Infantil y Primaria sino que se amplíe también para la ESO.

Le da la razón, Pelayo Cardelús, el padre que pelea contra el uso de Google Classroom en los colegios: «¿Por qué hacer las tareas escolares en una pantalla es malo con 12 años y bueno con 13 o 14?», se pregunta.

"DIGITALIZACIÓN DESCONTROLADA"

«No es una cuestión puramente pedagógica, sino que se trata de proteger la seguridad y la salud de los niños, siguiendo los consejos de los expertos en salud, ante la digitalización descontrolada que se está dando en el sistema educativo español», añade Gil María Campos, presidente de la asociación Desempantallados.

El debate de la tecnología y los menores ha logrado que Ayuso se ponga en sintonía con los postulados de la ministra de IU Sira Rego y en contra de los colegios católicos -los que más han digitalizado las aulas-, que han tildado su decreto de «radical». Los profesores se posicionan junto a los centros educativos y piden a los padres que no deleguen en la ley sus responsabilidades familiares.

«No sirve de nada que se prohíban todos los dispositivos del mundo si antes y después del colegio los niños y adolescentes tienen barra libre digital. Las familias tienen un papel fundamental», expresa Nani Pizarro, responsable de Transición Digital de la Federación de Enseñanza de CCOO, que es partidaria de «un uso equilibrado»: «No somos partidarios de que se suspenda el uso de las herramientas digitales educativas, sobre todo a edades superiores. Estamos favor de que se reduzcan al máximo en edades tempranas. Por ejemplo, que no haya ningún uso de cero a tres años. Entre los tres y los seis y en Primaria, se debe hacer un uso muy reducido, programado y justificado, pero no se soluciona nada poniendo un tope de dos horas a la semana como se ha hecho en Madrid».



ADIMAD

REVISTA DE PRENSA
20.03.2025



Hay bastante malestar en los centros educativos porque la medida de Ayuso se interpreta como una «vulneración de su autonomía pedagógica y de la libertad de cátedra». «No se nos puede imponer un material docente, el papel», se queja Mario Gutiérrez, responsable de Educación de CSIF.

Los profesores se sienten «desconcertados», además, por los «bandazos» que están dando las administraciones públicas. «No es lógico pasar de promover los recursos digitales, llenando los centros educativos de ordenadores, pantallas y tabletas, a prohibirlos en los centros educativos», advierte Francisco Venzalá, presidente nacional del sindicato Anpe. «Mientras en Madrid se opta por prohibir las pantallas, en Cataluña se apuesta por la eliminación del libro físico. Tengamos un debate serio», añade Gutiérrez, apostando por una unificación en los criterios.

Padres y profesores sí alcanzan el consenso al pedir más responsabilidades a las empresas tecnológicas para prohibir los algoritmos y los sistemas de recompensas que crean patrones adictivos en los usuarios, así como en hacer más seguros los controles parentales.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Los colegios concertados denuncian que llevan 4 meses sin fondos de Educación: "La situación es insostenible"

La patronal Escuelas Católicas asegura que no ha cobrado nada en lo que va de año, y exige agilidad en los pagos

Gonzalo Sánchez. València 21 MAR 2025

"La situación es insostenible. Los colegios lo están pasando muy mal porque no disponen de recursos para hacer frente a los gastos que se originan cada día simplemente por el mero hecho de abrir la puerta". La que habla es Vicenta Rodríguez, secretaria autonómica de Escuelas Católicas de la Comunitat Valenciana, que denuncia que llevan 4 meses sin que Conselleria les abone el pago para los gastos de funcionamiento. La entidad epresenta a casi 300 centros escolares, o lo que es lo mismo, al 75 % de la concertada.

Así, Escuelas Católicas de la Comunidad Valenciana (ESCACV) "urge agilidad en los pagos de la Consellería de Educación", según reclama la entidad en un comunicado. Los casi trescientos centros educativos distribuidos por la C. Valenciana llevan casi cuatro meses sin recibir el pago para hacer frente a los gastos de funcionamiento del día a día. Esta partida es clave en el concierto educativo, pues es el dinero para pagar la luz, el agua y todo lo necesario para que el centro funcione. Rodríguez añade que "esta situación es muy delicada para los centros educativos. No se están atendiendo las necesidades básicas y los colegios no somos entidades crediticias".

Desde diciembre de 2024 los centros concertados católicos "no han recibido el abono correspondiente al apartado de gastos de funcionamiento del concierto educativo por parte de la Generalitat Valenciana". Por eso Escuelas Católicas revela que "a día de hoy, se adeudan las mensualidades de diciembre de 2024, enero y febrero de 2025. Y, a estas fechas, en la segunda quincena de marzo, no existe perspectiva de cobro de los fondos adeudados. No tenemos comunicación alguna al respecto", lamenta Rodríguez.

Partida congelada

La partida de los gastos de funcionamiento es fundamental para el día a día de los colegios concertados. Con esa partida se cubren los costes del personal no docente, el conocido como PAS (administrativos, personal de limpieza, conserjes...), las exigencias derivadas de protocolos de seguridad, de los planes de igualdad, de protección de datos, el mantenimiento de instalaciones, los suministros (electricidad, agua, gas, etc.) y el equipamiento educativo e informático. Vicenta Rodríguez asegura que "la falta de estos fondos públicos está generando una situación insostenible, que compromete gravemente la operatividad y gestión de los centros".

Además, Escuelas Católicas señala que la partida destinada a estos gastos permanece congelada en los Presupuestos de la Generalitat Valenciana desde el año 2009. Son cerca de 16 años sin actualizar la cuantía que se destina a financiar el concierto de los centros educativos. Esta infrafinanciación obliga a los centros concertados a hacer un verdadero esfuerzo ya que la luz y el agua han subido, pero la financiación no. La propia Conselleria de Educación ha reconocido esta problemática en diversos acuerdos, calculando que la partida "únicamente cubre la mitad del coste real" del puesto escolar en la enseñanza concertada.

La concertada lleva años pidiendo un aumento en esta partida ante la asfixia económica cada vez mayor. "El Salario Mínimo Interprofesional ha subido un 54 % desde 2018, la luz y el gas han subido un 57 % este año, es una barbaridad porque nuestra partida no ha subido nada", explicó Alberto Villanueva, presidente de Femeval (la otra asociación patronal) en un desayuno informativo con responsables de Conselleria. Añadió que algunos centros se encuentran al límite: "hay donde no tenemos presupuesto ni para pintar la fachada", contó.

La esperanza de la concertada era que el presupuesto empezara a subir estos presupuestos, y lo ha hecho un 3 % ya que "la sociedad y la educación avanzan pero las partidas siguen iguales", según Villanueva. "El plan digital en las aulas está muy bien, pero tenemos que comprar tablets para el alumnado ¿Si no hay presupuesto cómo lo tenemos que hacer?" denunció.

EL PAIS

La prohibición de las pantallas avanza en los colegios, se acabó el optimismo tecnológico en educación: “Los dispositivos distraen”

El anuncio de Ayuso de que prohibirá los dispositivos digitales en la escuela de Madrid se suma al veto vigente en Murcia, y a las limitaciones que prepara Cataluña en línea con un informe del Ministerio de Infancia y Juventud

Ignacio Zafra. Valencia - 21 MAR 2025 - 05:30

Después de años de optimismo, el viento ha girado en la forma en que los responsables educativos españoles observan el papel de los dispositivos digitales en la enseñanza. El miércoles la Comunidad de Madrid anunció un veto general a partir de septiembre al uso de pantallas, tanto en el aula como para hacer deberes, en las etapas de infantil y primaria (hasta los 12 años). Pero Murcia ya lo ha restringido este curso hasta el segundo ciclo de primaria. El Ministerio de Juventud e Infancia publicó en diciembre un informe de expertos que propone excluir los dispositivos individuales en infantil y priorizar en primaria “la enseñanza de manera analógica”. Y Cataluña constituyó en febrero una comisión formada por medio centenar de especialistas de diferentes ramas para que elabore unas directrices que conducirán muy probablemente a establecer restricciones. “Al principio, solemos recibir los cambios con cierto entusiasmo. Pero cuando con el tiempo vemos que han traído algunas cosas buenas, otras no tan buenas, y otras directamente malas, se toma la decisión de regular”, resume Màrius Martínez, que fue decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona y que coordina el comité de expertos creado por la Generalitat.

En la comisión creada por el Departamento de Educación catalán, que presentará su dictamen final en junio, participan personas de perfiles muy diversos; desde representantes de la asociación de directores de centros educativos y las federaciones de familias, a pediatras, pedagogos, psicólogos, neurocientíficos, policías y expertos en ciberseguridad. Uno de los argumentos principales de las críticas excepcionalmente unánimes que este jueves le llovieron al Ejecutivo madrileño por su anuncio fue precisamente la ausencia de un diálogo con la comunidad educativa y de un debate en profundidad antes de adoptar una decisión muy tajante.

En la oposición a lo anunciado por el Gobierno que preside Isabel Díaz Ayuso se unieron organizaciones de signo muy distinto. Desde el sindicato Comisiones Obreras hasta el CSIF, pasando por Anpe. Y desde las grandes patronales de la educación concertada, Escuelas Católicas y Cece, a la federación de familias de la escuela pública, la FAPA Giner de los Ríos. Incluso la asociación de colegios privados, Cicae, a la que no afectará el decreto que prepara el Ejecutivo regional porque solo se dirige a los centros financiados con fondos públicos, pero a la que le preocupa la imagen que la norma va a proyectar sobre la tecnología aplicada a la educación, se sumó a las críticas, calificando de “injerencia en la autonomía de los centros educativos” y de “retroceso en la modernización del sistema educativo” la nueva regulación. El consejero de Educación madrileño, Emilio Viciano, se reafirmó, por su parte, en su plan, que prevé limitar el uso de dispositivos digitales en los colegios a aquellos que sean de uso compartido (como una pizarra digital) y solo durante una hora semanal entre el segundo ciclo de infantil y 2º de primaria, hora y media en 3º y 4º, y dos horas en 5º y 6º. La medida podrá retrasarse hasta el curso 2026-2027 en aquellos centros cuyo proyecto educativo incluya ahora el uso de dispositivos individuales.

Sus argumentos son parecidos a los que esgrime Víctor Marín, consejero de Educación de Murcia, donde la restricción del uso de dispositivos individuales alcanza hasta 4º de primaria en las áreas instrumentales, Lengua y Matemáticas. “Numerosos estudios neurocientíficos destacan que la escritura a mano y el trabajo con recursos analógicos en edades tempranas mejoran el rendimiento cognitivo de los alumnos reteniendo mejor la información y mejorando el entendimiento de conceptos básicos para el aprendizaje, como el reconocimiento de palabras, la comprensión lectora, la expresión escrita, las operaciones matemáticas básicas y la resolución de problemas”, afirma Marín, que añade que la medida persigue también “retrasar la edad de uso de los dispositivos digitales con el fin de disminuir la adicción y dependencia de la tecnología”.

La limitación más o menos intensa del uso de los dispositivos tecnológicos, especialmente los individuales como tabletas y ordenadores, avanza poco después de que haya culminado la prohibición del uso de teléfonos móviles por parte del alumnado en colegios e institutos. Andreas Schleicher, creador del Informe PISA, apuntaba hace unos días en un artículo publicado en este periódico al uso de los teléfonos inteligentes, y más en general al “consumo elevado de contenidos digitales”, como uno de los factores que parecen estar detrás del declive del rendimiento de los estudiantes en muchos países. “La distracción digital no es solo un inconveniente, sino que parece tener una asociación tangible con los resultados de aprendizaje”, señala Schleicher.



La conveniencia de restringir, y en ese caso cómo y en qué grado, el uso de la tecnología en educación genera posiciones discrepantes en muchos colectivos. La presidenta de la FAPA Giner de los Ríos, Mari Carmen Morillas, criticó este jueves el anuncio del Ejecutivo madrileño con el argumento de que el sistema educativo "necesita actualizarse, hay realidades que no deben obviarse como los dispositivos digitales", al tiempo que abogaba por "trabajar en su uso responsable y adecuado". Al mismo tiempo, muchas familias con hijos en infantil, primaria y secundaria que viven en casa la tensión de limitar el uso que estos hacen de móviles, tabletas u ordenadores denuncian desde hace tiempo que los deberes que exigen su uso hacen todavía más difícil su vigilancia.

"Contribuyen a más distracción"

"Contribuyen a más distracción. Y permiten puentes hacia otros usos, como las redes sociales, los videojuegos, la pornografía, y otros contenidos digitales cuyo consumo excesivo está asociado a sentimientos de desconexión de la realidad, más agresividad, comportamientos adictivos, y otros trastornos ligados a la salud mental", afirma Diego Hidalgo, portavoz de Escuela Off, una de las plataformas que han surgido en España para reclamar la restricción educativa de las pantallas. Hidalgo también advierte de los problemas vinculados a la privacidad que generan las herramientas utilizadas en muchos colegios. "Sabemos que hay plataformas que ponen en riesgo los datos de los jóvenes sin ofrecer garantías suficientes, y que permiten un perfilado de los menores por parte de las empresas tecnológicas".

María del Mar Sánchez, profesora de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Murcia lamenta, por su parte, que el debate haya derivado rápidamente a las prohibiciones sin haberse detenido en cómo debería usarse la tecnología en la escuela: "No veo que se hable sobre qué se está haciendo con esas pantallas, que es la clave". Sánchez advierte, además, de que vetos como el de Madrid o Murcia pueden ampliar la brecha en competencias digitales entre ricos y pobres. "Hay niños y niñas que no van a recibir un acompañamiento en educación digital en casa, por desconocimiento de las familias o por lo que sea. Y la escuela, en su vertiente de justicia social, es el sitio donde pueden aprender a hacer un buen uso de la tecnología".

europapress.es

Jaime Olmedo, rector de la UCJC, avisa de que la IA "está creando una nueva era": "Nadie sabe lo que va a pasar"

MADRID 20 Mar. (EUROPA PRESS) - El rector de la Universidad Camilo José Cela (UCJC), Jaime Olmedo, ha advertido de que la Inteligencia Artificial "está creando una nueva era" como lo hizo la imprenta hace ya seis siglos.

Durante la inauguración de la XIV Asamblea General de Asociados de CICAIE, celebrada en el Colegio Virgen de Europa, Olmedo ha reaccionado sobre la importancia de mantener un equilibrio entre los avances tecnológicos, como la IA, y los valores humanistas en el ámbito educativo.

En este contexto, ha destacado cómo la Inteligencia Artificial está redefiniendo los conocimientos y los procesos educativos. "Los saberes basados en la exactitud son susceptibles de ser sustituidos", ha armado, subrayando que la IA "no solo automatiza los resultados, sino también los procesos que los generan".

Además, ha enfatizado que "tiene que haber un límite" entre lo que se puede y lo que se debe hacer y ha invitado a hacer una reflexión ética en torno al uso de la IA. El rector ha denotado el momento actual como "un segundo Renacimiento, lleno de oportunidades, pero también de incertidumbre": "Nadie sabe lo que va a pasar".

Por otro lado, ha destacado los valores fundamentales de "verdad, belleza y bondad" como principios inmutables de la educación, que "deben prevalecer en un mundo donde la IA juega un papel cada vez más relevante".

En este sentido, ha subrayado que se puede conseguir "con una formación excelente, en torno a la búsqueda de la verdad, la percepción de la belleza y la bondad". Olmedo ha animado a aprovechar las posibilidades que ofrece la IA para transformar el mundo, "pero sin perder la esencia humana". "Aprovechemos las posibilidades de la IA de cambiar el mundo sin dejar de lado la humanidad", ha dicho.

Finalmente, ha insistido en que la educación tiene un papel prioritario en el siglo XXI y en la necesidad de redefinir el pensamiento crítico para que lo humano "siga prevaleciendo en un entorno en el que las máquinas asumen funciones cada vez más sofisticadas".

La XIV Asamblea General de CICAIE ha rearmado su compromiso con la innovación y la excelencia educativa, brindando a los colegios asociados un espacio de reflexión y aprendizaje sobre el papel de la inteligencia artificial en la enseñanza y gestión educativa. A través de estos encuentros, CICAIE continúa impulsando la

transformación del sector educativo y el desarrollo de nuevas metodologías adaptadas a los desafíos del siglo XXI.

EL PAÍS **OPINIÓN**

A Ayuso lo que es de Ayuso

Oponerse por estrategia política a una medida como prohibir las tabletas en los colegios, avalada por el sentido común y por los expertos, es bochornoso

ANA IRIS SIMÓN. 22 MAR 2025

La Comunidad de Madrid será la primera de España en prohibir el uso de tabletas y demás dispositivos digitales de uso individual en los colegios financiados con dinero público. Los alumnos sólo podrán utilizarlas si las comparten, y su uso estará restringido a como máximo dos horas semanales. Los profesores tampoco podrán mandarles deberes que requieran de dispositivos digitales ni a través de plataformas *online*, y como madre de dos niños madrileños no puedo alegrarme más.

No voy a negarles que, al conocer la noticia, entre mi alegría se coló, fijense qué tontería, un poco de resentimiento porque la medida la haya tomado el PP de Ayuso. Supongo que la polarización que ella misma contribuye a sembrar acaba generando esto: que nuestra visión del otro (particularmente si ese otro tiene un cargo político, pero no sólo) sea deshumanizada e irracional, desconfiada incluso cuando uno comprueba —o sobre todo cuando uno comprueba— que tiene destellos de sensatez. También supongo que me habría gustado que esta causa la abanderara la izquierda, como me gustaría ver a la izquierda en lugar de a Donald Trump criticando a la OTAN o reivindicando que las categorías deportivas estén divididas por sexos.

No soy la única a la que le ha escocido que la medida la haya tomado Ayuso: los sindicatos se han descolgado con declaraciones bastante penosas, criticando que esta decisión puede trastocar los proyectos educativos, como si fueran más importantes que la salud mental o la capacidad de atención de los menores, dos áreas en las que se ha demostrado que el uso de dispositivos digitales tiene consecuencias nefastas. O señalado que la Comunidad de Madrid invirtió dinero y recursos en materiales y formación para implantar las tabletas en la escuela, como si haber cometido un error le tuviera que llevar a seguir perpetuándolo.

La representante de CC OO se atrevía a decir incluso que “el problema de las pantallas no se encuentra en los centros educativos, sino en las familias”. Unas declaraciones irresponsables y contrarias a lo que hoy dicen los expertos: la Asociación Española de Pediatría recomienda que el uso de pantallas sea nulo antes de los seis años y que se utilicen durante un máximo de una hora al día a partir de entonces.

Puede que detrás de la decisión del Gobierno de Ayuso haya un puro cálculo electoral, al ver cómo la preocupación sobre esta cuestión crece, sobre todo entre padres de clase media aspiracional, que es uno de sus principales caladeros de votos. Pero oponerse por mera estrategia política a la que es una medida avalada por el sentido común además de por los expertos es bochornoso.

Quien también se ha quejado es la patronal de las escuelas católicas de Madrid, que la considera una medida liberticida, como si la libertad primera no fuera la que deberíamos garantizarles a nuestros hijos y alumnos de crecer en un entorno sano y que vele por su correcto desarrollo.

Y no son los únicos que clamarán contra el destierro de las tabletas de las aulas madrileñas, ya sea por interés económico, por andar desnortados, por estrategia política o porque los prejuicios les impidan reconocer que incluso un reloj averiado atina dos veces al día. El caso es que esta decisión debería esperanzarnos no sólo porque sea positiva para los alumnos, que lo es, sino porque demuestra que algunos asuntos son aún capaces de hacer que salgamos de la trinchera. Y la protección de la infancia debería ser uno de ellos.

EL DEBATE **OPINIÓN**

Decidir sólo con la verdad puede llevar al error

Uno podría pensar que conociendo la verdad ya conoce todo lo que se necesita y por tanto y, por tanto, puede decidir

José Víctor Orón. 23/03/2025

Tomar decisiones basándonos solo en la verdad puede parecer lógico, pero ¿qué ocurre cuando ignoramos si esas decisiones son buenas o no para quienes las toman? En el ámbito educativo, esta separación entre verdad y bondad tiene profundas implicaciones que merecen nuestra atención.

No soy yo quien plantea la necesidad de profundizar en ello. Ya santo Tomás de Aquino en su tratado «De Veritate» indica que la verdad se refiere a la esencia y la bondad a la existencia (que incluye la esencia). Así pues, tomar decisiones basándose en la verdad resulta insuficiente para poder decidir. Tratemos de profundizar sobre la implicación educativa de esta diferenciación.



Uno podría pensar que conociendo la verdad ya conoce todo lo que se necesita y por tanto y, por tanto, puede decidir. En tal caso, se ignora que aún le faltan por conocer más cosas y por tanto tomará una decisión parcial que le lleve al ridículo. Creo que todos podemos asentir que interesa primero tener toda la información necesaria para una adecuada toma de decisiones.

La equivocación de tomar decisiones basándose solo en la verdad está en ignorar que la verdad se refiere a la esencia de las cosas. Dicho de forma breve, conocer la esencia es conocer lo que las cosas son en sí y cómo se articulan con el resto de la naturaleza. Pero eso no implica conocer la bondad o la oportunidad de las cosas para una persona concreta. La verdad se refiere a la esencia, mientras que la bondad a la existencia, y en concreto, la bondad para una persona que siempre es concreta. La persona estándar o media es una entidad ficticia, no existe, es un artilugio estadístico. Si cada persona es única, singular, libre y novedad, lo bueno para esa persona también debe serlo igualmente. La verdad es sería como saber que un martillo tiene unas características que le permiten clavar un clavo; la bondad es saber si usar el martillo en un momento dado y forma dada es lo adecuado para resolver el problema. Incluso si lo que toca es resolver o no el problema.

Para no equivocarnos en nuestras decisiones tenemos dos opciones: o ampliamos el concepto de verdad para que incluya la bondad o habiendo conocido la verdad necesitamos conocer además la bondad. La segunda opción parece mejor que la primera, porque así se evita la ambigüedad de igualar verdad y bondad. Parece que mantenerlas separadas nos va a ayudar más a hacernos cargo de la realidad. Pero necesitamos saber que la diferencia entre ambas no deja de tener su artificialidad, pues la realidad es solamente una. Además, si asumimos que este mundo tiene una existencia intencional, temporal y mediática, entonces, no se puede desligar del todo verdad y bondad. Podríamos decir, que para la toma de decisiones interesa que sea: NO POR la verdad, NO SIN la verdad, SI CON la verdad y la bondad.

Una cosa es que al estudiar aprendamos cosas nuevas y otra cosa es que aprender cosas nuevas nos haga bien. Centrarse en la verdad e ignorar la bondad nos lleva a ignorar a la persona y entonces, la verdad se impone como un rodillo que aplasta a la persona. Es verdad que estudiar un año en Inglaterra puede ayudar a aprender inglés, pero eso no significa que eso sea bueno para una persona concreta. Por ello, conocer la verdad es conocer poco para tomar decisiones.

En cambio, la forma usual que existe en la docencia es disociar verdad y bondad y parece que la docencia se centra en la verdad. Con ello se acaba diciendo que lo importante es lo que está fuera de la persona y que la persona tiene que ponerse al servicio de la verdad. Si se afirma que la verdad no está al servicio de la persona, se está afirmando que no existe ningún sentido en esta vida, ninguna finalidad y se está cayendo en un materialismo. Dicho de otra forma, si la verdad cuando es conocida por la persona no despierta un atractivo que encanta, quiere decir que no se está conociendo la verdad.

Cuando la educación enseña la verdad sin considerar la bondad, los estudiantes pueden experimentar desmotivación, deshumanización y falta de sentido en su aprendizaje. Presentar conceptos aislados, como las matemáticas sin conexión con la realidad, puede llevar a que el conocimiento parezca vacío y carente de propósito. Esto desmotiva y deshumaniza al reducir a los alumnos a simples receptores de información, y deja una educación sin sentido, incapaz de inspirar y de despertar interés.

Decir que la verdad no basta para tomar decisiones es afirmar que la vida tiene un sentido y un propósito que no viene del mero hecho de existir, sino de la finalidad de la existencia.

Cuando se enseña de forma separada la verdad y la bondad entonces la ética pasa a ser un adorno. Una cosa es que un empresario puede conocer la verdad del sistema empresarial y todas sus dinámicas y otra cosa es que sea un honrado empresario o un sinvergüenza. Urge una docencia que, si bien no confunda verdad y bondad, no enseñe una sin la otra sino que lo haga de forma simultánea. Es decir, no se trata de aprender verdades y luego ver su bondad, sino descubrir las dos cosas a la vez. Por bondad no nos estamos refiriendo por simple utilidad, sino la bondad para la persona.

Disociar verdad y bondad es lo que hace un padre cuando manda a su hijo a un colegio religioso y le dice: «tu aplícate y estudia matemáticas que allí te las enseñarán bien, pero de su forma de entender la vida olvídate. Cada uno entiende la vida a su manera y eso no tiene que ver con la verdad». Son muchos los ejemplos de una educación que disocia verdad y bondad. Dicha disociación ocurre al enseñar lenguaje al margen de la comunicación; O enseñar historia, al margen de cómo se ha comprendido la persona y la vida en cada momento de la historia y relacionarlo con el presente. O también la hace el profesor de matemáticas, cuando separa el aprendizaje de las matemáticas de quien aprende las matemáticas.

La educación tiene el poder de transformar vidas cuando integra verdad y bondad, formando personas capaces de tomar decisiones éticas y significativas. Necesitamos una enseñanza que no solo informe, sino que inspire; que conecte el conocimiento con el propósito y el aprendizaje con la vida. Hagamos del aula un espacio para dar sentido.

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

Adolescente y ansiedad: Cuáles son los síntomas del mal del siglo XXI y cómo atajarlos

En esta etapa vital los menores se enfrentan grandes cambios y nuevos desafíos sociales, emocionales y educativos

CARLOTA FOMINAYA. Madrid. 23/03/2025

Según los datos del 21º Congreso AEPap 2025, entre el 10 y el 20% de los menores sufren trastornos de ansiedad. Entre las causas principales se encuentran la presión académica y el paso de etapa entre la media infancia y la adolescencia, donde los jóvenes enfrentan grandes cambios y nuevos desafíos sociales, emocionales y educativos.

Las razones, a juicio de Tania Ruiz, terapeuta y directora del centro *anda CONMiGO* de Valdemoro, hay que buscarlas en que «en esta etapa, los niños empiezan a cuestionarse quiénes son y cómo encajan en el mundo y si no cuentan con las herramientas adecuadas, pueden sentirse perdidos y desarrollar problemas de ansiedad».

Los problemas de ansiedad en menores no son solo un desafío presente, pueden tener consecuencias a largo plazo si no se abordan a tiempo. Por eso, advierte esta experta, «puede ser interesante en algunos casos que los niños cuenten con apoyo profesional para mejorar sus técnicas de estudio, aprender a gestionar su tiempo y reducir el estrés asociado a las tareas escolares. A veces solo así disminuirá la presión y la ansiedad».

¿Cómo se manifiestan las primeras señales de ansiedad en niños y adolescentes?

La ansiedad es una respuesta natural ante el estrés, pero cuando se vuelve persistente e intensa, puede afectar el bienestar emocional y social de niños y adolescentes. Detectar sus primeras señales es fundamental para intervenir a tiempo y evitar consecuencias a largo plazo. Los síntomas iniciales pueden ser tanto físicos como emocionales. En los más pequeños, la ansiedad suele manifestarse a través de dolores de estómago o cabeza frecuentes sin causa médica, irritabilidad, dificultades para dormir y apego excesivo a los cuidadores.

También pueden presentar cambios en el apetito y evitación de ciertas situaciones, como ir a la escuela o socializar. En adolescentes, los signos pueden incluir preocupación excesiva por el futuro, miedo intenso a la evaluación o al fracaso, aislamiento social, problemas de concentración y comportamientos perfeccionistas. Asimismo, pueden experimentar síntomas físicos como tensión muscular, taquicardia o sudoración. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), los trastornos de ansiedad afectan a aproximadamente un 7% de los niños y adolescentes en el mundo, y su prevalencia ha aumentado en los últimos años. Detectar estas señales tempranas y brindar apoyo profesional adecuado es clave para promover el bienestar emocional en esta etapa crucial del desarrollo.

¿Qué factores del entorno educativo y familiar detectan ustedes en consulta que contribuyen al estrés académico en los menores?

El estrés académico es una problemática creciente entre niños y adolescentes, con impacto en su bienestar emocional y rendimiento escolar. Diversos factores del entorno educativo y familiar pueden contribuir a su aparición y agravamiento. En el ámbito educativo, la sobrecarga de tareas, la presión por obtener altas calificaciones y un sistema de evaluación rígido pueden generar ansiedad y frustración. Además, un clima escolar competitivo, la falta de apoyo docente y el acoso escolar agravan el estrés en los estudiantes. Según la Unesco, el 60% de los niños y adolescentes en edad escolar reportan sentir presión académica en algún momento de su formación.

Por otro lado, en el entorno familiar, las expectativas excesivas de los padres, la falta de comunicación sobre las emociones y la comparación con otros niños pueden generar un sentimiento de insuficiencia y autoexigencia extrema. Asimismo, un ambiente de conflicto familiar o la ausencia de apoyo emocional dificultan la capacidad del menor para afrontar las exigencias académicas.

Desde nuestro punto de vista, promover un equilibrio entre las responsabilidades escolares y el bienestar emocional, así como fomentar un entorno de apoyo y comprensión tanto en la escuela como en el hogar, es clave para reducir el estrés académico y favorecer un desarrollo saludable en los menores.

¿Cómo pueden los padres y docentes ayudar a los estudiantes a gestionar la ansiedad sin bajar las expectativas académicas?

El equilibrio entre el rendimiento académico y la salud emocional es clave en la formación de niños y adolescentes. La ansiedad escolar puede afectar su motivación y bienestar, pero existen estrategias para gestionarla sin comprometer el desarrollo académico. En el hogar, los padres pueden fomentar un ambiente de confianza y comunicación abierta, donde los niños se sientan escuchados sin miedo a ser juzgados. Es importante centrarse en el esfuerzo y el aprendizaje, más que en los resultados, y promover hábitos saludables como el descanso adecuado y la organización del tiempo. Un estudio publicado en *Journal of*



Adolescence (2023) señala que el apoyo emocional de la familia reduce en un 40% los niveles de ansiedad en estudiantes.

En la escuela, los docentes pueden aplicar metodologías más dinámicas y participativas, evitando una enseñanza basada únicamente en la memorización y la presión por las calificaciones. También es clave ofrecer herramientas de manejo del estrés, como técnicas de respiración, pausas activas y fomentar una cultura del error como parte del aprendizaje.

El objetivo no es bajar las expectativas, sino cambiar la forma de alcanzarlas, promoviendo un entorno que motive sin generar ansiedad excesiva. Con el apoyo adecuado, los estudiantes pueden desarrollar resiliencia y disfrutar de su proceso educativo con confianza y seguridad.

¿Qué tipo de estrategias pueden aprender los niños para reducir la ansiedad escolar?

Por fortuna, existen herramientas efectivas para que los niños gestionen la ansiedad escolar y enfrenten los desafíos académicos con mayor seguridad. A través de un enfoque personalizado, los especialistas pueden trabajar en estrategias que fortalezcan su bienestar emocional y su capacidad de afrontamiento. Se suelen enseñar también distintas técnicas de relajación y respiración. Se sabe que poner en marcha métodos como la respiración diafragmática y la relajación progresiva de Jacobson ayudan a reducir la activación del sistema nervioso y mejorar la concentración. De hecho, hay estudios que han demostrado que estas técnicas pueden disminuir hasta en un 30% los síntomas de ansiedad en niños en edad escolar. Asimismo, se puede realizar una reestructuración cognitiva, mediante el aprendizaje de estrategias para identificar y modificar pensamientos negativos o catastróficos sobre el desempeño académico. Se trata de reemplazar ideas como 'voy a fracasar'; por 'puedo intentarlo y mejorar'. Esto fortalece en gran medida la confianza y resiliencia de los menores. En este punto, es esencial el entrenamiento en habilidades sociales: Muchos niños con ansiedad escolar evitan la participación en clase por miedo a equivocarse, pero a través de juegos de roles y dinámicas grupales, es posible aprender a comunicarse de manera asertiva y manejar situaciones sociales con mayor seguridad. No podemos olvidar la gestión del tiempo y planificación: La terapia enseña a los niños a organizar sus tareas de manera efectiva, estableciendo prioridades y evitando la procrastinación, lo que reduce la sensación de estar abrumados. Con el apoyo terapéutico adecuado, los niños no solo aprenden a gestionar su ansiedad, sino que también desarrollan herramientas para enfrentar el entorno escolar con mayor confianza y bienestar.

¿Qué consecuencias a largo plazo puede tener la ansiedad académica en el desarrollo emocional y mental de los menores?

La ansiedad académica no solo afecta el rendimiento escolar en el presente, sino que también puede tener un impacto profundo en el desarrollo emocional y mental de los niños y adolescentes a largo plazo. Da lugar, por ejemplo, a mayor riesgo de trastornos psicológicos: Hay estudios que indican que los menores que experimentan ansiedad académica prolongada tienen un 50% más de probabilidad de desarrollar trastornos de ansiedad generalizada o depresión en la adultez.

También una baja autoestima y autoconcepto negativo: La constante sensación de no ser suficiente puede generar inseguridad y miedo al fracaso, afectando la confianza en sí mismos y su capacidad para asumir retos en el futuro. Se pueden producir, asimismo, dificultades en la toma de decisiones y la resolución de problemas: La sobreexigencia y el miedo a equivocarse pueden llevar a una parálisis ante situaciones de toma de decisiones, limitando su desarrollo personal y profesional en la adultez. Surgen estrategias de afrontamiento disfuncionales: Muchos menores desarrollan mecanismos inadecuados para lidiar con el estrés, como evitación, perfeccionismo extremo o incluso síntomas psicósomáticos (dolores de cabeza, problemas digestivos). Todo esto se traduce en un grave impacto en las relaciones sociales: La ansiedad puede generar aislamiento y dificultades para establecer vínculos sanos, afectando la socialización y la construcción de relaciones interpersonales sólidas.

