



ÍNDICE

[Los directores de los institutos de Madrid advierten a Ayuso: "Dividir la ESO perjudica al alumnado"](#) **EL PAÍS**

[Uno de cada cuatro estudiantes va a clases particulares de inglés o matemáticas en España](#) **LA VANGUARDIA**

[Europa amplía a España el plazo de ejecución de fondos de recuperación para digitalizar aulas y crear nuevas plazas 0-3](#) **EUROPA PRESS**

[Los directores de instituto de Madrid piden a Ayuso que saque 1º y 2º de la ESO de los colegios: "Carece de fundamento"](#) **ELDIARIO.es**

[Los sindicatos de Educación salen a la calle este sábado en la Comunitat Valenciana: "Un profesor valenciano cobra hasta 500 euros menos que los mejores pagados de España"](#) **LEVANTE**

[José Manuel Cordero, economista de la educación: "El uso intensivo de la tecnología no contribuye a que los niños mejoren en lectura, matemáticas ni ciencia"](#) **EL PAÍS**

[Sindicatos y profesorado de FP Dual en Navarra alertan de que el conflicto se intensificará si Educación no les escucha](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[La manga ancha del Gobierno con los suspensos amplía las lagunas académicas en el instituto: el 27% de los alumnos de la ESO pasa de curso con asignaturas pendientes](#) **EL MUNDO**

[¿Profesionalizar la dirección de los centros educativos?](#) **EL PAÍS**

[Ayuso acuerda con las seis universidades públicas 14.800 millones de financiación hasta 2031](#) **EUROPA PRESS**

[YouTube en el aula y TikTok en la cabeza: la incoherencia de la política digital del gobierno](#) **EL DEBATE**

[El efecto Mateo](#) **EL PAÍS**

[Casi 70 organizaciones de la Escuela Laica piden que la religión sea una asignatura extraescolar](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Reducir el número de alumnos por aula mejora el bienestar de los profesores pero no eleva el rendimiento académico](#) **EL MUNDO**

[Educación ampliará el tiempo lectivo para la asignatura de Religión en Primaria](#) **INFORMACIÓN**

[Desolación en La Granja de Heras: «Nos va a costar muchísimo tiempo superarlo»](#) **DIARIO MONTAÑES**

[Un estudio concluye que bajar la ratio no mejora el aprendizaje, pero sí aumenta el bienestar de los profesores y reduce las clases particulares](#) **EL PAÍS**

[Bajar el número de estudiantes por aula, una medida tan popular como cara y poco efectiva](#) **ELDIARIO.es**

[La última medida educativa del Gobierno tiene «efectos nulos»: «No mejora el aprendizaje»](#) **EL DEBATE**

[La implantación de la jornada continua sigue al alza para el próximo curso](#) **LEVANTE**

[Por qué sobreproteger en la adolescencia cría jóvenes incapaces](#) **EL PAÍS**

[¿Hay motivos para preocuparse de la Educación?](#) **EL DEBATE**

[Los colegios privados y concertados aumentan sus ingresos hasta los 14.400 millones](#) **DEiA**

[Cómo lograr que los jóvenes que más lo necesitan terminen la secundaria obligatoria](#) **THE CONVERSATION**

[Estudiantes 'autónomos': una meta que ha de construirse por etapas y con acompañamiento](#) **THE CONVERSATION**

[Los directores de instituto de Madrid rechazan mantener 1º de ESO en los colegios](#) **MAGISTERIO**

[De mecatrónica a cloud computing: SpainSkills 2026 exhibe el músculo de la Formación Profesional](#) **MAGISTERIO**

[La concertada católica acusa de "laicismo excluyente" el manifiesto por una escuela laica](#) **MAGISTERIO**

[El espejismo de las aulas vacías: ¿Por qué reducir la ratio no está salvando la educación?](#) **MAGISTERIO**

[La educación lidera las horas extra no pagadas](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[ADiMAD alerta de que mantener 1º de ESO en colegios "perjudica al alumnado" madrileño](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[John Hattie \(investigador educativo\): "Los líderes creíbles escuchan antes de liderar"](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Solo uno de cada cuatro ministros de Educación en el mundo ha sido docente](#) ÉXITO EDUCATIVO

[Modelos educativos de éxito](#) EDUCATIONAL EVIDENCE

[Soberanía](#) EDUCATIONAL EVIDENCE

[José María Barrio Maestre: «Hay que dejar a los profesores que enseñen»](#) EDUCATIONAL EVIDENCE

[Académicos españoles piden a la Asociación Mundial de Investigación Educativa la suspensión de relaciones con AMIE \(CREA\)](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Reducir el tamaño de las clases no mejora el rendimiento académico en primaria](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Viernes, última hora](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Decisiones escolares y liderazgo](#) Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

[La moratoria digital en la educación primaria: El retorno a la escritura manual como estrategia cognitiva](#) Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Confección: José Antonio Martínez

EL PAIS

Los directores de los institutos de Madrid advierten a Ayuso: “Dividir la ESO perjudica al alumnado”

Desgajar el primer y el segundo curso de la etapa de educación secundaria obligatoria carece de fundamento pedagógico, a juicio de Adimad

SARA CASTRO. Madrid - 26 FEB 2026

Entre el 11 y el 25 de marzo se abre el plazo ordinario de presentación de la solicitud de admisión en los institutos de la Comunidad de Madrid para el próximo curso, pero no tendrán que hacer este trámite los alumnos que decidan estudiar en los colegios de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria (Ceipso), el nuevo modelo por el que la Comunidad de Madrid apuesta desde el presente año académico. Por ello, la Asociación de Directores de Institutos Públicos de esta autonomía (Adimad) aprovecha este jueves para solicitar a la Consejería de Educación una reconsideración en su intención de mantener a los estudiantes del primer y segundo curso de la ESO en los colegios. A su juicio, este plan atenta contra la coherencia educativa y carece de fundamento pedagógico, además de generar importantes dificultades organizativas.

“La ESO constituye una etapa con identidad propia. Dividirla entre dos centros distintos supone fragmentar el proceso formativo y obliga al alumnado a cursar el mismo periodo en instituciones diferentes, con proyectos educativos, equipos docentes y dinámicas organizativas distintas”, señalan desde esta entidad. Los directores consideran que el nuevo modelo puede dificultar la continuidad pedagógica y la adecuada integración de los estudiantes cuando se incorpore a los institutos en el tercer curso de la ESO.

“Recordemos que primero y segundo no son la antigua EGB”, insisten. Explican que los institutos están plenamente preparados para acoger a adolescentes de entre 11 y 14 años al contar con profesorado especializado por materias, equipos de orientación y una trayectoria consolidada en la gestión de la convivencia, “aspectos especialmente relevantes en una etapa clave para el desarrollo académico y personal”.

Defienden que la experiencia acumulada en los centros de secundaria permite una atención más adecuada a la diversidad y al bienestar emocional e invitan a los padres, cuyos hijos cursan ahora el sexto curso de primaria, a acudir a las jornadas de puertas abiertas que organizan para conocer sus proyectos con la intención de despejar dudas e inquietudes. “Dividir la ESO entre colegios e institutos perjudica al alumnado”.

Hasta el momento, la postura de la Comunidad de Madrid parece ir en dirección contraria. “Creemos que es una medida totalmente necesaria para proteger la infancia y la preadolescencia”, decía en otoño el exconsejero de Educación, Ciencia y Universidades, Emilio Viciano, tras informar de que una veintena más de colegios públicos de la Comunidad de Madrid habían formalizado su petición para sumarse a impartir el primer y el segundo curso de educación secundaria obligatoria en el año académico 2026/2027.

Presumía entonces Viciano del interés que había suscitado la iniciativa y aseguraba que 300 centros educativos solicitaron información sobre la misma durante el pasado curso. Finalmente, fueron 52 colegios los que recibieron autorización para incorporar la ESO a su oferta educativa, 49 de los cuales ya la imparten desde septiembre. Los solicitantes tienen que recabar el apoyo de sus Consejos Escolares y contar con unas instalaciones que solo requieran de adaptaciones o pequeñas obras para acoger a los estudiantes. Los centros educativos de nueva creación ya abren sus puertas dentro del nuevo modelo CEIPSO.



La propuesta de Viciana y de la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, pretende “combatir el abandono escolar, mejorar el rendimiento de los alumnos, su descanso o sus hábitos de alimentación, así como luchar contra la soledad, las adicciones o la posible influencia de las bandas juveniles”. Unir ambas etapas completas es el modelo más frecuente en los colegios privados y concertados.

Ante el impacto de la bajada demográfica, que compromete la supervivencia de determinados colegios, ampliar la oferta con los dos primeros cursos de la ESO puede convertirse en una medida de sostén. Muchas familias lo ven como una ventaja en lo que a la continuidad respecta, pero para los directores supone una brecha todavía más grande que la que se produce actualmente dado que se corta por la mitad la ESO.

Algunos padres también consideran que el nuevo modelo es atractivo de cara a la conciliación familiar porque en muchos casos los colegios ofrecen clases por la tarde, mientras que los institutos públicos de secundaria tienen jornada intensiva, solo de mañana. A juicio de Adimad, si lo que se quiere es ayudar a los progenitores, la solución pasa por reforzar los institutos con los recursos necesarios: implantar comedores y ofrecer actividades extraescolares gratuitas. “Así se facilita la conciliación sin obligar a los alumnos a cambiar de centro a mitad de etapa ni complicar su paso por la ESO”, reivindican los directores antes de instar a la Consejería de Educación a abrir un proceso de reflexión y diálogo “que permita garantizar la coherencia, estabilidad y calidad del sistema educativo público”.