Por esto mismo, identificar y tratar la ansiedad académica desde una edad temprana es clave para prevenir sus consecuencias y fomentar un desarrollo emocional saludable, asegurando que los menores crezcan con confianza y bienestar.



Estas son las tres carreras universitarias que según la IA se han quedado obsoletas

Las nuevas tecnologías ganan terreno y los estudiantes que cursen estos grados deberán adaptarse a las nuevas realidades

Loreto Iriarte NTM. 23-03-25

Son muchos los jóvenes a los que les resulta complicado elegir qué carrera estudiar. Salvo que sea una profesión muy vocacional, las posibilidades que se abren ante sus ojos son tantas y tan desconocidas para ellos que les cuesta decidir hacia dónde quieren orientar su futuro.

Ingeniería, Medicina, Enfermería o Magisterio son algunos de los grados tradicionalmente más demandados. Sin embargo, con la aparición de la inteligencia artificial (IA), el mercado laboral está experimentando una vertiginosa revolución que está redefiniendo las habilidades y los conocimientos más solicitados por parte de las empresas.

Según estudios recientes, la inteligencia artificial apunta a tres profesiones que están perdiendo relevancia debido a la digitalización y a la automatización que traen consigo las nuevas tecnologías. Los expertos señalan que esto no quiere decir que estos profesionales vayan a desaparecer, sino que deberán adaptarse a las nuevas realidades. Se trata de Administración de empresas, Derecho y Periodismo.

Administración de empresas

Las personas que desarrollan su trabajo en este área se encargan de coordinar y supervisar tareas de recursos humanos, finanzas o planificación estratégica. Sin embargo, tareas rutinarias como pueden ser la gestión de inventarios, la contabilidad básica o el análisis de datos financieros pueden ser ya realizadas con gran precisión, rapidez y eficiencia por herramientas avanzadas de software.

Además, la toma de decisiones estratégicas también se ha visto influenciada por sistemas de IA que analizan grandes volúmenes de datos para predecir tendencias del mercado y comportamientos de los consumidores.

Este hecho hace que las empresas demanden menos personal administrativo y orienten sus búsquedas más hacia profesionales con habilidades en tecnología, análisis de datos y gestión de proyectos tecnológicos.

Derecho

La inteligencia artificial en el ámbito legal permite revisar y analizar grandes volúmenes de datos y generar informes con gran rapidez y precisión. Puede analizar documentos legales, revisar contratos, identificar cláusulas problemáticas y predecir resultados de litigios basándose en precedentes legales.

Todo esto hace que el proceso legal sea más rápido y se reduzcan los costes tanto para los bufetes como para los clientes. Por ello, los profesionales que pueden verse más afectados son aquellos que realizan tareas repetitivas y rutinarias.

Sin embargo, es poco probable que la IA pueda reemplazar totalmente a los abogados y los expertos les recomiendan especializarse en áreas emergentes como el derecho tecnológico, la ciberseguridad o la privacidad de datos, campos cada vez más relevantes en un mundo digitalizado.

Además, todos aquellos aspectos que requieren un juicio ético, empatía o negociación humana seguirán siendo dominio exclusivo de los abogados, donde serán indispensables e irremplazables.

Periodismo

El periodismo tradicional y los medios impresos pierden relevancia en el área de la información frente a las plataformas digitales, las cuales ofrecen noticias en tiempo real y acceso a datos desde cualquier parte del mundo.

Así, la IA es capaz de elaborar noticias en cuestión de segundos y de analizar tendencias en redes sociales para identificar temas de interés en tiempo real. Sin embargo, un reciente estudio de la *BBC* concluyó que nueve de cada diez respuestas generadas por chatbots de IA sobre temas de actualidad contenían errores, y que más de la mitad presentaban imprecisiones significativas.

De esta forma, la información veraz y contrastada, el periodismo de investigación o la escritura creativa seguirán siendo áreas en las que el periodista va a seguir siendo imprescindible.

Sin embargo, la presencia de la inteligencia artificial es una realidad y los periodistas deben aprender a convivir con ella, adaptarse a las nuevas tecnologías y adquirir nuevas habilidades. Estos profesionales pueden utilizar la IA para complementar su trabajo y optimizar sus contenidos.

Ya lo ves, si tienes en mente estudiar alguno de estos tres grados debes ser consciente de que las cosas están cambiando. Esto no supone que estas carreras vayan a desaparecer o que no tengan futuro, sino que los profesionales que se dediquen a ellas deberán especializarse y adaptarse a las nuevas tecnologías y prepararse a conciencia para un mercado laboral en constante cambio.

europapress.es

ANPE Cantabria denuncia la maniobra de la Consejería al modificar la composición del Consejo Escolar

23 Mar, 2025. ANPE-Cantabria



El sindicato rechaza frontalmente la inclusión de nuevos representantes afines a la Administración, lo que alterará el equilibrio de un órgano que debe representar a toda la comunidad educativa

ANPE Cantabria muestra su absoluto rechazo a la decisión de la Consejería de Educación de modificar la composición del Consejo Escolar de Cantabria, incorporando representantes de los directores de centros y del servicio de inspección educativa. Con esta medida, la Administración educativa refuerza su control sobre un órgano que debe ser plural y representativo de toda la comunidad educativa.

El sindicato considera que esta decisión es una "imposición injustificada", ya que busca otorgar mayor peso a la Consejería en la toma de decisiones, facilitándole la consecución de mayorías favorables y desvirtuando así la naturaleza del Consejo Escolar. Los directores ya están representados en el Consejo Escolar como docentes, y los inspectores son funcionarios bajo el mando directo de la Administración, por lo que su inclusión como miembros adicionales solo responde a una estrategia de control por parte de la Consejería. En ese sentido, la propuesta de la administración subiría de 4 a 6 las direcciones generales con representación en el consejo escolar.

ANPE Cantabria subraya que los sindicatos son los legítimos representantes del profesorado y advierte del grave perjuicio que esta reforma supondrá para el equilibrio del Consejo Escolar. "Esta maniobra persigue desequilibrar la representación de los distintos sectores educativos, otorgando un peso desproporcionado a la Administración, en detrimento de la voz de docentes, familias y estudiantes", denuncia el sindicato.

La Consejería justifica esta modificación argumentando que los directores tienen un "conocimiento profundo" de la realidad educativa y deben tener una "voz directa" en el Consejo Escolar. Además, plantea que la toma de decisiones será "más exigente", con mayorías reforzadas, para garantizar estabilidad y consenso. Sin embargo, ANPE Cantabria considera que este discurso es una cortina de humo para enmascarar una clara intención de reforzar el control de la Consejería sobre el órgano, limitando el papel del resto de la comunidad educativa en la toma de decisiones.

El sindicato exige la retirada inmediata de esta modificación y reclama que cualquier cambio en la composición del Consejo Escolar se haga desde el consenso y el respeto a la representatividad de todos los sectores educativos. "No podemos permitir que la Consejería imponga su voluntad alterando las reglas del juego en su propio beneficio", concluye ANPE Cantabria.

eldiario.es

Regular, sí, prohibir, no: la comunidad educativa rechaza el veto total a las pantallas en la escuela en Madrid

Sindicatos progresistas y conservadores, los directores de Primaria, patronales de centros privados o las familias creen casi unánimemente que regular su uso es positivo, pero prohibirlo resultará contraproducente, y critican la imposición de esta medida sin negociarla

Daniel Sánchez Caballero. 23/03/2025

"Es una medida taxativa que se contradice con los principios de libertad y pluralidad". "Una regulación basada en la limitación del tiempo de uso, sin atender a la metodología aplicada, podría suponer un retroceso". "La respuesta no puede ser volver a sistemas educativos 'tradicionales' que no se sabe si están referenciados más de 50 años atrás". "Las soluciones no deben basarse en prohibiciones absolutas, sino en enfoques equilibrados".

La comunidad educativa rechaza mayoritariamente la prohibición de utilizar tabletas y ordenadores de manera individual en la escuela que anunció este miércoles la Comunidad de Madrid para el próximo curso por ser ineficaz, impuesta y no tener respaldo científico. También hay colectivos que la apoyan, como Confapa, la confederación autonómica de AMPAs y asociaciones de AMPAS de la región, o la Asociación Familia e infancia del siglo XXI, que gestiona la web *Desempantallados*. Pero incluso estos admiten que un cierto uso controlado puede ser positivo.

Sindicatos de profesores progresistas, conservadores, el Consejo de Directores de Primaria, la principal federación de AMPAs, la principal patronal de la escuela concertada, la de centros privados y expertos independientes están de acuerdo en la necesidad de regular el uso de dispositivos informáticos en las aulas, objetivo último del anuncio del Gobierno de Isabel Díaz Ayuso, pero sostienen que la prohibición sin apenas matices no es la solución ante una realidad que evoluciona hacia el lado contrario –la sociedad es tecnológica, y cada vez más–.

La evidencia científica disponible respalda que el uso de las pantallas puede ser perjudicial para los menores, también para su rendimiento educativo, cuando es excesivo. "Sobre los efectos negativos graves de las nuevas tecnologías de la comunicación en la infancia hay evidencia científica más que suficiente", sostiene el Colegio

Oficial de Médicos de Madrid en un informe, y habla de “posible adicción” o “impacto en el sueño”, y llega a afirmar que “el sobreuso de las pantallas recreativas constuye un problema de salud pública”.

Hasta los defensores del uso de la tecnología en la escuela conceden que la preocupación es “lícita”, en palabras de María del Mar Sánchez, profesora de la facultad de Educación de la Universidad de Murcia y experta en tecnologías educativas. No coinciden tanto con la afirmación, en el mismo informe del Colegio de Médicos, de que el uso de tabletas en horario escolar “distrae”, aunque luego el propio Colegio destaca que “es importante optimizar el uso de internet y reducir riesgos con la participación de padres y cuidadores como moderadores, y la capacitación de profesionales de la salud para orientarlos mejor”.

Un manifiesto firmado hace unos meses por centenares de profesionales defendía las virtudes del uso de la tecnología. “Ofrecen múltiples oportunidades para un aprendizaje activo, mediante el desarrollo de propuestas didácticas que se apoyan en recursos interactivos (simuladores, laboratorios virtuales, juegos, etc.) así como en herramientas de creación”, se lee. “Existe un consenso científico general sobre las ventajas que puede ofrecer la tecnología digital a la educación. Este consenso se refleja en las revisiones sistemáticas de la literatura científica, que aglutinan y analizan el conjunto de estudios publicados, concluyendo que sus beneficios son evidentes”, añade el texto.

“Preocupa que los niños no jueguen al aire libre”

Aunque lo de este miércoles no fue más que un anuncio en rueda de prensa acompañado de una nota de prensa, el Ejecutivo que preside Ayuso tiene ya un borrador del decreto con el que pretende implementar su prohibición. El texto, al que ha tenido acceso este periódico, argumenta la medida en que “recientes estudios de sociedades médicas y de agencias de protección de datos han alertado del peligro del uso indiscriminado de dispositivos digitales por niños y jóvenes”, y añade que “los resultados de las últimas pruebas internacionales, como PISA, han preocupado a los expertos educativos por las deficiencias que se detectan en comprensión lectora y en matemáticas”, estableciendo una correlación entre resultados y tecnología que no justifica.

En esta última parte sí coincide la presidenta Ayuso en su preocupación con el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, que ha impulsado un plan de refuerzo educativo para matemáticas y lengua.

Un poco más abajo, el borrador del decreto menciona también “la preocupación de los padres por la salud de sus hijos, por su futuro y su capacidad de aprendizaje, y por la convivencia familiar”. “Preocupa también que los niños ya no jueguen ni disfruten al aire libre, algo esencial para la infancia y la juventud”, afirma.

A partir de ahí, el texto expone las medidas que se adoptarán y que adelantó el Ejecutivo regional el miércoles: se prohíbe con carácter general el “uso individual” de dispositivos digitales en clase, veto que apunta a los ordenadores y tabletas, porque los móviles ya lo estaban. Se prohibirá a los maestros “programar la realización de deberes u otras tareas académicas en las que tengan que utilizar tablets, ordenadores, móviles o similares fuera del horario escolar” y se establecen limitaciones también para el uso compartido de dispositivos: una hora semanal para el alumnado de segundo ciclo de Educación Infantil (niños de 3 a 6 años) y de los dos primeros cursos de Primaria, hora y media para 3º y 4º y dos horas para 5º y 6º. En Secundaria, como sucede con los móviles, hay algo más de manga ancha y los responsables de establecer los usos educativos serán los centros, sin límites preestablecidos. Madrid vuelve al libro y el boli.

“No podemos dar la espalda a la realidad”

La mayoría de la comunidad educativa ve estas propuestas –a falta de un texto definitivo– como excesivas por basar casi todo en la prohibición. “El uso de la tecnología en la educación no puede regularse únicamente en función del tiempo de exposición, sino en base a la finalidad educativa que se le otorgue”, explica el Consejo de Directores de Primaria de Madrid en una nota. “Un uso pasivo (...) puede resultar poco beneficioso o perjudicial; un uso activo y creativo (...) tiene efectos positivos en la adquisición de conocimientos y competencias”, añaden, y califican de “obsoleto” el modelo, que “evoca el de 'aula de informática' del pasado, en el que la tecnología era un recurso aislado y no una herramienta integrada”.

Sindicatos de todas las orientaciones también rechazan la prohibición. “Vivimos en una sociedad digital y la escuela prepara para la vida. No podemos dar la espalda a lo que está ocurriendo en la sociedad. Hablamos de la IA, que todo lo inunda. ¿Van a salir de la escuela analfabetos tecnológicos?”, se pregunta Sonia García Gómez, vicepresidenta del conservador ANPE.

En términos muy parecidos se expresan las progresistas Isabel Galvín, de CCOO, o Teresa Jurdado, de UGT. “Limita de forma radical la libertad pedagógica del profesorado madrileño y la autonomía de los centros”, lamenta esta última.

Este punto es el que más ha dolido a Escuela Católicas, la patronal de los centros religiosos y que representa a uno de cada seis centros destinatarios de la prohibición (todos los sostenidos con fondos públicos). “Es una medida taxativa que se contradice con los principios de libertad, pluralidad y calidad de enseñanza postulados por la Comunidad de Madrid y que preocupa enormemente a los 340 centros que conforman la red de Escuelas Católicas Madrid, al ver vulnerado su derecho a desarrollar un proyecto educativo propio y, sobre todo, elegido libremente por las familias”. Escuelas Católicas golpea a Ayuso donde más le duele, en dos de los pilares que siempre dice defender, la libertad en general y específicamente la de las familias a elegir proyecto educativo.



María del Mar Sánchez señala la contradicción de “decir que hay que educar en la tecnología, pero se prohíbe el acceso individual a ella”, y apunta a que “pensar que por no usarlo individualmente se va a utilizar mejor roza el pensamiento mágico. (...) Además, la medida no puede evitar que siga habiendo malas prácticas a nivel didáctico. Pero en lugar de abordar la raíz del problema (la formación del profesorado, cómo se usan los dispositivos en las aulas, o el desarrollo del pensamiento crítico frente a la tecnología) se opta por una medida populista que suena bien en los titulares pero que en la práctica es totalmente ineficaz”, razona en su blog.

Muchas de las fuentes consultadas también han hecho hincapié en que efectivamente existe un problema con el uso de dispositivos por parte de los jóvenes —especialmente los móviles—, pero que este se encuentra sobre todo fuera de las aulas y esta prohibición no aborda. El profesorado respalda esta teoría y cree que el uso descontrolado de los aparatos afecta directamente al rendimiento del alumnado, según un estudio publicado este mismo jueves.

“Estamos de acuerdo con la medida”

Entre las críticas, Ayuso también puede encontrar algún respaldo. Uno de los organismos que con más claridad se expresan es Confapa. Fernando Mardones, portavoz de la confederación, explica que esta “lleva tiempo diciendo que debe haber un mayor control en el uso de los dispositivos electrónicos y en su aplicabilidad en la enseñanza”.

El representante de las familias explica su postura: “En una primera lectura, estamos de acuerdo con la medida, porque viene a responder a una demanda de las familias, de mayor desconexión digital”, aunque matiza que no se refieren a la prohibición, “y un mayor control. Además, con los riesgos que hoy traen los avances tecnológicos, como es el caso de la IA, vemos que puede ponerse en riesgo el desarrollo formativo del alumnado”. Mardones cree que la prohibición debería ampliarse. “Se queda corta aplicándola obligatoriamente solo en los colegios y no en los institutos”, sostiene.

El anuncio de Ayuso deja en el aire otra cuestión, recuerdan algunos directores. Muchos centros, especialmente concertados, realizaron hace no mucho una fuerte apuesta por la digitalización que ahora deberán revertir. En algunos casos, incluso se obligó a las familias a abonar el precio de las tabletas para sus hijos, quisieran o no.

EL PAÍS EDITORIAL

Pantallas en las aulas

El debate sobre la tecnología en los colegios es imprescindible, pero escuchando a los docentes y a la ciencia
EL PAÍS. 24 MAR 2025

La Comunidad de Madrid ha anunciado que, a partir del próximo curso, quedarán prohibidas las pantallas de uso individual en las etapas de infantil y primaria, es decir, hasta los 12 años, en todos centros sostenidos con fondos públicos. Murcia ha decidido también restricciones similares. Cataluña ha encargado a un comité de expertos que analicen la cuestión y hagan recomendaciones. Por su parte, un informe encargado por el Ministerio de Juventud e Infancia propuso en diciembre pasado eliminar las pantallas en la etapa infantil y priorizar la enseñanza analógica en primaria.

Vistos los buenos resultados que ha tenido la prohibición del uso de los móviles en los colegios, tiene sentido plantearse también qué hacer con las otras pantallas, las de las tabletas o los ordenadores. Algunos expertos sostienen que el elevado consumo de contenidos digitales puede estar en la base de la caída del rendimiento escolar y de la pérdida de ciertas habilidades que dependen del entrenamiento cognitivo. Crece la sospecha que no es solo por la distracción que representan, sino por la forma en que modifican la percepción y el proceso mental del aprendizaje, que hace que tengan más dificultades para fijar la atención.

Pero ver solo los peligros de las nuevas tecnologías puede resultar reduccionista. En el caso de Madrid, la medida ha sido anunciada sin un debate ni un diálogo previo con la comunidad educativa. Cualquier medida debería huir de los planteamientos maniqueos que contrapongan las tecnologías digitales con la enseñanza tradicional. Estamos en los inicios de un debate en el que falta evidencia científica.

Para empezar, hay que distinguir entre los teléfonos móviles, que son una ventana permanentemente abierta a la distracción y tienen un componente adictivo muy fuerte, y los ordenadores y tabletas, que pueden ser utilizados de forma más controlada con propósito educativos. El problema no reside tanto en las tecnologías en sí mismas como en los contenidos y los usos que de ellas se haga en cada momento. En general, la prohibición total como método para evitar malos usos no es una buena solución, porque impide aprovechar el potencial pedagógico que también tienen.

El debate debe centrarse en cómo y cuándo se introducen los medios digitales en el aula, y en esta cuestión también han de tener un margen de decisión los equipos docentes de cada centro. Han de poder decidir el uso pedagógico de estos instrumentos cuando lo exija el proyecto docente, siempre que el alumno tenga el

acompañamiento adecuado. Los medios digitales no tienen por qué desplazar el aprendizaje analógico. Pueden extenderlo o complementarlo, una vez adquiridas las habilidades y el entrenamiento cognitivo necesario para un buen aprendizaje. La cuestión no es pantallas sí o pantallas no. Lo importante es fomentar la capacidad analítica, crítica y creativa de los alumnos, también en relación con las nuevas tecnologías.

Diario de Sevilla

Profesores de FP en pie de guerra por la brecha salarial: "Nos usan como mano de obra barata"

Los docentes sin titulación universitaria realizan el mismo trabajo que los licenciados, pero el sueldo es menor. Exigen a la Junta un complemento que corrija la diferencia, como han hecho ya otras comunidades

Diego J. Geniz. 24 de marzo

Una desigualdad de 200 euros mensuales. Al año suman, como mínimo, 2.400. Es lo que está ocurriendo entre el profesorado de Formación Profesional (FP) desde que la última reforma educativa (Lomloe) estableció un solo cuerpo docente para impartir esta enseñanza, cuya inclusión exige estudios universitarios. La distinción provoca una diferencia en la nómina que otras comunidades han solventado con un complemento, pero que en Andalucía, por ahora, no hay visos de concederse. Los docentes afectados ya planean manifestaciones para acabar con esta brecha.

"La raíz del problema es clara, la desigualdad". Con este término califican dicha situación los más de mil profesores que la sufren en Andalucía. "La Administración ha creado una brecha entre compañeros que, pese a desempeñar exactamente las mismas funciones, reciben un trato distinto", aseguran los profesionales que se han puesto en contacto con este periódico. "La diferencia más evidente es la salarial", abundan. Una discriminación que padecen profesores con muchos años de experiencia en las aulas públicas.

Es lo que le ocurre, por ejemplo, a Elena Nieto, que lleva tres décadas impartiendo clases de FP en la especialidad de Estética. De este periodo, 20 años los lleva ejerciendo como funcionaria. La razón para que no cobre lo mismo que sus compañeros, aunque la carga de trabajo sea idéntica, obedece a un único condicionante: no poseer título universitario.

El origen del problema

El colectivo de profesores técnicos de la FP explica el origen del problema. Con la entada en vigor de la Lomloe (la gran reforma educativa emprendida por el Gobierno de Pedro Sánchez), todo profesor debe pertenecer al subgrupo A1 de la Administración, por lo que ha de contar con un grado universitario. Hasta entonces, este grupo –denominado con las siglas PES, profesores de Enseñanza Secundaria de FP– se encargaba de los módulos más teóricos. Existía otro segundo grupo, los de los profesores técnicos de FP (PTFP), que englobaba a profesionales con título universitario o de FP superior. Se encargaban de los módulos más "procedimentales". Era el denominado subgrupo A2.

La nueva ley educativa eliminó este segundo cuerpo (PTFP) para pasarlo al primero (PES), como establece el decreto 800/2022. Un cambio con un fin positivo, pero que sólo beneficia a los docentes de 19 especialidades de FP que se corresponden con un título universitario.

Se deja atrás a aquéllos que imparten enseñanza técnica en áreas que no poseen una especialidad universitaria. Aquí se incluyen las de Cocina y Pastelería, Estética, Fabricación e Instalación de Carpintería y Mueble, Mantenimiento de Vehículos, Mecanizado y Mantenimiento de Máquinas, Patronaje y Confección, Peluquería, Producción de Artes Gráficas, Servicios de Restauración y, por último, Soldadura. Se trata de familias profesionales con mucha demanda entre los jóvenes sevillanos y con gran presencia en los entornos productivos de las localidades donde se imparten.

Los profesores de estas especialidades pasaron a formar parte de "un cuerpo a extinguir", con idénticas funciones y obligaciones laborales que los que poseen título universitario, pero con una condición salarial inferior. Una "discriminación" que, según los afectados, atañe a más de mil docentes en Andalucía y que se evidencia en 200 euros menos al mes.

"Algunos grados nada tienen que ver con nuestra especialidad"

En este grupo se encuentra Elena Nieto, quien refiere que "no hay ningún título universitario en el cual se profundice en los contenidos de los módulos procedimentales que se dan en este ciclo de Estética, que dicho sea de paso, es bastante amplio, al desarrollarse en cuatro grados superiores, dos medios y una FP Básica". Esta profesora imparte clase en el IES Beatriz de Suabia, en Sevilla capital. Un centro referente en esta familia profesional. En los 30 años de trabajo, ha realizado tareas "como cualquier compañero, sin ninguna distinción". Un servicio que incluye guardias, tutorías o jefatura de departamento. "También he estado en tribunales de oposiciones, examinando a compañeras que ahora mismo cobran más que yo", incide Nieto.

"En mi centro actual somos diez compañeras de la especialidad de Estética, de las cuales la mitad tiene una titulación universitaria. Ellas siguen haciendo la misma labor que la otra mitad que no posee un grado.



— Impartimos clase a los mismos alumnos, las mismas horas, con las mismas obligaciones... En definitiva, idéntico trabajo, pero nosotros cobramos menos”, lamenta.

Esta profesora advierte que “muchos de los grados universitarios que poseen quienes imparten una FP de Estética nada tienen que ver con nuestra especialidad”. Hace hincapié en otro aspecto: “En este colectivo no queremos que nos pasen al subgrupo A1, sólo que haya una equiparación salarial como existe en otras comunidades españolas”.

Con esta aseveración, Nieto se refiere a la medida adoptada por los gobiernos autonómicos de Galicia, País Vasco, Cataluña y Baleares, que han reconocido esa desigualdad y la han corregido. “La anterior consejera de Educación de la Junta de Andalucía, Patricia del Pozo, admitió públicamente que la discriminación existe”. Una afirmación que al día de hoy no ha tenido efecto alguno, pues no hay anunciada ninguna medida al respecto.

Los profesores técnicos recuerdan que desarrollan las mismas tareas que los compañeros que han salido de las aulas universitarias. Imparten docencia, evalúan, hacen labores de tutoría y guardias, participan en los mismos proyectos educativos, desempeñan también funciones directivas e, incluso, forman parte de tribunales de oposición, como es el caso de Elena Nieto.

Acciones legales

En definitiva, las mismas responsabilidades con un sueldo inferior, motivo por el cual el millar de docentes afectados se han organizado en una plataforma reivindicativa, en la que se plantean distintas acciones, como concentraciones y manifestaciones, así como mantener reuniones con los responsables de la Consejería de Desarrollo Educativo y FP hasta que sus reclamaciones sean atendidas. El objetivo es claro: lograr el complemento salarial, como ya han hecho otras comunidades.

Las acciones van a más. Ante la falta de respuesta por parte del departamento que dirige María del Carmen Castillo, unos 200 docentes han emprendido ya un proceso legal para reclamar esa equiparación en la nómina, con el respaldo de un bufete de abogados. La consigna es: “Igual trabajo, igual salario”.

Un lema que expresa en sus declaraciones Mari Carmen Calderón, profesora especialista en Peluquería y Estética. “Mi labor docente no se ve reflejada en la equiparación salarial con los docentes del nivel A1, con quienes comparto las mismas responsabilidades y funciones”, señala. Esta profesional es funcionaria de carrera desde 1987. “Cuando accedí a la docencia, el título requerido era el más alto en la especialidad: técnico especialista”. En sus 38 años de trayectoria en la FP, ha impartido docencia en todas las etapas de esta enseñanza, con las adaptaciones a las múltiples leyes educativas que se han ido sucediendo.

“Mi compromiso con la enseñanza va más allá de la aulas”, incide. De ahí que haya participado en el desarrollo de currículos para el Ministerio de Educación y haya presidido comisiones de selección en tres convocatorias de oposiciones para profesores de FP. Hasta ha organizado campeonatos autonómicos de AndalucíaSkills en la modalidad de Estética. Una implicación en la enseñanza que no la salva de la discriminación salarial.

Profesora técnica de FP en la especialidad de Cocina y Pastelería desde 2004, Silvia Isla Durán comenzó su trayectoria docente en el IES Heliópolis, en Sevilla. Ahora la continúa en el municipio onubense de Punta Umbría. Durante este periodo, ha impartido clases en grado básico, medio y superior. También ha asumido responsabilidades como jefa de departamento, de estudios y de vicedirectora. Así habla de la situación creada por la reforma educativa en el profesorado de FP: “Ahora me encuentro con una situación en la que antiguos alumnos míos, que accedieron a la docencia con estudios universitarios previos, pertenecen al grupo A1 y cobran más que yo. A pesar de compartir exactamente las mismas tareas, horarios, clases y guardias, existe una diferencia salarial injustificada”.

Para esta docente que ha ocupado altos cargos directivos y con gran implicación en los proyectos educativos de los centros donde ha trabajado, “esta disparidad, a pesar de realizar el mismo trabajo, plantea una clara desigualdad que requiere atención”. Al igual que otros compañeros, exige a la Junta un complemento que acabe con la discriminación.

“Nos encontramos con situaciones incoherentes, como compañeros de grados en Historia o Psicología impartiendo clases prácticas de Peluquería o Fabricación e Instalación de Carpintería y Muebles”. Así expresa Manuel Ruiz Cejudo una de las realidades de la FP: “la relación entre la formación académica docente y la especialidad que se imparte resulta difícil de entender”.

Respecto a la diferencia salarial de su grupo, el de los docentes sin título universitario, Ruiz Cejudo es tajante: “la Administración nos utiliza como mano de obra barata, a pesar de realizar las mismas funciones que nuestros compañeros con grados”. Para este profesor, la responsable de que la brecha continúe tiene nombre y apellidos. “Todo esto depende exclusivamente de la voluntad de la Junta, que debería tratar a sus docentes de la misma forma que otras comunidades autónomas, como el País Vasco, Galicia, Cataluña y Baleares”.

“Se habla mucho de la FP y de su impacto en la inserción laboral, pero detrás hay cientos de profesores que trabajan incansablemente para dignificar su especialidad, mientras la Administración los discrimina salarialmente”, lamenta.

“Nuestra demanda no busca confrontación con nuestros compañeros, sino que responde a un agravio salarial evidente”. Es la premisa de la que parte Manuel Flores Toledano, uno de los docentes con mayor trayectoria en FP y que ha sido premiado varias veces por este trabajo, a propuesta de sus alumnos. Lleva 23 años prestando dicho servicio. Actualmente lo desarrolla en el IES Politécnico, en Sevilla, en la especialidad de Soldadura. “A mis alumnos no sólo les apporto formación académica, sino también la experiencia adquirida en mi trayectoria profesional previa durante diez años en el sector de la soldadura”, incide Flores Toledano, quien durante el tiempo que ha ejercido la docencia, además de esta labor, ha coordinado proyectos de innovación y emprendimiento en diferentes centros. También ha integrado el equipo de coordinación pedagógica de proyectos de emprendimiento de la Consejería de Educación durante tres años. “He tutorizado a más de cien institutos en este periodo”, añade.

“No sólo estamos comprometidos con la formación y el desarrollo de nuestro alumnado, sino que dedicamos tiempo y esfuerzo a otras actividades formativas que nos permiten seguir creciendo como profesionales. La FP es nuestra vocación y pasión. Lo único que pedimos es el reconocimiento justo de nuestro trabajo”, subraya este profesor, quien, como tantos otros, sigue esperando “una solución” por parte de la Junta. “Desempeñamos las mismas funciones, atendemos al mismo alumnado, tenemos las mismas atribuciones docentes y accedemos a la docencia a través del mismo proceso selectivo. Por tanto, no existe una justificación válida para la diferencia salarial que actualmente nos afecta”, manifiesta Manuel Flores, que recuerda que la desigualdad la ha generado la ley del Ministerio de Educación.

EL MUNDO

Ayuso impedirá a la concertada cobrar a las familias por las tabletas

Su ley declara la guerra a los colegios que obligan a los padres a comprar dispositivos

Olga R. Sanmartín. Madrid. Lunes, 24 marzo 2025

La presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, ha incluido una cláusula en su ley antipantallas que es toda una declaración de guerra para los colegios concertados, pues supone impedir que cobren dinero a las familias para la compra de ordenadores portátiles o tabletas con fines educativos.

El artículo 5 del proyecto de decreto que limita el uso individual de dispositivos digitales en las aulas, al que ha tenido acceso ELMUNDO, también advierte de que estos colegios -que escolarizan al 28% del alumnado- no podrán reclamar al Gobierno de Madrid un dinero adicional por el empleo de estos aparatos. «Los centros no podrán exigir aportaciones a las familias o a la administración educativa de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 120 de la Ley Orgánica 2006 de Educación», avisa.

Se refiere a la LOE, que en su artículo 120 autoriza a los centros educativos a adoptar «innovaciones pedagógicas» o sus propias metodologías, pero «dentro de las posibilidades que permita la normativa» y «sin que, en ningún caso, suponga discriminación de ningún tipo ni se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las administraciones educativas».

Esta prohibición, por tanto, ya estaba en la LOE, pero en la práctica no se cumple, pues las familias pagan una cuota tecnológica o compran la tableta o el ordenador portátil para sus hijos, además del seguro y el software. Fuentes de la Consejería de Educación de Madrid explican que han querido repetir este enunciado de la LOE en su decreto «con toda la intención y para dejar claro que los centros no pueden exigir pagos por sus tabletas u ordenadores ni a las familias ni a la Administración». Por eso el artículo 5 habla de dar «garantías» de «gratuidad»: la LOE también dice que para que no se discrimine a los estudiantes por motivos socioeconómicos, los colegios no podrán cobrar cuotas a las familias ni establecer servicios obligatorios asociados a las enseñanzas que requieran el pago de un dinero. Las actividades extraescolares y los servicios escolares voluntarios quedan excluidos. Pero por las tabletas y los ordenadores -dice la ley estatal y recuerda el Gobierno de Madrid- tampoco podrá cobrarse.

El artículo 5 va a traer conflicto con la concertada, que ya se ha opuesto frontalmente a la norma por considerar que se inmiscuye en su autonomía. Estos centros aseguran que ellos no obtienen «ninguna ganancia adicional» por las tabletas y que se limitan a hacer de intermediarios entre las familias y las empresas, obteniendo precios más ventajosos. Defienden, además, que la LOE, según redacción dada por la Lomloe, obliga a los colegios a implementar la digitalización. Y ni el módulo económico de concertados ni ninguna otra partida presupuestaria prevé la financiación de estos costes, a diferencia de lo que ocurre en los colegios públicos, donde los dispositivos los pone el Gobierno regional y suelen usarse los llamados «carritos», con aparatos que no pertenecen a un alumno concreto y no se llevan a casa.

En cambio, en la concertada se han extendido sistemas como el One to One, con pantallas para cada alumno que suelen ir cargadas con libros de texto en formato digital y que se comercializan a través de distribuidoras que hacen precios a escala.



¿Cuánto tienen que pagar los padres por la digitalización en la concertada? Depende mucho de los centros. «864 euros cuesta el classpack, que incluye un iPad, el enrolamiento, la licencia MDM, la mochila tecnológica y la funda. Si queremos poner nuestro propio dispositivo iPad, tenemos que pagar 120 euros por el enrolamiento, 25 euros por la licencia MDM y 216 euros por la mochila tecnológica, pero debemos buscar nuestro propio seguro y sin funda [55 euros]. Si llevamos una tableta de otra marca, no nos garantizan ni la seguridad ni la funcionalidad. Al comprar la oferta completa te rebajan 20 euros», explica uno de los padres del colegio Claret que hace un año acudieron al Defensor del Pueblo para denunciar la sustitución de los libros de texto de papel por iPads.

Estas 200 familias -las primeras que pidieron ayuda a Ángel Gabilondo por el uso escolar de las pantallas- vieron que sus hijos se estaban distrayendo con los dispositivos y, utilizando la percha del «principio de gratuidad» de la enseñanza, se negaron a comprar los iPads para sus hijos. El artículo 5 del decreto de Ayuso parece redactado expresamente para ellos.

«En ningún momento nos informaron de que nuestros hijos no estaban obligados a llevar tabletas. Aparentan que solo pueden ir a clase si aportan un dispositivo. Además de que no está testado pedagógicamente, ni se controla la adicción de los niños, ni se informa a los padres de los riesgos, confunden a las familias porque les hacen asumir que tienen que hacer un gasto al que realmente no están obligados», denuncia este progenitor.

"NO TENEMOS ACCESO AL SISTEMA DE PRÉSTAMO DE LIBROS DE TEXTO EN PAPEL"

El decreto de Ayuso prohíbe a los menores de 12 años el uso individual de portátiles y tabletas en clase y hacer los deberes en casa con ordenador. Para que no se queden atrás en competencias digitales, se permite utilizarlos en grupo y de forma supervisada un máximo de dos horas a la semana. Además, se seguirán usando en las clases de Tecnología o en aquellas que necesiten ordenador. No se desdigitalizará el aula.

Pero el Gobierno madrileño «recuerda» que no deben suponer un coste adicional para las familias, pues sería «discriminatorio» para las que no pueden pagarlo. Algunos centros ofrecen becas para la compra de tecnología, pero los padres 'insumisos' del colegio Claret dicen que «son muy pocas y no cubren todo el importe». «Lo que queremos es que se difunda la voluntariedad, que no se ha hecho, y se planifique la alternativa para los niños que no usan tableta. Hay veces que algún alumno se ha pasado una hora sin hacer nada porque al profesor de suplencia no se le había dicho que ese niño iba sin tableta», denuncia el padre del Claret. «Además, no tenemos acceso al sistema de préstamo de libros de texto en papel. Sólo nos dan las licencias digitales. Todo es presión para que pasemos por las tabletas».

EL DEBATE

Las becas para el curso 2025-2026 ya están disponibles en España: cómo aplicar

Los estudiantes deberán cumplimentar una serie de datos provisionales, que podrán modificar más adelante

El Debate. 24/03/2025

La convocatoria general de becas al estudio del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes para el curso 2025-2026 ya se pueden solicitar desde este lunes 24 de marzo hasta el 14 de mayo.

Las becas, con un presupuesto de 2.544 millones de euros, están dirigidas a estudiantes universitarios y de enseñanzas artísticas superiores (grado y máster), así como a estudiantes de Bachillerato, Formación Profesional y otros estudios no universitarios.

Los estudiantes deberán cumplimentar una serie de datos provisionales, que podrán modificar más adelante, ya que deben solicitarla ahora, aunque no sepan aún las notas que obtendrán este curso, qué van a estudiar en el que viene o si van a continuar o no con su formación.

En cuanto al importe de las ayudas, la cuantía asociada a la renta familiar se sitúa en 1.700 euros, mientras que la ayuda ligada al cambio de residencia durante el curso asciende a 2.700 euros (el pasado curso fue de 2.500) y la cantidad por excelencia académica podrá ir desde 50 a 125 euros.

El Ministerio explica que se ha incrementado la ayuda al cambio de residencia para que cerca de 101.000 alumnos, la mayor parte de zonas rurales, puedan desplazarse fuera de sus municipios y continuar con sus estudios gracias a esta ayuda.

En esta convocatoria, los estudiantes de enseñanzas artísticas superiores se equiparan a los universitarios, lo que beneficiará a unos 7.000 jóvenes, detalla Educación.

También aumentan un 25 % las cuantías fijas para aquellos alumnos universitarios o de enseñanzas artísticas superiores que acrediten una discapacidad del 25 % al 65 %; medida que complementa a la que ya se aplica al alumnado con discapacidad igual o superior al 65 %.

En el caso de los alumnos de las zonas afectadas por la dana, no se tendrán en cuenta en el cómputo de los rendimientos patrimoniales las subvenciones estatales recibidas por este motivo.

En esta edición se flexibilizan los requisitos académicos a aquellas personas mayores de edad que acrediten la condición de víctimas de violencia sexual, para equipararlas a las personas menores de edad en igual situación y a las víctimas de violencia de género.

La solicitud se podrá formalizar en el apartado de *Becas y Ayudas* de la web del Ministerio de Educación: <https://www.becaseducacion.gob.es/becas-y-ayudas.html>.

elCorreoGallego.es

«Si tenemos una sociedad machista, esto se va a ver reflejado y acrecentado por IA»

Experta en Ética de la Digitalización e Inteligencia Artificial Aplicada, Lorena Fernández Álvarez participó este fin de semana en el congreso 'Inteligencia artificial e educación', organizado por la Xunta

Belén Teiga. Santiago 24 MAR 2025

La Inteligencia Artificial (IA) ha cambiado de manera notable el ámbito de la educación, ¿es ahora más complicado mantener una relación sana con la tecnología?

Vivimos en un momento en el que la gente joven ya ha nacido rodeada de las tecnologías y no se hacen tantas preguntas sobre ella. Uno de los retos es aprender a cuestionarse por qué no es neutral, ya que está hecha desde un sitio determinado y con una intencionalidad. Desde las aulas es importante que se traten todas estas cuestiones para tener una relación sana con la tecnología.

La inteligencia artificial crece y cambia a un ritmo vertiginoso. ¿Hace esta rapidez que evolucione de manera desordenada?

Gemma Galdon, la responsable de Eticas Foundation, siempre dice que incluso las sillas en las que nos sentamos han pasado unos ciertos controles para que, por ejemplo, no se rompan. El desarrollo de la IA, con un gran impacto sobre la sociedad, no está pasando apenas controles. Con la tecnología no todo vale y es necesario revisarla para que las personas no sean una especie como de maniqués de las empresas tecnológicas.

Con todo, la regulación parece que no llegará a todos los rincones del mundo del mismo modo...

Ahora está empezando a llegar un poco de regulación, sobre todo en la Unión Europea, pero lo cierto es que en otros sitios donde se está desarrollando están primando el beneficio económico de las empresas tecnológicas. Para ello, lo que hacen es tratar, entre comillas, de saquear nuestro cerebro para maximizar los dos elementos principalmente que necesitan: nuestro tiempo y nuestra atención. Hay que terminar con los discursos que dicen que la regulación nos va a dejar atrás con respecto a Estados Unidos o China.

¿Es factible una ley que regule la IA de manera específica en el ámbito de la educación?

Sí, pero yo no considero que lo que tengamos que hacer de las aulas es prohibir las herramientas y las tecnologías, sino al contrario. En el aula no se puede dar la espalda a lo que está pasando fuera. Es muy peligroso decir que vamos a prohibir las pantallas. La clave es que enseñemos al alumnado a utilizar estas herramientas de manera correcta porque pueden ser también de mucha ayuda si tienen pensamiento crítico.

¿Reducir el uso de la tecnología en las aulas podría incrementar las desigualdades?

Si sacamos la tecnología de las clases, solos los niños de familias que tengan un nivel socioeconómico alto se van a poder formar digitalmente, lo que haría que accedan al mercado laboral con una ventaja competitiva. Es importante que la tecnología se incorpore en el currículum de manera global y transversal.

Con el incremento del uso de la tecnología en la educación, la manera tanto de dar clase como de evaluar terminarán por transformarse...

Totalmente. Los dos elementos que cambiarán son las metodologías y la evaluación. Tenemos que pensar que ahora es inviable que mandes como deberes a casa, por ejemplo, que te hagan la lectura de un texto y el resumen, porque sabes que van a tener una herramienta con la que lo hacen en tres segundos. Podemos mandarles hacer trabajos, pero a la hora de evaluar habrá que hacerles preguntas sobre el mismo para ver si han entendido lo que han elaborado o si han contrastado fuentes.

El uso de herramientas como ChatGPT está muy extendido, pero, en realidad, desconocemos cómo usarlas y, en ocasiones, no cuestionamos si lo que nos responden está bien o mal.

Es necesario hacer un recorrido desde la perspectiva ética, ser conscientes de que, por ejemplo, tienen un impacto climático. La IA puede darnos información que no es veraz y es necesario que tengamos unas gafas que nos hagan poder evaluar si esa información está sesgada o no está sesgada. Es un espacio que hay que



recorrer en el ámbito educativo formal, pero también en el informal. Desde las familias y la sociedad en su conjunto deberíamos estar hablando de este tipo de cosas.

¿Es uno de los grandes retos hacer ver a la población que la tecnología sí discrimina?

¿A quién excluyen los desarrollos tecnológicos? Esa es una de las preguntas clave. Se quedan fuera aquellas personas que históricamente no han tenido la posibilidad de tener voz en el ámbito digital. No podemos olvidarnos que esta IA aprende y recrea el sesgo que tenemos en la sociedad. Si tenemos una sociedad racista, machista, edadista y capacitista, todo esto se va a ver reflejado e incluso acrecentado por la inteligencia artificial.

Dentro del mundo laboral, la mayoría de referentes en IA son hombres, ¿les falta a las jóvenes un espejo en el que mirarse?

Hay una gran problemática en las carreras científico-tecnológicas, y es que el porcentaje de mujeres es bastante inferior al de hombres y, de hecho, incluso ha bajado más en los últimos años. Necesitamos que haya jóvenes y mujeres pensando en la IA, no porque se vayan a traer una perspectiva de género, que eso es diferente, porque en eso tienes que formarte, sino porque al menos se van a traer su experiencia vital.

¿Qué cuestiones hay que reforzar para que lleguen a estas carreras?

Hay un elemento importante que es el de la confianza. Desde pequeñas les hemos estado diciendo que tienen que ser perfectas, pero a la vez, les hemos estado también robando un poco de la confianza. A veces ellas mismas dicen que son, por ejemplo, malas en matemáticas o que van a ser peores en ese tipo de disciplinas, cuando realmente tienen iguales calificaciones o mejores que sus compañeros. Hay muchísimos agujeros por los que se está perdiendo ese talento.



La Educación Primaria vasca pierde 10.000 estudiantes en cinco años

La ESO y la Formación Profesional, por su parte, registraron en el curso 2023/24 su mayor número de matrículas en los últimos 20 años

Aodhan P. Sánchez NTM. 24-03-25

Las enseñanzas regladas no universitarias registraron en el curso 2023/24 un total de 405.616 matrículas en Euskadi, una cifra muy similar a la del curso anterior, según Eustat. Sin embargo, la aparente normalidad se rompe al desglosar los números por niveles educativos, ya que la Educación Primaria recibió 2.612 matrículas menos que el año anterior, una reducción del 2,1 % que da como resultado una pérdida de aproximadamente 10.000 alumnos en una cadena de cinco años de descensos.

A la contra, tanto la Educación Secundaria como la Formación Profesional registraron cifras de matriculación que marcaron el récord de los últimos 20 años. La ESO recibió más de 90.000 inscripciones, mientras que la FP superó las 46.000.

Las Enseñanzas de Régimen Especial, por otro lado, crecieron ligeramente (1,1 %) debido a las Enseñanzas Deportivas, que recuperaron los más de 300 estudiantes perdidos en el curso 2022/23.

Aulas de 0 y 1 años, disparadas en la pública

La Educación Infantil vivió el curso pasado una situación singular. Aunque en términos globales recibió un 1 % menos de inscripciones, la matriculación en las aulas de 0 y 1 años creció un 13 %.

Los centros públicos, cuya demanda se disparó a raíz de la entrada en vigor de la gratuidad de las haurreskolak, fueron los que más tiraron para lograr dicho aumento. Las matrículas en las aulas de 0 años pasaron de 1.111 a 1.746, un incremento del 57 %. Las inscripciones en las aulas de 1 año también fueron altas, con un crecimiento en torno al 20 %.

En los centros privados la situación fue distinta: las matrículas de 0 años registraron un aumento moderado, con unas 100 inscripciones más que el curso anterior, pero las matriculaciones de 1 año cayeron un 7 %.

Bachillerato científico: mayoritario y paritario

Respecto al Bachillerato, la rama preferida fue la de Ciencias y Tecnología, elegida por el 56,3 % de los estudiantes; seguida de Humanidades y Ciencias Sociales (38,3 %); Artes (4 %); y, por último, la modalidad General (1,4 %), que fue implantada en el curso 2023/24 y permite una formación más global y flexible.

Las otrora acusadas diferencias de elección entre mujeres y hombres no fueron tan grandes en el último curso. La rama científica fue elegida por un 62 % de jóvenes varones, mientras que la proporción de las chicas fue del

51 %, 11 puntos porcentuales menos. La modalidad General siguió la misma tónica, con un 2 % de ellos y un 1 % de ellas. Las Humanidades y Ciencias Sociales le dieron la vuelta a la tortilla, siendo la opción preferida de un 42 % de mujeres y un 34 % de hombres. Así ocurrió también con las Artes, donde el porcentaje de ellas (6 %) triplicó al de ellos y causó que, en cifras absolutas, ocho de cada diez estudiantes de esta rama fueran mujeres.

Formación Profesional en auge

Respecto a la FP, las matrículas alcanzaron un total de 41.447 en grados medios y superiores, incluyendo los cursos de especialización, 1.400 más que en el curso 2022/23. Los ciclos del ámbito sanitario fueron los más demandados, con 5.129 inscripciones en total, hechas en su mayoría, en torno a tres cuartos, por mujeres. Tras la Sanidad, las familias profesionales con mayor número de matriculaciones fueron Fabricación mecánica, Electricidad y electrónica e Informática y comunicaciones, aunque en estos casos la presencia femenina se desplomó a menos de un 15 %.

EL PAIS

“Están en contra del feminismo y hablan bien de Franco”: los profesores luchan contra la ola de extrema derecha de sus alumnos

Los docentes tratan de contrarrestar con datos la avalancha de contenidos machistas, nostálgicos del franquismo y ultraliberales que los chicos reciben por las redes sociales: “Es una lucha muy desigual”

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 24 MAR 2025

“Está claro que Franco hizo cosas mal. Pero también hizo algunas bien, que hoy en día se agradecen. Como la construcción de presas. O cómo organizó y levantó España después de una guerra, tú sabes que eso es difícil”, dice convencido Juan, 15 años, estudiante de cuarto de la ESO en el instituto público Campo de Calatrava, en Miguelturra, un municipio que ha crecido hasta los 15.800 habitantes como población dormitorio de Ciudad Real. En su casa nunca se ha hablado mucho de política. De un tiempo a esta parte, con sus colegas sí lo hace. En TikTok, Instagram y YouTube a veces ve vídeos sobre el tema (dice: “me salen y los veo”). Y le da “un poco igual”, afirma, vivir en un sistema democrático o en una dictadura.

Muchos chicos de su instituto —un centro educativo de ladrillo visto más bien grande, con 900 alumnos, socioeconómicamente variado, porque en la zona hay poca enseñanza concertada, y con una tasa relativamente baja de chavales inmigrantes— tienen ideas parecidas, afirma Carmen, de 16, que va a clase con Juan. Sus nombres se han cambiado en este reportaje por su edad. “Están en contra del feminismo, y hablan bien de Franco. Casi todos los días se oyen insultos racistas y contra los gais, como maricón, moro, o puto negro. Aunque sean sus amigos, se lo dicen. Y aunque pueda parecer que lo dicen en broma, a ellos les duele”, asegura. El extremismo de los chicos no ha desembocado, de momento, en un ambiente crispado en el instituto, dice Carmen, pero sí genera frecuentes discusiones, sobre todo con las chicas, que suelen ser más feministas y de izquierdas.

El caso del Campo de Calatrava no es, por chocante que parezca, excepcional. Muchos docentes vienen avisando de un aumento de los posicionamientos de ultraderecha entre sus alumnos adolescentes. Unas advertencias que también emiten las encuestas. El 52% de los chicos de 16 a 24 años está muy o bastante de acuerdo en que “se ha llegado tan lejos en la promoción de la igualdad de las mujeres” que ahora se les discrimina a ellos, casi 8 puntos más de lo que opina el conjunto de los hombres, según el CIS. Y, entre los grupos de potenciales votantes, los varones jóvenes de 18 a 28 años son lo que más intención de votar a Vox manifiestan, un 36,1%, según el Instituto 40dB, frente a un 15,1% de las chicas de la misma franja de edad, y un 14,6% en el conjunto de la población adulta, según la misma encuesta.

Muchos profesores están abordando el fenómeno en el aula. Como Alicia López, que da clase de Valores cívicos y éticos y de Filosofía a estudiantes de 12 a 18 años en el instituto Campo de Calatrava de Miguelturra. Y que tiene, pese al panorama descrito antes, “esperanza en los adolescentes”. “Cuando analizamos más los temas, ves que muchos no entienden verdaderamente de qué están hablando. Y si les preguntas por temas concretos, igual tienen opiniones que no son las de Vox. Pero tanto Franco como Vox son palabras que han incluido en su vocabulario cotidiano. Muchas veces las utilizan para generar una broma compartida dentro del grupo, sin darse cuenta de que se adentran en un terreno peligroso”.

Su método para intentar contrarrestarlo consiste, de entrada, en debatir abiertamente en clase. “Hay que permitir que se expresen, observar dónde están los problemas e intentar solucionarlos.

Si la voz de los adolescentes, que no parece importar en ningún sitio, tampoco se escucha en el lugar donde más tiempo pasan, que es aquí en el instituto, ¿no estamos facilitando que se vayan a posiciones extremas?”.

Después de abrir el debate, López trabaja en clase “el pensamiento crítico, el desenmascaramiento de bulos, cómo buscar información fiable y detectar fuentes seguras”.



Como todos los entrevistados para este artículo, la profesora apunta a las redes sociales como elemento clave en la radicalización de los chavales. Una influencia que a veces les llega, dice, desde flancos imprevistos, como el de los *gamers* que comentan videojuegos. “Hay influencers que tienen mensajes duros y directos. Pero para mí casi son más preocupantes los que van normalizando en ellos una narrativa de ultraderecha de forma más subliminal. Haciendo digamos bromas a través de las cuales van colando unos mensajes que acaban calando”, afirma Jordi Cano, profesor en la Facultad de Educación de Lleida.

Hasta el curso pasado y durante casi tres décadas, Cano dio clase en la ESO y Bachillerato en materias como Música y Cultura Audiovisual, buena parte de ellos en un colegio concertado católico de Lleida, y asistió a una deriva parecida, o incluso más extrema, que la que reportada en el instituto público de Ciudad Real.

Macho testosterónico

El docente pidió durante años a su alumnado que elaborasen fichas de los *influencers* a los que seguían en plataformas como YouTube, TikTok y Twitch para luego analizar con ellos los sesgos y prejuicios que destilaban. Su conclusión es que los chicos —porque hay una gran diferencia en el tipo de influencers preferidos por las alumnas— están expuestos desde el inicio de la secundaria a una constelación de discursos de extrema derecha que abarcan desde el antifeminismo, la reivindicación del “macho testosterónico” y los “gurús de la seducción” a la idealización del franquismo, pasando por un ultraliberalismo radical que aboga, por ejemplo, por dismantelar la sanidad y la educación pública. Sin que haya, al otro lado, voces que estén conectando con los adolescentes a la misma escala con discursos contrapuestos.

Desde otra materia, Geografía e Historia, María Cañete, profesora en el instituto público Tiempos Modernos de Zaragoza también intenta hacer frente a la ola de radicalización de los chavales. En Aragón, el actual currículo derivado del a Lomloe establece que en 4º de la ESO su asignatura está dedicada a España y, en concreto, en la edad contemporánea, lo que permite todos los cursos llegar hasta la Transición. “Explicamos la dictadura, los campos de concentración, la represión, todo”, afirma. Trabajan el contraste de fuentes, analizan los “preconceptos” con los que los chavales llegan al principio de los temas, destacan personajes femeninos y referentes de diversidad. Igual que López en Miguelturra, Cañete cree que todo ello da frutos. Pero admite la enorme dificultad. “No solo educamos los profesores y las profesoras, sino toda la sociedad. Y, a través de las redes les llegan otros discursos, desarrollados para las nuevas generaciones, que les impactan mucho más. nuestra lucha es muy desigual”.

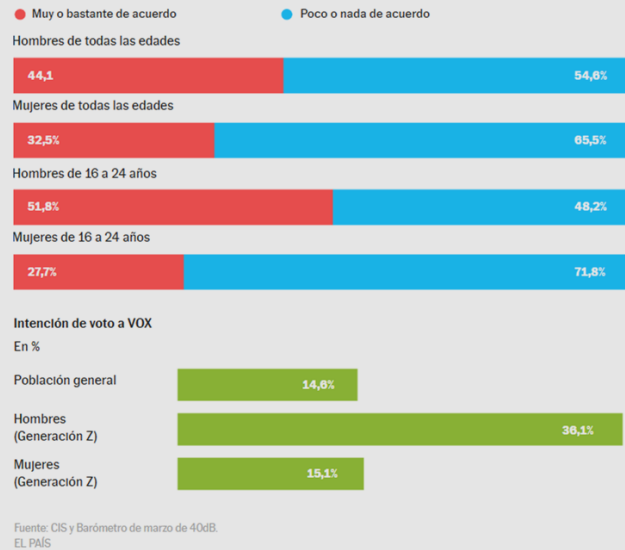
En casa

El profesorado tiene dificultad para contrarrestar la deriva ultraderechista de una parte de los estudiantes, y también la tienen muchas familias, como muestra el caso de Luis Ejarque, miembro del Colectivo de Docentes por la Inclusión y la Mejora Educativa (DIME). Maestro en un colegio público asturiano, Ejarque ha participado en la elaboración de materiales para ayudar a los docentes a trabajar los bulos en clase. “Decidimos hacerlos en DIME porque lo que hay es un tsunami”, explica. El material incluye recursos para aprender a verificar fuentes y guías específicas para contrarrestar “bulos sobre el machismo, sobre el colectivo LGTBIQ+, y sobre antigitanismo”. Al mismo tiempo, sin embargo, Ejarque no ha podido atajar el problema en su casa, donde sus dos hijos, de 14 años, han adoptado un discurso “muy machista y de rechazo a los inmigrantes”; “dicen que las mujeres tienen más derechos y más leyes que los hombres, que por qué no hay un día del hombre... cosas de *cuñao*, y también, que hay muchos moros, muchos latinos, muchos gitanos...”.

Ejarque sitúa el “cambio radical” de sus hijos —que crecieron, explica, en un hogar donde siempre se ha valorado la diversidad y las labores domésticas están plenamente repartidas entre el padre y la madre— en el comienzo del uso del móvil y, en particular, de TikTok, y el trato con sus compañeros tras llegar al instituto. “Romper eso es complicado porque su edad les hace por una parte influenciables, y hace, por otra, que tiendan a no aceptar lo que les decimos nosotros”.

El avance de la extrema derecha entre los jóvenes y adolescentes españoles

Se ha llegado tan lejos en la promoción de la igualdad de las mujeres que ahora se está discriminando a los hombres



Lo que Ejarque y las demás fuentes de este reportaje cuentan con casos concretos es lo mismo que a una escala mayor ha comprobado Oriol Bartomeus, director del Instituto de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Su equipo ha estudiado la penetración de los *influencers* machistas con un discurso antifeminista, “muy duro y bien articulado”, entre los chicos jóvenes catalanes. “Lo que nos encontramos es que es que el grado que han alcanzado es brutal. Y se podría decir lo mismo sobre el discurso de la extrema derecha. Hay todo un mundo, que hemos tenido debajo de nuestro radar, en el cual circulan de manera muy abierta los argumentos de la extrema derecha: machismo, xenofobia, racismo, etcétera”. “Con nuestro radar”, añade, “me refiero desde la escuela y los medios de comunicación a los padres e incluso a los centros de investigación como el nuestro, que hemos tenido que hacer un esfuerzo para acceder a ese rincón que no teníamos detectado, y hemos visto que la penetración de estas plataformas de adoctrinamiento es mucho más fuerte de lo que pensábamos”.

El politólogo y profesor universitario descarta que detrás de dichas plataformas exista una conspiración global. Lo que sí existe, cree, es una “confluencia de intereses”. Por un lado, afirma, el odio es una mercancía que funciona muy bien en las redes, esto es, que genera dinero. Y la extrema derecha se ha convertido, al mismo tiempo, para muchos chicos adolescentes en referente de la rebeldía, una cualidad que resulta grata a esas edades, que además les ofrece refugio en un periodo de grandes crisis, desde la climática hasta la del tradicional orden patriarcal. Por otro lado, prosigue Bartomeu, “es evidente que hay una voluntad de desestabilización de las sociedades europeas y, en general, de las democracias”. Un objetivo en el que confluyen actores que en unos casos pueden estar conectados y en otros no, y que van desde las fuerzas ultraderechistas nacionales, a Rusia, China o el trumpismo.

“Esos datos están manipulados”

Bartomeus también observa una gran desproporción de fuerzas entre lo que el profesorado tiene margen para hacer en clase y la formación política que muchos chavales están recibiendo sin supervisión de nadie a través de sus redes. Algunos influencers se dedican, de hecho, subraya, a “difundir argumentos para contrarrestar las charlas que se dan en las escuelas, por ejemplo, sobre feminismo, igualdad de género y diversidad”. El arma clásica para desmontar el discurso basado en bulos de la extrema derecha, la verificación de datos o fact-checking que muchos docentes desarrollan se encuentra con frecuencia, además, con un muro difícil de franquear, como ha comprobó Jordi Cano con sus estudiantes. “Los alumnos me decían por ejemplo que la mitad de los delitos los cometían magrebíes. Y yo les decía, bueno, vamos a comprobarlo. Buscábamos los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) y veíamos que no era así, pero entonces decían: ‘No, no, eso está manipulado’. Y lo mismo pasaba si buscábamos el verdadero porcentaje de extranjeros en España, la tasa de crecimiento económico... Era como si tuvieran un discurso ya instaurado en el que el dato es una interpretación. Un punto a partir del cual, como docente poco tienes que hacer”.

Pese a la responsabilidad que achaca a las redes sociales en lo que está sucediendo, el profesor considera un error la decisión de las autoridades educativas de prohibir de forma general los móviles en los centros y, en general, la retirada tecnológica que están adoptando muchos centros educativos. “Hacerlo suponer sacar de la ecuación a la única institución que, si se hicieran bien las cosas, podría abordar la cuestión de una forma crítica, dejarlo todo en manos de las familias, que ahora mismo desconocen mucho de lo que está sucediendo, y dar todavía más carta blanca a los generadores de estos contenidos”.

Noticias de Navarra

Más de 13.000 navarros hacen un uso compulsivo de internet, que afecta más a jóvenes y mujeres

Casi la totalidad de la población (97,5%) ha usado plataformas digitales como entretenimiento en el último mes
Unai Yoldi. PAMPLONA 24-03-25

El uso de internet está totalmente incrustado en nuestro día a día, especialmente como herramienta de ocio. En Navarra, el 97,5% de las personas de entre 15 y 64 años ha utilizado la red para uso lúdico en el último mes, porcentaje que casi roza la totalidad de la población (99,7%) entre los menores de 35 años. No obstante, el entorno digital, las redes sociales, los videojuegos y otras herramientas similares representan una nueva manera de entretenerse, informarse y conectar con otros, pero también conllevan ciertos riesgos.

Según un reciente estudio elaborado por Salud Pública –a partir de las encuestas ESTUDES y EDADES del Ministerio de Sanidad–, en 2024 más de 13.000 navarros (el 3,1% del total de la población de entre 15 y 64 años) tenían un posible uso problemático de internet. Este abuso de la red ha mostrado un incremento en los últimos diez años (en 2015 la cifra era del 1,4%) y afecta más a las mujeres que a los hombres: en 2024, el 3,5% de las navarras de ese rango de edad presentaba esta problemática, mientras que en los varones la proporción bajaba al 2,7%.

Pero son los adolescentes los que presentan un mayor uso compulsivo de internet y los que más preocupan a los expertos de Salud Pública. Según el informe, uno de cada cinco jóvenes de 14 a 18 años (19,3%) presenta un posible uso abusivo de internet, porcentaje que asciende al 24,2% en el caso de las chicas y que se queda

en el 14,6% entre los varones de esa edad. La tendencia también va al alza entre los adolescentes, teniendo en cuenta que hace una década, en 2014, la prevalencia del uso problemático de internet era del 17,4%.

europapress.es

Magistrados critican la "inmunidad" de colegios que no aplican protocolos antibullying: "Es necesaria la tolerancia 0"

MADRID, 25 Mar. (EUROPA PRESS) - Magistrados han criticado la "inmunidad" que tienen los centros educativos que no aplican los protocolos para prevenir el acoso escolar. "Es necesaria la tolerancia cero", ha señalado este martes el magistrado de la Sala de lo Penal del Tribunal Supremo Vicente Magro, durante su intervención en la jornada organizada por la Sección de Infancia y de Abogados Penalista del ICAM para abordar 'La nueva responsabilidad penal de los centros educativos por acoso escolar'.

El magistrado ha avisado de que al centro escolar "se va para que te protejan, no para que te desprotejan". Así, ha incidido en que el colegio "no solamente está para enseñar Matemáticas, Geografía, Historia o idiomas, está también para la convivencia, para aprender en valores, para aprender en educación y para aprender en igualdad".

Por ello, ha recordado la "necesidad y obligación" de que los centros escolares implementen los protocolos de prevención del acoso escolar. "Tenemos soluciones y herramientas ahora mismo para evitarlo y esto no está en el deber de los padres, no. Un niño o una niña donde más tiempo pasa es en el centro escolar y el acoso escolar, por naturaleza, donde se ejerce, es en el centro escolar, que es donde están los acosadores y el acosado", ha aseverado.

El jurista ha destacado que el acoso escolar solamente se está persiguiendo "con una posible responsabilidad civil, en su caso del centro o responsabilidad civil de los padres, de los acosadores que, si son menores de 14 años además tienen inimputabilidad".

"Esto no es cuestión de resolverlo con dinero, ningún padre ni ninguna madre va a coger ni un euro manchado de sangre cuando su hijo se ha suicidado por no soportar el acoso escolar. No es cuestión de que una póliza de seguros indemnice la muerte de un niño. No es esa la solución al problema. Nunca la responsabilidad civil es solución de un crimen, de un asesinato, de un suicidio, en este caso, de un menor", ha manifestado.

Ante las cifras "brutales" del acoso escolar, Magro apuesta por la prevención y que "no vuelva a pasar": "Esto no puede volver a pasar, porque tenemos herramientas, tenemos instrumentos para evitar que esto vuelva a pasar. Tenemos un número ingente de especialistas en cumplimiento normativo en España". "Si no hacemos nada y si no ponemos programas de prevención del acoso escolar en los centros escolares, estaremos patrocinando la desigualdad, permitiendo que haya chicos y chicas en nuestro país, en los centros escolares, que permitamos que se les esté acosando. Y eso es promover la desigualdad", ha avisado.

El magistrado ha reclamado que estos programas de prevención se implementen en la Administración pública, en colegios públicos, en concertados y en privados, "sin ninguna circunstancia de exclusión". "Aquí no es que unos centros tengan la obligación de tener el programa de prevención de acoso escolar y otros no, la escuela es para todos, en la pública, en la privada y en la concertada", ha precisado.

COORDINADOR DE BIENESTAR Y PROTECCIÓN

Entre las medidas contra el bullying, ha destacado que el director del colegio que sepa que existe acoso escolar "tiene que denunciarlo" o la posibilidad de poner un canal de denunciar para que el menor pueda contar que está siendo víctima. También ha mencionado que es obligatorio que los centros escolares designen un Coordinador de Bienestar y Protección que decida cómo poner en marcha el protocolo.

En este sentido, el magistrado de la Sala de lo Penal de la Audiencia Nacional Fermín Javier Echarri ha recordado que la Ley Orgánica de protección integral de la infancia contra la violencia y la adolescencia obliga a la creación de los coordinadores de bienestar y protección y, a su vez, a la implantación de los modelos de gestión.

Echarri ha puesto de manifiesto que los centros docentes extranjeros que operan en España también están "sometidos a la normativa sectorial en materia de educación". Por tanto, ha recalcado que los centros de enseñanza permanente extranjeros estarían abarcados por la responsabilidad penal de las personas jurídicas y, por tanto, sometidas a la jurisdicción de los tribunales españoles para su investigación y enjuiciamiento".

¿Qué órgano jurisdiccional, me atrevería a decir, va a rechazar una denuncia cuando el hecho se ha cometido en España, en el seno de un colegio que actúa en España, en el que se ha cometido el defecto de organización que ha propiciado el delito, en el que se han producido las consecuencias jurídicas, en el que se ha lesionado el bien protegido?", ha preguntado.