LA VANGUARDIA

Uno de cada cuatro estudiantes va a clases particulares de inglés o matemáticas en España

Un estudio indica que los estudiantes con bajo rendimiento académico, problemas de conducta o necesidades educativas especiales son más propensos a reforzar

Carina Farreras. 26/02/2026

Uno de cada cuatro estudiantes españoles recibe clases fuera de la escuela para reforzar materias como inglés o matemáticas, por las dificultades que tienen los estudiantes en seguirlas dentro del centro educativo. Esto repercute en un alto coste familiar en formación extraordinaria. Se estima que, en total, 1,4 millones en España asisten a clases privadas.

Así lo afirma un estudio reciente del Observatorio Social de la Fundació la Caixa sobre la llamada educación en la sombra, en referencia a la que se recibe fuera de la escuela. El estudio, con datos de Portugal y España por separado, está coordinado por Bruno P. Carvalho, de la Universidad de Alcalá, y se realizó en coordinación con la Fundación Europea Sociedad y Educación y la Nova School of Business and Economics.

Las clases de refuerzo se dan en contextos en los que la enseñanza tradicional no logra cubrir todas las carencias y los padres -aquellos que pueden afrontarlo económicamente, pero también en hogares de rentas bajas- recurren a refuerzos externos. El gasto medio ronda los 100 euros mensuales. El gasto en academias de padres españoles y portugueses asciende a 1.780 millones de euros.

“En países como Portugal y España, esta práctica es común”, más que en otros países europeos, señala el informe basado en una encuesta realizada en 2024 a 5.000 familias (2.500 hogares en España).

En España, el 25% de media reciben clases. Más en la educación secundaria (ESO) (con un 36%) que en la primaria. “Muy probablemente, esta tendencia refleja la gran importancia de los exámenes de esta etapa, que pueden tener implicaciones decisivas para los itinerarios académicos futuros de los estudiantes”, indica el estudio.

La mayor parte de clases fuera del centro escolar se dan para reforzar el inglés (52,7% de la muestra), pero matemáticas se encuentra en un prominente segundo lugar (40,2%). En Portugal, los alumnos acuden más para trabajar las matemáticas (68%), pero inglés no aparece ya que se trabaja en las escuelas y es una lengua que forma parte de los hogares desde que los niños son pequeños. En segundo lugar, la materia más estudiada fuera del centro escolar es el portugués (48% de los encuestados).

Según los autores del estudio, esta diferencia puede estar relacionada con las prioridades educativas nacionales y con la presión para acceder a carreras STEM, donde las matemáticas juegan un papel central. La mayoría de los encuestados van a academias o similar y reciben las clases en grupo pequeños.

Respecto a los alumnos españoles, los resultados muestran que los estudiantes con bajo rendimiento académico, problemas de conducta o necesidades educativas especiales son significativamente más propensos a recibir clases particulares.

El rendimiento académico es un factor que influye muy significativamente en la demanda de clases privadas. “La prevalencia de las clases privadas en estudiantes con bajo rendimiento llega al 35% en España. Pero también hay quien recibe matemáticas con rendimiento alto (un 16% representativo).

También pesa el historial de notas. Aquellos que han suspendido una asignatura o han repetido curso van más a clases particulares (por ejemplo, 30% frente a 25% entre quienes nunca han suspendido).

Gasto

Los hogares que gozan de una situación financiera holgada gastan un 18% más en clases privadas en España que aquellos que manifiestan que les cuesta llegar a fin de mes, y la proporción de estudiantes que asisten a clases privadas va del 23% en el caso de los hogares con problemas económicos al 26% en el de los que tienen una situación financiera holgada.

De ello se desprende el esfuerzo económico que realizan los padres con rentas bajas. “Eso puede conllevar tener que reducir su gasto en otras categorías del consumo e implica que para ellas el gasto en clases privadas tiene un mayor coste de oportunidad”.

Esto quiere decir que la educación sigue viéndose como una inversión de futuro y que, de no apostar, por la formación, se perdería las expectativas de progreso puestas en los hijos.

europapress.es

Europa amplía a España el plazo de ejecución de fondos de recuperación para digitalizar aulas y crear nuevas plazas 0-3

MADRID 27 Feb. (EUROPA PRESS) - La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, ha trasladado este viernes a las comunidades autónomas en la Conferencia Sectorial extraordinaria - convocada con un único punto en el orden del día- que se ha ampliado el plazo de ejecución y justificación de los programas de cooperación territorial financiados con fondos del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR), concretamente el de digitalización y el de creación de plazas en el primer ciclo de Infantil. Tal y como ha expuesto la ministra, el plazo de ejecución se amplía hasta el 31 de mayo de 2026 y la justificación hasta el 30 de junio de 2026, según ha informado el Ministerio.

Se trata del Programa para la digitalización del sistema educativo, el Programa para la mejora de la competencia digital educativa, y el Programa de impulso de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil con nuevas plazas de titularidad pública, prioritariamente para niñas y niños de 1 y 2 años, que contempla la creación de 45.611 nuevas plazas.

Esta resolución de ampliación de plazo del Ministerio llega después de que la Comisión Europea lo aprobase y permitiese, dado que algunas comunidades autónomas han manifestado “dificultades” para el cumplimiento de los objetivos en el plazo inicialmente establecido de algunos de estos programas, y con el fin de que puedan continuar ejecutando el remanente y ampliar el número de beneficiarios.

El próximo 6 de marzo se celebrará una nueva Conferencia Sectorial para abordar otros asuntos en materia educativa, encuentro al que están convocadas todas las autonomías y que se celebrará de forma presencial en el Ministerio.



Los directores de instituto de Madrid piden a Ayuso que saque 1º y 2º de la ESO de los colegios: “Carece de fundamento”

Adimad carga contra la medida del Gobierno regional porque responde a una concepción de la educación de los 80 y “supone fragmentar el proceso formativo y obliga al alumnado a cursar la misma etapa en instituciones diferentes, con proyectos educativos, equipos docentes y dinámicas organizativas distintas”

Daniel Sánchez Caballero. 27 de febrero de 2026

“Es una medida que, a nuestro juicio, carece de fundamento pedagógico y genera importantes dificultades organizativas”. La Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad) ha pedido este jueves al Gobierno regional que preside Isabel Díaz Ayuso “reconsidere su intención de mantener al alumnado de 1º y 2º de ESO en los colegios”, una medida que se puso en marcha este curso y que ha generado polémica entre la comunidad educativa.

Cuando anunció esta medida, Ayuso defendió que el objetivo es “proteger a la infancia” (el alumnado de 1º de la ESO tiene 12 años) y alejarla de contextos más cercanos a nuevas adicciones o a bandas, además de apostar por la conciliación: “Ayuda a que las familias estén más tranquilas porque saben que están en un lugar

seguro, el de siempre, un entorno mucho más protegido con sus rutas, sus comedores, con sus amigos, para prolongar esa infancia y separarla de la adolescencia”.

Cuando el Ejecutivo madrileño anunció esta medida, el Ministerio de Educación, dirigido entonces por Pilar Alegría, deslizó que podía ir contra la ley y anunció que estaría atento a ver cómo se concretaba. Se decía entonces que el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, que establece las condiciones que deben cumplir los centros educativos de Secundaria, establece en el artículo 13.2 que “en los centros de educación secundaria que ofrezcan las enseñanzas de educación secundaria obligatoria se deberán impartir los cuatro cursos de que consta esta etapa educativa con sujeción a la ordenación académica en vigor”. Pero la Comunidad de Madrid ejecutó su plan y nadie objetó nada.

“El mejor momento es 1º de la ESO”

Rosa Rocha, directora del IES Guadarrama y presidenta de Adimad, sostiene que Ayuso se equivoca de pleno. “Los niños y niñas tienen que cambiar de centro tarde o temprano, y creemos que el mejor momento es en 1º de la ESO, que es cuando empieza la adolescencia. Ahora las familias los ven como niños, pero cambian mucho durante el verano, y partir la adolescencia no les va a beneficiar”, sostiene.

También están las razones educativas: “La Educación Secundaria Obligatoria constituye una etapa educativa con identidad propia”, sostienen los directores. “Dividirla entre dos centros distintos supone fragmentar el proceso formativo y obliga al alumnado a cursar la misma etapa en instituciones diferentes, con proyectos educativos, equipos docentes y dinámicas organizativas distintas. Esta situación puede dificultar la continuidad pedagógica y la adecuada integración del alumnado cuando se incorpore a los institutos en 3º de ESO. Recordamos que 1º y 2º ESO no son la antigua EGB”, argumenta Adimad.

Rocha sostiene que la medida del Gobierno regional explota los miedos de los padres sin fundamento que lo sostenga. “Llevamos 30 años trabajando con los niños”, sostiene, “en los IES están perfectamente cuidados y tienen otras ventajas. Hay que perder el miedo a la transición de Primaria a Secundaria”, añade. Además, Rocha está convencida de que la única razón real para esta medida de Ayuso es que “en los colegios hay sitio y en los IES no”.

En la nota pública enviada este jueves, Adimad explica que “los institutos están plenamente preparados para acoger al alumnado de 1º y 2º de ESO. Cuentan con profesorado especializado por materias, equipos de orientación y una trayectoria consolidada en la gestión de la convivencia, aspectos especialmente relevantes en una etapa clave para el desarrollo académico y personal del alumnado. La experiencia acumulada en los centros de Educación Secundaria permite una atención más adecuada a la diversidad y al bienestar emocional del alumnado”.