Por su parte, el profesor titular de Derecho Penal Carlos Gómez-Jara Díez ha criticado la "inmunidad" de los centros que no aplican los protocolos contra el acoso escolar. "Si llega una inspección educativa y ve que los protocolos son insucientes o que no son eficaces o que no tiene, no pasa nada", ha armado. "Hay una cierta concienciación histórica de que con los centros escolares no se puede hacer nada. Generemos nosotros esa masa crítica, de tal manera que los centros escolares, si no es por humanidad, que tendría que ser, pues sea por coerción estatal. Es, si no cumples, si no haces bien tus cosas, tienes responsabilidad penal porque la responsabilidad civil les importa un pepino porque tienen seguro", ha lamentado.

EL DEBATE

El Gobierno aprueba 58,5 millones de euros para ayudas para la adquisición de libros de texto

En concreto, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes distribuirá este año a las comunidades autónomas 58.559.610 euros destinados a ayudas para las familias para la adquisición de libros de texto y material didáctico

El Debate. 25/03/2025

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes una transferencia de fondos a las comunidades autónomas de 58,5 millones de euros para ayudas para la adquisición de libros de texto.

«Estamos hablando de una transferencia de 58,5 millones de euros que supone un 20 % más de lo que recibían las comunidades autónomas con anteriores gobiernos del Partido Popular», ha señalado la portavoz del Gobierno y ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría.

De este modo, la responsable de Educación, Formación Profesional y Deportes ha destacado que han aumentado esa transferencia de 48,5 millones de euros a 58,5 millones.

En concreto, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes distribuirá este año a las comunidades autónomas 58.559.610 euros destinados a ayudas para las familias para la adquisición de libros de texto y material didáctico. A estos fondos hay que sumar los 1,4 millones de euros que se destinan a este programa en las ciudades de Ceuta y Melilla.

El objetivo de esta partida es ayudar a las familias en la adquisición de libros de texto y de materiales didácticos en todo tipo de soportes, incluido el digital, compensar las situaciones socioeconómicas más desfavorables y contribuir a que el sistema educativo garantice la equidad en la educación y la igualdad de derechos y oportunidades.

Las ayudas están dirigidas al alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de centros sostenidos con fondos públicos. Las comunidades podrán destinar parte de los fondos para ayudas destinadas a estudiantes de Bachillerato y Formación Profesional.

Para el cálculo de la distribución de estos fondos se ha tenido en cuenta la tasa de riesgo de pobreza de cada comunidad y el número de estudiantes matriculados en Educación Primaria y ESO, incluidos los de FP Básica, más los alumnos de de Bachillerato, Grado Medio y Grado Superior, de centros sostenidos con fondos públicos.

Así, las comunidades que más fondos recibirán son Andalucía (17,5 millones de euros), la Comunidad Valenciana (8,1 millones) y Cataluña (6,8 millones); y las que menos son La Rioja (356.850 euros), Cantabria (547.066 euros) y Asturias (936.705 euros).

EL **MUNDO**

180.000 alumnos vascos se quedan sin clase por la huelga de profesores que Educación tacha de "injustificada e irresponsable"

El fracaso de las negociaciones que se prolongaron hasta la madrugada abre un periodo de tres días consecutivos de paros. "Es evidente que son las huelgas las que obligan al Gobierno a mejorar sus propuestas, pero no son suficientes", afirma ELA

Josean Izarra Vitoria. Vitoria. Martes, 25 marzo 2025

Los sindicatos de Educación mantendrán la huelga convocada los días 25,26 y 27 de marzo después de fracasar las negociaciones con el Gobierno vasco que se prolongaron hasta pasadas las 2 de la mañana. 180.000 alumnos de centros públicos (la mitad de los escolares vascos) se verán afectados por una huelga que el Departamento de Educación ha tachado de "injustificada e irresponsable". ELA, LAB, Steilas y CCOO mantienen los paros y esta mañana comenzarán las movilizaciones. "Es evidente que son las huelgas las que obligan al Gobierno a mejorar sus propuestas, pero no son suficientes", ha defendido ELA.

Los alumnos vascos de la educación pública se quedarán sin clases los próximos tres días de huelga que puede extenderse el 1 y 2 de abril si el Departamento de Educación y los cuatro sindicatos convocantes no

llegan a un acuerdo. Centrales como ELA han reconocido los avances obtenidos durante las últimas semanas como la reducción del trabajo por edad, una disminución de las horas lectivas de una hora para este curso y de dos para el 2026-2027 y que los sustitutos también cobren en los meses de verano. Pero la falta de acuerdo en las intensas negociaciones que se prolongaron hasta la madrugada de hoy traslada el conflicto laboral a las aulas.

Los sindicatos reclaman que el incremento salarial del 6% que ofrece el Gobierno vasco se concrete y aplique ya y que aumenten los recursos personales más allá del 1% sobre el total de la plantilla ya asumido por el Departamento de Interior.

Pero el Departamento de la consejera Begoña Pedrosa ha acusado a los sindicatos de no querer llegar a un acuerdo sino de "mantener vivo el conflicto". En su opinión, la huelga que ha comenzado hoy a ejecutarse es "injustificada, desproporcionada e irresponsable". "Esta huelga representa enfrentamiento y una falta total de responsabilidad con quienes más deberían importar: el alumnado de este país", ha señalado el Gobierno vasco en su primera valoración de los paros en los colegios e ikastolas públicas del País Vasco.

EL PAIS

La precariedad del profesorado se concentra en los centros educativos con más alumnos vulnerables

Un informe de EsadeEcPol refleja cómo el cambio en las aulas ha hecho más complejo el trabajo de los docentes sin que ello se haya traducido en mejoras laborales ni en un sistema de apoyo a los estudiantes rezagados

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 25 MAR 2025

Andreas Schleicher, padre y director del Informe PISA, la mayor evaluación internacional, que examina cada tres años a casi 700.000 estudiantes en todo el mundo, recomienda a los países que pongan a sus profesores más avezados en los centros educativos donde estudia el alumnado con más necesidades. Un consejo que España está muy lejos de cumplir. En los institutos más complejos trabajan muchos docentes que destacan no solo por sus aptitudes, sino también por tener una gran vocación. Pero si se toman todos los centros educativos españoles y se dividen en cuatro grupos en función del nivel socioeconómico y cultural de los chavales que acuden a ellos, resulta que el nivel de precariedad laboral es mucho más alto en los situados en el escalón más bajo que en el más rico. En concreto, la proporción de docentes que lleva menos de tres años trabajando en el mismo centro educativo alcanza el 34,1% en los institutos situados en el peldaño más bajo, mientras que el porcentaje se reduce al 19,1% en el más alto.

Ello se debe, de un lado, a que la temporalidad laboral es muy inferior en la enseñanza concertada, a la que suelen acudir más estudiantes de nivel socioeconómico medio y alto que en la pública. Pero también a que dentro de la red escolar pública no existen suficientes incentivos ni medidas estructurales para garantizar la estabilidad en aquellos entornos donde esta resulta especialmente necesaria. Así lo refleja un informe de EsadeEcPol publicado este martes que analiza a fondo la situación del profesorado en España explotando datos de una decena de fuentes nacionales e internacionales.

El estudio pone de relieve que el profesorado, el factor educativo más determinante, afronta unas aulas crecientemente complejas, pese a lo cual ha sido ignorado en las sucesivas reformas de la enseñanza que han tenido lugar en España en lo que va de siglo. Y que su labor no cuenta con un respaldo suficiente en términos de condiciones laborales, programas de apoyo para el alumnado rezagado, o en el sistema de acceso a la docencia. El Ministerio de Educación está negociando precisamente ahora con los sindicatos docentes cambios de calado en la profesión, después de que los dos intentos anteriores, en 2011, cuando gobernaban los socialistas, y 2015, con el PP, fracasaran.

El aumento de la complejidad de las aulas se observa claramente en varios indicadores. La pobreza infantil, medida mediante la tasa internacional AROPE, ha crecido en España del 29,9% en el año 2018 al 34,7% en 2023, en un contexto de reducción general de la pobreza. "Esta aparente contradicción se debe, entre otros, a la mayor tasa de fertilidad de la población migrante, al aumento de precios de la vivienda, a la inflación desde 2021 y a la falta de políticas eficaces contra la pobreza infantil", señala el informe. El alumnado de primaria de origen inmigrante representó en 2023 el 32,1% del total, cuando hace 10 años era del 21,5%. El informe de EsadeEcPol calcula el porcentaje, en línea con el Informe PISA, incluyendo tanto a los estudiantes nacidos en el extranjero como a aquellos cuyos progenitores (al menos uno de ellos) lo hicieron. Tanto en España como en casi todos los países que participan en PISA el alumnado de origen inmigrante obtiene en promedio unos resultados significativamente más bajos que los nativos. Uno de los motivos es que la lengua que hablan en casa es con frecuencia distinta a la de la escuela.

La realidad de las aulas también se ha complicado debido a un empeoramiento de las condiciones psicológicas de los chavales. El porcentaje de estudiantes de 15 años que asegura sentirse insatisfecho con la vida subió

del 9,5% en 2015, al 11,6% en 2018, y al 14,6% en 2022. La proporción de los que sienten ansiedad más de una vez por semana se dobló en cuatro años, pasando del 11% en 2018 al 20% en 2022. Y el ambiente en las clases, estimado a través de elementos como las interrupciones, el nivel de ruido en clase, así como la dificultad de los docentes para poder iniciar la sesión, empeoró en España en primaria entre 2019 y 2023 más que en la mayoría de países desarrollados. Según la evaluación internacional TIMSS, el indicador de dicho clima de aula empeoró de 0,05 puntos a 0,08 en el conjunto de países de la OCDE, mientras en España retrocedió del 0,09 al 0,34. Cataluña, Andalucía, Murcia y sobre todo el País Vasco destacaron para mal en este terreno, mientras Cantabria y Castilla-León lo hicieron para bien.

Menos salario

El profesorado afronta ese escenario más desafiante con una tasa de temporalidad desmedida, sobre todo en la enseñanza pública, que en 2023 alcanzaba el 28% (en la privada es del 13,7%), lo cual genera “una dinámica de mucha inestabilidad, rotación en los centros educativos y unas enormes dificultades para planificar y desarrollar proyectos de centro para mejorar los resultados”, señala Lucas Gortazar, director adjunto de investigación de EsadeEcPol y autor del informe. Los docentes españoles ganan menos que el conjunto de trabajadores con estudios terciarios y, sobre todo, menos que el promedio de trabajadores públicos con dicho nivel de estudios. En salario nominal bruto anual, los docentes ganan (en un cálculo basado en la Encuesta de Estructura Salarial del INE, que engloba al profesorado desde infantil y primaria, que son los peor retribuidos, hasta universidad, que son los que más y tiran hacia arriba el cómputo final) 38.144 euros, frente a 38.634 del conjunto de trabajadores con estudios universitarios, y 40.243 euros de promedio de los trabajadores públicos con dicho nivel educativo. Trabajan un número de horas en la media de los países desarrollados (175 días de media en España, 183 en la OCDE), pero al tener uno de los parones veraniegos comparativamente más largos tienen jornadas laborales más saturadas de horas de clase.

Los docentes no cuentan, por otro lado, con el apoyo de una estructura estable de refuerzo para el alumnado que va rezagado. En España, solo el 30,7% de los centros educativos ofrecen clases adicionales de matemáticas, frente a un promedio del 65,6% en la UE (con grandes diferencias territoriales, que van del 48,4% en Castilla y León al 8% en Navarra). Una carencia que ayuda a entender el boom de las extraescolares educativas en España, el cual está agrandando la brecha educativa del alumnado en función del nivel de riqueza de su familia. A principios del año pasado, el Gobierno anunció un plan de refuerzo en matemáticas y lengua dotado con 500 millones, que Educación esperaba poder doblar. Pero la falta de Presupuestos Generales del Estado ha hecho que, de momento, solo se haya puesto en marcha una versión muy limitada.

En dicho contexto, la satisfacción del profesorado con su trabajo ha disminuido. El porcentaje de docentes disconformes con la afirmación “Si encontrara otro trabajo similar, dejaría de ser profesor o profesora” ha pasado de un 78% en el año 2007 a un 42% en 2023, según una investigación publicada en 2023 por la Fundación SM que cita el informe de Esade. Y también ha disminuido, según TIMSS, la percepción del alumnado de primaria sobre la calidad de las explicaciones que recibe en clase, especialmente en el 25% de estudiantes que viven en los hogares más desfavorecidos, entre los años 2019 y 2023.

Habilidades en matemáticas y lengua de los profesores

El profesorado de secundaria obtiene mejor resultados que el conjunto de trabajadores españoles con formación universitaria en la prueba PIACC, que es parecido al Informe PISA, pero en lugar de evaluar a chavales de 15 años examina al conjunto de la población adulta en una treintena de países desarrollados. Los docentes logran 291,2 puntos en lectura (10,6 más que el promedio de trabajadores universitarios) y 292,8 en matemáticas (14,9 puntos más). Si bien tanto las competencias de los docentes de secundaria como las del conjunto de los trabajadores (sobre todo las de lectura) han retrocedido respecto a la anterior edición de PIACC, realizada hace una década. Los maestros de primaria obtienen, en cambio, peores datos que la media de trabajadores universitarios tanto en lectura (270,9 puntos) como en matemáticas (275,1), aunque en su caso el retroceso respecto a hace un decenio solo se ha producido en el terreno de la lectura, mientras han mejorado 5 puntos en matemáticas.

EsadeEcPol propone mejorar el atractivo de la profesión docente estableciendo una carrera profesional. Implantar una prueba específica de acceso a las carreras para ser maestro al estilo de la que existe en Baleares. Y reducir la oferta de plazas de los grados de Magisterio de forma que se ajuste más a la demanda del sistema educativo, y la nota de corte aumente: ahora está en un 7,71, frente 9,22 de Informática, 9,71 en Ciencias, y 10,25 de las del área de Salud.

El informe plantea, al mismo tiempo, mejorar la formación pedagógica del profesorado, especialmente del de secundaria. Los datos del estudio TALIS de 2018 (la nueva edición se publicará este otoño), que realiza la OCDE, muestran que España es uno de los países desarrollados donde menos preparados se sienten los docentes de secundaria para dar clase en aulas con alumnado de diverso nivel (como lo son cada vez más las españolas) y donde menos formación aseguran haber recibido al respecto. Los de primaria, en cambio, presentan mejores resultados tanto en este terreno como en otros relacionados con la vocación profesional hacia la educación. EsadeEcPol plantea, además, que todos ellos pasen a incorporarse a los centros educativos mediante el llamado MIR educativo, un periodo de “al menos” un año en el que los nuevos docentes trabajarían acompañando a profesores expertos.

EL MUNDO

Los maestros de Primaria tienen peores competencias lectora y matemática que la media de trabajadores con estudios universitarios

Un informe de EsadeEcPol advierte de que los profesores de Secundaria tienen más conocimientos académicos pero "menor preparación pedagógica"

Olga R. Sanmartín. Madrid. Martes, 25 marzo 2025

El profesor es el factor más determinante de la calidad educativa, pero cada vez está más cansado y más solo y es menos respetado en unas aulas donde ha empeorado el clima de convivencia y que ofrecen al docente pocos incentivos profesionales para mejorar. Los maestros de Primaria tienen peores competencias en lectura y matemáticas que los docentes de Secundaria e incluso que la media de trabajadores con formación universitaria. El rendimiento lector tanto de unos como de otros ha empeorado en la última década. Los profesores de Secundaria «llegan con unas mayores competencias académicas, pero su preparación dista de ser adecuada para enfrentarse a la realidad de los centros educativos».

Estas afirmaciones proceden de un informe realizado por el think tank EsadeEcPol sobre el estado de la profesión docente en España que ve la luz en pleno arranque de las negociaciones entre el Ministerio de Educación y los sindicatos para mejorar la carrera profesional de un colectivo que integran 780.000 personas en España.

El trabajo dirigido por Lucas Gortázar, director de Educación de EsadeEcPol, alerta de que el profesorado tiene «enormes retos» -por no decir problemas- en su «formación y desarrollo profesional». A partir de los datos del informe PIAAC, apunta que los maestros de Primaria sólo consiguen 270 puntos en lectura (ocho menos que los que tenían en 2011) y 275 puntos en matemáticas (cinco más que hace una década). Estos resultados les dejan muy por debajo de los profesores de instituto, que logran 291 puntos en lectura (ocho menos que en 2011) y 292 puntos en matemáticas (tres menos que hace 12 años).

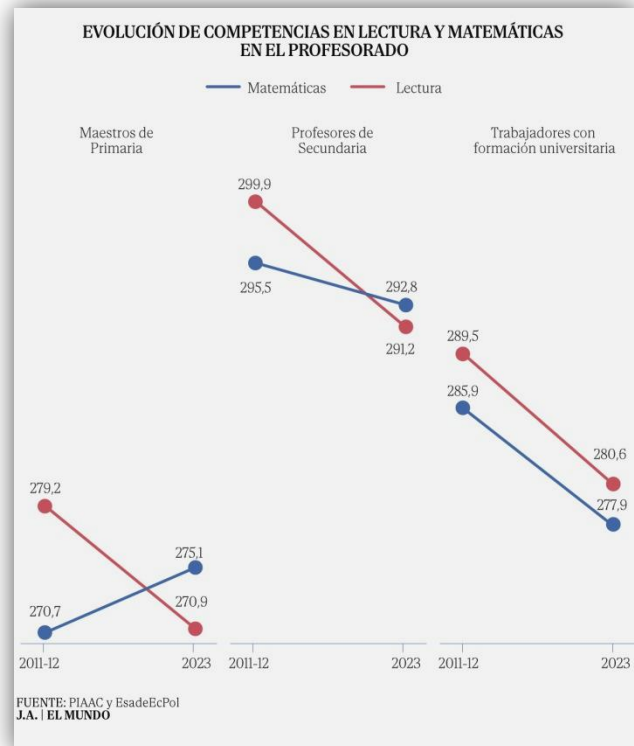
Las puntuaciones de los maestros también son inferiores a las de la media de trabajadores con formación universitaria (280 en lectura y 277 en matemáticas), que también han empeorado

desde que PIAAC examinó a la población adulta de la OCDE en el curso 2011/12.

"BRECHA COGNITIVA"

«Hay una brecha cognitiva entre los maestros y los profesores de Secundaria que tiene que ver con la nota de corte, que en el primer caso selecciona a alumnos con unas calificaciones más bajas», explica Gortázar, que insta a las autoridades educativas a «elevar las perspectivas académicas» de la carrera de Magisterio, algo que se puede conseguir o bien «ajustando la oferta a la demanda porque se forma a más maestros de los que se necesitan» o bien poniendo una prueba de acceso al grado, como existe en Cataluña o Baleares.

«Vemos claramente que los maestros de Primaria tienen lagunas académicas y que los profesores de Secundaria tienen lagunas pedagógicas», señala Gortázar. «En Secundaria, los retos del profesorado tienen que ver con la menor preparación pedagógica para la gestión del aula y una relación menos vocacional con su profesión», insiste el estudio. Se sustenta para afirmarlo en los datos de TALIS, que indican que España es uno de los países de la OCDE peor preparados para enseñar en contextos diversos: sólo el 35% de los docentes ha sido formado para dar clase a grupos donde hay alumnos con distinto nivel académico (tenemos el porcentaje más bajo por detrás de la República Checa).



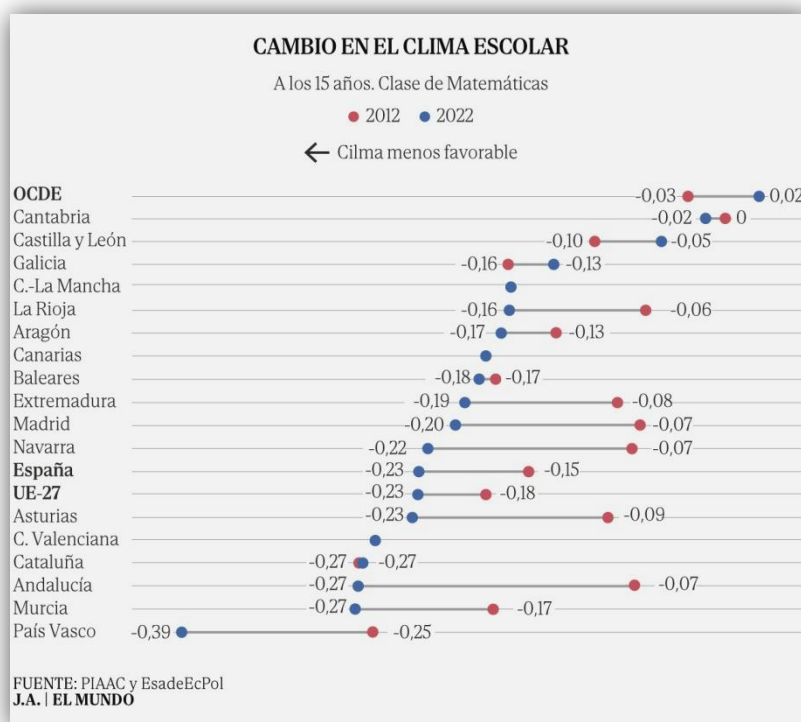
PISA también revela que sólo el 34% de los profesores españoles se dejan observar por compañeros con mayor experiencia (la mitad que en el conjunto internacional) y que sólo el 56% se somete a evaluaciones de rendimiento, mientras que el 78% de los profesores de la media de la OCDE sí son evaluados.

«El profesorado de Primaria tiene una mayor vocación profesional hacia la educación, un mayor compromiso social, una mayor intensidad en la participación en formación continua o una mayor capacidad de manejo de entornos multiculturales con respecto al profesorado de la ESO», advierte el informe de EsadeEcPol, que advierte de que estas habilidades son cada vez más importantes ante un alumnado cada vez más diverso y con más necesidades.

El informe alerta, en este sentido, de que «están empeorando las condiciones sociales del alumnado» porque la pobreza infantil ha subido cinco puntos porcentuales desde 2018; la proporción de alumnado de origen migrante «ha crecido considerablemente», hasta el 32% en 4º de Primaria (10 años), y «la crisis de bienestar y salud mental también es notable», pues los jóvenes de 15 años que sienten ansiedad han pasado del 11% registrado en 2018 al 20% actual.

En este contexto, «el clima de aprendizaje en las aulas ha empeorado, tanto en primaria como en Secundaria», según constata PISA, mientras que en la media de la OCDE y de la UE ha mejorado. Es la primera vez que EsadeEcPol habla en sus informes de un empeoramiento del aprendizaje en las aulas.

¿Tiene que ver el abuso de las pantallas por parte de niños y adolescentes con el aumento del malestar emocional? «Yo diría que sí, que las pantallas tienen que ver», responde Gortázar. «La evidencia causal y rigurosa sí que apunta a una relación entre el aumento del uso de *smartphones* y la reducción del sueño o del bienestar socioemocional. Es la dirección en la que van los primeros indicios, aunque la comunidad científica tiende a ser lenta en sus conclusiones», añade.



Tampoco ayudan las condiciones laborales de los profesores, pues hay más temporalidad que antes, «el calendario escolar más comprimido en meses tensiona su día a día» y se mantiene una «inacción de políticas docentes que está teniendo consecuencias negativas sobre el atractivo de la profesión».

¿Qué medidas se pueden tomar? El informe plantea «elevar el prestigio del grado de Magisterio, mejorar la formación pedagógica inicial del profesorado de Secundaria e instaurar un MIR para el profesorado que incremente la exigencia desde la entrada en la profesión a cambio de condiciones más atractivas», así como poner en marcha un sistema «voluntario» de evaluación e incentivos «que promueva el crecimiento profesional del profesorado». Es decir, mejores condiciones laborales para los que se presten a ser evaluados.



La docencia, una profesión cada vez más difícil y que se ejerce en peores condiciones

El profesorado afronta unas aulas cada vez más diversas y exigentes, pero lo hacen con unas condiciones profesionales y laborales que solo se han deteriorado en los últimos años debido, entre otras cuestiones, a la falta de políticas públicas específicas para el colectivo, según recoge un informe de Esade

Daniel Sánchez Caballero. 25 de marzo de 2025

Aulas más diversas y complejas. Un peor clima de aprendizaje. Salarios estancados durante años. Un reparto de la jornada laboral estresante. Mucha temporalidad y poco reconocimiento social pese al aumento de la presión. Ausencia total de políticas públicas centradas en maestros y profesores. La profesión docente cada



— vez es más compleja por sí misma, según coinciden varios estudios recientes, y sin una mejoría en las condiciones en que se ejerce, los profesionales sufren estas circunstancias.

“Está surgiendo una creciente desafección y pesimismo en una parte importante del profesorado”, sostiene el informe *El estado de la profesión docente en España*, de EsadeEcPol. El texto dibuja lo que promete en el título y realiza un dibujo general de una profesión que “vive un momento decisivo para la educación en las próximas décadas”.

A lo largo del informe se ofrecen datos que sostienen la primera afirmación. Un estudio reciente de la Fundación SM revela 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%. Además, el 47% del profesorado se muestra neutral hoy ante la posibilidad de dejar la docencia, cuando hace 15 años ocho de cada diez lo rechazaba de manera tajante. El 60% de los docentes que en 2007 decían mantener la ilusión por su trabajo hoy apenas son uno de cada cuatro (un 24%). Una última muestra: la proporción de docentes que afirma vivir su profesión con distancia se ha disparado del 2% al 38% en este periodo.

“Hace falta construir una profesión más atractiva, ambiciosa, exigente y profesionalizada para que todo el mundo pueda salir ganando”, opina Lucas Gortázar, director de Educación de EsadeEcPol y autor del informe. No ha pasado en las últimas décadas, en las que todas las reformas educativas que ha habido –de mayor o menor calado, no han sido pocas– se han centrado en la estructura del sistema, la organización curricular y la evaluación. El estatuto docente, que justo se empieza a negociar, lleva años y años de retraso.

¿Cómo hemos llegado hasta aquí?

El empeoramiento de las condiciones en las que los docentes trabajan en el aula empieza por el declive en las condiciones sociales de la infancia, sostiene el informe. Un declive que se manifiesta al menos en tres campos.

La pobreza infantil ha pasado del 29,9% al 34,7% en los últimos cinco años; los alumnos de Primaria de origen inmigrante ya son un 32%, lo que implica que cada vez hay más alumnado en clase con un idioma materno que no es el español; la tercera pata de esta inestable mesa la conforman el bienestar y salud mental del estudiantado, *que también empeoran*. Además, según Esade, España es el país de la OCDE donde los docentes de Secundaria afirman estar menos preparados para enseñar en contextos de distintos niveles de aprendizaje.

España es el país de su entorno en el que más se ha degradado el ambiente en clase en los últimos años, un ambiente que deben gestionar los docentes y que está especialmente deteriorado en Euskadi, Murcia, Andalucía y Catalunya

Con estos mimbres, el clima de aprendizaje en el aula ha empeorado, según se desprende de los microdatos que ofrecen las pruebas de TIMSS o PISA. Una complicada fórmula elaborada por Esade para agrupar esta información muestra que España es el país de su entorno en el que más se ha degradado el ambiente en clase en los últimos años tanto en Primaria como en Secundaria, un ambiente que deben gestionar los docentes y que está especialmente deteriorado en Euskadi, Murcia, Andalucía y Catalunya, según el informe.

“Estos datos apuntan a una creciente complejidad que exige un profesorado cada vez más preparado para abordar la dificultad de gestionar las aulas, algo que podría estar aumentando su frustración y malestar”, concluye el texto.

Además, se enfrentan cada día a los retos en clase con sus propios medios como únicas herramientas, dada “la ausencia estructural de programas de refuerzo individualizado”, un debe del sistema que “limita la respuesta del profesorado a las dificultades de aprendizaje”. De nuevo, es una afirmación sostenida por la estadística: la proporción de centros que ofertan clases adicionales de matemáticas en España (ya sean de refuerzo o mejora) es del 30,7%, lejos del 65,6% de media de la UE-27, un debe del que no se libra ninguna comunidad, con Navarra, Galicia y Castilla-La Mancha a la cola.

Condiciones laborales ¿en retroceso?

Desde fuera del sector las condiciones laborales del profesorado se han visto tradicionalmente como un elemento a favor de la profesión. Unos salarios razonables, sobre todo en Secundaria, o las famosas vacaciones de verano se dibujaban en buena parte del imaginario colectivo como un plus para los docentes. Un análisis detallado relativiza esas supuestas ventajas.

Según el INE, el profesorado gana, de media, algo menos que el resto de trabajadores con estudios terciarios, con detalles: los de Secundaria están un poco por encima, los de Primaria un poco por debajo. La crisis de 2008 fue un golpe en los salarios docentes –como en tantos otros sectores– hoy casi recuperado, pero pese a todo se ha traducido en que “la subida de precios acumulada hace que el salario real apenas haya crecido en los últimos 15 años”, según Esade. El poco espacio de crecimiento que ofrece la carrera laboral estos días –apenas unas decenas de euros al mes por cada trienio acumulado, sin incentivos al buen desempeño– tampoco ayuda a hacer la profesión más atractiva.

El número de horas de trabajo anual del profesorado español es similar al de otros países de la OCDE, pero como el parón estival es más largo se genera entre los docentes "una percepción de asfixia en el día a día"

El informe también ha analizado la carga horaria, y concluye que el sistema español estresa al profesorado. El número de horas de trabajo anual es similar al de otros países de la OCDE, pero como el parón estival es más largo que en otros sistemas se genera entre los docentes "una percepción de asfixia en el día a día". La creciente burocracia que impone cada ley tampoco ayuda.

Justo ahora el Ministerio de Educación ha abierto *la negociación del estatuto docente* con los sindicatos. Este documento, si llega a ser una realidad (no es la primera vez que un ministerio socialista lo intenta, no sería la primera que fracasa), deberá regular (¿mejorar?) precisamente todas estas condiciones laborales y desarrollar una carrera laboral que permita a los docentes tener objetivos que vayan más allá de acumular años en el sistema para ir ganando un poco más de dinero.

Gortázar ve complejo que llegue a buen puerto, sin entrar necesariamente a buscar culpables concretos. "El contexto general no es bueno para la negociación", sostiene. "Hay un gobierno en minoría, con socios que tienen intereses no necesariamente nacionales, y la toma de decisión impacta luego en las comunidades autónomas [que tienen las competencias en educación], en su mayoría están gobernadas por la oposición", argumenta. Y todo eso si previamente Educación consigue poner de acuerdo a cinco sindicatos con intereses diferentes.

Las propuestas

El cóctel de una peor situación en las aulas, unas condiciones de trabajo que no se han desplomado, pero seguro que no han mejorado en los últimos lustros, y sobre todo una creciente complejidad en las aulas junto a la ausencia de políticas públicas se traduce, concluye el informe, en un "creciente cansancio y desafección entre la profesión docente".

Para revertir esta situación, Esade propone cuatro líneas de actuación con el fin de mejorar tanto la atracción de personas de perfil alto a la profesión como el desempeño de los que ya están y de los que llegarán.

La primera propuesta es desarrollar un programa anual de apoyo socioemocional y refuerzo individualizado en matemáticas y lectura para el alumnado de bajo desempeño y más vulnerable. Con matices, recuerda a la propuesta que el Gobierno lanzó a raíz de los resultados de PISA y TIMMS, un programa que debería haber empezado este curso, pero del que no se sabe nada.

Garantizar una mayor estabilidad de los claustros en los centros educativos se considera una medida esencial para "mejorar su funcionamiento y el aprendizaje del alumnado y mejorar las condiciones laborales de entrada de los maestros de Infantil y Primaria". Sostiene Esade que los centros con más alumnado vulnerable son los que tienen una mayor tasa de temporalidad docente. Y con una alta rotación de profesorado es difícil establecer un proyecto de centro, explica Gortázar.

La formación es otra de las líneas sobre la que actuar. Aquí se diferencian las intervenciones en función de la etapa: la Primaria necesita, según el análisis de Esade, "elevar el prestigio y el atractivo del grado de Magisterio", lo que pasa por subir la nota de corte reduciendo la oferta de plazas universitarias. Para la Secundaria, cree Gortázar, la prioridad debe ser mejorar la formación pedagógica inicial del profesorado. Para ambos casos, se propone instaurar un MIR "que incremente la exigencia desde la entrada en la profesión a cambio de condiciones más atractivas".

Por último, Esade apuesta por poner en marcha un sistema de incentivos –quizá voluntario en su origen– que promueva el crecimiento profesional más allá de acumular años en la profesión.

▣ EL DEBATE

La mayor feria sobre la Educación se inaugura hoy con la mirada puesta en las matemáticas

El mayor evento educativo en España acogerá los salones de AULA, Salón de Postgrado y Formación Continua, School Days, y el nuevo foro DIGIeLEARNIG, y se celebrará hasta el domingo, 30 de marzo, en los pabellones 3 y 5 de IFEMA Madrid

El Debate. 26/03/2025

La décima edición de la Semana de la Educación 2025 abre hoy sus puertas en el IFEMA de Madrid para mostrar centenares de itinerarios formativos, diferentes centros educativos y novedosos grados universitarios. Todo bajo el mismo eje temático: 'Multiplica tu futuro con las matemáticas y las vocaciones STEM'.

El mayor evento educativo en España acogerá los salones de AULA, Salón de Postgrado y Formación Continua, School Days, y el nuevo foro DIGIeLEARNIG, y se celebrará hasta el domingo, 30 de marzo, en los pabellones 3 y 5 de IFEMA Madrid.

En esta edición el objetivo es «descubrir la cara amable de las matemáticas, fomentar su estudio entre los jóvenes e impulsar las vocaciones STEM -Ciencias, Tecnología, Ingenierías y Matemáticas- especialmente entre las mujeres», señalan desde la organización.

En la feria educativa participarán las ministras de Ciencia, Innovación y Universidades, Diana Morant, y de Educación y Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría, entre otras autoridades.

El evento mostrará la oferta de más de 220 empresas, entidades e instituciones públicas y privadas, a las que se suman más de un centenar de actividades paralelas.

Alumnado, familias y personal docente conocerán las titulaciones académicas de los distintos centros participantes, orientadas a las demandas del mercado laboral, a sectores industriales, o a propuestas educativas personalizadas, también a la Formación Profesional, a enseñanzas de idiomas o a profesiones en las fuerzas armadas.

La feria reunirá a centros escolares, empresas de campamentos urbanos y de actividades extraescolares, así como a entidades de estudios de postgrado y centros y proveedores de 'e-learning'.

El Consejo Escolar del Estado presentará un decálogo sobre cómo abordar las matemáticas en familia, al tiempo que se desarrollarán otras actividades en distintos espacios de la feria que mostrarán la unión entre el arte y las matemáticas.

Los estudios en torno a la Inteligencia Artificial volverán a ser protagonistas y se exhibirá una mesa de disección para demostrar cómo los recursos tecnológicos contribuyen a revolucionar el campo de la anatomía.

El arte en los videojuegos o las enseñanzas artísticas y profesionales también estarán presentes y en el área de Schools Days habrá un ajedrez gigante y diversas mesas con tableros donde realizar torneos.

También en el stand del Ministerio de Educación se realizarán emisiones diarias de radios escolares y un 'Escape room AULA 2025' para resolver pruebas y enigmas.

La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado, CEAPA, entregará el viernes sus premios de reconocimiento a las personas y organizaciones que hayan destacado por su defensa de la escuela pública y, en esta ocasión, se dará una distinción especial a la comunidad educativa de Valencia, por su ejemplo de solidaridad en la diana.



Gregorio Luri: «Si prohibimos las pantallas en el aula no seremos una sociedad competente»

Este filósofo y pedagogo, que también ha sido maestro, considera que retirar los dispositivos de los centros es una forma de obviar la realidad en la que vivimos

BEATRIZ L. ECHAZARRETA. Madrid. 27/03/2025

Gregorio Luri (Azagra, 1955) es una de las voces más serenas a las que escuchar en mitad de una guerra educativa con los tecnófilos en un bando y los tecnófobos en el contrario. Este filósofo y pedagogo hace las veces de diplomático en la actual contienda con un mensaje claro: no podemos (ni debemos) culpar a la digitalización de todos los males de la educación en España.

—Si sacamos los dispositivos electrónicos de los colegios, ¿perjudicaremos la inserción laboral de los jóvenes?

—El debate en torno a las nuevas tecnologías no hay que plantearlo en función del rendimiento académico, sino preguntándonos si deseamos ser una sociedad digitalmente competente o no. Si la respuesta es sí, hemos de educar en el mundo digital a nuestros alumnos desde el primer momento. Sin duda, esto entraña retos y dificultades nuevas, pero afrontar la realidad es gestionar los problemas que ésta nos presenta y no eludirlos.

—¿Estamos confundiendo el peligro de las pantallas en el aula y en casa?

—Sin ninguna duda. El uso de pantallas se ha convertido en un síntoma de un malestar colectivo. Desde 2011, sabemos que han crecido los problemas de salud mental al mismo tiempo que se ha extendido el uso del 'smartphone', sin embargo, la correlación no necesariamente implica que haya una relación causa-efecto. Cada vez que hay un problema social señalamos a la escuela para que lo solucione. Es absurdo pensar que si suprimimos los 'smartphones' en las aulas, desaparecerá la ansiedad de los estudiantes. Ahora bien, lo que estos hacen en su hogar es otra cosa. El excesivo tiempo que pasa un adolescente en las redes sociales y sin salir a la calle a relacionarse es un problema familiar, sí, pero no escolar.

—Los políticos llevan años diciéndonos que la aplicación en las escuelas de las tecnologías son la panacea.

—Pasamos de repetir un mantra a otro porque somos incapaces de establecer unos objetivos claros al poner en marcha una medida y así no es posible aprender de los errores. La palabra 'digital' aparece 36 veces en la Lomloe (ley Celáa). Acabamos de aprobar una norma que insiste en la importancia de la educación digital, pero en cuatro días hemos pasado al extremo opuesto. Cuando se repetía sin cesar que lo digital era la panacea había algunos que ya planteábamos que la mejor relación pedagógica se da cara a cara. Sin embargo, no siempre es suficiente y necesita de complementos.

—Hablando de relaciones pedagógicas cara a cara ¿Qué pasaría si viviésemos otra pandemia?

—Sin digitalización no habría sido posible. Hay otros ejemplos como el de los niños con autismo. Sabemos que con los videojuegos se incentiva su capacidad de interacción con los padres. Para un padre de un niño autista no hay mayor felicidad que poder jugar un rato con su hijo. Tendríamos que preguntarnos cómo educamos en la autolimitación.

—Si se vetan las tabletas y los móviles en los centros, ¿aumentará la desigualdad entre alumnos?

—No hay que perder de vista que las escuelas que se han anticipado a prohibir los 'smartphones' han sido las que más problemas tenían con ellos. ¿Son esos centros los que tienen que marcar la norma para el resto? Eso no tiene ninguna lógica. Lo primero que debería haber hecho la Consejería de Educación de Madrid es tener un registro claro de buenas prácticas. ¿O es que no hay nadie en toda la comunidad que utilice bien las tecnologías? Además, si finalmente llega a limitarse el uso de dispositivos en el aula, se provocará una gran diferencia entre la escuela pública, la concertada y la privada. Mayor aún de la que ya existe. La libertad de los padres para elegir el modelo que quieren tiene que estar en el centro.

—Pero, ¿por qué los padres parecen tenerle tanto miedo al uso de tecnología en el aula?

—Se suele decir que los padres han dimitido, pero ocurre exactamente lo contrario: nunca se han preocupado más que ahora de las cuestiones de la crianza. Lo que pasa es que lo hacen desde la ansiedad y la angustia, que es lo que nos debiera inquietar. En este contexto, prohibir los móviles es una medida económicamente muy barata que promete resultados maravillosos para unos padres nerviosos.

—¿Hay evidencia tecnófila?

—La revista 'The Lancet' publicó en febrero un estudio de la Universidad de Virginia que planteaba: ¿tenemos un problema con los 'smartphones'? Sí. ¿Reduciéndolos en las aulas se resuelve? No. Si el móvil fuera el culpable al comparar unas escuelas con otras, los centros que no los han prohibido tendrían unos resultados superiores, ¿no? Los datos dicen lo contrario.

europapress.es

Becas y ayudas al estudio en España: ¿Son suficientes? El análisis de CCOO

El sindicato identifica que hay transferencias de fondos públicos "para la financiación neta del crecimiento de universidades privadas"

MADRID, 27 Mar. (EUROPA PRESS) - Comisiones Obreras ha advertido de que las becas y ayudas de la Administración General del Estado (y del País Vasco) son "insuficientes" ya que "no cubren las necesidades reales" del alumnado universitario.

Así lo recoge el estudio del sindicato 'La financiación de la educación universitaria en España', en el que el sindicato aborda la financiación de la educación universitaria pública como elemento central para asegurar tanto la accesibilidad bajo el principio de la igualdad de oportunidades como su calidad.

En los estudios de Grado, en el curso 2022-2023 había un 24,1% de los estudiantes matriculados con una beca de la Administración General del Estado (y del País Vasco). Este porcentaje que es superior entre las personas matriculadas en la universidad pública (27,3% frente al 8% en la universidad privada); y superior en mujeres matriculadas que en hombres (27,5% frente a 19,6%).

En los estudios de máster, los porcentajes de estudiantes beneficiarios de becas estatales se reducen al 17,6% en universidades públicas y al 6% en universidades privadas. Para fomentar la inclusividad social y la posibilidad de acceder y garantizar la continuidad en la universidad pública del alumnado con niveles de renta medio-bajos, CCOO considera que "es fundamental incrementar y ampliar las becas y ayudas económicas para cubrir matrículas, materiales, manutención y transporte, asegurando que los recursos estén al alcance de todo el alumnado que lo requiera".

Por otro lado, el documento destaca que la matrícula de estudiantes en grados y másteres en universidades públicas ha disminuido un 18% desde 1999, mientras que las matrículas en universidades privadas han crecido un 368% desde 1999, especialmente en programas de máster no presenciales.

MADRID LIDERA LAS PRIVADAS PRESENCIALES Y CATALUÑA LAS A DISTANCIA

En cuanto a la concentración geográfica de las universidades, la Comunidad de Madrid, Cataluña y Andalucía concentran gran parte de las universidades, con Madrid liderando las universidades privadas presenciales y Cataluña las a distancia.

En España, en el curso 2023-2024 había 91 universidades en funcionamiento, 50 públicas y 41 privadas (el 45%). Las universidades son eminentemente presenciales, con siete no presenciales (6 privadas y una pública). La última universidad pública creada en España fue la Universidad Politécnica de Cartagena en 1998. En ese año existían catorce universidades privadas en España. Desde entonces se han creado 27 universidades privadas, lo que supone un incremento del 65,88%. La investigación señala que el gasto público en educación superior en España "tiene el reto de ir aumentando para equilibrarse con la media europea".

En 2021, el gasto público en educación superior en España fue del 2,19%, por debajo del promedio de la OCDE (2,72%) y también de la UE (2,44%). Además, España destinó el 0,96% de su PIB al gasto público en instituciones de educación superior (el 0,85% a universidad, que en 2022 bajó al 0,83%), valor inferior al de la OCDE (0,99%).

El gasto total por estudiante de las instituciones de educación superior en España en 2021 fue de 14.432 euros, un 23,6% inferior a la media de la OCDE (18.900) y un 21,8% por debajo del dato de la UE (18.465).

Las universidades públicas se financian principalmente de las transferencias de los gobiernos autonómicos (65%). Otra fuente de ingresos es el cobro de tasas académicas y precios públicos (13,5%), cuyo importe varía entre comunidades autónomas y tipo de estudio. Con estos ingresos, las universidades cubren principalmente los gastos en personal, que representaba en 2022 el 64,51% del gasto total, y el gasto en bienes y servicios, que supone el 13,41% del total. En el caso de las universidades privadas, su financiación procede fundamentalmente del pago por matrículas y cuotas de estudiantes (91% de sus ingresos), así como de donaciones privadas.

FORMAS INDIRECTAS DE FINANCIACIÓN PÚBLICA DE UNIVERSIDADES PRIVADAS

Sin embargo, CCOO apunta que existen "formas indirectas" de financiación pública de este tipo de entes privados, como son las becas y ayudas al alumnado, las exenciones fiscales, subvenciones para el desarrollo de investigación, inversión y cesión de terreno, instalaciones y recursos -como la posibilidad de realizar prácticas formativas en instituciones públicas-, participación en programas públicos -como Erasmus o cooperación internacional- o convenios de colaboración público-privada. "Se daría, por lo tanto, una transferencia de fondos públicos para la financiación neta del crecimiento de las universidades privadas tanto en número como en volumen de estudiantes", concluye el sindicato.

El documento recuerda que en 2022 los ingresos de las universidades públicas habían caído un 14% en términos reales desde 2009, "lo que afecta la calidad y el acceso". "En todo caso, se dan grandes disparidades en la financiación de las universidades públicas en diferentes comunidades autónomas, lo que genera desigualdades en la calidad educativa", puntualiza.

CCOO advierte de que las universidades públicas "dependen cada vez más de las tasas de matrícula para compensar la falta de financiación pública, lo que pone una carga económica sobre los estudiantes y sus familias". En este sentido, recalca que existen grandes variaciones en los precios de los créditos universitarios entre comunidades autónomas, con las tasas más altas en Madrid, Navarra y Cataluña. Así, cerca del 22% de los ingresos de las universidades públicas de Madrid y del 20% de las de Cataluña provienen de las aportaciones del alumnado.

La investigación también subraya que el gasto de las familias en educación superior en España se encuentra por encima de la media de los países de la OCDE: los hogares asumían en 2020 en España el 30,38% del gasto total en educación terciaria, mientras que la media de los países de la OCDE se situaba en 22,02%. Según los datos de la Encuesta sobre el Gasto de los Hogares en Educación referido al curso 2019-2020, el gasto medio de los hogares por estudiante universitario era de 1.344 euros en universidades públicas y de 5.271 euros en universidades privadas. Esta cifra incluye no solo las matrículas, sino otros costes como la residencia, los comedores, el material o el transporte.

Para asegurar la accesibilidad, el sindicato concluye que las tasas universitarias "deberían seguir reduciéndose para facilitar el acceso y reducir la segmentación de clase existente en los distintos niveles de estudios y las distintas comunidades autónomas". El objetivo, añade, "debe ser la gratuidad de los precios públicos en las universidades públicas".

¿Prohibimos las pantallas a nuestros hijos o les educamos en el buen uso de la tecnología?

Laura Cuesta Cano. Profesora de Cibercomunicación y Nuevos Medios. Especialista en la formación a familias y docentes para el buen uso de la tecnología. Divulgadora sobre bienestar digital, Universidad Camilo José Cela

La tecnología digital se ha convertido en una herramienta omnipresente en todos los ámbitos de nuestra sociedad, y su impacto en el bienestar de niños y adolescentes es objeto de numerosas investigaciones y no poca preocupación social.

Ante los datos que muestran un empeoramiento de la salud mental infantil y juvenil, surgen movimientos civiles en defensa de una infancia y adolescencia “sin pantallas”. Pero debemos saber que todos los procesos adictivos son multicausales y si erramos en el diagnóstico, estaremos fallando en la posible intervención.

Beneficios y oportunidades de la tecnología digital

Frente a la idea genérica de que la tecnología aísla a los adolescentes, las plataformas digitales pueden ofrecerles un lugar donde expresarse con mayor libertad y donde conectan con personas similares que no encontrarían en su entorno físico inmediato. De hecho, según algunas publicaciones especializadas, el uso de internet provoca fundamentalmente emociones positivas en los adolescentes: el 96,9 % reconoce sentir alegría o risa en la red; un 81,6%, tranquilidad o relajación; el 78,9 %, placer o diversión, y el 71,6 %, apoyo o comprensión.

Pero a pesar de las oportunidades, el uso de la tecnología digital también conlleva riesgos que debemos reconocer y abordar, especialmente cuando se trata de colectivos vulnerables como son los niños y adolescentes. La utilización excesiva, desinformada o problemática puede impactar negativamente en diversos aspectos del bienestar de los menores, especialmente en edades tempranas.

Edades tempranas y exposición a pantallas

Existe un total consenso en la comunidad científica, incluidas la Academia Americana de Pediatría (AAP) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), sobre los efectos potencialmente negativos de la exposición a pantallas en los primeros dos años de vida.

El contenido audiovisual o digital dirigido a esta franja de edad (entre los 0 y 24 meses), incluso aquellos programas que se anuncian como educativos, no tiene utilidad comprobada para estimular las capacidades cognitivas y sociales del menor.

Aunque se recomienda no exponer a los menores a pantallas a estas edades, si se hace en ocasiones excepcionales, debe realizarse siempre bajo supervisión del adulto, y fomentando las actividades en el entorno analógico que ayuden a su desarrollo madurativo y cognitivo.

Amplificadora de vulnerabilidades latentes

¿Y qué ocurre cuando reciben su primer *smartphone* y quieren abrir su primer perfil en redes sociales? Pues que se abre una puerta a ciertos riesgos y potenciales daños, máxime cuando no hay una supervisión parental, como el acceso a contenidos inapropiados o para adultos (pornografía, juegos de azar o violencia extrema); el ciberacoso a través de canales digitales, como la mensajería instantánea; el contacto con desconocidos con fines ilícitos como *groomers*; el riesgo de caer en ciberestafas o *sextorsión*; a lo que hay que sumar una posible afectación en la autoimagen, la autoestima o excesiva dependencia a estas pantallas.

Pero no siempre debemos confundir “riesgos” con “daños”, y es que algunos expertos señalan que la tecnología en sí misma no es necesariamente la causante directa de problemas de salud mental, aunque sí puede actuar como un foco amplificador de vulnerabilidades o patologías preexistentes en el adolescente.

En muchos casos, nos encontramos con adolescentes que ya presentan factores de riesgo como impulsividad, ansiedad, baja autoestima o tendencias depresivas, cuya condición puede verse exacerbada por ciertas dinámicas propias del entorno digital. Las redes sociales, con su constante exposición a comparaciones sociales y la presión por obtener validación externa, pueden intensificar malestares emocionales previos, especialmente durante la adolescencia.

El riesgo del uso compulsivo

Cuando las horas de conexión van robando tiempo al necesario espacio sin pantallas y esto comienza a afectar a todos los ámbitos del menor (descuido en el autocuidado, cambios en el estado de ánimo, abandono o cambio en el grupo de amistades habituales o aislamiento, problemas en el rendimiento escolar, etc.), se ha producido un paso del uso al abuso, habiendo riesgo de que aparezcan conductas adictivas que requieran la intervención profesional.

Y es que debemos saber que, tanto en la etapa preadolescente como en la adolescencia, los menores aún no han desarrollado el autocontrol necesario para regular el uso de las tecnologías y lograr el equilibrio que asegure un bienestar digital.

Para saber reconocer las señales o indicadores de riesgo y actuar de manera precoz para evitar consecuencias más graves, será clave tener unas nociones básicas del mundo tecnológico y conocer la actividad digital que hacen nuestros hijos (los dispositivos que utilizan, los espacios que visitan, las redes sociales en las que tienen un perfil...). Es decir, mostrar interés por sus gustos y aficiones digitales, así como mantenernos actualizados.

Además de educar y acompañar, los padres, dentro de lo que es la mediación parental, debemos supervisar la actividad digital de nuestros hijos, especialmente si les entregamos dispositivos a edades tempranas, algo que, según los estudios, no se cumple en la mayoría de los casos: solo el 43 % de las familias utiliza herramientas de control parental y conoce los centros de ayuda de seguridad digital.

Más que cuánto debemos pensar para qué las usan

Muchas veces ponemos el foco en el dispositivo digital viendo toda la problemática en las características adictivas, por ejemplo, del *smartphone*, pero estas pantallas son meros transmisores. Lo que importa es el contenido que consume el menor y las características propias de la plataforma donde lo hace (¿*scroll*ear en redes sociales?, ¿chatear?, ¿escuchar música?, ¿ver series?), tal y como reconocían en su estudio expertos de la Asociación Americana de Psicología (APA).

De este modo, el uso de las redes sociales no es inherentemente beneficioso ni perjudicial para los jóvenes: los efectos dependen de las características personales y psicológicas del menor, de sus circunstancias sociales, lo que se cruza con el contenido que consumen y los mecanismos de estas aplicaciones para mantenernos el mayor tiempo posible conectados.

La importancia del nivel de madurez

Por tanto, debemos distinguir entre usos meramente pasivos y recreativos o activos y creativos. Aunque, ¡jojo! no podemos ni debemos obviar el diseño de estos algoritmos para mantener nuestra atención mediante el *scroll* infinito y la personalización del contenido.

De este modo, el uso apropiado de aplicaciones como las redes sociales o los videojuegos debe basarse en el nivel de madurez de cada adolescente (como, por ejemplo, las habilidades de autorregulación, desarrollo intelectual, comprensión de los riesgos), y esto no se produce en todos los niños a la misma edad. Por tanto, además de cumplir con las políticas de acceso propias de cada plataforma y la legislación vigente, cada familia, mejor que nadie, puede saber cuándo es el momento en el que su hijo está preparado para comenzar a utilizar la tecnología.

Bienestar digital: un equilibrio necesario

Cultivar el bienestar digital implica fomentar en nuestros hijos una serie de habilidades esenciales: desarrollar buenas capacidades sociales y de comunicación en el entorno físico, aprender a afrontar adecuadamente el estrés y la frustración, potenciar el desarrollo del autocontrol en el entorno digital y, sobre todo, promover un equilibrio en su gestión del tiempo libre, especialmente del tiempo de ocio que transcurre sin pantallas.

Eduquemos a nuestros hijos para que no sean meros consumidores pasivos, sino ciudadanos digitales responsables, críticos y éticos. Solo así podremos asegurar que la revolución tecnológica que estamos viviendo contribuya a construir una sociedad más informada, conectada y, sobre todo, más humana.

Educación y tecnología en el siglo XXI

Fernando Trujillo Sáez. Profesor titular de universidad en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Universidad de Granada

La educación tiene como objetivos la transmisión de la cultura de una sociedad y el desarrollo personal de quien aprende; la tecnología es una industria que cotiza en bolsa y responde ante sus consejos de dirección y sus inversores acerca de sus logros y sus problemas.

Sus velocidades son radicalmente opuestas. La educación es lenta en sus procesos de transformación y se rige por el desarrollo evolutivo de los aprendices y por normas y convenciones socioculturales profundamente arraigadas; la tecnología, por el contrario, lleva incorporadas la investigación y la innovación disruptiva (y veloz) en su ADN.

Lo que parece indiscutible es que ambas se necesitan para su normal funcionamiento y crecimiento. La educación prepara usuarios cualificados para el uso y desarrollo de la tecnología desde su etapa obligatoria hasta la Formación Profesional y la Educación Superior, además de ciudadanos comprometidos con la sociedad y críticos con esa misma tecnología (en el mejor de los casos).

Por su parte, la tecnología contiene la promesa de mejorar los procesos educativos de múltiples maneras, ofreciendo eficacia en la enseñanza y el aprendizaje a cambio de la incorporación de la tecnología al aula o la transformación digital de los espacios de aprendizaje.

En todo caso, la clave para entender los desafíos presentes y futuros en la relación entre educación y tecnología es saber cómo conseguir el equilibrio para que la educación aproveche todo el potencial de la

tecnología para promover sus fines sociales y personales, pero de tal forma que la tecnología no acabe subordinando y subvirtiendo a la educación con su enorme capacidad de penetración social.

El impacto de la IA como ejemplo paradigmático

El ejemplo paradigmático del difícil equilibrio entre educación y tecnología hoy es el impacto de la inteligencia artificial en ambos campos. La velocidad de la evolución técnica de la IA sorprende incluso a los propios expertos, que descubren semana tras semana nuevos logros en un ámbito científico-técnico que parecen no tener límites.

Sin embargo, en educación –al menos a pie de calle– la preocupación está centrada en cuestiones “preventivas”. Cómo evitar el fraude en relación con los deberes o las pruebas de evaluación, o cómo evitar posibles pérdidas en el desarrollo cognitivo o cultural del alumnado si “abusan” de la IA se han convertido en temas de conversación cotidianos entre muchos docentes.

En realidad, la velocidad de avance de la IA está ampliando los límites de la educación. El continuo desde la educación formal guiada por un docente hasta el aprendizaje autónomo por parte del aprendiz se ha expandido para incluir una nueva posibilidad: el aprendizaje autónomo guiado por una IA. En esta nueva modalidad la IA puede funcionar como ese “otro con más conocimiento” del cual hablaba Lev Vigotsky, lo cual supone que la IA sea nuestro tutor en el aprendizaje.

La IA puede ser docente, pero también alumna

Otra posibilidad es que la IA simule ser una entidad a la cual podemos enseñar, invirtiéndose así los roles de docente y discente para que quien aprenda (el ser humano) pueda enseñar a una IA dispuesta a escucharle y a aprender. Se forzaría así a la mente humana a elaborar los contenidos que pretende aprender para enseñarlos a la IA.

En el primer caso, por ejemplo, cada vez se demuestra con más contundencia la utilidad de los *chatbots* basados en la IA generativa para el aprendizaje de lenguas o las posibilidades de la IA para ofrecer *feedback* correctivo a los aprendices en relación con sus tareas de clase. En el segundo caso, la IA se puede convertir en un “agente enseñable” (*teachable agent*) para el aprendizaje de las matemáticas o la programación, entre otras opciones.

Así pues, el principal desafío de la educación en relación con la tecnología es sostener el pulso de la diferente velocidad de avance de cada ámbito. Frente a la tecnología, la educación debe reclamar constantemente evidencias que justifiquen la inversión y su uso en contextos educativos.

Si la tecnología viene a sustituir otras prácticas (por ejemplo, la escritura manual), se deben aportar evidencias que justifiquen tal cambio. Si la tecnología puede suponer un riesgo para la privacidad o la seguridad de los aprendices, se deben requerir garantías suficientes para un uso seguro de la tecnología.

Si la tecnología abre nuevos horizontes, como el aprendizaje en el Metaverso o el uso de la IA como tutor o *teachable agent*, estos deben ser explorados previamente en contextos experimentales para garantizar que merece la pena tal desarrollo.

Finalmente, si la tecnología genera nuevas brechas, la educación y sus profesionales tienen el compromiso moral de reclamar que se eliminen las barreras posibles para que todo el alumnado pueda aprender en igualdad y de forma inclusiva.

No existe aprendizaje no-digital

Por otro lado, también cabe pensar que la educación debe hacer un esfuerzo por dotar al alumnado de las competencias necesarias para usar adecuadamente la tecnología. Rechazar sin más la tecnología en contextos educativos convertiría a los centros en islas desconectadas de la realidad social y de la vida de muchos estudiantes, cediendo su formación en competencia digital a las propias empresas y sus departamentos de marketing.

Cómo afrontamos ese reto definirá cuál es nuestra relación con la tecnología en los próximos años. ¿Consumo? ¿Análisis crítico? ¿Empoderamiento de los usuarios?

Acertar en el planteamiento no es una cuestión baladí: nos jugamos el futuro en ello.

MAGISTERIO

Viciana defiende limitar las pantallas en los colegios por sus consecuencias para los alumnos

El consejero de Educación, Ciencia y Universidades de Madrid, Emilio Viciana, ha defendido la decisión de limitar el uso de dispositivos digitales en colegios públicos y concertados, pues "hay una preocupación muy grande" por las consecuencias que las pantallas tienen para los alumnos.



REDACCIÓN / EFEViernes, 21 de marzo de 2025

En declaraciones a los medios en los pasillos de la Asamblea, Viciano ha señalado que el uso de estos dispositivos «afecta a la salud física» de los niños y también está en la raíz de «problemas mentales» como la depresión. Y le atribuye asimismo un «deterioro desde el punto de vista académico», citando en este sentido «numerosos estudios» que apuntan a que «la capacidad para escribir y para leer» no se desarrolla igual trabajando sobre el papel que sobre un soporte digital. Por ello aboga por «encontrar un equilibrio» entre el uso de nuevas tecnologías y el desarrollo de competencias digitales al que obliga la ley educativa.

Viciano ha aseverado que esta medida es el fruto de reuniones con toda la comunidad educativa y que se han tenido en cuenta «todos los puntos de vista». No obstante, ya han manifestado su rechazo a la iniciativa tanto distintos sindicatos como organizaciones como Escuelas Católicas de Madrid, el Consejo de Directores de Primaria o la Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos (FAPA) Francisco Giner de los Ríos.

A partir del próximo curso, la Comunidad de Madrid sólo permitirá el uso compartido y supervisado de dispositivos digitales, con un máximo de hasta dos horas semanales. El uso de dispositivos digitales estará totalmente vetado en el primer ciclo de Infantil (0-3 años) y, para el resto de Educación Infantil y Primaria, tampoco se podrán mandar deberes que los escolares tengan que completar en sus casas con ordenadores o 'tablets'.

En cuanto al manejo compartido de dispositivos en las aulas, estará restringido a una hora semanal en el segundo ciclo de Infantil (3-6 años) y 1º y 2º de Primaria; a una hora y media en 3º y 4º de Primaria; y a dos horas semanales en 5º y 6º de Primaria. El Gobierno pretende que esta normativa esté en vigor a partir del curso 2025-26, pero su aplicación se podrá retrasar al curso 2026-27 en aquellos centros que ya tengan implantado un programa docente que incluya un dispositivo individual por alumno.

Escuela Excelente defiende la autonomía de los centros ante un decreto "excesivamente restrictivo"

«Madrid siempre ha sido un referente en la defensa de la libertad educativa», dice un comunicado de Escuela Excelente difundido hoy ante el anuncio de la Comunidad de Madrid de prohibir o limitar el uso de dispositivos digitales en la educación. «Una educación de calidad no se construye a base de restricciones generalizadas, sino permitiendo que los centros y docentes tomen decisiones responsables y fundamentadas», añade el texto.

Desde Escuela Excelente afirman entender la preocupación de la Comunidad de Madrid ante el «impacto que puede tener el abuso de pantallas en la infancia y la necesidad de regular su uso en el ámbito escolar». También comparten la inquietud por la «falta de control en algunos ámbitos sobre el acceso de niños y jóvenes a las redes sociales y otros entornos digitales». «Sabemos –dice esta organización– que esta no es una decisión que se toma a la ligera y valoramos el esfuerzo por abordar un debate de gran trascendencia».

Sin embargo, creen que «una medida de esta magnitud debe tomarse con el consenso de toda la comunidad educativa. En lugar de una prohibición generalizada, es necesario un marco de actuación equilibrado que permita regular el uso de la tecnología de manera pedagógica y adaptada a la realidad de los centros», señalan. «Los docentes y equipos directivos deben tener un papel clave en esta regulación, como profesionales con la formación y experiencia necesaria para gestionar el uso educativo de las pantallas en el aula», aducen.

Por ello, desde esta organización manifiestan su «profunda preocupación por el impacto que esta medida puede tener en la autonomía de los centros, en el trabajo de los docentes y en la equidad educativa». Según esta entidad, «El borrador del decreto parte de un «enfoque prohibicionista sin base científica sólida, tal y como señalan múltiples estudios en el ámbito de la tecnología educativa». El problema «no es la presencia de dispositivos en las aulas, sino la falta de una estrategia educativa clara para su uso», añaden.

Además, este decreto «entra en contradicción con políticas educativas ya vigentes en la Comunidad de Madrid, como el Programa Código Escuela 4.0, que tiene como objetivo desarrollar el pensamiento computacional y la programación desde Infantil y Primaria», indican. «El uso de dispositivos digitales es esencial para la aplicación de este programa, pero el decreto que se plantea lo haría inviable». Si la propia Comunidad de Madrid impulsa iniciativas como Código Escuela 4.0 para mejorar la competencia digital de los estudiantes, «resulta incoherente que, al mismo tiempo, limite el acceso a las herramientas necesarias para su implementación», señala el comunicado.

El anuncio de este borrador de decreto «ha generado inquietud en la comunidad educativa», asegura la citada organización. Por ello, desde Escuela Excelente solicitan que la Consejería de Educación «abra un proceso de diálogo real y constructivo antes de tomar una decisión definitiva». «Proponemos –señalan– la creación de una mesa de diálogo sobre educación y tecnología, en la que participen docentes, equipos directivos, familias, expertos en innovación educativa y administración pública». «Nuestro objetivo es claro: construir juntos un marco de actuación equilibrado, basado en la autonomía de los centros y en la formación del profesorado, que garantice un uso pedagógico adecuado de la tecnología en el aula sin restricciones injustificadas», concluyen.

Cumplido y casi estrenado aniversario de la Inspección de Educación

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 24 de marzo de 2025

Se cumple, en estos días, el año del 175 aniversario de la creación profesional de la Inspección de Educación en España, tras la firma de un real decreto, por la reina Isabel II, el 30 de marzo de 1849, y su posterior publicación, en la Gaceta de Madrid, el 2 de abril de ese mismo año. Distintas actividades se han llevado a cabo para conmemorarlo y un efecto principal puede resultar de ello: el conocimiento más fundado, e histórico, de la Inspección educativa, de manera que se aminore la influencia de determinados prejuicios o presunciones sobre su entidad o naturaleza. Asimismo, la relevancia histórica de esta conmemoración no es ajena al análisis y la reflexión sobre el devenir de la Inspección en un ámbito educativo que experimenta transformaciones derivadas, entre otros aspectos, de la evolución social, así como de la configuración de los procesos educativos y de las funciones y competencias de las instancias y los agentes concernidos.

¿Por qué, entonces, cumplido este aniversario, se anuncia el pronto estreno de otro? La razón es la creación, en 1995, del Cuerpo de Inspectores de Educación, mediante la Ley Orgánica 9/1995, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, firmada por el entonces rey Juan Carlos I, el 20 de noviembre de 1995, y publicada en el Boletín Oficial del Estado el día siguiente, 21 de noviembre. Su artículo 35, titulado "Supervisión e inspección" -con la relevancia de la denotación y el efecto de ambos términos-, estableció que "Las Administraciones educativas, en el ejercicio de sus competencias de supervisión del sistema educativo, ejercerán la inspección sobre todos los centros, servicios, programas y actividades que lo integran, tanto públicos como privados, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad de la enseñanza".

El ejercicio de la inspección, en este caso, resulta de las competencias de supervisión del sistema educativo atribuidas a las Administraciones, por lo que se establecen las funciones de la Inspección educativa y se determina, en el artículo 37, lo siguiente: "Para llevar a cabo las funciones que en esta Ley se atribuyen a la Inspección de Educación, se crea el Cuerpo de Inspectores de Educación".

La situación precedente a la creación de este Cuerpo estaba determinada por lo prescrito en la disposición adicional decimoquinta 7 de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública: "En función de las necesidades del servicio, y de conformidad con las relaciones de puestos de trabajo que determine la Administración educativa competente, la función inspectora en materia de educación se realizará por funcionarios con titulación superior pertenecientes a los Cuerpos y Escalas en que se ordena la Función Pública docente".

Como consecuencia directa, el procedimiento de provisión de puestos de trabajo de inspección educativa se estableció por concurso público, con un curso de especialización y desempeño temporal: "La oferta pública de puestos de trabajo de inspección educativa se cubrirá por concurso público, de acuerdo con los principios de mérito y capacidad y tras la superación de un curso de especialización, cuya organización corresponderá a la Administración educativa competente. La adscripción de los funcionarios seleccionados a la función inspectora será por períodos no consecutivos, que, en ningún caso, podrán ser inferiores a tres años ni superiores a seis. Los funcionarios nombrados para estos puestos no consolidarán grado personal alguno, pero el desempeño de la función inspectora se valorará como mérito a efectos de su carrera docente". Transcurrido ese plazo de adscripción a la función inspectora, el funcionario tenía derecho a ocupar plaza, correspondiente a su cuerpo o escala, en la localidad de su destino como docente.