Por último, explican los directores, si parte del argumento es ayudar a las familias porque en los colegios hay comedor y tienen actividades extraescolares y en los institutos no hay ni unos ni otras, la solución es obvia: pónganse ambos servicios en los IES, dice Adimad

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Los sindicatos de Educación salen a la calle este sábado en la Comunitat Valenciana: “Un profesor valenciano cobra hasta 500 euros menos que los mejores pagados de España”

La consellera asegura estar abierta a negociar aunque cree que los sindicatos intentan “recuperar el tiempo perdido” después de ocho años de Botànic en los que afirma que han estado “de sopitas y al sol”

Marta Rojo. València. 27 FEB 2026

El cambio de cartera en la Conselleria de Educación parecía haber abierto una nueva etapa en la relación entre los sindicatos y la Generalitat, o al menos así lo reconocían los representantes de los trabajadores en las primeras semanas de Carmen Ortí al frente de la Conselleria.

El tono, dicen hoy, efectivamente ha cambiado, pero denuncian un bloqueo en las negociaciones de las mejoras de condiciones salariales que ya caldea la relación, hasta el punto de que ya hace unas semanas que STEPV, CCOO, UGT y CSIF anunciaron movilizaciones y hasta una jornada de huelga si Conselleria no se sienta a negociar.

Reclaman mejoras en sus condiciones laborales porque, lamentan, están entre los peores pagados de España. De hecho, según un informe del CSIF, de las 17 comunidades autónomas, los docentes valencianos están entre los puestos 12 y 14 en salarios. Su diferencia salarial con los mejores pagados, los docentes vascos,

puede llegar a los 500 euros. Por eso, han convocado a los medios frente a la Conselleria para explicar sus peticiones.

Plantillas, ratios y mejoras salariales

Óscar Ortiz, responsable de educación pública de Comisiones Obreras explica que sus reivindicaciones “no son nuevas”. “Llevamos mucho tiempo esperando que la Conselleria de Educación dé un paso que no da”, dice. Lo que piden, lo resume en “unas plantillas justas que se merecen todos los trabajadores y trabajadoras de la educación, unas ratios de alumnado que hagan que sea realmente posible dar clase de una manera digna y una subida salarial”. “También estamos defendiendo el valenciano en la educación pública, que últimamente está siendo atacado por varias vías, y también estamos defendiendo una carga de burocracia menor de la que estamos sufriendo ahora mismo en los centros educativos”, añade.

Desde el STEPV, su portavoz, Marc Candela, asegura que se les agota la paciencia. “A la consellera Ortí le arrancamos un compromiso en enero de iniciar la negociación con la plataforma reivindicativa, pero no estamos viendo la concreción de ese calendario de negociación”, lamenta. Detalla que el 10 de febrero se comprometieron a incorporar la negociación en el calendario. “Y al día siguiente nos enviaron un comunicado diciéndonos que a partir de marzo se iniciará la negociación de las condiciones laborales, pero ni sabemos el día ni sabemos a qué se refieren exactamente cuando hablan de mejoras laborales”, critica.

Por eso, los sindicatos lamentan que el departamento de Ortí “lo que está haciendo es intentar dilatar en el tiempo la negociación, que es una negociación que le molesta”. “Por tanto, no nos queda otra que convocar acciones de presión para acelerar al máximo esta negociación que no queremos que se dilate en el tiempo, sino que sea compactada”, resume Candela.

Concentraciones el sábado

Para ejercer presión para que esa negociación se produzca, se han convocado una serie de movilizaciones, como ha detallado la responsable de educación pública de UGT, Maica Martínez, estas comienzan este sábado 28 con manifestaciones. Serán a mediodía, en València, en la plaza de San Agustín, en Alicante, en las escaleras del IES Jorge Juan, y en Castelló, en la plaza de les Aules. Si esas movilizaciones no surten efecto y se sigue sin avanzar en la negociación, el 31 de marzo será jornada de huelga en las tres provincias.

La plataforma reivindicativa, afirma José Seco, presidente autonómico de Educación de CSIF, representa a más del 80% de los docentes valencianos. “Necesitamos entrar en una negociación real y leal por parte de la Conselleria con nosotros, los representantes de los trabajadores, para conseguir unas condiciones dignas y una igualdad respecto a otras comunidades autónomas”, ha manifestado.

“De las 17 comunidades autónomas estamos a la cola, estamos por el puesto 12 o 14, por tanto, no llegamos a la media y el salario de un profesor valenciano se puede ir en hasta 500 euros al mes respecto a la comunidad autónoma mejor pagada”, ha añadido Seco. “No creo que esté justificada esa diferencia y, por tanto, solo por dignificación tenemos que hacer esa negociación”, ha zanjado.

Ortí: “Llevar ocho años de sopitas y al sol”

La consellera Carmen Ortí, por su parte, ha asegurado que el calendario de negociaciones “está en marcha”. “Por supuesto que yo lo que hago es derivar todas las propuestas y todas las reivindicaciones de los diferentes sindicatos precisamente a las mesas sectoriales, que es donde se debe debatir esto”, ha añadido. En este sentido, ha dicho que el calendario existe pero está “abierto a todas las aportaciones que sean necesarias”. “Nosotros por supuesto que estamos abiertos al diálogo y a recoger todas las propuestas que se consideren oportunas”.

Pero también ha tenido críticas para los representantes de los trabajadores. “Entiendo que ahora los sindicatos han de recuperar el tiempo perdido porque durante ocho años de gobierno del Botànic no se manifestaron ni una sola vez y, como han estado de sopitas y al sol, pues ahora deben hacer todo el trabajo que no se hizo en su momento”, ha reprochado. Afirma que “si se hubieran tomado con tantas ganas sus reivindicaciones” antes “el profesorado estaría mucho mejor de lo que está”.

EL PAIS ENTREVISTA

José Manuel Cordero, economista de la educación: “El uso intensivo de la tecnología no contribuye a que los niños mejoren en lectura, matemáticas ni ciencia”

El investigador de la Universidad de Extremadura dirige un proyecto sobre el impacto de los dispositivos digitales en el rendimiento escolar

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 28 FEB 2026

José Manuel Cordero (Badajoz, 47 años), profesor de la Universidad de Extremadura, ha centrado su carrera profesional en la Economía de la Educación. Ahora dirige un proyecto, financiado por la Fundación BBVA, que



analiza el impacto de la tecnología en el rendimiento educativo de niños y adolescentes, utilizando la información que proporcionan las grandes evaluaciones internacionales, como los informes PIRLS (sobre primaria) y PISA (secundaria). La entrevista se realiza por videollamada.

Pregunta. La parte del proyecto que ya ha concluido, focalizada en el alumnado español de 10 años, concluye que el uso intensivo de la tecnología en el aula tiene, con carácter general, “una influencia limitada o incluso negativa” en el desarrollo de la comprensión lectora. ¿Es así?

Respuesta. Sí, aunque la magnitud es pequeña, hacer un uso intensivo para determinadas tareas no está contribuyendo a la mejora de este aprendizaje. Cuando hablamos de uso intensivo, es prácticamente todos los días o varias veces a la semana.

P. Para tareas de lectura observáis “efectos consistentemente adversos” incluso en grupos de alto rendimiento.

R. Está en la línea con lo que señalan otros estudios, que apuntan a que la lectura no es igual cuando se hace en papel que en estos dispositivos. Y tampoco beneficia a los estudiantes que obtienen mejores resultados.

P. En el alumnado de nivel socioeconómico y cultural más alto, sí detectáis cierto beneficio cuando los dispositivos se utilizan para buscar información en la escuela. ¿A qué lo atribuye?

R. La interpretación que hacemos es que los estudiantes con un mayor capital cultural previo utilizan más estas herramientas en casa, y luego les sacan más partido cuando las usan en clase para actividades abiertas de búsqueda de información. Esto hace pensar que habría que adaptarse a las características del alumnado para conseguir que aquellos que no están tan familiarizados con su uso puedan llevar el mismo ritmo en el aula.

P. También parece haber una excepción al efecto general cuando el alumnado de origen desfavorecido utiliza aplicaciones específicas para la mejora de la escritura o la comprensión lectora. ¿Aquí sí se observa cierto efecto positivo?

R. Sí. Es un ejemplo de que las medidas que se concentran en los estudiantes de entornos más desfavorecidos pueden mejorar la equidad y la igualdad de oportunidades.

P. ¿Habéis analizado el efecto del uso de tecnología por parte del profesorado?

R. Encontramos una relación algo positiva, aunque la magnitud no es muy relevante, en el alumnado cuyos profesores utilizan más la tecnología para buscar información o preparar informes. Al final, lo importante en todos casos no es tanto los dispositivos sino para qué se utilizan.

P. ¿Y cuándo los chavales la utilizan en casa?

R. La información de que disponemos sobre el uso en el aula la proporciona el profesor, y se refiere a la frecuencia. Sobre el uso en casa, la información la dan los estudiantes, y lo que se les pregunta es si se consideran capacitados para buscar información en internet, identificar si una fuente de información es fiable, saber crear informes... Lo que vemos es que los alumnos que dicen estar capacitados obtienen mejores resultados, que sí se aprecia un efecto más positivo en comprensión lectora. Es verdad que puede haber un cierto sesgo, en el sentido de que quienes dicen estar capacitados para estas cosas son buenos estudiantes.