Los anteriores Cuerpos de Inspección, que eran los entonces Cuerpos de Inspectores de Educación Básica, Inspectores de Bachillerato e Inspectores Técnicos de Formación Profesional, quedaron integrados, de acuerdo con el apartado 8 de la misma disposición adicional decimoquinta, en el Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa. La plantilla de este cuerpo estuvo constituida, así, por los efectivos de los Cuerpos suprimidos y quedaron amortizadas las vacantes que se produjeran en lo sucesivo. Los funcionarios del Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa tuvieron derecho a desempeñar puestos de trabajo pertenecientes a la función inspectora, así como a acceder a los demás puestos propios de la carrera administrativa, de conformidad con los principios de promoción profesional que la propia ley establecía. A tal fin, en la oferta pública de inspección, la Administración educativa competente había de reservar un porcentaje determinado de puestos para su provisión por los citados funcionarios.

Como puede comprobarse, se pasó de los Cuerpos de Inspección al ejercicio provisional de la función inspectora por funcionarios de los Cuerpos docentes. Si bien cuatro años después, mediante la Ley 23/1988, de 28 de julio, de Modificación de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública, se modifican los preceptos anteriores y, con la nueva redacción de la disposición adicional decimoquinta 7 de la Ley de Medidas para la Reforma de la Función Pública, fue posible desempeñar puestos de la función inspectora por tiempo indefinido, que eran ocupados por funcionarios con titulación de Doctor, Licenciado, Arquitecto o Ingeniero, pertenecientes a los Cuerpos y Escalas en que se ordena la función pública docente, con el adelantado procedimiento de concurso, curso de especialización y desempeño temporal que, como acaba de adelantarse, podía hacerse indefinido.

De este modo quedaron determinados tales aspectos: “Los puestos de trabajo de inspección educativa se cubrirán por concurso convocado por cada Administración educativa competente, de acuerdo con los principios de igualdad, mérito y capacidad, valorándose tanto los méritos académicos como los profesionales, así como la antigüedad como funcionarios de carrera en los Cuerpos docentes. Los funcionarios seleccionados deberán superar un curso de especialización, cuya organización corresponderá a la Administración convocante. El desempeño de esta función tendrá una duración de tres años susceptibles de renovación por otros tres años. Transcurridos los períodos de tres o seis años de adscripción a la función inspectora, la incorporación a los puestos correspondientes a sus Cuerpos o Escalas se efectuará a través de la participación en los correspondientes concursos reconociéndoseles un derecho preferente a la localidad de su último destino como docente”.

Y se establecía, por otra parte, la permanencia indefinida: “Transcurridos seis años de ejercicio continuado de la función de inspección educativa, la valoración del trabajo realizado, de acuerdo con los criterios y procedimientos que reglamentariamente se determinen, permitirá el desempeño de puestos de la función inspectora por tiempo indefinido, pudiendo, no obstante, reincorporarse voluntariamente a puestos docentes a través de los concursos ordinarios de provisión”.

Aunque en la modificación de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, por la Ley 23/1988, de 28 de julio, se suprimieron las referencias al Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa, que figuraban en la disposición adicional decimoquinta 8 de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, la Ley 37/1988, de 28 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1989, determinó, en su artículo 39.6, que lo establecido en la citada disposición adicional decimoquinta 8 de la Ley 30/1984, para ese Cuerpo, se incorporase, en sus mismos términos, a la disposición adicional decimoquinta 7 de la Ley 30/1984, de 2 de agosto, modificada por la Ley 23/1988, de 28 de julio. Algo más de una década, por tanto, de ejercicio de la inspección, desde 1984, como función, pero no vinculada a un Cuerpo específico.

Treinta años se cumplirán, así, el próximo mes de noviembre, de la creación del Cuerpo de Inspectores de Educación, por lo que resultan convenientes análisis, reflexiones y actos centrados en la organización y el funcionamiento de la Inspección educativa durante estas tres décadas, bastante más cercanas en el tiempo y que anticipan el venidero. Ciertamente, la regulación básica de la Inspección de Educación y el desarrollo reglamentario previsto, aunque demorado, establecen un marco de determinación. Mas no han de faltar reflexiones, valoraciones y perspectivas de mejora aplicadas, particularmente, al desarrollo de las funciones y atribuciones de la Inspección, así como a los planes de trabajo y las actuaciones que los conforman. Ya que estas tres últimas décadas de ejercicio del Cuerpo de Inspectores de Educación, creado en 1995, son un relevante y significativo periodo de la Inspección contemporánea, tras el que pueden inferirse directrices y perspectivas alcanzado el primer cuarto del siglo XXI.

El uso intensivo de la tecnología, incluso con fines pedagógicos, empeora los resultados

Mientras que algunos países occidentales han perdido hasta 5 puntos en las pruebas PISA entre 2018 y 2022, varios países asiáticos han registrado mejoras de hasta 12 puntos. Esta diferencia refleja que no se trata solo de usar tecnología, sino de cómo se usa. Un uso moderado puede tener beneficios, pero un uso intensivo (más de 1 o 2 veces por semana para actividades digitales en el aula) se vincula sistemáticamente con peores resultados académicos.

JOSÉ M^a DE MOYA. Lunes, 24 de marzo de 2025

El decreto en el que trabaja la Comunidad de Madrid para restringir el uso de móviles y dispositivos digitales en las aulas ha reabierto un debate que lleva años latente: ¿hasta qué punto es beneficioso el uso de tecnología en la escuela? Mientras algunas voces acusan a esta medida de ser un retroceso educativo, otras la defienden como una decisión fundamentada en evidencia científica y en el sentido común pedagógico.

Uno de los informes más sólidos que alimentan este debate es el elaborado por el Instituto ISEAK en colaboración con la Fundación Cotec, titulado *Tecnología en la educación: ¿cómo afecta al rendimiento del alumnado?*. El estudio, basado en microdatos del informe PISA 2018, desvela que un uso intensivo de la tecnología en las aulas —incluso con fines educativos— está asociado a un menor rendimiento académico, especialmente en matemáticas.

Cuando más no es mejor

La principal conclusión del informe de ISEAK es clara: la relación entre tecnología y rendimiento no es lineal. Un uso moderado puede tener beneficios, pero el uso excesivo (más de 1 o 2 veces por semana para actividades digitales en el aula) se vincula sistemáticamente con peores resultados académicos.

En el caso de España, el alumnado que hace un uso intensivo de la tecnología en el colegio obtiene puntuaciones en matemáticas equivalentes a medio curso por debajo de quienes hacen un uso muy bajo. El efecto, además, es más acusado entre el alumnado con nivel socioeconómico bajo y entre chicas jóvenes.

Otra conclusión inquietante del estudio es que quienes tienen peores resultados tienden a ser los que más utilizan la tecnología, incluso con fines educativos. Esta paradoja sugiere que el acceso masivo a dispositivos no solo no reduce las brechas educativas, sino que podría incluso ensancharlas si no se acompaña de una integración pedagógica adecuada.

Schleicher: “Las pantallas provocan un aprendizaje más superficial”

Andreas Schleicher, director de Educación de la OCDE y responsable del informe PISA, ha reforzado esta misma línea de análisis en múltiples intervenciones. En una entrevista reciente, afirmaba: “Las formas más tradicionales crean un aprendizaje más profundo. Las pantallas provocan un aprendizaje más superficial.”

Para Schleicher, el problema no es la tecnología en sí, sino su implementación apresurada y sin estrategia: “Nuestros estudios muestran que leer de forma tradicional prepara mejor a los estudiantes que pasar horas frente a una pantalla.” Y advierte: “La distracción digital no es solo un inconveniente: tiene una asociación tangible con los resultados de aprendizaje.”

Además, señala un fenómeno creciente: el desinterés del alumnado por unos entornos escolares que no conectan con su experiencia vital. “Si no logramos que el aprendizaje sea relevante, los estudiantes buscarán fuera lo que no encuentran dentro del aula”, advierte.

Ismael Sanz: “Un uso abusivo del móvil lastra los resultados”

Esta misma preocupación se refleja en las palabras de Ismael Sanz, profesor de Economía Aplicada en la Universidad Rey Juan Carlos y experto en políticas educativas. En declaraciones recientes, respaldó la decisión de la Comunidad de Madrid: “Un uso abusivo del móvil lastra los resultados de los alumnos españoles. La tecnología no mejora por sí sola el aprendizaje si no está integrada de forma pedagógica.”

Sanz ha participado en evaluaciones internacionales como PISA y TIMSS, y señala que el uso intensivo de tecnología no garantiza mejores competencias, y que, en cambio, puede desplazar tiempos de concentración, lectura profunda y razonamiento. Por ello, defiende el establecimiento de límites y normas claras sobre su uso en el entorno escolar.

Oriente y Occidente: dos modelos, dos resultados

El informe PISA 2022 ha confirmado una tendencia preocupante: mientras los países occidentales tienden a perder rendimiento, los países orientales mejoran sus resultados. Y una de las diferencias clave está en la forma de utilizar la tecnología.

En muchos países occidentales, el acceso a dispositivos ha sido rápido y generalizado, pero a menudo sin una estrategia clara. El resultado: un uso intensivo, poco dirigido, y con escasa formación docente.

En cambio, en países como Japón, Corea del Sur o Singapur, el enfoque ha sido más selectivo, disciplinado y pedagógicamente estructurado. La tecnología se introduce de forma gradual, en contextos específicos, y con un fuerte acompañamiento docente. Además, se combina con una alta valoración de la cultura del esfuerzo y la disciplina académica.

Mientras que algunos países occidentales han perdido hasta 5 puntos en las pruebas PISA entre 2018 y 2022, varios países asiáticos han registrado mejoras de hasta 12 puntos. Esta diferencia refleja que no se trata solo de usar tecnología, sino de cómo se usa.

El Gobierno obliga a regular el uso supervisado de ordenadores y tabletas en los colegios

La nueva ley de protección de menores en entornos digitales obligará a regular el uso didáctico y bajo supervisión del profesorado de los ordenadores y tabletas por parte de los alumnos de enseñanza no universitaria, y serán los centros educativos los que realizarán un plan digital anual para adaptar el uso de estos dispositivos en las aulas.

REDACCIÓN / EFE. Martes, 25 de marzo de 2025

El nuevo proyecto de ley aprobado este martes por el Consejo de Ministros y que ahora tendrá que ser tramitado en el Congreso obligará a regular el uso didáctico de los ordenadores y tabletas en las aulas acorde con la edad del alumnado y teniendo en cuenta las competencias digitales que deben alcanzar en cada etapa y que marca la ley de Educación (Lomloe). Desde el primer ciclo de Infantil, de 0 a 3 años, hasta la ESO y Bachillerato el uso didáctico de los dispositivos digitales debe ser regulado por las comunidades autónomas y los centros educativos a través de sus planes de convivencia y digitalización. En este sentido, la ley garantiza ciclos formativos y de alfabetización digital en todos los cursos.

El uso de dispositivos en Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Secundaria postobligatoria y Educación Especial se regulará por parte de los propios centros, de acuerdo con las disposiciones que al efecto hayan aprobado las administraciones educativas, recalcan fuentes del Gobierno. Este proyecto de ley se



ha elaborado tras recabar 23 informes de organismos públicos y privados y de la Comisión Europea y según el ministro de la Presidencia, Félix Bolaños, es «riguroso y exhaustivo» ya que además se ha «hablado con la industria y el videojuego».

Entre los informes se encuentra el encargado por el Ministerio de Juventud e Infancia a un comité de 50 personas expertas independientes con el objetivo de diseñar una hoja de ruta que promueva entornos digitales seguros para niñas, niños y adolescentes. En el ámbito educativo, los expertos han diferenciado entre los dispositivos de uso privado del alumnado (no permitidos en educación infantil y primaria, y limitados como herramientas pedagógicas en secundaria) y los de los propios centros. En estos últimos, se planteó la revisión contrastada de las aplicaciones, la eliminación de los sistemas de gratificación inmediata o el establecimiento de límites por edad, entre otros.

Educo celebra que se avance en la protección digital de la infancia

Para la ONG Educo, el proyecto de ley es «un avance significativo en la protección de la infancia frente a los riesgos digitales». Una de las «principales fortalezas» es que introduce medidas de educación digital que «permitirán a los menores desarrollarse en línea de manera más segura y responsable», dice Educo. El texto contempla la alfabetización digital como un componente esencial, promoviendo que los niños y adolescentes puedan adquirir habilidades críticas para identificar riesgos, comprender los peligros del ciberacoso, y tener una navegación más informada y consciente.

«El fortalecimiento de la protección de datos es otro de los logros más relevantes, con la elevación de la edad mínima para el consentimiento del tratamiento de datos de 14 a 16 años, alineándose con las normativas internacionales de protección infantil. Esta medida es una barrera importante contra la explotación de la información personal de los niños, niñas y adolescentes», señala la ONG. Además, el proyecto de ley pone especial énfasis en la responsabilidad de las plataformas digitales, exigiéndoles que refuercen la protección en sus espacios virtuales. Esto incluye medidas específicas para evitar el acceso de menores a contenido inapropiado, y la obligación de contar con sistemas de verificación de edad que garanticen una navegación más segura.

El proyecto de ley aborda también el creciente problema de los **deepfakes** y otras manipulaciones digitales, especialmente cuando afectan a niños y niñas, y tipifica como delito su creación y distribución con fines dañinos. «Este tipo de medidas representan una respuesta adecuada frente a los nuevos desafíos de la era digital y son un claro ejemplo de cómo la legislación se adapta a las realidades tecnológicas actuales», afirma Educo.

Uno de los elementos más importantes para Educo es la «participación de los menores de edad en su propia seguridad en línea». Para ello, «es fundamental que reciban una formación continua y adaptada a su edad y que ellos también puedan identificar los riesgos y las oportunidades que brindan los entornos digitales». Este «enfoque participativo» es «fundamental para empoderar a los niños y adolescentes y permitirles gestionar de manera autónoma los riesgos a los que se enfrentan en internet».

Educo resalta la «necesidad de fomentar el pensamiento crítico en la infancia y adolescencia para el ejercicio de una ciudadanía digital de niños y adolescentes». El desarrollo del pensamiento crítico busca un aprendizaje que permita gestionar y contrastar la información, además de descubrir qué tipo de información se obtiene, qué consecuencias conlleva el manejo de determinadas aplicaciones o cuándo tiene o carece de veracidad el contenido informativo, así como distinguir el tipo de información al que se accede a partir de la plataforma que se utilice.

Aunque el proyecto de ley avanza en varios aspectos clave, Educo cree que «aún existen áreas que requieren más concreción para garantizar su efectividad». En primer lugar, aunque se prevé la formación de docentes y familias, sería necesario «asegurar que estos programas estén adecuadamente financiados y cuenten con los recursos necesarios para su implementación efectiva desde lo local hasta lo estatal», dice la ONG. Educo pide que esta formación «se garantice a los colectivos más vulnerables para no dejar a nadie atrás».

Por otro lado, Educo recuerda la «importancia del Coordinador de Bienestar y Protección» en los centros educativos teniendo en cuenta que su función principal es «promover los entornos protectores y fomentar la prevención». Pero para que sea una «figura efectiva en la gestión y mitigación de los riesgos del entorno digital, es imprescindible que tenga un perfil profesional adecuado, reciba una formación especializada y tenga disponibilidad de tiempo para poder ejecutar sus funciones».

CSIF defiende que los docentes tengan libertad para elegir entre libros y tablets: "la imposición política perjudica al alumnado"

La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) defiende que el personal docente tenga «libertad de elección entre libros físicos y dispositivos electrónicos y lamenta que la imposición política perjudique a la educación del alumnado». El sindicato considera necesario un «debate serio y consensuado entre los profesionales de la educación donde prime la autonomía pedagógica y libertad de cátedra por encima de la imposición de un material educativo determinado». Es necesario lograr un «equilibrio entre medios

tradicionales y tecnológicos, principalmente ante la ausencia de estudios claros en favor de uno u otro», dice el sindicato.

«La presión de las editoriales y empresas tecnológicas contribuye a aumentar las diferencias entre comunidades autónomas: mientras que en Cataluña se apuesta por la eliminación del libro físico, en la Comunidad de Madrid se opta por la prohibición del uso de pantallas», señala CSIF. En este sentido, defiende la «profesionalidad y autonomía» de los docentes y cree que «deben ser consultados antes de obligarles a utilizar uno de estos métodos de aprendizaje en sustitución del otro». La organización sindical defiende que estas medidas «no dependan exclusivamente de decisiones políticas sin el consenso de la comunidad educativa».

Comparativa con el proyecto de decreto de la Comunidad de Madrid

El anteproyecto de Ley Orgánica para la protección de las personas menores de edad en los entornos digitales, promovido por el Gobierno de España, contiene varios puntos que contrastan o directamente se oponen al Proyecto de Decreto de la Comunidad de Madrid sobre el uso de pantallas en los centros educativos. A continuación te detallamos los principales puntos de fricción:

- *Prohibición vs. Regulación del uso de dispositivos*

Comunidad de Madrid: Establece una prohibición general del uso individual de dispositivos digitales en Infantil y Primaria y una fuerte limitación en Secundaria. Se prioriza el uso de papel, escritura a mano y memorización.

Gobierno central: Defiende una regulación del uso, no una prohibición, y propone que cada centro regule el uso en función de las disposiciones de las administraciones educativas. Se busca un uso seguro y responsable, sin erradicarlo totalmente.

Choque de enfoques: prohibición vs. regulación flexible.

- *Fomento del desarrollo de la competencia digital*

Comunidad de Madrid: Limita mucho el tiempo de uso digital, incluso el compartido (por ejemplo, una hora a la semana en primeros cursos).

Gobierno central: Aboga por el fomento activo de la competencia digital del alumno como parte de su inserción en la sociedad digital y su protección frente a riesgos.

Madrid opta por restringir, mientras el Gobierno central promueve el desarrollo digital con control y educación.

- *Enfoque sanitario y psicológico*

Ley estatal: Incluye medidas sanitarias, prevención de adicciones digitales, salud mental y atención especializada.

Madrid: No incluye ninguna medida sanitaria ni de salud mental vinculada al uso de pantallas.

La norma estatal tiene una mirada integral e interdisciplinar; la autonómica es más centrada en la escuela y el aprendizaje clásico.

- *Participación de familias y alumnos*

Ley estatal: Promueve la participación de la infancia y las familias en el diseño de las medidas.

Madrid: No prevé mecanismos de participación del alumnado o las familias en la regulación del uso digital.

El anteproyecto estatal incorpora un enfoque más democrático e inclusivo en la gobernanza digital.

- *Coherencia legal y jerarquía normativa*

El anteproyecto estatal se presenta como una ley orgánica, con carácter de norma básica del Estado en materia de igualdad y protección de derechos (art. 149.1 de la Constitución). Esto podría suponer que la norma autonómica tendría que ajustarse a ella una vez entre en vigor.

Podría haber conflictos de competencias si Madrid mantiene su enfoque prohibitivo frente a una ley estatal que opta por regular con flexibilidad.

“Cuando me operen, que lo hagan sin anestesia”: La locura de prohibir la tecnología en las aulas **OPINIÓN**

Arturo Cavanna. 21 marzo 2025

Los políticos deciden cómo enseñamos... ¿Y los docentes, qué?



- Cuando me operen, exijo que el cirujano NO use laparoscopia. Prefiero que me abra con bisturí a lo grande, como en el siglo XIX. ¡Tanto avance tecnológico nos ha hecho perder la esencia de la cirugía!
- Cuando viaje en avión, que el piloto no use instrumentos digitales. Nada de GPS, radares ni inteligencia artificial. Mejor volvamos al instinto y la brújula.
- Cuando los niños estudien, eliminemos la tecnología en las aulas. Porque claro, el problema está en la escuela... y no en casa, donde el 82% de los adolescentes usa el móvil más de 4 horas diarias sin supervisión
- La Comunidad de Madrid ha decidido que desde 2025/26 los niños de Infantil y Primaria no podrán usar tecnología de forma individual en clase. Tampoco podrán hacer deberes con ordenador o tablet. Como si el problema fuera la tecnología en sí y no CÓMO

¡Dejemos que los docentes DECIDAN!

La educación es un campo profesional. Los docentes somos los expertos en pedagogía. Quienes deben decidir sobre la tecnología en el aula son los docentes, no los políticos.

¿Alguien se imagina a políticos diciéndole a un cirujano qué herramientas puede o no usar en el quirófano? O a un gobierno prohibiendo los ordenadores en los hospitales porque "pueden distraer a los médicos"?

Los docentes nos hemos formado durante años para entender cómo aprenden los niños. Sabemos qué herramientas funcionan, en qué edades y con qué objetivos. Nuestro trabajo es educar con criterio, no aplicar prohibiciones arbitrarias.

Eliminar la tecnología de las aulas es un retroceso educativo. Desconfiar de los docentes para tomar decisiones pedagógicas es un insulto a la profesión. En lugar de prohibir, eduquemos en el uso responsable.

¿Qué dice la Pedagogía / Ciencia?

No es la tecnología, es CÓMO se usa. La evidencia científica muestra que cuando se gestiona bien, la tecnología en educación tiene impactos positivos en aprendizaje, pensamiento crítico y accesibilidad:

Competencia digital: Los estudiantes aprenden a ser ciudadanos críticos y seguros en el mundo digital. La OCDE resalta que el dominio de herramientas digitales es esencial para el futuro laboral y educativo .

- Pensamiento crítico: UNESCO subraya que el acceso a fuentes de información digitales bien gestionadas desarrolla habilidades analíticas y evita la desinformación .
- Accesibilidad: Herramientas tecnológicas adaptativas ayudan a estudiantes con discapacidad a eliminar barreras y potenciar su aprendizaje .
- Personalización: La tecnología permite adaptar el aprendizaje a los ritmos individuales de cada alumno, aumentando su autonomía y motivación .

¿Y qué pasa cuando la quitamos?

El informe PISA 2022 de la OCDE concluye que los alumnos que usan dispositivos de forma moderada y educativa obtienen mejores resultados que aquellos que no los usan en absoluto .

Eliminar la tecnología no resuelve nada. La cuestión no es pantalla sí o no, sino para qué y cómo se usa. Un aula sin tecnología puede perder oportunidades de aprendizaje esenciales en el siglo XXI .

El problema real está en casa. Los expertos advierten que el abuso de pantallas sin supervisión en el hogar puede causar déficits de atención, problemas emocionales y mayor exposición a riesgos digitales .

Mientras tanto, en casa...

El 68% de los niños de 8 a 12 años usa redes sociales a escondidas. (UNICEF) El 35% de los menores de 12 años han sido expuestos a contenidos inadecuados sin supervisión. TikTok, YouTube y videojuegos sin control parental son la «nueva niñera digital o el nuevo chupete digital».

Los estudios indican que el abuso de pantallas en casa tiene efectos negativos en el desarrollo infantil, desde problemas de sueño hasta impactos en la salud mental . Sin embargo, un uso educativo y moderado potencia la creatividad, la comunicación y el pensamiento crítico .

Entonces, si realmente queremos proteger a los niños...

¿De verdad creemos que prohibir la tecnología en las aulas es la solución? ¿No sería mejor EDUCAR en su uso responsable? Si eliminamos la tecnología en la escuela, entonces... ¡eliminemosla primero en casa! Profes, defendamos la pedagogía basada en EVIDENCIA y no en alarmismo.

Si no, lo dicho: cuando me operen, que lo hagan sin anestesia. ¡Volvamos a lo tradicional, ya puestos!

Qué ocurre cuando hablamos de la Tecnología bien gestionada en la educación...

La incorporación de tecnología en la educación puede potenciar competencias digitales y habilidades de alto nivel como el pensamiento crítico, siempre que se use de forma dirigida. Numerosos estudios destacan que la alfabetización digital temprana no solo enseña a manejar dispositivos, sino que desarrolla capacidades de investigación, resolución de problemas, aprendizaje colaborativo, interacción y pensamiento crítico en los

niños. De hecho, UNESCO y otros organismos promueven marcos de competencia digital para estudiantes y docentes; por ejemplo, el marco europeo DigComp define cinco áreas clave – alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas – como esenciales para el ciudadano digital. Dominar estas competencias ayuda a los estudiantes a usar la tecnología de forma segura, ética y eficaz, evaluando información con criterio y participando activamente en comunidades digitales.

Además, la tecnología bien integrada puede mejorar la accesibilidad y personalización del aprendizaje. Herramientas tecnológicas inclusivas (p. ej., dispositivos de apoyo) eliminan barreras para alumnos con discapacidades y permiten adaptar la enseñanza a sus necesidades individuales. Estudios reportan que estas tecnologías aumentan significativamente la participación académica, la interacción social y el bienestar de estudiantes con discapacidades. Plataformas y dispositivos comunes incorporan cada vez más funciones de accesibilidad, facilitando un aprendizaje personalizado para todos. Asimismo, recursos digitales en el aula (simulaciones, contenidos multimedia, retroalimentación instantánea) pueden enriquecer la experiencia educativa y estimular el aprendizaje activo. Por ejemplo, la inteligencia artificial educativa permite tutorías que ajustan la dificultad según el progreso del alumno y brindan feedback inmediato, ayudando a cada estudiante a avanzar a su ritmo óptimo. En resumen, cuando la tecnología se utiliza con un propósito pedagógico claro, puede ampliar las oportunidades educativas, fomentar la autonomía del alumno y reforzar competencias clave del siglo XXI.

No obstante, los expertos advierten que para lograr estos beneficios es crucial gestionar bien el uso de la tecnología. UNESCO subraya que la mera presencia de dispositivos no garantiza mejor educación y que hace falta planificar cómo integrarlos en distintos contextos educativos. Sin objetivos claros, la tecnología puede distraer o incluso ser contraproducente. Por ello, es importante formar a los docentes en competencia digital y diseñar prácticas donde la tecnología sirva a la pedagogía, promoviendo la creatividad y el pensamiento crítico, en lugar de usarse solo por tendencia. En síntesis, la tecnología aporta un gran potencial educativo – facilitando acceso al conocimiento, personalización y desarrollo de habilidades complejas – pero su impacto positivo depende de un uso enfocado en el aprendizaje y alineado con principios pedagógicos sólidos.

Entornos educativos con y sin tecnología: efectos en el rendimiento académico y habilidades cognitivas

El efecto de la tecnología en el rendimiento académico es un tema muy estudiado, comparando aulas “con” y “sin” dispositivos. La evidencia reciente sugiere una relación en forma de “U invertida” (hipótesis de Goldilocks): un uso moderado y enfocado de la tecnología tiende a asociarse con mejores resultados académicos que no usarla en absoluto, mientras que un uso excesivo se relaciona con peores desempeños. Por ejemplo, los datos de PISA 2022 muestran que los alumnos de 15 años que utilizan dispositivos digitales de forma moderada para actividades de aprendizaje suelen obtener mejores puntajes y sentir más pertenencia a la escuela que aquellos que no los usan nunca. En promedio en países OCDE, los estudiantes que dedicaban hasta una hora diaria a tareas escolares en pantalla sacaron 14 puntos más en matemáticas que quienes no usaban dispositivos, tras ajustar por contexto socioeconómico. Incluso un uso recreativo limitado (hasta ~1 hora al día) se asoció a resultados ligeramente mejores que ninguno – posiblemente porque ciertos juegos o contenidos ligeros también estimulan habilidades – mientras que pasar más de 1 hora diaria con pantallas por ocio empezó a correlacionar con bajas en el rendimiento. Más allá de 5–7 horas diarias de tiempo de pantalla (extremo superior), las puntuaciones caen drásticamente, llegando a ser decenas de puntos inferiores en matemáticas frente a quienes las usan moderadamente.

En contraste, entornos educativos completamente sin tecnología pueden limitar algunas oportunidades de aprendizaje, pero evitan las distracciones digitales. De hecho, la OCDE destaca que los países más desarrollados lograron una educación básica de calidad antes de la era digital; es decir, “los niños pueden aprender sin tecnología”, aunque quizá su formación no sea tan relevante para el mundo actual sin competencias digitales. Hoy se considera que un equilibrio es necesario: combinar métodos tradicionales efectivos con herramientas tecnológicas cuando aporten un claro valor añadido. Por ejemplo, programas de aprendizaje asistido por ordenador pueden mejorar el rendimiento en ciertas materias al ofrecer práctica adicional o feedback instantáneo, pero el uso masivo de pantallas sin control pedagógico puede entorpecer la concentración y la socialización en clase. Un informe de la OCDE (2024) advirtió que el uso intensivo de dispositivos en el aula (especialmente con fines de ocio) está vinculado a un descenso del rendimiento equivalente a perder más de un curso escolar en matemáticas. En esa línea, el 59% de los estudiantes de países OCDE reportó que su atención se ve afectada por compañeros usando móviles, tablets o portátiles durante la clase de matemáticas. Aquellos alumnos que sufren distracción frecuente por dispositivos obtuvieron resultados significativamente más bajos en los tests de matemáticas, evidenciando el impacto negativo de un entorno tecnológico descontrolado.

En cuanto a habilidades cognitivas, los entornos con tecnología ofrecen pros y contras. Estudios cognitivos señalan que ciertas experiencias digitales interactivas (videojuegos educativos, aplicaciones didácticas) pueden potenciar habilidades cognitivas específicas: se han observado mejoras en la percepción viso-espacial, mayor flexibilidad cognitiva e incluso fortalecimiento del razonamiento lógico y la resolución de problemas. Es decir, un aula tecnológicamente enriquecida, con simulaciones o juegos formativos, puede estimular la memoria de trabajo, la atención selectiva y el pensamiento estratégico de los alumnos. Por otro lado, un entorno sin



tecnología tiende a enfatizar métodos tradicionales (lectura en papel, escritura manual) que también desarrollan concentración prolongada y otras destrezas. De nuevo, el mayor riesgo está en el exceso: tiempo de pantalla prolongado sin pausas ni propósito académico claro puede mermar la capacidad atencional y el rendimiento. Investigaciones vinculan la sobreexposición a las pantallas con déficits de atención, disminución del rendimiento escolar y habilidades sociales más débiles en niños y adolescentes. Por tanto, la comparación sugiere que un entorno educativo balanceado, donde la tecnología se incorpora con moderación y con fines pedagógicos, supera en resultados tanto a la ausencia total de tecnología (que priva de ciertas ventajas) como al entorno de sobreexposición digital (que conlleva distracciones y potenciales efectos cognitivos adversos).

Impacto del uso descontrolado de pantallas en el hogar y su efecto en el desarrollo infantil

Fuera del entorno escolar, el uso no regulado de pantallas en el hogar se ha convertido en una preocupación central para pediatras y educadores por sus efectos en el desarrollo infantil. Los niños que pasan demasiado tiempo frente a dispositivos sin supervisión pueden enfrentar diversos riesgos para su desarrollo físico, cognitivo y emocional. Por ejemplo, un exceso de tiempo de pantalla se ha asociado con problemas de atención y dificultades para concentrarse en tareas offline, ya que el cerebro se acostumbra a la estimulación constante. En adolescentes, estudios longitudinales han encontrado que quienes presentan las mayores cuotas de tiempo diario en pantallas también muestran tasas más altas de síntomas de ansiedad y depresión.

De hecho, los adolescentes que superan las 4 horas diarias de uso recreativo de pantallas son significativamente más propensos a sufrir depresión o malestar emocional.

Aunque todavía se investiga la causalidad exacta, la correlación sugiere que el abuso de dispositivos digitales puede impactar negativamente la salud mental juvenil, posiblemente por la falta de sueño, el sedentarismo o la comparación social en redes.

Otro efecto preocupante es cómo el tiempo en pantalla desplaza otras actividades esenciales para el desarrollo. La denominada hipótesis del desplazamiento propone que cada hora que un niño invierte en la televisión, la tableta o el móvil es una hora que no dedica a jugar activamente, leer, interactuar con su familia o dormir lo suficiente. Esto puede traducirse en retrasos en el desarrollo del lenguaje, problemas en habilidades motoras o sociales, y hábitos de sueño poco saludables. Además, un entorno digital sin control expone a los menores a contenidos no apropiados para su edad. Niños muy pequeños, si navegan sin supervisión, pueden encontrarse con violencia, desinformación presentada como veraz o incluso riesgos como ciberacoso y depredadores en línea; auténticos monstruos. Y la solución es muy simple, lo he dicho en cientos de foros, acompañemos a nuestros hijos en la navegación y el uso de la tecnología. Un estudio resumía que los menores con uso "inconsciente y descontrolado" de internet son más vulnerables a fenómenos como ciberbullying, incitación a conductas peligrosas o sentir aislamiento social. Por estas razones, organismos internacionales insisten en la importancia de que padres y educadores establezcan límites claros y acompañamiento en el uso de pantallas en casa.

La presencia adulta y la guía marcan una gran diferencia en el impacto de la tecnología en el hogar. Hay evidencia de que no todas las horas de pantalla son intrínsecamente malas: "Algunas investigaciones muestran un vínculo positivo entre las habilidades lingüísticas de los niños y el tiempo que pasan viendo pantallas acompañados por la familia, pero un efecto negativo cuando los niños miran pantallas solos". Es decir, si un padre ve un programa educativo con su hijo e interactúa sobre el contenido, la experiencia puede ser enriquecedora y estimular el desarrollo del lenguaje y la comprensión. En cambio, dejar al niño solo con el dispositivo tiende a eliminar ese valor educativo y puede derivar en consumo pasivo o inapropiado. Por ello, la clave está en la supervisión y el contenido: un uso compartido, con contenido adecuado y horarios limitados, difícilmente será "descontrolado" y sus riesgos se reducen notablemente.