P. ¿Y respecto a otros usos de la tecnología en el hogar?

R. Entre aquellos que se declaran capaces de utilizar aplicaciones para crear o compartir vídeos, el efecto es más bien negativo. Nuestra intuición es que, aunque se les pregunta por su uso con fines educativos, es posible que en realidad sean más para ocio. O, simplemente, que ser capaz de crear y compartir vídeos no mejora tu comprensión lectora. En secundaria, donde el Informe PISA nos da información sobre el uso de los dispositivos tecnológicos para actividades recreativas, ya tenemos algunos resultados que apuntan a que utilizar dispositivos tecnológicos con gran intensidad en casa para jugar u otras formas de ocio no contribuye en nada a que mejoren.

P. ¿No puede tener la tecnología efectos positivos en competencias distintas a la lectora?

R. En el último informe PISA [que mide el rendimiento en matemáticas, ciencia y lectura], Cataluña obtuvo muy malos resultados. Pero en ICILS, que es otra evaluación internacional centrada en competencias digitales en secundaria, que se publicó poco después, Cataluña es la que tiene los mejores resultados de España. Al buscar las causas, se ve que es una de las comunidades autónomas que más ha incidido en esta competencia, con programas específicos para mejorarla tanto en los estudiantes como en los profesores.

P. Y por la información que tienen hasta ahora, ¿cuál es el efecto en matemáticas o ciencia?

R. Está en línea con el que vemos en comprensión lectora. La tendencia general es que, en el hogar, cuando los estudiantes declaran estar capacitados para utilizar los dispositivos, también obtienen mejores resultados en matemáticas y ciencias. Y en el aula, en cambio, un uso más intensivo no contribuye a una mejora del rendimiento en cualquiera de esas competencias.

P. En los últimos años, España ha destinado mucho dinero a dotar a los centros educativos de recursos tecnológicos. ¿Ha sido un error?

R. Este tipo de inversiones vienen de antes. La pandemia las reforzó porque puso de manifiesto que muchos alumnos tuvieron problemas para seguir las clases *online*. Y se pusieron en marcha iniciativas para mejorar la dotación de los centros y para que, en caso de necesidad, los estudiantes de menor nivel socioeconómico puedan acceder desde su hogar a las clases. Pero prácticamente desde principios de siglo se ha ido haciendo un esfuerzo inversor muy importante. Estamos en una situación en la que, en general, los centros tienen unos recursos en consonancia con los que puede haber en otros países de la Unión Europea. Y en lo que habría que poner el foco es en el uso que se hace de ello. Un debate diferente es si ha tenido sentido gastar tanto dinero si los resultados nos dicen que ese uso intensivo no contribuye tanto al aprendizaje. En todo caso, yo creo que había que modernizar las instalaciones e incorporar las herramientas. Y ahora la cuestión es intentar sacarles partido.

Noticias de Navarra

Sindicatos y profesorado de FP Dual en Navarra alertan de que el conflicto se intensificará si Educación no les escucha

Denuncian en una concentración con cientos de personas la "caótica implantación" y hasta 1.192 docentes apoyan una docena de reivindicaciones

Enrique Conde. PAMPLONA 28-02-26

Cientos de personas se han manifestado este sábado en las calles de Pamplona para protestar contra la gestión educativa del Gobierno foral. La movilización, convocada por los sindicatos STEILAS, LAB, CCOO y ELA, junto a la Asamblea de Profesorado de la FP pública, ha puesto el foco en la "caótica implantación" de la FP Dual. Además, la Asamblea de Profesorado ha comunicado que el 86% del profesorado que forma parte de los claustros de los centros públicos de FP (18 de los 18 centros apoyan la movilización) han aprobado de forma mayoritaria un comunicado con una docena de reivindicaciones.

En total, cuentan con el apoyo de 1.192 docentes, que se muestran partidarios de la dotación de 4 horas específicas de cómputo lectivo por grupo para el tutor o tutora Dual y que dicha tutorización sea realizada por profesorado del centro educativo y no externalice la tarea, exigen la participación activa del profesora en la toma de decisiones de la FP Dual, aumento de horas para orientación o que Educación intervenga para coordinar la búsqueda de empresas colaboradoras en los centros públicos de FP, así como una bajada de ratios (14 en grado básico y 20 en nuevo acceso en grado medio y superior) o dotar de recursos necesarios al trabajo docente.

Las portavoces de la Asamblea, Vanesa Mengibar, del CIP Virgen del Camino, e Izaskun Martínez Alcat, del CIP Lumbier, han remarcado que esta jornada quieren que sirva para visibilizar unas reivindicaciones "concretas, justas y urgentes". "La respuesta de Educación en las siguientes semanas determinará nuestros próximos pasos. Venimos de jornadas de huelga, concentraciones y encierros. Quizás sea el momento de seguir intensificando nuestras acciones", han advertido.

La marcha ha comenzado pasadas las 12:20 horas frente a la sede del Departamento de Educación. Bajo el lema '*FP en lucha. Inbertsio handiagoo*' (Mayor inversión), los asistentes han exigido soluciones urgentes ante lo que consideran una "inacción" política que afecta gravemente a la calidad de la enseñanza.

Críticas a la planificación de Educación

Los portavoces de la movilización, Hodei Tapia (LAB) e Ithri Elbouyafrour (Steilas), han denunciado que tanto la FP como la educación pública arrastran problemas estructurales. Según han afirmado, el sistema requiere "planteamientos políticos y pedagógicos serios" que reviertan la falta de recursos actual.

Desde los sindicatos han cargado duramente contra el consejero Carlos Gimeno. Critican que, mientras el Ejecutivo "se vanagloria" de los avances en la FP Dual, el profesorado y el alumnado sufren las consecuencias de una mala planificación. "El profesorado está harto y concienciado; no vamos a parar", han remarcado durante la lectura de su comunicado.

Exigencia de mayor inversión pública

La protesta también ha servido para señalar que el Gobierno de Navarra "mira para otro lado" y evita asumir responsabilidades. Los representantes sindicales acusan al Departamento de Educación de intentar confundir a la opinión pública y dividir a los docentes para ocultar la falta de cambios significativos.

Para los convocantes, la magnitud de la manifestación de este sábado es una prueba del malestar docente. Su objetivo final sigue siendo lograr un sistema educativo digno, de calidad y dotado de la inversión necesaria para afrontar los retos actuales de la Formación Profesional.

EL MUNDO

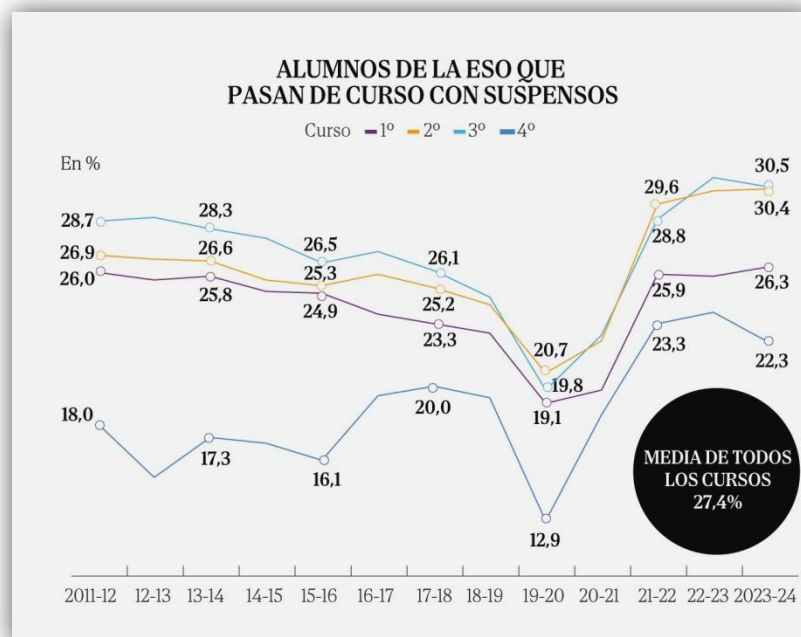
La manga ancha del Gobierno con los suspensos amplía las lagunas académicas en el instituto: el 27% de los alumnos de la ESO pasa de curso con asignaturas pendientes

En los tres primeros cursos de Secundaria se batien récords de adolescentes con materias pendientes

Olga R. Sanmartín. Madrid. Domingo, 1 marzo 2026

Cada vez hay más adolescentes que van transitando por los primeros años del instituto acumulando lagunas de conocimientos académicos. Luego llegan al Bachillerato y les cuesta mucho sacarlo adelante, porque no dominan los contenidos básicos que tenían que haber adquirido antes. El **27%** de los alumnos de la ESO pasa al curso siguiente con asignaturas pendientes.

El porcentaje es superior que el **22%** registrado hace cinco años, justo antes de que el Gobierno de Pedro Sánchez empezara a permitir a los estudiantes promocionar sin límite de suspensos en esta etapa obligatoria que suele abarcar de los 12 a los 16 años.



La manga ancha escolar del Gobierno comenzó a aplicarse en abril de 2020 como una medida puntual para facilitarles las cosas a los alumnos confinados por la pandemia de Covid. Ese curso 2019/20 fue anómalo. En la práctica, se concedió un aprobado general que aparece reflejado en la estadística, pues la inmensa mayoría de estudiantes promocionó sin ninguna pendiente.

Unos meses más tarde, la posibilidad de pasar de curso sin límite de suspensos se consolidó en la Ley Celaá a pesar de su excepcionalidad, y así se ha mantenido hasta ahora. Antes, con más de tres asignaturas no aprobadas había que repetir. Ahora depende de lo que considere el equipo docente, no hay un tope marcado y la consigna es que la repetición se reduzca a los casos muy extremos. Esta premisa se ha cumplido: la tasa de repetidores de curso, que hace una década era del 11,2% en la ESO y del 9,2% en Bachillerato, ha bajado al 6,8% y al 4,9%, respectivamente. ¿Pero a costa de qué?

Se supone que el alumnado con lagunas debería haber seguido unos planes de refuerzo, pero los profesores denuncian que no hay dotaciones económicas suficientes para estos programas y que se está creando una bolsa cada vez más grande de jóvenes que van ascendiendo de un curso a otro con carencias significativas.



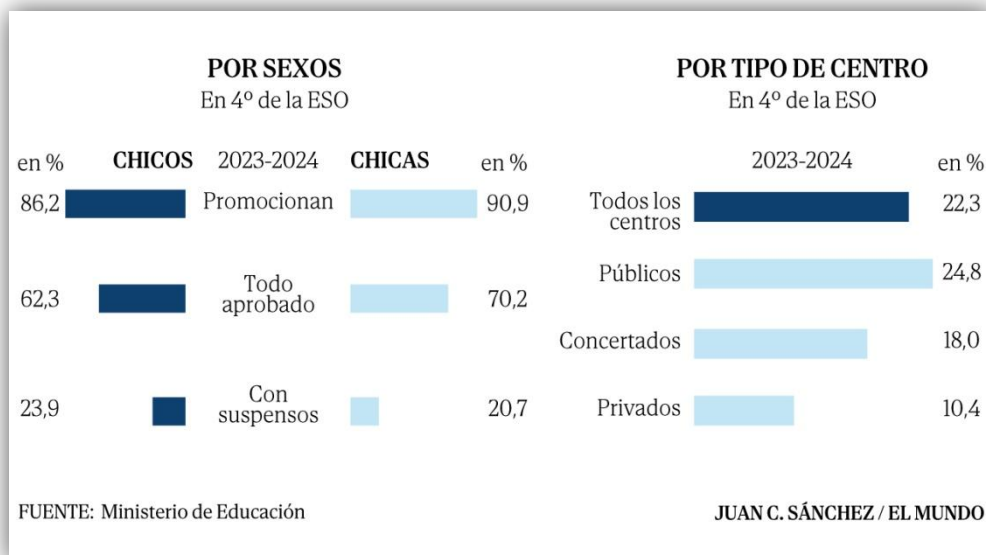
Según los datos del Ministerio de Educación, el 26,3% de los estudiantes de 1º de la ESO pasó al curso siguiente con suspensos en 2023/24. Son tres puntos porcentuales y medio más que en 2018/19, justo antes de que la entonces ministra Isabel Celaá implantara la dispensa que han mantenido Pilar Alegría y Milagros Tolón.

Parecidos incrementos se registran en 2º de la ESO -en 2018/19 era el 24,3% y en 2023/24, el 30,4%- y en 3º de la ESO, donde se aumenta del 24,7% al 30,5%. En estos tres cursos, los porcentajes son los más altos desde que en 2011 comenzaron los registros.

En 4º de la ESO la subida es de 4,5 puntos porcentuales: del 19,4% al **23,9%**. Es la tercera cifra más alta desde 2011. Se trata del último curso de la enseñanza obligatoria y la antesala del Bachillerato.

La medida del Gobierno ha servido para aumentar la tasa de alumnos que se gradúan en la ESO, que alcanza hasta el 82% cuando antes estaba en el 79%. Porque otra de las cosas que permitió la ley es obtener el título de esta etapa sin límite de suspensos. ¿Pero lo adquieren con los conocimientos adecuados?

Lo que indican los datos es que el porcentaje de titulados en Bachillerato no aumenta en consonancia con el crecimiento de graduados que hay en la ESO. En Bachillerato sí se pone una barrera y sólo se permite una asignatura pendiente como máximo. La tasa de estudiantes que finaliza esta etapa postobligatoria es del 55%, una cifra que se ha mantenido estancada a lo largo de la última década. Esto puede ser debido a que muchos de estos estudiantes hayan migrado a la FP: la tasa neta de población que finaliza la FP de grado medio ha pasado del 21,6% registrado en 2016/17 al 26,4% en 2022/23.



El problema de las lagunas académicas es especialmente preocupante para los chicos, que son los que acumulan peores resultados. El **77%** de los alumnos obtiene el título de la ESO frente al 84,5% de las alumnas. En el caso del Bachillerato, lo finalizan el 48% de los chicos por el 62,2% de las chicas. Es decir: hay una diferencia de 14,2 puntos porcentuales entre ambos.

También hay diferencias por la tipología de los centros. En los públicos hay más estudiantes que pasan de curso con suspensos (el 24,8%) en comparación con los colegios concertados (18%) y privados (10,4%). Y en territorios como Melilla (31,4%), Ceuta (29,7%) y Murcia (26,4%) son mayores las tasas de alumnos que pasan con varias pendientes.

EL PAÍS **OPINIÓN**

¿Profesionalizar la dirección de los centros educativos?

En demasiados centros cuesta encontrar candidaturas y, en ocasiones, la dirección acaba recayendo en personas que no la buscaban

MIGUEL SOLER. 02 MAR 2026

Profesionalizar la dirección de los centros educativos no es una opción ideológica ni un gesto de modernidad. Es una necesidad. Lo es por la complejidad creciente de la escuela, por las exigencias normativas y organizativas, por la diversidad del alumnado, por el papel central que hoy tienen los equipos docentes y por la presión que recae sobre los centros. Y lo es también por una evidencia que nadie discute. La dirección influye



decisivamente en la calidad de un centro, en su clima de convivencia, en su capacidad de mejora y en su estabilidad.

Dicho esto, conviene precisar que profesionalizar no equivale necesariamente a importar un modelo en el que la dirección sea una profesión separada de la docencia, como ocurre en algunos países. Ese planteamiento tiene una fuerza aparente, sobre todo cuando se apoya en un hecho real. En demasiados centros cuesta encontrar candidaturas y, en ocasiones, la dirección acaba recayendo en personas que no la buscaban o que se ven empujadas a asumirla por falta de alternativas. Pero del síntoma no se deduce automáticamente el remedio. Y aquí empieza el verdadero debate. Profesionalizar, sí, pero qué profesionalización, para qué tipo de dirección y, en última instancia, para qué tipo de escuela.

Una parte del problema se describe con frecuencia de manera demasiado simple. No se presenta nadie. La pregunta, sin embargo, debería ser otra. ¿Por qué no se presenta nadie? Y la respuesta rara vez está en que la dirección sea docente. Está, sobre todo, en que el puesto se ha convertido en una función de desgaste. La sobrecarga burocrática, la gestión permanente de conflictos, la presión de la administración, las demandas cruzadas de familias y profesorado, la exposición pública en tiempos de redes sociales, la responsabilidad jurídica y la falta de apoyo efectivo en lo cotidiano hacen que, a menudo, dirigir un centro sea más una prueba de resistencia que un ejercicio de liderazgo educativo. Si, además, las compensaciones laborales y económicas no guardan proporción con esa exigencia, el resultado es previsible. Escasez de candidaturas, rotación y proyectos interrumpidos.

Por eso, si queremos resolver el problema, conviene no confundir el objetivo con el instrumento. El objetivo es claro. Necesitamos direcciones sólidas, formadas, estables y capaces de impulsar proyectos de centro. El instrumento no está predeterminado. Y aquí es donde creo que debemos situar el énfasis. La dirección escolar no puede entenderse como una figura de mera gestión. Una escuela no es solo una organización que administra recursos y horarios. Es una comunidad educativa que enseña, aprende, convive, incluye y construye ciudadanía. En ese marco, la dirección debe ser, ante todo, dirección pedagógica.

Esto significa algo muy concreto. Una dirección profesional tiene que saber de organización, sí, pero también de aprendizaje. Tiene que manejar normativa, sí, pero también entender lo que ocurre en un aula. Tiene que coordinar equipos, sí, pero también sostener procesos de mejora. Tiene que responder a problemas, sí, pero también anticipar y planificar. Y, hoy, si hablamos en serio, una dirección tiene que ser capaz de liderar un proyecto de centro coherente con retos como la inclusión, la convivencia, la innovación metodológica o el fortalecimiento del trabajo colaborativo del profesorado.

Por eso, profesionalizar no debería traducirse en separar la dirección del mundo docente, sino en construir una carrera directiva docente, exigente y dignificada, que combine preparación, experiencia, proyecto y evaluación. No se trata de que por ser docente se esté preparado para dirigir. No lo está. Pero tampoco se puede ignorar que una dirección con ambición pedagógica necesita comprender la escuela desde dentro.

Profesionalizar la dirección no puede reducirse a declarar que hace falta formación. Hace falta, sí, pero dentro de un itinerario completo. Ese itinerario debería empezar por establecer requisitos mínimos de experiencia docente. No como un filtro corporativo, sino como garantía de conocimiento real del centro, de sus aulas y equipos, de su convivencia, de su diversidad, de su relación con las familias y de su cultura profesional. A partir de ahí, la profesionalización exige una formación inicial rigurosa que aborde con seriedad competencias como el liderazgo pedagógico, la gestión de equipos, la mediación de conflictos, la organización escolar, la normativa, la evaluación y mejora, la inclusión, la relación con el entorno y la capacidad de planificación estratégica. Un centro sin proyecto acaba gobernado por la urgencia y una dirección sin herramientas acaba arrastrada por el día a día.