En síntesis, el uso sin control de pantallas en casa puede tener efectos perjudiciales en el desarrollo infantil, incluyendo problemas de atención, alteraciones emocionales y exposición a riesgos en línea. Los expertos recomiendan a las familias establecer reglas (por ejemplo, limitar el tiempo de ocio digital a 1-2 horas al día en niños mayores de 2 años, y evitar por completo las pantallas en menores de 2 años) e involucrarse en las actividades digitales de sus hijos. Tanto UNESCO como UNICEF enfatizan que es responsabilidad compartida de padres y educadores dotar a los niños de las habilidades para usar la tecnología de forma segura y con propósito, y acompañarlos para reconocer peligros en línea. Un hogar donde se dialoga sobre lo que se ve en la pantalla, se fijan horarios sin dispositivos (como la hora de dormir) y se ofrecen alternativas de ocio activo, creará un entorno tecnológico mucho más saludable para el niño.

Beneficios de la alfabetización digital en la infancia y su influencia en el desarrollo cognitivo

En contraste con los riesgos mencionados, una adecuada alfabetización digital desde edades tempranas tiene efectos positivos comprobados en el desarrollo cognitivo de los niños. Enseñar a los niños a manejar herramientas digitales y navegar contenidos de forma crítica no solo les protege, sino que también potencia ciertas funciones cerebrales. Investigaciones recientes señalan que las actividades digitales interactivas pueden estimular múltiples áreas cognitivas en desarrollo. Por ejemplo, videojuegos educativos o aplicaciones didácticas fomentan la experimentación y la resolución de problemas, lo que a su vez refuerza habilidades

como la lógica, la planificación y la creatividad. Se han observado mejoras específicas en la capacidad visuoespacial (p.ej., entender relaciones espacio-forma) y en la flexibilidad cognitiva (adaptar estrategias de pensamiento) en niños que usan juegos digitales diseñados con fines educativos. Del mismo modo, herramientas como ebooks interactivos o plataformas de aprendizaje adaptativo pueden enriquecer el vocabulario, la memoria de trabajo y la comprensión lectora, al permitir que el niño avance a su propio ritmo con feedback inmediato.

La alfabetización digital también conlleva enseñar a pensar críticamente en entornos digitales, lo cual tiene un efecto duradero en el desarrollo intelectual. Un niño digitalmente alfabetizado aprende a buscar información eficazmente, a evaluar la credibilidad de fuentes en internet y a crear sus propios contenidos de forma segura. Estas destrezas implican funciones cognitivas superiores – análisis, síntesis, juicio crítico – que se entrenan con la práctica guiada. Un informe de UNICEF define a los niños competentes digitales como aquellos capaces de acceder y operar entornos digitales con seguridad, evaluar la información de manera crítica, comunicarse responsablemente en línea y crear contenido digital. Al adquirir estas habilidades, los niños desarrollan un cerebro más adaptable a la era de la información: aprenden a resolver problemas empleando tecnología, a colaborar en proyectos virtuales (mejorando habilidades sociales y de comunicación) y a expresarse creativamente mediante medios digitales. Estos beneficios cognitivos se manifiestan en la escuela (niños más autónomos aprendiendo e investigando) y posteriormente en su vida profesional, ya que la alfabetización digital temprana sienta las bases para competencias como el pensamiento computacional y la innovación.

Importa destacar que los beneficios ocurren cuando la alfabetización digital es adecuada a la edad y se combina con otros estímulos. Un estudio británico reciente (“Toddlers, Tech and Talk”, 2024) encontró que incluso en niños de 0 a 3 años, ciertas interacciones con tecnología pueden ofrecer “ricas oportunidades” para el desarrollo del lenguaje y habilidades cognitivas tempranas. Observando a bebés y niños pequeños usando dispositivos junto a sus padres (cantando canciones, realizando videollamadas con familiares, jugando con aplicaciones simples), los investigadores concluyeron que los pequeños “están sintiendo, pensando y moviéndose cuando interactúan con medios digitales integrados en la vida diaria”, en otras palabras, participan activamente en lugar de solo mirar pasivamente. Mediante videollamadas, por ejemplo, bebés de entornos multilingües aprendieron palabras en distintos idiomas al comunicarse con abuelos en otros países, mostrando que la tecnología puede conectar experiencias y estimular la cognición social y lingüística. Por supuesto, los padres en el estudio equilibraban estos beneficios con la preocupación de no excederse: “reconocen las muchas ventajas de la tecnología, pero temen que demasiado tiempo de pantalla sea perjudicial”. Esto refuerza la idea de que la alfabetización digital debe darse junto con moderación.

En conclusión, fomentar la alfabetización digital en la infancia – enseñar las competencias y valores para usar la tecnología – apoya el desarrollo cognitivo de múltiples maneras: mejora habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y creatividad, a la vez que prepara a los niños para desenvolverse con éxito en un mundo digital. La clave está en empezar temprano pero de forma guiada y equilibrada, asegurando que la tecnología sume (y no reste) a otras experiencias fundamentales de la niñez. Así, la tecnología bien gestionada se convierte en una aliada para la educación, potenciando el aprendizaje y el desarrollo integral, mientras que en el hogar un mayor control y acompañamiento garantizan que los niños aprovechen las ventajas digitales sin comprometer su bienestar. Las evidencias científicas y las recomendaciones de UNESCO, OCDE y otros expertos convergen en un mensaje claro: no se trata de prohibir la tecnología, sino de educar en su uso responsable, maximizando sus beneficios educativos y minimizando sus riesgos.

Conclusión: La educación no se construye con prohibiciones, sino con confianza en sus profesionales

El debate sobre la tecnología en la educación no puede reducirse a una decisión política basada en el miedo o la nostalgia de tiempos pasados. La evidencia científica / pedagógica es clara: cuando la tecnología se usa con criterio pedagógico, supervisión y objetivos bien definidos, *potencia el aprendizaje, la inclusión y el pensamiento crítico.*

Eliminarla de las aulas mientras en casa su uso es descontrolado *no es una solución, es una incoherencia.* No podemos condenar su impacto educativo mientras permitimos que los niños pasen horas en redes sociales sin guía ni acompañamiento.

- Los docentes no somos ejecutores de normativas arbitrarias. Somos profesionales de la educación.
- Nuestro conocimiento y experiencia deben guiar las decisiones sobre cómo y cuándo usar la tecnología en el aula. Si confiamos en los médicos para decidir cómo operar, confiemos en los docentes para decidir cómo enseñar.

Porque educar no es prohibir. *Es formar con criterio, enseñar a pensar y preparar para el mundo real.* Porque un aula sin tecnología no es sinónimo de mejor aprendizaje, *pero una educación sin docentes respetados sí es sinónimo de fracaso.*

Por Arturo Cavanna, coordinador general de la Cátedra del Uso Responsable de la IA de la Universidad Autónoma de Madrid.



Javier M. Valle, Elena Piñana y Jesús Manso (Aprendizaje Competencial): «La nueva educación debe centrarse en un aprendizaje más activo»

Elsa Ortega. 24 marzo, 2025

Javier M. Valle es Doctor en Educación y Profesor Titular de la UAM, especializado en política educativa de la Unión Europea y en la implantación de sus *Competencias Clave*. Además, es Director del Grupo de Investigación Reconocido de la UAM sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES) y miembro de la Sociedad Española de Educación Comparada, de TEAM-EUROPE y del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. Elena Piñana es graduada en Magisterio de Educación Primaria con mención en Lengua inglesa y Doctora en Educación por la UAM. Su investigación se centra en la implementación de las *Competencias Clave* en la educación obligatoria y el uso de metodologías activas en el aula, en especial, el Aprendizaje Basado en Proyectos. Jesús Manso es diplomado en Magisterio en la especialidad de Educación Especial y Licenciado en Psicopedagogía y Doctor en Educación por la UAM. Además, es miembro fundador del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES). Actualmente, es profesor Titular en el Departamento de Pedagogía de la UAM, en la que ejerce de decano de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación. En ÉXITO EDUCATIVO hablamos con ellos sobre su libro *Aprendizaje Competencial. Teoría, práctica y ejemplos para hacerlo realidad en el aula* (Ediciones Khaf, 2024).

¿Qué los motivó a escribir su libro sobre Aprendizaje Competencial?

Este libro surge de la necesidad que demanda al profesorado de una mayor concreción y herramientas prácticas para implementar el Aprendizaje competencial. A raíz del trabajo en los talleres prácticos y de los seminarios de formación con los profesores siempre nos hacían la misma pregunta... “Pero esto, así de fácil explicado, dónde podemos encontrarlo publicado”... “Estas herramientas prácticas, ¿dónde puedo encontrarlas?”... Sentíamos la necesidad de dar respuesta y facilitar la comprensión del enfoque competencial al profesorado. Llevábamos muchos años diciendo que algún día publicaríamos todo este trabajo de los talleres y seminarios enriquecidos con las aportaciones de muchos profesores en un libro... Ése es este libro...

¿Cuál es el objetivo principal que buscan transmitir con este libro? ¿A quién está dirigido principalmente el libro?

El libro busca favorecer el cambio competencial en el aula. En él se explica por qué es imprescindible un enfoque en la escuela contemporánea desde el aprendizaje competencial. La nueva educación debe centrarse en un aprendizaje más activo por parte del alumno, en una selección de contenidos más significativos, que permita desplegar competencias y que se evalúe desde escalas de logro que permitan claramente la mejora...

Va dirigido a los profesores fundamentalmente, para ayudarles a implementar un aprendizaje competencial en su aula, sean del nivel que sean e impartan la materia que impartan. Aporta toda la experiencia de nuestro Grupo de investigación que lleva más de 20 años trabajando este enfoque, un enfoque que es supranacional, que arranca desde los años 70 y que no es ideológico sino pedagógico. Desde esa experiencia, se clarifica el sentido y la justificación de este paradigma, para que pueda comprenderse y asimilarse mejor. Y, desde ahí, construye las herramientas prácticas para su desarrollo concreto en el aula.

Con carácter general, ¿cuáles son los aspectos más destacados del sistema educativo en España y cuáles se necesitan mejorar?

En primer lugar, es ejemplar el trabajo que el profesorado desarrolla y no siempre en las mejores condiciones laborales ni con todo el apoyo que requieren de la administración y de las familias. Su esfuerzo y su motivación por mejorar cada día es notable.

También hay que reconocer el esfuerzo de la sociedad por una escolarización “total” desde los primeros años de la infancia y unos niveles de inclusión y equidad bastante elevados (a tenor de los datos de variabilidad media entre el rendimiento de distintos centros).

En cuanto a lo que tenemos que mejorar:

- Una *enseñanza realmente competencial* que supere la asimilación de muchísimos conocimientos que se multiplican a gran velocidad y que en ocasiones no conectan mucho ni con los intereses formativos reales ni con las necesidades del sistema económico productivo.
- Una *evaluación* mucho más centrada en informar sobre cómo mejorar que en entregar meras calificaciones numéricas.
- Una *ESO más diversificada*, que tenga más en cuenta las aptitudes diferentes de personas distintas... Diferentes alumnos podrían cursar asignaturas en diferentes niveles de dificultad (básico y avanzado, por ejemplo) de modo que cada cual disfrutara más profundizando en las asignaturas que mejor se le dan.

– El *deporte, el arte, los idiomas...* no están bien representados en el currículo... ¿Por qué son enseñanzas de régimen especial? ¿Por qué no están más en el currículo? ¿Por qué no potenciar más la optatividad en centros más versátiles? ¿Por qué no puede elegir mi hijo música, danza o teatro con mayor profundidad en el centro, o baloncesto o natación? ¿Por qué si quiero que aprenda eso tiene que ser al margen de la escuela? Y ¿es necesario aprender “tanto” de otras materias...?

– Unas *familias más implicadas* con la tarea del centro y de los profesores y más alineadas con ellos. Que trabajen también, y mucho, la educación en casa.

– Nuestro *Bachillerato* es ridículamente corto.

– *Nuestras pruebas de acceso a la universidad* son anacrónicas, caras e injustas...

– La *función de dirección y gestión* de los centros debiera estar más apoyada, más reconocida, más incentivada y más profesionalizada.

¿Cómo definen el Aprendizaje Competencial en el contexto de la educación actual? ¿Cómo se implementan las competencias clave en las aulas?

En la actualidad, el Aprendizaje Competencial se empieza a implementar con mayor convencimiento y conocimiento. Pero hasta ahora ha habido mucha irresponsabilidad política en este asunto por no tener un buen plan nacional de formación para que el profesorado pudiera asumir este nuevo paradigma de manera profunda... Y con margen de tiempo... No me extraña que el profesorado rechace este paradigma, porque siente que se le ha impuesto, siente que no lo entiende (por que NO se lo han explicado) y siente que ha tenido que incorporarlo sin tiempo para asimilarlo e integrarlo paulatinamente. Pero el actual currículo da margen para la esperanza, sobre todo por la posibilidad de autonomía que da a los centros.

¿Qué diferencias encuentran entre el Aprendizaje Competencial y otros enfoques tradicionales de enseñanza?

El modelo de aprendizaje competencial, sin desmerecer de los contenidos cognitivos, se centra en darles un sentido aplicado para que los alumnos sean capaces de construir competencias; esto es, desempeños que permitan resolver eficazmente tareas significativas de la vida real.

¿Cuáles es el mayor desafío al implementar el Aprendizaje Competencial en el aula?

Para alcanzar el objetivo educativo de implementar las *Competencias Clave* en un centro, que debiera ser horizonte ineludible para cualquier sistema educativo contemporáneo desarrollado, hay que realizar transformaciones de cierto calado.

Precisamente uno de los mayores desafíos que genera este cambio pedagógico competencial es la *revisión de los contenidos*. Es preciso matizar que el enfoque competencial no supone obviar los contenidos para asumir las competencias. No podemos entender una competencia sin los contenidos. No se trata de abandonar el contenido para abrazar las competencias. Por el contrario, se trata de apoyarnos en los contenidos para alcanzar las competencias que son de alguna manera un objetivo educativo de mayor altura. Por tanto, no existe una lucha entre las competencias y los contenidos; no tiene sentido enfrentar algo que está necesariamente unido. Las competencias no buscan desterrar los contenidos o el aprendizaje memorístico, sino que vienen a darle un nuevo sentido al aprendizaje de los contenidos. Las competencias vienen a decirnos que los contenidos son importantes, que son muy importantes; pero que los contenidos no son lo único importante y, sobre todo, que los contenidos no son lo más importante. Los contenidos no son el centro de la enseñanza. Los contenidos son el núcleo sobre los que construir la competencia, el verdadero eje de rotación del aprendizaje en este mundo del conocimiento esférico.

En el modelo competencial la necesidad de repensar los saberes básicos que de carácter cognitivo, instrumental y actitudinal se incluyen en las programaciones es verdaderamente esencial. La selección de conocimientos relevantes se hace hoy más crucial que nunca y ha faltado en España una selección coherente de los mismos para que estos dejen de ser el centro de la enseñanza. El peso que habitualmente se concedía a los contenidos de carácter cognitivo en el aprendizaje competencial debe ser, en el modelo competencial, equilibrado dando un peso significativo a los contenidos de carácter instrumental y actitudinal. Sin embargo, la concreción curricular de las diferentes Comunidades Autónomas no siempre ha sido leal a este diseño curricular que precisa el aprendizaje competencial. No ha sido atendida de la misma manera por diferentes Comunidades Autónomas ya que en algunas al haber cerrado en exceso el currículo (tanto en la concreción de los *saberes básicos* como en la organización de éstos en cada curso) el espíritu competencial de la LOMLOE queda mermado.

¿Cuáles son las competencias determinantes que debe desarrollar el alumnado? ¿Cómo se puede garantizar que el Aprendizaje Competencial sea accesible para todos los estudiantes, independientemente de sus contextos o habilidades previas?

Las 8 *Competencias Clave* que propone la Unión Europea y que asume la LOMLOE en su perfil de egreso son importantes. Son un equipaje mínimo para desenvolverse en el mundo de hoy.

No obstante, desde una mirada social, puesta en el ciudadano que participa en una comunidad, podríamos destacar dos de las 8: la 5ª) Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender y la 6ª) Competencia Cívica. La combinación de ambas resulta en un desempeño crucial como es establecer relaciones



constructivas con el otro, desde una base de igualdad, fundada en el respeto por encima de todo a su condición humana y a la dignidad que eso conlleva.

Este enfoque de las relaciones con los otros, basadas en la dignidad, va a permitir que las propuestas fluyan en los centros con más naturalidad y que los problemas se aborden con mayor eficiencia institucional y menor conflicto personal.

Trabajar las destrezas, actitudes y valores que suponen estas dos competencias mejorarán, sin duda, la gestión de relaciones con todos los actores de la comunidad educativa.

Entre esas destrezas están el diálogo constructivo, la escucha activa, el pensamiento crítico-reflexivo, el trabajo en equipo, la gestión emocional... Esto último resulta determinante, y hay autoras que han desarrollado trabajos muy interesantes para potenciar esa gestión emocional en el ámbito docente. Y entre las actitudes y valores hay que destacar la empatía, la serenidad, la templanza, la colaboración, la autoconfianza, la autonomía...

¿Qué lugar dirían que ocupan las competencias en la legislación educativa actual? ¿Podrían exponer los puntos esenciales para realizar una buena programación por competencias?

La aprobación de *Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE)*, de 2020, otorga a las *Competencias Clave* un alineamiento mucho mayor que nunca con lo indicado desde los documentos de los *Organismos Internacionales*. La *LOMLOE* asume las *Competencias Clave* conforme a la estructura, los términos y los conceptos propuestos por la Unión Europea en 2018. Este alineamiento facilita nuestro tránsito al *Espacio Europeo de Educación 2025*, y limita debates internos (territoriales e ideológicos) respecto a qué competencias desarrollar o cómo concebirlas. El modelo europeo está lejos de ser trivial o improvisado. Es fruto de años de esfuerzo concienzudo de decenas de equipos de trabajo, con cientos de expertos internacionales, de distintas disciplinas y etapas. Es un insuperable punto de partida para un consenso nacional en España. Esto implica asumir una clarificación terminológica y conceptual que resultará crucial para el éxito de la implantación real de este enfoque.

En definitiva, la actual ley de Educación (LOMLOE) ha modificado el desarrollo curricular de la enseñanza en todas las etapas educativas, *apostando claramente por lo que se conoce como el enfoque competencial de la enseñanza*.

Nos encontramos ante un momento de cambio en lo que se refiere a la *programación por competencias*. Frente a una programación entendida solamente como aquella que tiene el foco exclusivamente en la transmisión de contenidos cognitivos, la programación competencial pretende que la transmisión del conocimiento permita ponerlo al servicio de la práctica cotidiana en la resolución de problemas. La programación por competencias permite dar un sentido aplicado a los desempeños. La finalidad última, por tanto, no es la acumulación de conocimiento, sino la movilización de conocimientos, destrezas y actitudes puesta al servicio de resoluciones eficaces de determinados problemas.

¿Qué papel juega la evaluación dentro del modelo de Aprendizaje Competencial?

Al transformar toda la práctica docente, normalmente llegamos al final a la evaluación. Sin embargo, en el enfoque competencial es imprescindible establecer desde el inicio de la programación una evaluación competencial formativa que *coloque las competencias en el centro de los procesos de aprendizaje*. Esta evaluación competencial debe proporcionar información al estudiante de cómo progresar por los distintos niveles de logro hasta alcanzar un desempeño lo más excelente posible en función de sus aptitudes y con los recursos que mejor se adapten a sus necesidades.

Cuando evaluamos por competencias lo que tenemos que evaluar es la adquisición de los *desempeños* que se corresponden con las competencias evaluadas.

¿Cómo ven el futuro a través del Aprendizaje Competencial en la educación? ¿Qué cambios creen que son necesarios en los sistemas educativos para que el Aprendizaje Competencial sea la norma?

El aprendizaje por competencias es un imperativo social por el cambio producido en el contexto actual y futuro. En una sociedad globalizada y digital, en una sociedad tan compleja o repartimos estas herramientas (competencias) a todos los ciudadanos o habrá quienes no se puedan enfrentar a las demandas del mundo futuro de manera exitosa. Soñamos, con los pies en la tierra, con un futuro en el que en las aulas se generen más oportunidades de aprendizaje competencial a partir del desarrollo de situaciones de aprendizaje que impliquen la resolución de un problema o tarea complejo de forma eficaz y creativa. En donde el foco sea el proceso de aprendizaje que integre las tres dimensiones (cognitiva, instrumental y actitudinal). De esta forma, mediante las competencias, mediante el *Aprendizaje Permanente*, la sociedad futura podrá alcanzar una verdadera igualdad social. Creemos que las competencias, el Aprendizaje Competencial es la herramienta imprescindible para dotar a los ciudadanos de la verdadera posibilidad para participar en esa sociedad del conocimiento de una manera activa, es decir, comprendiendo, asimilando, interpretando y asumiendo toda su complejidad y sabiendo enfrentarla.

Es indudable que un cambio de enfoque pedagógico de esta envergadura conlleva una transformación en una función del profesorado que requiere de una formación actualizada. Hasta ahora ha habido mucha irresponsabilidad política en este asunto por no tener un buen plan nacional de formación para que el profesorado pudiera asumir este nuevo paradigma de manera profunda... Y con margen de tiempo... No es de extrañar que el profesorado rechace este paradigma, porque siente que se le ha impuesto, siente que no lo entiende (por que no se lo han explicado) y siente que ha tenido que incorporarlo sin tiempo para asimilarlo e integrarlo paulatinamente.

En España, los profesores se sienten abandonados por las administraciones ante el cambio a este enfoque competencial, porque no se ha acompañado de una formación que era imprescindible. Sigue siendo necesaria una formación docente masiva (que llegue a todos) e intensa (con la profundidad suficiente) si queremos que esta potencial revolución curricular no se quede en un mero retoque nominativo que no cambia la realidad. Esta formación no puede realizarse a través de cursos masivos para ofrecerles una conferencia, sino debe ser una formación que implique directamente a los claustros en su conjunto. El enfoque competencial exige un profesorado que trabaja cooperativamente, de manera colegiada, y trabaja sinérgicamente hacia proyectos interdisciplinares.

Consideramos que es necesario *un plan de formación* que tenga lugar en cada centro, enseñando a todo el claustro en su conjunto, que parta de la propia realidad, del contexto local y de los problemas específicos de ese claustro; donde se enseñe a programar por competencias y a evaluar mediante rúbricas.

¿Ayuda este libro a los docentes a implementar el aprendizaje por competencias en su práctica educativa?

Creemos que sí. En el libro se le facilita al profesorado los siguientes aspectos principales para la implementación de este enfoque:

- Se justifica por qué es imprescindible hoy un enfoque en la escuela contemporánea de aprendizaje competencial.
- Se explica qué son las competencias y cuáles son las competencias determinantes hoy en día que deben adquirir los alumnos según todos los principales organismos internacionales y casi todas las legislaciones educativas nacionales.
- Se ejemplifica cómo programar una acción docente que suponga para los alumnos experiencias significativas de aprendizaje de competencias. Y, en el caso de España, cómo hacerlo en el nuevo marco legislativo de la LOMLOE.
- Se muestra cómo poder evaluar por competencias de manera real.

Para los profesores que están empezando a explorar este enfoque, ¿qué consejo les darían para comenzar a implementar el Aprendizaje Competencial en sus aulas?

Al profe que está empezando a implementar este enfoque competencial le recomendaríamos que tenga claro que la competencia es *una resolución de una tarea con eficacia*, es decir un desempeño. Esto implica que hay que diseñar una situación de aprendizaje observable en la que el estudiante sea capaz de hacer una serie de tareas para resolver una situación problema en un contexto de realidad o lo más parecido a un contexto de realidad. Además, si a esta resolución de la tarea le aportamos un elemento creativo estaremos logrando obtener un grado de competencia verdaderamente elevado.

Los centros educativos habrán de regular el uso de dispositivos móviles y digitales en el aula

José Luis Fernández. 25 marzo, 2025

El Gobierno español aprobó este martes el Proyecto de Ley Orgánica para la protección de las personas menores de edad en los entornos digitales que, en el ámbito educativo, recoge iniciativas de fomento de las competencias digitales y del uso responsable de las tecnologías y prevé que los centros educativos cuenten con una regulación expresa sobre el uso de dispositivos móviles y digitales en el aula, así como en el resto de actividades e instalaciones escolares.

El Consejo de Ministros, que abordó y aprobó en su reunión de este martes esta iniciativa, remite ahora al Congreso el Proyecto de Ley Orgánica para la protección de las personas menores de edad en los entornos digitales, que incluye control parental gratuito y por defecto.

El ministro de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes, Félix Bolaños, y la ministra de Juventud e Infancia, Sira Rego, han presentado las claves de una norma que persigue “proteger a las niñas, niños y adolescentes en el ámbito digital, garantizando su derecho a la intimidad, al honor y a la propia imagen, la protección de sus datos personales o el acceso a contenidos adecuados para su edad”, según reza el acuerdo.

Se trata de una iniciativa pionera en Europa, ya que el proyecto prevé la reforma del Código Penal para penalizar tanto los deepfakes (ultrafalsificaciones usando el rostro o cuerpo de una persona sin su consentimiento) de contenido sexual, como el grooming (el engaño a una persona menor utilizando una identidad ficticia, sobre todo en términos de edad), que será un agravante para ciertos delitos sexuales. Se

incorpora también la pena de prohibición de acceso o de comunicación en los entornos digitales, que evitará, en gran medida, tanto la revictimización como la reincidencia.

La redacción de la norma ha tenido en cuenta, entre otros, los informes recabados de la AEPD, la CNMC, el CGPJ, el Consejo Fiscal, el CES, el Observatorio de la Infancia, el Consejo Estatal de Participación de la Infancia y de la Adolescencia, la Comisión para el Diálogo Civil con la Plataforma del Tercer Sector, el Consejo Nacional de la Discapacidad y el CISNS. Asimismo, se ha consultado a las CCAA, Ceuta y Melilla, a través de la Conferencia Sectorial de Infancia y Adolescencia y a las entidades locales, a través de la FEMP.

La norma reconoce los derechos de las personas menores a ser protegidas eficazmente ante contenidos digitales que puedan perjudicar su desarrollo, la información veraz, a recibir información suficiente y necesaria en una forma y lenguaje apropiado según la edad sobre el uso de las tecnologías y de los riesgos asociados, así como al acceso equitativo y efectivo a dispositivos, conexión y formación para el uso de herramientas digitales.

A este respecto, incluye obligaciones para los fabricantes, como incluir sistemas de control parental accesibles y gratuitos, activados por defecto, en los dispositivos digitales. Además, prohíbe con carácter general el acceso por parte de las personas menores a los mecanismos aleatorios de recompensa en videojuegos y plataformas (loot boxes).

En el ámbito sanitario, la Ley obliga a las administraciones competentes, por ejemplo, a elaborar guías y programas de prevención y promoción de la salud o a desarrollar protocolos de atención específicos ante comportamientos adictivos hacia la tecnología.

La norma también impone obligaciones a todos los poderes públicos con la promoción del acceso libre e igualitario al mundo digital y la elaboración de una Estrategia Nacional sobre la protección de la infancia y la adolescencia en el entorno digital, a cargo del Ministerio de Juventud e Infancia.

Por último, ahonda en la protección ante cualquier tipo de violencia de género o sexual en el ámbito digital, al reconocer la condición de víctima y, por tanto, sus derechos y el acceso pleno a los servicios de información y orientación, de acogida y asistencia psicológica, social y jurídica.

Los influencers, en el foco

A todo ello, se suma la reforma de la Ley de Protección de Datos Personales para aumentar la edad de consentimiento para el tratamiento de estos datos, de los 14 a los 16 años; y la reforma de la Ley General de Comunicación Audiovisual para imponer obligaciones a los grandes operadores de la comunicación y a los influencers como, por ejemplo, utilizar sistemas de verificación de edad, separar los contenidos que puedan incluir escenas de pornografía o violencia gratuita o a establecer enlaces a los canales de denuncias.

Además de las modificaciones que se incorporan al Código Penal, se reforma la Ley Orgánica del Poder Judicial y de la Ley de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa para permitir la intervención judicial a la hora de ejecutar la medida de interrupción de un servicio digital que ofrezca un acceso ilimitado a contenido perjudicial para las personas menores, o la de retirada de dicho contenido.

«Adolescencia»: al otro lado del buenismo **OPINIÓN**

Eva Serra. Marzo 2025

El pasado jueves 13 de marzo se estrenó en Netflix una miniserie británica de cuatro episodios titulada *Adolescencia*. Más allá de los interesantes aspectos de rodaje -un solo plano secuencia, sin cortes de cámara de principio a fin-, o de las magníficas interpretaciones de Owen Cooper (Jamie, el adolescente criminal), Stephen Graham (Eddie, el padre) y Faye Marsay (la madre), esta producción dirigida por Philip Barantini muestra la crudeza de una realidad que, desgraciadamente, cada vez nos es menos ajena. ¿A quién le suena inverosímil el caso de adolescente con instintos criminales y resultado de lesiones mortales a otro ser humano? De eso va *Adolescencia*.

Desde los primeros minutos, Barantini nos sumerge en una acción policial impactante -varios efectivos armados irrumpen por sorpresa en plena madrugada en la vivienda del menor-, una acción que nos recuerda a una de esas redadas norteamericanas contra peligrosos narcotraficantes y que, sin embargo, y a pesar de dirigirse hacia un chico de 13 años está más que justificada pues se trata de un caso de asesinato. Eso sí, los padres tratan de protegerlo como a una criatura desvalida mientras el chico se orina de miedo y llora ante la

policía. No hay rodeos ni paños calientes para detener al presunto asesino, tampoco los vemos en los interrogatorios. Sus actos han sido propios de un adulto y se procede a su detención en pulcra pero clara correspondencia.

Hasta aquí, y sin entrar en ningún tipo de *spoiler*, los espectadores acostumbrados, o no, a los clásicos esquemas de guion intentamos averiguar si se trata de un error policial (más pronto que tarde vemos que no), o si detrás del abominable acto del adolescente se esconde un trauma oculto que tratará de justificar su falta de empatía hacia las mujeres -la víctima es una chica de su edad- o una infradiagnosticada psicopatía, pero nada de eso hay. Como en la vida misma, los instintos irreflexivos, salvajes o criminales existen sin mayor explicación en muchos casos y eso es lo que, incomprendiblemente, nuestras sociedades occidentales no quieren asumir. Cualquier acto, por violento que este sea, acaba siendo contemplado desde la hipócrita fragilidad del verdugo y no desde la inaceptable indefensión de la víctima. A eso nos están acostumbrando poco a poco.

Acoso escolar entre compañeros de aula frente la pasividad de las direcciones, faltas de respeto hacia los docentes ante la inacción de la administración, irresponsabilidad de los alumnos en consonancia a unas leyes educativas que denuencian la exigencia y la disciplina con persistente ahínco, garantista y permisivo; inmadurez, altanería, prepotencia, cuando no agresividad o criminalidad de unos prometedores candidatos a matones, normalmente justificados bajo un espeso manto de psicología del chantaje progresista, desfasada y lastimera. Me parece una serie seria, la de Philip Barantini, porque nos muestra la realidad desprovista del maquillaje rousseauiano no solo políticamente correcto, sino convertido en indiscutible autoridad moral de nuestro tiempo.

En sus cuatro capítulos no deja arrinconados tampoco algunos de los elementos que constituyen la arquitectura del ego adolescente de hoy: el acceso temprano a una pornografía poco edificante (imágenes de chicas desnudas en internet como referentes sexuales), los signos y símbolos que potencian peligrosos narcisismos a través de las redes sociales (emoticonos enviados por parte de la víctima que no satisfacen al receptor), las puertas y ventanas hacia la justificación, la negación, la mentira (su constante afirmación bajo promesa de no ser el responsable) y, esa manera tan irreverente y natural de tomar el pelo a los adultos (sus propios padres o la trabajadora social incluida, por supuesto). Todo un ejercicio, cuando no un baño, de realismo.

Ese carácter trasnochado y atrabiliario de tantos *expertos* que pontifican cómo y dónde deben situarse las líneas rojas en el derecho a proteger a las víctimas y las azules a la hora de comprender al acosador o al criminal confiere carta blanca al instinto salvaje de algunos. Educar es contener, delimitar, prohibir, sancionar esos instintos insanos, pero nos encontramos con nuevos credos de modernos sofistas que ensalzan el autodescubrimiento para bien y para mal. Mientras no sepamos comprender que los actos criminales de los menores merecen consecuencias sin paliativos, las acciones como el reciente asesinato de la trabajadora social de 35 años en un centro tutelado seguirán pesando en nuestra sociedad, al otro lado del buenismo.

Criterios de ¿evaluación? **OPINIÓN**

Cuando son más las preguntas que las respuestas

Miguel Ángel Tirado. 25 de marzo de 2025

Los criterios de evaluación (CE), junto con los contenidos, son un referente fundamental en el sistema educativo, ya que definen lo que se espera que el alumnado aprenda en un determinado curso y materia. Cuando están bien diseñados, proporcionan al profesorado una guía clara sobre qué evaluar y cómo hacerlo, favoreciendo la coherencia y equidad del sistema. Sin embargo, los CE de los currículos actuales presentan problemas de claridad, viabilidad y coherencia, lo que dificulta su aplicación efectiva y genera incertidumbre tanto en docentes como en estudiantes.

La evaluación criterial se introdujo con la LOGSE (1990) y desde entonces ha sido un elemento central en los currículos educativos. Con la LOMLOE (2020), los criterios de evaluación cobran una importancia teórica fundamental, ya que su evaluación positiva activa un entramado de conexiones que alimenta los descriptores operativos del Perfil de salida, eje central de la educación básica en la actualidad. No obstante, a pesar de su relevancia, muchos CE presentan problemas prácticos: son ambiguos, inevaluables, están desvinculados de aprendizajes concretos y abiertos a interpretaciones subjetivas, lo que dificulta su aplicación coherente en el aula.

Uno de los principales problemas es la dificultad para aplicar los CE a contenidos específicos. Por ejemplo, el criterio *“Comprobar la corrección matemática de las soluciones de un problema”* no garantiza que un alumno que lo supere en problemas de geometría pueda aplicarlo a álgebra o probabilidad. ¿Acaso se confía en que los estudiantes transfieran conocimientos sin haberlos adquirido previamente?