De hecho, en el acceso a la dirección debe ser fundamental la presentación de un proyecto de centro. Un plan de actuación coherente, con prioridades claras, ajustado al contexto, defendible ante la comunidad educativa y evaluable en su desarrollo. Esa exigencia introduce una diferencia esencial. No es lo mismo aceptar el cargo que asumir un liderazgo. Y solo cuando hay proyecto la dirección deja de ser un parche para convertirse en una función de transformación.

Ahora bien, incluso con experiencia, formación y proyecto, dirigir sigue siendo un aprendizaje continuo. Por eso, la profesionalización debe sostenerse con formación permanente, mentoría y redes de aprendizaje. Acompañamiento en los primeros años, intercambio de experiencias, trabajo colaborativo entre direcciones y espacios reales para compartir prácticas y problemas. La soledad profesional es uno de los grandes factores de desgaste y, a la vez, uno de los mayores obstáculos para la mejora.

Pero todo esto se queda en un discurso si no se toca el punto que, en la práctica, determina la existencia o no de candidaturas. Las condiciones laborales y económicas. Sin una reducción efectiva de docencia, sin apoyo administrativo real, sin simplificación de burocracia, sin reconocimiento retributivo acorde y sin respaldo institucional ante conflictos, cualquier modelo fracasa. Porque el problema no es solo que la dirección sea difícil. Es que, a menudo, resulta poco sostenible. Y cuando todo el tiempo se consume en trámites, la dirección deja de liderar pedagógicamente y se limita a apagar fuegos.

Queda un elemento final que conviene decir sin rodeos. La legitimidad interna importa. Una dirección que aspire a liderar un proyecto pedagógico necesita confianza. Y la confianza no se decreta, se construye. Por eso, el procedimiento de selección y nombramiento debe garantizar que la comunidad educativa, a través de sus órganos y de sus mecanismos de participación, tenga un papel sustantivo. Sin implicación del claustro y sin un mínimo de reconocimiento por parte del centro, el liderazgo se queda en autoridad formal.

En resumen, profesionalizar la dirección es imprescindible. Pero profesionalizar no es convertir a los directores en gerentes ni separar la dirección de la docencia como si esa desconexión garantizara automáticamente calidad. Lo que necesitamos es dirección profesional con sentido pedagógico, con liderazgo compartido, con apoyo institucional y con condiciones dignas. Porque una escuela no se mejora solo administrándola. Se mejora orientándola, acompañándola y construyendo comunidad. Y eso, precisamente eso, es lo que debería significar profesionalizar.

Miguel Soler es secretario de educación de la ejecutiva del PSPV-PSOE

europapress.es COMUNIDAD DE MADRID

Ayuso acuerda con las seis universidades públicas 14.800 millones de financiación hasta 2031

La que más recibe es la UCM, con 2.900 millones sin tener en cuenta los fondos comunes, y la UPM, con 1.676 millones

MADRID, 3 (EUROPA PRESS)

Así lo ha dado a conocer la dirigente autonómica desde la Real Casa de Correos, sede del Ejecutivo regional, donde ha informado de que el nuevo texto dota a las universidades de los recursos necesarios para que puedan desarrollar una planificación estratégica y plurianual de crecimiento, inversiones y servicios. De los casi 14.800 millones de financiación previstos hasta 2031, un total de 12.294,6 millones (el 83%) llegarán a través de los Presupuestos Generales regionales y del capítulo III de precios públicos, siendo la primera vez en la historia que las universidades cuenten con una propuesta de financiación plurianual. Este nuevo texto, en el que se lleva trabajando con los rectores de manera intensa desde hace meses, tiene como objetivo "consolidar la calidad y excelencia de las seis instituciones". Con él se cierra una herida con las universidades, evidenciada también tras la salida del ex consejero Emilio Viciano y el rechazo a impulsar la Ley de Enseñanzas Superiores, Universidades y Ciencia (LESUC).

En la firma también han estado presentes los consejeros de Presidencia, Justicia y Administración Local, Miguel Ángel García, y la de Educación, Universidades y Ciencia, Mercedes Zarzalejo, junto con los rectores, encabezados por la presidenta de la Conferencia de Rectores de Universidades Madrileñas (CRUMA) y rectora de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Amaya Mendikoetxea.

SE IMPULSA A LAS UNIVERSIDADES "COMO NUNCA ANTES"

La presidenta madrileña ha defendido que con este modelo quieren dar un paso adelante y garantizar la suficiencia económica. "Madrid es región universitaria, ha llegado el momento de impulsarla como nunca antes", ha expresado, algo que se hará con un modelo que permitirá que los centros puedan "planificar con tiempo y eficacia su propio futuro estratégico".

Además, ha señalado que este incremento va a servir para aumentar "la competitividad y los objetivos de excelencia" de las universidades, además de apostar por un refuerzo de los mecanismos de supervisión y evaluación de las cuentas, "con contabilidad analítica y auditorías externas e internas". "La Comunidad de Madrid multiplica su compromiso con la universidad pública madrileña y para que, sobre todo, se consolide como un polo de formación y de atracción de talento", ha reivindicado Díaz Ayuso, quien ha agradecido a los rectores su labor "por todo este tiempo de negociaciones, de debate y de entendimiento mutuo".

FONDOS ESPECÍFICOS QUE CRECEN UN 41%

En la nueva propuesta, se incluye un fondo dirigido exclusivamente a inversiones que permitirán acometer las actuaciones estratégicas que necesitan para modernizar sus infraestructuras tanto docentes como científicas.

En el último ejercicio de vigencia (2031), estas instituciones educativas contarán con 549 millones adicionales de la Comunidad de Madrid y solo los fondos específicos habrán crecido un 41% (480 millones de euros más). Asimismo, se recogen los programas de Ciencia, Consejos Sociales y becas; y se estima que las universidades puedan tener otros ingresos propios cercanos a los 2.500 millones de euros en los años del modelo.

Está diseñado con orientación al cumplimiento de objetivos, por lo que contarán con un fondo específico para ello, al tiempo que se refuerzan los mecanismos de seguimiento, supervisión, transparencia y rendición de cuentas: las universidades deberán presentar cada año una memoria justificativa del destino de los fondos recibidos y tendrán que disponer de un sistema de contabilidad analítica plenamente operativo antes de que finalice 2028.



PECULIARIDADES DE CADA UNIVERSIDAD

El Gobierno autonómico quiere poner el foco también en las peculiaridades de cada universidad. De este modo, tendrán acceso a dos tipos de fondos extraordinarios: uno de Convergencia, orientado a corregir desequilibrios y equilibrar el déficit de aquellos centros que lo requieran; y un fondo adicional que permitirá corregir y compensar los efectos de la aplicación del nuevo modelo y ofrecerá financiación para proyectos singulares a las universidades con el objetivo de incrementar su competitividad.

Sin tener en cuenta los fondos comunes (financiación por objetivos o la específica para inversiones, entre otros), la Complutense recibirá de la Comunidad de Madrid en seis años 2.914,2 millones de euros; la Autónoma, 1.260,5 millones; la Universidad de Alcalá, 763 millones; la Carlos III, 850,1 millones; la Politécnica, 1.676,3 millones; y la Rey Juan Carlos, 971,9 millones de euros.

LAS UNIVERSIDADES LO VEN "UN VERDADERO HITO"

Por su parte, la presidenta de la CRUMA ha subrayado que este acuerdo sobre financiación es "un enorme motivo de satisfacción", algo que considera que es "un verdadero hito", además de agradecer a la presidenta su "sensibilidad ante las demandas" para llegar a un acuerdo "tan necesario". "Nos consta que has estado muy pendiente de esta cuestión y nos consta también tu interés personal para que las universidades públicas contemos con una financiación suficiente, equitativa y estable", ha señalado, a la vez que ha agradecido a Viciano por "iniciar el camino"; a Zarzalejo, por "darle el impulso final" y a García Martín por "liderar el proceso con criterio y cintura".

MÍNIMOS EXIGIDOS POR LAS UNIVERSIDADES

La mejora de la financiación de las seis universidades públicas ha sido la principal reclamación de los rectores desde el inicio de las negociaciones de la descartada LESUC. Lo mínimo que exigían a la dirigente madrileña era una inversión similar al sistema andaluz, muy parecido en tamaño al sistema público madrileño, que recibía hasta ahora 500 millones de euros más (hasta los 1.700 millones).

Asimismo, pedían centrarse una financiación plurianual no solo para mantener el status quo de los centros universitarios, sino para "poder avanzar y dar un mejor servicio a la sociedad madrileña y española". Según habían trasladado, las seis universidades habían dejado de invertir mucho dinero en sus infraestructuras y necesitaban acometer reformas importantes.

El sistema universitario madrileño está formado por 20 centros públicos y privados de la mayor calidad y ofrece 1.800 títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado a sus más de 300.000 estudiantes.

EL DEBATE

YouTube en el aula y TikTok en la cabeza: la incoherencia de la política digital del gobierno **OPINIÓN**

La autoestima actúa como el factor que articula toda la vulnerabilidad adolescente ante el ecosistema digital. Un adolescente con autoestima sólida es más resiliente frente a los efectos negativos de las redes sociales

Jorge Sainz 03 mar. 2026

El pasado septiembre de 2025, el ministro para la Transformación Digital, Óscar López, se sentó en el Congreso junto a representantes de Google (los mismos que financiaron la cátedra de Begoña Gómez, mujer del presidente del Gobierno), para presentar 'The Future Report', un informe elaborado por la propia compañía que concluía que el 80% de los adolescentes españoles ya usa YouTube para estudiar. El gesto era inequívoco: si los jóvenes ya lo hacen, lo natural es que el Estado lo legitime. La educación pública, una vez más, llegando tarde a una fiesta que otros ya organizaron.

Como ha señalado con precisión el análisis de Ángel Fernández en Jot Down, detrás de esa narrativa amable, «acompañamiento», «confianza», «futuro digital», se esconde una operación comercial de calado: Google no está ofreciendo una herramienta neutra, sino su plataforma, con sus algoritmos que favorecen lo viral, su recogida masiva de datos y su dependencia de un ecosistema corporativo. Lo que se presenta como política educativa es, en realidad, la mayor concesión que podría hacer un Estado: entregar el currículo al oligopolio digital.

Pero lo más inquietante no es que el Gobierno abrace YouTube. Lo más inquietante es que lo haga al mismo tiempo que nuestros propios datos demuestran que esas plataformas, con TikTok a la cabeza, están causando un daño mensurable y significativo sobre la salud mental de los adolescentes españoles.

El estudio que hemos llevado a cabo desde la URJC junto a la Universidad Pontificia Comillas no es una encuesta de opinión ni un informe de empresa. Es un diseño observacional transversal sobre 676 estudiantes de ESO y Bachillerato (entre 12 y 17 años), medido con cuatro escalas psicométricas validadas internacionalmente. Es decir, los resultados no son percepciones; son datos. Los hallazgos son rotundos. El

96% de los estudiantes utiliza redes sociales. TikTok es la plataforma dominante, con un 38% de uso mayoritario. Y el uso problemático de TikTok aparece asociado de forma directa y estadísticamente significativa a mayores niveles de ansiedad y depresión.

La correlación entre baja autoestima y uso problemático de redes sociales alcanza $r = -0,933$, la más intensa de todo el análisis. La correlación entre uso problemático de TikTok y malestar emocional es $r = 0,864$. No estamos hablando de relaciones débiles que requieren interpretación cuidadosa: estamos hablando de relaciones que estructuran la vida emocional de una generación. A los 16 años, el 98,5% de los adolescentes reporta inseguridad cuando no tiene acceso a internet. El 76,5 % de las chicas de 17 años siente ansiedad si no responde un mensaje de forma inmediata. El riesgo se concentra entre los 14 y los 16 años, que es exactamente cuando la identidad se está construyendo.

Alguien podría objetar que YouTube no es TikTok. Y tiene parte de verdad: nuestros datos muestran que YouTube es la plataforma favorita de los niños entre 11 y 12 años, asociada a un consumo más pasivo y menos compulsivo que el *scroll* infinito de TikTok o Instagram. La transición hacia TikTok ocurre entre los 13 y los 14 años, precisamente cuando comienza la experimentación identitaria y la exposición social más intensa.

Pero la diferencia entre YouTube y TikTok no es de naturaleza, sino de grado. YouTube no tiene *scroll* infinito en el sentido estricto, pero sí tiene reproducción automática, recomendaciones algorítmicas y un diseño pensado para maximizar el tiempo de permanencia. YouTube e Instagram comparten con TikTok el hecho de concentrar los tiempos de uso más prolongados. La diferencia es que TikTok llega antes, engancha más y sus efectos sobre la salud mental son más directos.

Legitimar YouTube como herramienta educativa no es un error técnico: es un error de marco. Porque el problema no es si los adolescentes aprenden algo viendo vídeos; es si el Estado debe convertirse en la correa de transmisión institucional de una plataforma cuyo modelo de negocio está basado en la captura de la atención. Como señala el análisis de *Jot Down*, el episodio del ministro junto a Google no se presenta como una operación comercial, sino como política pública: con el respaldo del Estado, cuestionar el modelo se vuelve mucho más difícil.

Aquí es donde la política del Gobierno de Óscar López adquiere su dimensión más contradictoria. Por un lado, el mismo ministro lleva meses anunciando medidas de protección que merecen reconocimiento: la propuesta de elevar la edad mínima de acceso a redes sociales de 14 a 16 años, la verificación obligatoria de edad en plataformas digitales, la Ley Orgánica para la Protección de los Menores en el Entorno Digital. España ha liderado, junto a Francia y Grecia, una iniciativa ante la Comisión Europea que han suscrito hasta diez países.

Desde una perspectiva de política pública, esto no es un accidente ni una contradicción menor. Es el resultado de dos lógicas que coexisten en el mismo Gobierno: una lógica proteccionista, que toma en serio los datos sobre daño a la infancia; y una lógica *tech*-progresista, que interpreta la digitalización como progreso por definición y cualquier resistencia como reacción. Nuestros datos sugieren que la primera lógica tiene razón. La segunda no es necesariamente equivocada, pero necesita evidencia, no retórica.

Uno de los hallazgos más importantes de nuestra investigación apunta precisamente a dónde debería mirar la política educativa si quiere ser efectiva. El predictor más potente del malestar emocional adolescente no es el número de horas frente a una pantalla, ni siquiera el uso de TikTok en sí mismo: es la autoestima.

La autoestima actúa como el factor que articula toda la vulnerabilidad adolescente ante el ecosistema digital. Un adolescente con autoestima sólida es más resiliente frente a los efectos negativos de las redes sociales. Un adolescente con autoestima frágil, y los datos muestran que las chicas son especialmente vulnerables a los mecanismos de comparación social que activa Instagram, queda expuesto de forma estructural a los mecanismos de refuerzo negativo que ofrecen estas plataformas.

Esto tiene implicaciones directas para la política educativa. Si el problema es la autoestima y la regulación emocional, la respuesta es reforzar la educación emocional, la lectura sostenida, el pensamiento crítico y la capacidad de tolerar el aburrimiento y la desconexión. ¿Queremos una generación que adquiera información en píldoras audiovisuales, o ciudadanos capaces de sostener argumentos largos, confrontar fuentes y ejercitar la pausa reflexiva? YouTube no favorece lo segundo.

El Gobierno de Óscar López no puede defender con una mano la protección de los menores frente al poder adictivo de los algoritmos y con la otra legitimar la entrada de esos mismos algoritmos en el sistema educativo público. La coherencia es la condición mínima de la credibilidad en política.

Nuestros datos son inequívocos. TikTok daña. Instagram daña. YouTube es la puerta camuflada de buenismo a redes «más duras». Las redes sociales en su conjunto, cuando su uso se vuelve problemático, dañan. La autoestima protege. La desconexión, leída como bienestar y no como castigo, también protege. Esos son los hallazgos en adolescentes reales, en un colegio real.

Jorge Sainz es catedrático de Economía Aplicada, Universidad Rey Juan Carlos (URJC)

EL PAIS **OPINIÓN**

El efecto Mateo

En España la educación se ha convertido en uno de los campos más fértiles para la mezcla de desigualdad y enriquecimiento privado

CORADINO VEGA. 03 MAR 2026

“Porque a cualquiera que tiene, se le dará, y tendrá más; pero al que no tiene, aun lo que tiene le será quitado”, dice la cita del Evangelio según san Mateo que la sociología tomó, a finales de los años sesenta, para acuñar un efecto que se ha producido siempre en ámbitos como la economía o la cultura pero que, en los últimos tiempos, parece haberse generalizado como modo operativo sin disimulo. No solo se trata de la manera de actuar de Trump en la esfera internacional o cuando favorece a los gigantes tecnológicos. En España, por ejemplo, la educación se ha convertido en uno de los campos más fértiles para esa mezcla de desigualdad y enriquecimiento privado. Así, mientras Ignacio Zafra informaba de cómo el abandono escolar de los alumnos extranjeros triplica al de los autóctonos, su compañera Elisa Silió advertía que los municipios más ricos de Madrid acaparan las “becas de excelencia” que se dan en esa comunidad y que han empezado a exportarse a otras regiones.

No tener estudios postobligatorios se ha convertido en una nueva forma de exclusión, pero esa posibilidad pasa cada vez más por la capacidad económica. Buena parte de las familias inmigrantes no solo se enfrentan a la barrera lingüística, al laberinto burocrático a la hora de pedir becas para sus hijos, a la falta de refuerzos individualizados y aulas de acogida en la enseñanza pública. Además, suelen no tener el poder adquisitivo suficiente para pagar clases particulares o los ciclos de Formación Profesional privados que están proliferando. En lugar de ayuda u orientación, lo que reciben muchas veces de la escuela es la repetición de curso como única alternativa, el indicador que mejor avisa del futuro fracaso. Por su parte, la estrechez propicia que estos alumnos, cumplidos los 16 años, salgan del sistema educativo para ponerse a trabajar en los mismos empleos precarios por los que los jóvenes españoles dejaban los estudios antes de 2008. Ellos son el nuevo proletariado, y su regularización debería ir acompañada de un modelo integrador que les permita realizar el sueño de prosperidad que trajo aquí a sus padres.