Un problema recurrente es que la graduación en la complejidad de los CE a menudo se basa en introducir términos vagos y subjetivos. Por ejemplo, en tercero de primaria se espera que los alumnos trabajen *“en equipo activa y respetuosamente, comunicándose adecuadamente, respetando la diversidad del grupo y estableciendo relaciones saludables basadas en la igualdad y la resolución pacífica de conflictos”*. En cambio, en quinto de primaria, el mismo criterio se repite con leves variaciones: *“mostrando*



iniciativa”, “*comunicándose de forma efectiva*” (en lugar de adecuadamente), “*valorando la diversidad*” (más allá de respetarla) y “*mostrando empatía*”. ¿Puede un maestro evaluar con precisión estas sutilezas? Por otro lado, ¿debe ser la empatía objeto de evaluación? En este sentido, ¿una docente con poca empatía será capaz de reconocer a un alumno empático? Y, en última instancia, ¿no es contradictorio valorar negativamente la falta de empatía, cuando ello podría considerarse, en sí mismo, una falta de empatía?

Otro aspecto problemático es la inclusión de CE que exigen al docente evaluar conductas privadas y familiares, muchas de las cuales escapan al control de la escuela. Por ejemplo, el criterio “*Adoptar estilos de vida saludables valorando la importancia de una alimentación variada, equilibrada y sostenible, el ejercicio físico, el contacto con la naturaleza, el descanso, la higiene, la prevención de enfermedades y el uso adecuado de nuevas tecnologías*” implica evaluar hábitos que dependen en gran medida del contexto familiar, socioeconómico y cultural del alumno. Esto plantea una pregunta fundamental: ¿es viable y justo evaluar comportamientos que dependen de factores externos a la escuela? Por otra parte, ¿no se corre el riesgo de penalizar a estudiantes por circunstancias fuera de su control, reproduciendo desigualdades en lugar de compensarlas?

La amplitud excesiva de algunos CE es otro problema significativo. En este sentido, para evaluar estos CE de manera justa y objetiva, es necesario desglosarlos en múltiples indicadores más concretos, lo que complica aún más su aplicación. Un ejemplo ilustrativo es el criterio “*Comenzar a incorporar con progresiva autonomía procesos de activación corporal, dosificación del esfuerzo, alimentación saludable, educación postural, relajación e higiene durante la práctica de actividades motrices, interiorizando las rutinas propias de una práctica motriz saludable y responsable*”). Este tipo de redacción no solo dificulta la evaluación, sino que también plantea una pregunta incómoda: ¿es realmente preciso evaluar si un alumno “*ha comenzado*” a incorporar algo? La vaguedad de estos criterios deja demasiado margen para la interpretación subjetiva y puede generar inconsistencias en la práctica docente.

Una de las mayores incongruencias de los CE es que muchos exigen evaluar conductas que ocurren fuera del aula, escapando del control y la observación del docente. Un ejemplo claro es el criterio “*Adoptar un papel activo y comprometido con el entorno, de acuerdo con aptitudes, aspiraciones, intereses y valores propios, a partir del análisis crítico de la realidad económica, de la distribución y gestión del trabajo, y la adopción de hábitos responsables, saludables, sostenibles y respetuosos con la dignidad humana y la de otros seres vivos, así como de la reflexión ética ante los usos de la tecnología y la gestión del tiempo libre*”. Este tipo de CE plantea una pregunta inevitable: ¿cómo puede un profesor evaluar de manera justa y objetiva algo que ocurre fuera del aula y sobre lo que no tiene observación directa? Además, ¿no se corre el riesgo de invadir la privacidad del estudiante o de basar la evaluación en suposiciones más que en evidencias concretas?

Otro problema grave de los CE es la ausencia de aprendizajes fundamentales, lo que dificulta su enseñanza y la detección temprana de dificultades. Un ejemplo destacado es la adquisición de la conciencia fonológica en el segundo ciclo de educación infantil, un proceso clave para el aprendizaje de la lectura y la escritura. A pesar de su importancia, este aprendizaje no cuenta con un CE específico que guíe su evaluación y desarrollo. Esta ausencia deja a los docentes sin una referencia clara para evaluar y reforzar estos aprendizajes esenciales, lo que puede afectar el desarrollo de habilidades básicas en etapas críticas. ¿Cómo pueden los docentes detectar y atender a tiempo estas lagunas formativas si los aprendizajes fundamentales no están recogidos en los criterios de evaluación?

Un problema adicional es la redacción de CE cuya evaluación negativa puede perjudicar, en lugar de favorecer, el aprendizaje. Un ejemplo claro es el criterio “*Gestionar las emociones propias, desarrollar el autoconcepto matemático como herramienta, generando expectativas positivas ante nuevos retos matemáticos*”. Evaluar negativamente la gestión emocional en matemáticas no solo podría reforzar la ansiedad y el autoconcepto negativo del estudiante, sino que también podría desincentivar su motivación y confianza. ¿Cómo se puede evaluar un aspecto tan subjetivo como la gestión emocional sin correr el riesgo de dañar el bienestar del alumno? Y, en última instancia, ¿no deberían los CE enfocarse en fomentar el aprendizaje en lugar de penalizar las dificultades emocionales?

Finalmente, algunos CE parecen enfocarse más a aspiraciones y deseos del legislador que en conductas, conocimientos o habilidades concretas y evaluables. Un ejemplo claro es el criterio “*Fomentar el ejercicio de la ciudadanía activa y democrática a través del conocimiento del movimiento asociativo y la participación respetuosa, dialogante y constructiva en actividades de grupo que impliquen tomar decisiones colectivas, planificar acciones coordinadas y resolver problemas aplicando procedimientos y principios cívicos, éticos y democráticos explícitos*”. ¿Cómo se puede evaluar que un alumno “*fomente*” algo? La evaluación de intenciones o deseos, en lugar de aprendizajes concretos, no solo es inviable, sino que también desdibuja el propósito mismo de los criterios de evaluación como herramienta para valorar el progreso del estudiante.

En definitiva, los CE establecidos en los reales decretos de enseñanzas mínimas distan mucho de ser herramientas útiles para docentes, alumnos y familias, ya que, en lugar de ofrecer una guía práctica para la

enseñanza y evaluación, contribuyen a generar más incertidumbre que claridad. ¿No debería un sistema educativo generar confianza y claridad en lugar de incerteza y confusión?

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

El 40 % del profesorado trabaja con distanciamiento emocional e indiferencia según SM y Educo

Ambas entidades han realizado un estudio sobre la situación socioemocional de alumnado y profesorado

Pablo Gutiérrez de Álamo. 21 marzo 2025

La situación del profesorado y del alumnado parece estar empeorando rápidamente en los últimos años. Así, al menos, lo constatan Fundación SM y Educo ONG en su estudio conjunto 'Mejorando la protección y el bienestar en las escuelas'.

Según los datos que han recogido, aunque el estudio es cualitativo, el 38 % del profesorado trabaja con distanciamiento e indiferencia, una cifra que hace 15 años, según un informe previo de SM, se encontraba en el 2 %.

El capítulo 2 del informe se centra en la indiferencia y distanciamiento emocional. Ambos se convierten en estrategias que el profesorado utiliza ante situaciones que le sobrepasan como la frustración, la impotencia y el desgaste que le puede producir enfrentarse a cómo está su alumnado y las capacidades y soluciones que pueden poner en marcha. "Yo voy a terapia porque me di cuenta de que muchas veces estaba riñendo a mi hija y es por la carga que llevaba de aquí y por el estrés. Por la impotencia acabas explotando donde no debes", cuenta en el informe una docente de un instituto escuela de Cataluña.

El informe destaca que «tanto el distanciamiento como el establecimiento de límites se consideran condiciones necesarias como barreras de protección y mecanismos para no perder el control».

Entre las razones para esta situación se encuentran la dificultad creciente en la gestión de la diversidad en las aulas sumada a unas ratios que no bajan. "Veinticinco alumnos que vienen de casas diferentes, con medios distintos, con estimulación y motivaciones diferentes en una clase no es viable porque de esos 25, hay 5 o 6 con muchísimas necesidades". Así se explica un docente de Galicia, testimonio que recoge el informe.

Esta complejidad se ve dificultada por unas ratios elevadas que «no ayudan en nada a que un profesor trabaje cómodo y pueda desarrollar bien su papel. Creo que es uno de los mayores problemas que hay hoy en día», afirma una profesora.

A estas dos importantes situaciones se vienen a sumar otras circunstancias que señalan las y los docentes que han participado en las encuestas y grupo de discusión como son la desconexión entre la formación y las necesidades reales en las aulas, la burocracia excesiva o los cambios legislativos constantes.

La elevada burocratización de la enseñanza y el aumento de la dificultad en el aula acaban obligando a alargar las jornadas laborales mucho más allá del horario de permanencia en el centro. En uno de los grupos de docentes se decía: «No nos da tiempo a hacer nada en el cole. Entonces, eso supone luego un trabajo extra para tener que hacerlo en tu casa, sin poder desconectar, estás todo el día con el cole en la cabeza».

A esto se suman experiencias como la inestabilidad de quienes empiezan en la profesión en la pública, como interinos e interinas que no terminan de arraigar en el centro porque están cambiando cada poco tiempo. «No tienen apenas tiempo de establecer vínculos con colegas de profesión ni con alumnos y alumnas».

Alumnado

El estudio también pone la mirada sobre la situación en la que se encuentra el alumnado después de que hayan pasado cinco años desde la declaración del estado de alarma y el confinamiento y cierre de centros educativos.

Según el profesorado, chicas y chicos están acusando situaciones complejas que se reflejan en las aulas en mayor o menor medida a través de tres situaciones que tienen localizadas. Por una parte, ven una mayor vulnerabilidad socioemocional, reflejada en una baja autoestima y escasa tolerancia a la frustración.

También han detectado un aumento de las conductas disruptivas que achacan a la falta de atención en sus casas y, finalmente, han detectado dificultades para mantener la concentración.

El profesorado cree que estas tres circunstancias o reflejos se deben, a su vez a dos cuestiones que pueden estar influyendo negativamente en el bienestar de chicas y chicos. Por un lado están las relaciones personales, empeoradas por la dificultad de madres y padres de dedicar tiempo de calidad a sus hijos. Por el otro, el uso de las tecnologías, que califican de excesivo y que, como resumen en un grupo de discusión de docentes de la concertada madrileña, supone que «muchos de nuestros alumnos vienen totalmente dormidos porque a lo mejor han estado con el móvil o con las redes sociales o con Internet hasta las 3:00 h de la mañana».



Ante estas y otras circunstancias que afectan negativamente a la convivencia en los centros educativos, tanto al profesorado como al alumnado, desde SM y Educo ONG apuestan por la potenciación de la figura del la o el coordinador de bienestar mandatada por la Lopivi.

Aunque dicha figura entró en vigor hace ya un par de años, la formación y los requisitos que se exigen son muy desiguales entre comunidades autónomas, además de que no tienen horas dedicadas a dicha labor, lo que acaba suponiendo una nueva carga de trabajo que se añade a las propias.

Debates educativos mal enfrentados en la Comunidad de Madrid **OPINIÓN**

Verdades y falacias de los CEIPSO y las prohibición de la tabletas en la Comunidad de Madrid

José Luis Pazos. 24 marzo

Reconozco que asisto a varios debates que se están produciendo en el ámbito educativo en la Comunidad de Madrid con una mezcla de perplejidad, enfado e interés por el futuro. En septiembre pasado, la actual presidenta de la Comunidad de Madrid hizo el anuncio en la Asamblea de Madrid de la apuesta de su Gobierno por la extensión del modelo de los denominados CEIPSO, que venía unida a dos aspectos significativos -solo hasta 2º de la ESO y la jornada partida obligatoria- que ya veremos en qué quedan.

Después ha llegado el tema de la futura prohibición de los medios informáticos individuales en las aulas, que se suma a la que ya se hizo de los teléfonos móviles, pero que, como todo, no afecta a todo el mundo por igual. Y durante todo este tiempo se han sucedido actuaciones y declaraciones muy diversas que nos demuestran, de nuevo, qué lejos estamos de tener una buena gestión de lo público y de conseguir consensos educativos.

Mi perplejidad viene dada porque medidas como estas, que pueden tener posiciones favorables de la comunidad educativa, se estén gestionando tan mal por los responsables de la Consejería de Educación. Tienen la costumbre de intentar pillar a todo el mundo educativo por sorpresa, porque, no se lo van a crear -ironía-, pero no se habían comentado antes con los sectores afectados -aunque se diga lo contrario-, e incluyo en esta sorpresa al propio personal interno de la Consejería, cuyas estructuras siempre se tienen que poner a volar para desarrollar estas propuestas como si se hubieran diseñado con su implicación. Hoy día, si algo puede hacer fracasar las medidas políticas, aunque se tengan mayorías absolutas, es precisamente esta mala gestión. Diría que solo puede hacerlas fracasar precisamente esto.

Mi enfado es por la forma de defender las actuaciones, y de cuestionarlas por parte de quienes no estén de acuerdo con los planteamientos dados a conocer. No ayuda nada, eso sí, que el Gobierno de la Comunidad de Madrid aluda constantemente a volver al pasado educativo, añorando un mundo que no existe, al que se pretende regresar. No es que me sorprenda este intento de involución, ya lo dije con relación a los CEIPSO en un artículo anterior, pero también de forma general, por ejemplo, hace ya ocho años en una [entrevista](#) que me hicieron desde este mismo medio de comunicación. Y es que me enfada mucho que se estén utilizando argumentos falsos tanto en la defensa como en la crítica a estas medidas. Podría realizar una relación de estas falsas razones tanto de un lado como del otro, pero no quiero perder ni un minuto en el terreno que a unos y otros parece interesar más, que es el del espectáculo de poco nivel basado en enfrentamientos tan sonoros como inútiles para el conjunto de la sociedad.

Me interesa el futuro, como a buena parte de la sociedad

Han pasado 55 años desde que viera la luz la Ley General de Educación de 1970, y quienes ahora pretenden recuperar las esencias de la E.G.B., que muchos vivimos, se equivocan si piensan que pueden volver a esa escuela porque esa sociedad no existe ya. Pero han pasado 35 desde que se aprobó la Logse de 1990, con la actual estructura de una educación primaria que no acaba en 8º sino en 6º curso, y también se equivocan quienes defienden que ese modelo no se puede cuestionar. El futuro no se puede escribir ni volviendo al pasado lejano, ni manteniendo *in aeternum* uno ligeramente más reciente.

Han pasado 25 años desde que la Comunidad de Madrid asumió las competencias en materia educativa, tiempo que llevamos con el debate de la jornada escolar partida frente a la intensiva -mal llamada continua en nuestro país-, al que nos sumamos cuando otras comunidades autónomas ya llevaban con ello algún que otro lustro. Las evidencias científicas son claras, tanto en el sentido de que no se ha encontrado un solo estudio que respalde los argumentos que defienden la jornada intensiva, como de que esta tiene muchos más elementos perjudiciales que la llamada partida, en especial con el alumnado al que más debemos apoyar. Acierta por tanto el Gobierno de la Comunidad de Madrid al frenar la extensión de la jornada intensiva y regresar a la partida, pero veremos hasta dónde se atreve a llegar tras el anuncio inicial. El futuro se tiene que escribir con un mejor tiempo educativo.

Ha pasado poco tiempo desde que se ha generalizado la prohibición de uso de los dispositivos de telefonía móvil en los centros educativos, y ahora llega la segunda parte, que es la prohibición de todos los dispositivos

informáticos en las aulas para su uso individual. La verdad, es desesperante que las medidas se tomen en contra del sentido común y de las evidencias científicas. En este caso, quienes defienden estas medidas aluden a razones de interés general de los menores, pero no son creíbles, porque si así fuera afectarían a todos los centros educativos y no solo a los sostenidos con fondos públicos. Dejar fuera de la obligación a los privados sin concierto demuestra que no es ese interés el que realmente se busca, salvo que se quiera defender la idea de que quienes no reciban dinero público pueden obviar los derechos de los menores sobre ese argumento que vale para todo lo que interesa de la “autonomía de los centros privados”. Pero quienes la cuestionan se han puesto a ello con otro argumento de los que se sacan a pasear, como el anterior, con demasiada alegría y como si fuera un comodín invencible: “La libertad de cátedra”. Tanto un argumento como el otro se utilizan con bastante demagogia e intereses ocultos cuando interesa hacerlo. En este caso, también ocurre.

Siga la pista del dinero

Habrà quien recuerde que, en el caso Watergate, el denominado como garganta profunda le dijo al periodista del *Washington Post* aquello de “siga la pista del dinero”. Buen consejo, que ayudó a destapar aquel caso, pero que es aplicable a buena parte de la vida diaria.

Que detrás de la medida de los CEIPSO se esconden argumentos económicos, unos más visibles que otros, nadie informado lo puede dudar. La falta de inversión económica en Educación, al ser la comunidad autónoma con el gasto por alumna/o menor de todo el país, lleva luego a tener que improvisar medidas para salir del agujero en el que nos hemos metido. Pero no solo es la falta de inversión en lo público, también es la intencionalidad de salvaguardar los intereses de la enseñanza privada -con y sin concierto-, que necesita que la caída de la natalidad la pague exclusivamente la enseñanza pública. Saturando los espacios con menos alumnado por aula se consigue ese objetivo, que nuevamente vuelve a ser económico, el de las cuentas anuales de los centros privados. Y eso no quita que la medida tenga aspectos positivos de los que se debería hablar, pero que, al menos de momento, no están en el debate público impulsado para todo el mundo educativo.

Que detrás de la futura prohibición de los dispositivos informáticos en las aulas hay razones económicas, tampoco debería ser un secreto para quienes reflexionen un poco sobre ello. Si se elimina la necesidad de tener un dispositivo por cada alumna/o, se acaba la inversión en estos equipos. En una comunidad autónoma en la que cada recorte educativo en la escuela pública se aplaude por una buena parte de la sociedad, esta medida tendrá mucha claqué. Y no duden de que esto ocurrirá casi exclusivamente en la pública, porque la privada -con o sin concierto- aludirán de nuevo a su autonomía y el consejero de Educación ya ha dicho que la normativa que están preparando no tiene medidas sancionadoras porque confían en que se cumplirá sin tener que tomarlas. Seguro que es tan cierto como inexistentes las cuotas obligatorias en la escuela privada concertada que todas las familias pagan mientras la derecha política niegan que existan y, claro, como no existen no se toman medidas. En el fondo, no es una cuestión de autonomía sino de negocio, porque cada vez son más los centros que les dicen a las familias que el proyecto educativo del centro exige que paguen equipos informáticos con precios cada vez más altos con los que tener otra fuente de ingreso anual.

Tampoco se olviden de que la primera interesada en que la escuela pública pierda el tren de las tecnologías de la información y la comunicación es la escuela privada -con y sin concierto-, porque ello aumentará la brecha digital entre quienes solo tienen el centro educativo para tener según qué experiencias educativas. Quienes tienen una buena posición socioeconómica podrían incluso aceptar rebajas en el tiempo de uso en la escuela, porque tienen muchas posibilidades fuera de ella. La supremacía de las clases dominantes se defiende limitando las posibilidades a quienes no pertenecen a ellas. Y el estatus social es, no lo olviden, una cuestión económica. Defender su estatus es defender sus bolsillos y el de sus siguientes generaciones. La cuestión es si en esto también la escuela pública hará de claqué.

Mi bachillerato o la selección como norma

Alejandro Tiana. 26 marzo 2025

En el curso 1960-61 preparé y superé el examen de ingreso al bachillerato, cosa que hicimos 158.837 niñas y niños españoles. Teniendo en cuenta que en 1951 el total de nacimientos ascendió a 567.474, esa cifra representaba una proporción del 28,0% de los nacidos diez años antes. En el curso siguiente comencé mis estudios de bachillerato, que se extendieron por espacio de siete años y finalicé en junio de 1968. Por lo tanto, ese recorrido educativo se inscribe plenamente en la segunda fase del franquismo, en la que el nacionalcatolicismo iría dando paso, aun sin desvanecerse completamente, al periodo tecnocrático. Por lo tanto, mi memoria escolar está plenamente asociada al franquismo.

He comenzado hablando de cuando inicié el bachillerato porque, en realidad, nunca pisé una escuela primaria propiamente dicha. La legislación educativa entonces vigente, anterior a la Ley General de Educación (LGE) de 1970, configuraba un sistema educativo que Manuel de Puelles ha llamado bipolar y que estaba longitudinalmente escindido en dos trayectorias ascendentes paralelas claramente diferenciadas. Los hijos de las familias del medio rural (por ejemplo, mis primos del pueblo turolense de mi familia materna) y de las clases subalternas del medio urbano iban a la escuela primaria, donde permanecían, en el mejor de los casos, hasta



los catorce años, siendo lo habitual que la abandonasen con anterioridad, puesto que existía un abundante trabajo infantil, fuese formal o informal. Después de ese tiempo estaban destinados al mundo laboral y los más privilegiados de ellos a cursar enseñanzas profesionales o técnicas, algunas de ellas con buena consideración, pero de escasa cobertura. Los hijos de las clases medias y altas del medio urbano y algunos privilegiados del medio rural (escasamente dos o tres de mis muchos primos del pueblo) se preparaban para entrar en el bachillerato a los diez años y luego lo cursaban en institutos o colegios específicos (algunos en seminarios menores provinciales, aunque nunca siguiesen después una carrera eclesiástica). Tras ese periodo nos esperaba la universidad a los que habíamos tenido éxito en el bachillerato y, a los que no, el reenganche en esas otras vías profesionales o técnicas consideradas de segunda categoría, cuando no el acceso a algún puesto de trabajo.

Algunos de mis profesores y varias de esas experiencias contribuyeron notablemente a mi formación personal, intelectual y ética desde una perspectiva crítica, social y políticamente comprometida

Así pues, mis primeras experiencias escolares, que recuerdo como gratificantes, se desarrollaron en cursos denominados de “parvulitos”, “párvulos” o “elemental” (las clases anteriores al bachillerato de mis hermanas, en un colegio de monjas, tenían nombres más pintorescos, de santos). Era aquel un colegio religioso al que asistíamos mayoritariamente hijos varones de profesionales liberales, cuadros de las empresas españolas y altos funcionarios. Aunque se pudiese considerar un colegio de élite, no era excesivamente exclusivo; a fin de cuentas, el 36,2% de los estudiantes de bachillerato lo cursábamos en colegios religiosos, lo que implicaba una cierta amplitud social. Por otra parte, mi colegio, al igual que algunos otros, aunque atendía a hijos de las clases medias y altas, no se podría calificar de reducto ideológico franquista. Los aires del Concilio Vaticano II que se respiraban en la Iglesia católica llegaban también allí. Algunos de mis profesores fueron católicos comprometidos en diverso grado con la resistencia antifranquista, religiosos vaticanistas o incluso curas obreros. También pude vivir experiencias educativas enriquecedoras, por ejemplo, en la práctica intensiva del deporte o en las actividades de los *boy scouts*. Debo reconocer que algunos de mis profesores y varias de esas experiencias contribuyeron notablemente a mi formación personal, intelectual y ética desde una perspectiva crítica, social y políticamente comprometida. Sin algunas de las enseñanzas que recibí en aquellas aulas y en aquel entorno formativo me habría costado más adoptar algunas de las decisiones que tomé en mi periodo universitario.

El hecho de ser un alumnado exclusivamente masculino nos marcó también. Algunos de los rasgos machistas de nuestra sociedad se forjaron o se reforzaron en esos entornos. Enténdaseme bien, no quiero decir que la enseñanza que recibimos fuese declaradamente machista o antifeminista, pero el ambiente masculino que respirábamos a diario dificultaba la construcción de personalidades abiertas a relaciones igualitarias entre géneros (aunque personalmente tuve la fortuna de vivir en un medio familiar con alta presencia femenina, lo que siempre he agradecido por lo que allí aprendí). Las chicas, las mujeres, eran las otras, desconocidas, deseadas, infravaloradas o sorprendentes. He podido reconocer los rastros de esa formación en mi vida y en la de muchos de nosotros durante muchos años. Y ese entorno exclusivamente masculino incluso llegaba a favorecer algunos comportamientos agresivos, intolerantes o acosadores. No puedo decir en rigor que fuesen muchos, pero a veces resultaban claramente identificables y se hacían presentes entre nosotros, pese a los esfuerzos que hicieron muchos de nuestros profesores por evitarlos.

Pasados los años, he podido reflexionar sobre mi experiencia escolar y lo que más me llama la atención es el carácter claramente selectivo que tenía aquella etapa de formación. Sin embargo, no es un rasgo que todos mis antiguos compañeros hayan reconocido abiertamente tras aquellos años. De hecho, alguno me ha llegado a comentar que, en su memoria, una característica de nuestro tiempo escolar es que *todos* estudiamos el bachillerato. Creo que se le olvidó añadir que éramos *todos nosotros*, pero no los otros. Y es que, cuando uno echa la mirada hacia atrás, con el propósito de revivir nuestra experiencia escolar, como es el propósito de estas líneas, se corre siempre el riesgo de caer en el sesgo del superviviente, de creer que las cosas fueron mejores de lo que efectivamente fueron o, dicho de otro modo, de edulcorar los recuerdos. Y ese riesgo es aún mayor cuando uno ha tenido una experiencia escolar exitosa, como fue el caso de muchos de esos *nosotros*.

Mi curiosidad por explorar ese proceso de selección me llevó a bucear en los datos del Instituto Nacional de Estadística (Anuarios estadísticos y Estadísticas de la enseñanza en España), alcanzando resultados de gran interés. Ya he mencionado el escaso número que comenzamos aquella trayectoria en 1960-61. Además, en 1964-65, cuando cumplíamos catorce años, estábamos matriculados 132.539 estudiantes en el cuarto curso del bachillerato general y aprobamos el grado elemental un total de 76.850; esas cifras representan respectivamente el 23,4% y el 13,5% de los nacidos en 1951 (aunque hubiese quienes aprobasen ese año con más de catorce años, también habría quien lo haría en años posteriores, por lo que la cifra vale como aproximación razonable). En el curso 1967-68 éramos 34.927 los matriculados en preuniversitario; aunque no hay estadísticas de los aprobados ese año en la prueba de madurez, tomando como referencia la proporción del curso anterior, debimos ser unos 15.330, lo que representa un 2,7% de los nacidos en 1951. Es cierto que habría que añadir las cifras del bachillerato laboral y técnico, que se puso en marcha en los años cincuenta,

pero su matrícula en 1967-68 apenas llegaba al 4% del bachillerato general. Como puede apreciarse, las cifras, escandalosas para nuestra sensibilidad actual, hablan por si solas.

Estas cifras tan bajas se explican por el abandono del Estado franquista de su responsabilidad en materia de educación y su transferencia a la Iglesia católica y a la enseñanza privada: en 1961-62 tan solo el 16,5% de los estudiantes de bachillerato asistían a institutos oficiales. Claro es que en 1939-40 había en España 113 institutos de bachillerato y en 1960-61, veinte años después, tan solo un total de 120. El resultado de ese proceso fue la caída en picado del alumnado de la enseñanza oficial y el crecimiento abrumador de la enseñanza católica y la privada. Esa tendencia comenzaría a cambiar con la necesidad del franquismo tecnocrático de contar con una mano de obra más formada y se plasmó en la aprobación de la LGE en 1970, lo que hizo al Estado invertir más en la enseñanza pública. Así, la proporción de alumnado oficial del bachillerato general que había en 1940-41 (34,1%) disminuyó de manera continuada hasta 1957-58 (15,4%) y luego volvió a ascender paulatinamente, superándose la de 1940 en el curso 1970-71 (35,6%). Cuando yo acababa de terminar el bachillerato comenzaban a notarse nuevos tiempos en la educación.

Como puede fácilmente apreciarse, el rasgo más característico de aquel bachillerato que yo viví era su carácter selectivo, que continuaría vigente hasta que la LGE de 1970 viniese a abrir la nueva etapa de educación para todos, que se completaría ya en los años finales del siglo. Ese carácter selectivo gravitaría sobre los proyectos de ampliación de la escolarización secundaria que representaron la LGE y la LOGSE y aún llegan a nosotros sus ecos. En mi opinión, la universalización de la enseñanza secundaria es uno de los rasgos más característicos y audaces del proyecto educativo moderno. No sé si la etapa anterior, la que yo viví y he recordado brevemente, es esa supuesta etapa educativa dorada que algunos consideran que hemos arrumbado negligentemente y a la que deberíamos volver cuanto antes. Debo decir que, cuando he tenido ocasión de encontrar algunos apuntes míos de aquella época escolar, he podido comprobar que el nivel de nuestros estudios no era exactamente el que a veces se imagina (¡ay, el sesgo del superviviente!). Sinceramente, tras haber vivido y analizado la realidad escolar de aquella época, no puedo estar en absoluto de acuerdo con tales espejismos.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Libertad para elegir colegio OPINIÓN

La libertad de elección de centro se circunscribe, en realidad, a la ciudad y, sobre todo, a familias de clase media. Porque, en la práctica, las más vulnerables apenas tienen opciones y en el medio rural no hay elección posible.

Jesús Jiménez. 21-03-2025

Estamos en el período de escolarización. Los centros escolares de las ciudades, sobre todo concertados y en menor medida públicos, realizan abundantes actividades para captar nuevo alumnado: publicidad en varios formatos, jornadas de puertas abiertas, etc. Sabedores de la acentuada caída de la natalidad en nuestro país, ponen en marcha toda la maquinaria para atraer «clientes» y garantizarse una cierta estabilidad y, en algún caso, su propia supervivencia a medio plazo. Quien se matricula en un centro raramente se cambia a otro de la misma ciudad. De ahí el interés por escolarizar a niños y niñas desde los primeros años edad y asegurarles en lo posible su continuidad durante toda su vida escolar.

Por otra parte, las familias jóvenes de clase media con pequeños andan estas semanas a la busca de colegio. Es una decisión muy importante para sus retoños, puesto que el centro escolar será su espacio vital reconocible, donde aprender y convivir entre iguales a lo largo de su infancia y adolescencia. Una decisión que condicionará, y no poco, la propia vida familiar en cuanto a horarios, desplazamientos, amistades, etc. Por eso es muy importante que visiten varios centros, contrasten sus proyectos educativos, hablen con vecinos y amigos y se planteen temas de logística familiar.

Al abrirse el período de escolarización se altera la vida de centros y familias. Aunque tal vez no sea para tanto, ya que las diferencias entre centros sostenidos con fondos públicos no son tan grandes (o no debieran) porque todos están sujetos (o debieran estarlo) a unas reglas muy claras a la hora de abrir las puertas al nuevo alumnado. Por eso parece oportuno plantearse, justamente en estas fechas, un par de consideraciones que vienen al caso.

Primera, sobre el marco normativo de la escolarización. Evidentemente, hay que partir del reconocimiento constitucional de la libertad de enseñanza (CE, art. 27.1), entendida por algunos casi exclusivamente como «libertad de elección de centro». Pero va mucho más allá, porque en una completa lectura de todo ese artículo se deja muy claro que la elección de centro solo tiene cabida en el marco de la programación general de la enseñanza que deben realizar los poderes públicos para garantizar el derecho de todos a la educación.



En desarrollo de ese precepto constitucional, las sucesivas leyes orgánicas de educación desde la LODE (1985) han venido normativizando la escolarización, aunque con modulaciones ciertamente distintas. La normativa actualmente vigente (LOMLOE, 2020) detalla con precisión (Título II, Cap. III) la escolarización en centros públicos y privados concertados, dejando para las administraciones educativas (gobiernos autonómicos) la regulación de la admisión en los centros sostenidos con fondos públicos de su respectivo territorio. Esa regulación autonómica deben hacerla «de tal forma que se garantice el derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro por padres, madres o tutores legales» y, además, disponiendo «las medidas necesarias para evitar la segregación del alumnado por motivos socioeconómicos o de otra naturaleza» y atendiendo, en todo caso «a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo» (art. 84.1) ¿Lo hacen así todas las comunidades autónomas? ¿la zona única y ciertos baremos facilitan una «distribución equilibrada» entre centros sostenidos con fondos públicos? ¿ponen medidas para evitar la segregación y la conformación de escuelas gueto?

Segunda, sobre el cumplimiento y vigilancia de las normas de admisión. Guste más o menos, cumplir la normativa legal es inexcusable obligación de toda la ciudadanía. Por eso se entendería muy mal que la dirección de un centro sostenido con fondos públicos utilizase «sibilinas» maniobras, rayando en la ilegalidad, para evitar que soliciten plaza familias «poco deseables» (aunque nunca así lo digan) para la imagen de ese centro. O que haya familias que falsifiquen datos para obtener plaza justamente en el centro de su predilección y para evitar (aunque tampoco lo digan) que sus hijos vayan a un colegio con un porcentaje alto de inmigrantes, por ejemplo. Las comisiones de escolarización, formadas por representantes de toda la comunidad educativa, deben actuar con diligencia, denunciando y corrigiendo las irregularidades que hubiere. Al igual que debe hacerlo la inspección educativa, entre cuyas funciones está la de «velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes» (LOMLOE, art. 151.d)

Mucho puede y debiera hacerse para tranquilizar a familias y centros respecto a la escolarización. Transparencia. Las administraciones públicas deben informar a los ciudadanos para que puedan ejercer plenamente el derecho de elección sin cortapisa alguna. En algunas ciudades se establecen oficinas de escolarización por distrito, con colaboración municipal, para informar y recoger solicitudes, facilitando así las gestiones administrativas a familias con escasos recursos y evitando posibles picarescas de centros para «seleccionar» a su futuro alumnado. Esas son las claves. Porque en realidad, por mucho que lo diga la normativa vigente, a la hora de la verdad las familias en situación de vulnerabilidad acaban matriculando a sus hijos e hijas en el colegio más próximo a su casa. Y en el medio rural no hay posibilidad de elegir porque solo hay un centro escolar.