Pero el paradigma meritocrático basado en becas y una enseñanza pública de calidad hace ya años que se rompió para todos. La educación privada es un negocio que, en España, mueve 20.000 millones de euros al año. A la entrada de fondos de inversión en las entidades que ofertan carreras universitarias, másteres o ciclos de Formación Profesional con vínculos empresariales para realizar prácticas, no solo se le añade el aliento que ciertas administraciones autonómicas les dan sin desmayo, sino el boca a boca no siempre fundado de las familias. Por una parte, nos encontramos con una financiación de universidades públicas a todas luces insuficiente; con campañas de descrédito; con desgravaciones de las clases particulares; con cesiones de terrenos para la construcción de más centros concertados; con cierres de líneas escolares y recortes de personal mientras las ratios siguen siendo elevadas; con sinergias entre lo público y lo privado, ya sea celebrando actos propios de la primera esfera en espacios de la segunda, o contratando y cediendo datos de menores a empresas como Google. El modelo es el estadounidense. Si usted quiere una educación o sanidad de calidad, pague, aunque quien garantice plenamente esa calidad, en este país, sigan siendo la universidad y la sanidad públicas.

Es el marco que, por otra parte, compran cada vez más familias, no solo de clases favorecidas. Con el argumento del “dinero llama a dinero”, de relacionarse con una élite que asegure una red de contactos o de la innovación tecnológica, aumentan los padres que están cambiando a sus hijos incluso de colegios concertados a privados, que empiezan a ahorrar muy pronto para poder pagar una universidad o un ciclo formativo, que piden créditos. No sé si reparan en que la lógica de esta profusión de entidades académicas es puramente mercantil, en que si hasta ahora el 63% de la educación concertada sacaba el beneficio ideológico de su adoctrinamiento religioso, el fin ha pasado a ser un descarnado ánimo de lucro. ¿Qué valores puede transmitir quien se rige por un razonamiento principalmente competitivo? ¿Qué humanidad puede trasladar la *EdTech*?

La educación es una oportunidad para la vida, no un producto. Es un derecho universal conquistado por un Estado del Bienestar que se fue consolidando en España desde los años ochenta y que ahora parece una ilusión a punto de desvanecerse, un espejismo, un edificio que era sólido y se está resquebrajando. Ante la confusión interesada de llamar excelencia a lo que más bien es un privilegio de cuna, el fomento del negocio privado y el desprestigio de una enseñanza pública destinada cada vez más a ser un gueto de exclusión, emociona encontrarse de nuevo con las palabras del nieto de Francisco Tomás y Valiente cuando recibió en 2018 el Premio Extraordinario en Bachillerato de Madrid: “No solo son excelentes aquellos que obtienen óptimos resultados, sino, muy especialmente, quienes consiguen progresar desde circunstancias menos ventajosas, en ocasiones con problemas familiares, aprietos económicos o dificultades de aprendizaje”.

Coradino Vega es escritor y docente. Autor de *Entre mujeres* (Galaxia Gutenberg).

Noticias de Navarra

Casi 70 organizaciones de la Escuela Laica piden que la religión sea una asignatura extraescolar

También reclaman regular el ejercicio docente del profesorado de religión para que su actividad se limite a la impartición de la asignatura, sin participación en otras tareas y elaborar un Libro Blanco sobre laicidad en el sistema educativo

NTM. EFE. 03-03-26

Casi 70 organizaciones de la plataforma Escuela Laica han instado al Gobierno a que revise los Acuerdos de Educación con la Santa Sede de 1979 y a que la asignatura de religión, sea católica o no, se convierta en extraescolar y se imparta fuera del horario lectivo.

Escuela Laica ha presentado este lunes su campaña unitaria 'Por una escuela pública y laica. Religión fuera de la escuela' y ha denunciado que mientras las matriculaciones en religión han disminuido en 600.000 alumnos y alumnas desde el curso 2013-2014 al curso 2022-2023, el profesorado ha aumentado en un 43 %.

Los últimos datos procedentes de la Memoria anual de actividades de la Iglesia católica señalan que en el curso 2013-2014 había 3,5 millones de alumnos matriculados en religión en todas las etapas y en todo tipo de centros en España y 25.000 profesores. Diez años después las matriculaciones han bajado a 2,9 millones y el profesorado ha subido hasta los 36.000.

"¿A qué se dedica el profesorado de religión entonces?", se pregunta el coordinador de Escuela Laica y coportavoz del sindicato STEM, Sergio López, que alude a que hay mucho profesorado de religión que lleva a cabo funciones de coordinación de bibliotecas, o incluso de tutorías y jefaturas de departamento.

Funciones que son legales pero que critican porque "al final es un profesorado confesional que interviene con todos los alumnos".

En este sentido, la plataforma ha pedido al Gobierno de coalición, y en particular al PSOE, que en la visita del papa León XIV en junio a España se revise el concordato con el Vaticano.

Recuerdan que el secretario general del PSOE, Pedro Sánchez, abogó por ello en un acto de campaña en el marco de la ponencia marco del 41 Congreso socialista de 2024.

"Queremos que no sea un brindis al sol", ha pedido Ramón Carrillo, coportavoz del sindicato STEM, mientras otros dirigentes sindicales de CCOO y de la Confederación Intersindical han recalcado que los Acuerdos con la Santa Sede son de la época franquista y que la escuela debe ser un espacio libre de dogma.

Durante la presentación de este informe han apelado a la libertad de conciencia y a la obligación de cumplir con la LOMLOE, donde se señala una hora lectiva de la asignatura de religión o alternativa y sin embargo en comunidades como Madrid o Andalucía son dos.

Religión, fuera del horario lectivo

La proposición no de ley que registrarán Sumar y Compromís pide aprobar urgentemente un decreto para que a partir del curso que viene la asignatura de religión se imparta fuera del horario lectivo en todas las etapas educativas y tanto en centros públicos como concertados.

También, regular el ejercicio docente del profesorado de religión para que su actividad se limite a la impartición de la asignatura, sin participación en otras tareas y elaborar un Libro Blanco sobre laicidad en el sistema educativo, que analice el grado de confesionalidad de la enseñanza y su impacto.

El sindicato STES-Intersindical denuncia que hay institutos públicos que mantienen capillas en sus centros, como 'El Greco' en Toledo.

En 2022-2023 el alumnado de centros públicos matriculado en actividades alternativas a la religión era del 46,3 % en Primaria, del 51,5 % en la ESO y del 72 % en Bachillerato, mientras que en centros concertados las cifras bajaban al 16 %, 17 % y 50,6 % en cada etapa, respectivamente.

En los centros privados el alumnado que no cursa religión ronda entre el 40 % y el 48 %.

Sin religión, más horas para refuerzos

Escuela Laica señala que si la asignatura de religión se convierte en extraescolar, no sería necesaria tampoco la asignatura alternativa y todo el alumnado podría tener una hora o dos lectivas más para reforzar matemáticas, lengua o dedicarlas a estudiantes con necesidades educativas especiales.

"Hay que dejar de financiar con dinero público el adoctrinamiento religioso en cualquier centro escolar", ha puntualizado la secretaria general de la Federación de Enseñanza de CCOO Madrid, Aída San Millán, durante la presentación de la campaña.

EL MUNDO

Reducir el número de alumnos por aula mejora el bienestar de los profesores pero no eleva el rendimiento académico

Otras medidas como las tutorías intensivas después de clase son más baratas y elevan 20 veces más los resultados de los estudiantes

Olga R. Sanmartín. Madrid, 4 marzo 2026

Reducir el tamaño de las clases mejora algunas dinámicas en el aula, pero de forma «muy limitada». Se trata de una medida que «incrementa el bienestar» de los profesores pero «no eleva» el rendimiento académico de los alumnos. En un contexto de presión fiscal creciente y de caída de la natalidad, bajar de forma generalizada el número de alumnos por clase tiene efectos «pequeños o nulos» en las notas o en el índice de repetición de los estudiantes.

Son las conclusiones de un estudio causal, el más grande realizado en España, que desmonta la popular creencia de que los niños aprenden mejor en aulas con menos alumnos. «La reducción del tamaño de clase no mejora el aprendizaje de forma eficaz», dice el trabajo que se publica hoy por el *think tank* EsadeEcPol. Añade que «los beneficios principales no recaen sobre el alumnado, sino en los adultos», es decir, los docentes y los padres, lo que «ayuda a entender la alta demanda social de esta política y la receptividad institucional ante ella, pese a su impacto limitado sobre el aprendizaje».

La investigación se ha realizando utilizando los microdatos de las pruebas de destrezas y competencias de la Comunidad de Madrid y de sus cuestionarios de contexto, pero «es extrapolable a toda España», según su autor, José Montalbán, investigador asociado de Oportunidades y Movilidad Social de EsadeEcPol y profesor asistente de Economía de la Universidad de Estocolmo. En él han participado 1.200 colegios, más de 100.000 alumnos -todos los de 3º y 6º de Primaria de la región-, cientos de miles de profesores y cientos de miles de padres. Siguiendo la metodología del economista premio Nobel Joshua Angrist, el autor ha comparado los resultados de colegios que tienen 30 alumnos por clase con centros equiparables en sus condiciones socioeconómicas que, al contar con 31 estudiantes, se han dividido en dos aulas de 15 y 16 niños. ¿Y qué ha visto?

Montalbán ha encontrado que reducir en cinco alumnos el tamaño de una clase disminuiría en cuatro puntos porcentuales la posibilidad de que la disrupción en el aula sea un problema moderado o grave. Además, se incrementaría en un punto porcentual la probabilidad de revisar deberes y en cuatro puntos porcentuales la enseñanza en pequeños grupos. «Pero estas prácticas ya son muy frecuentes (del 93% y del 70%, respectivamente), por lo que el cambio pedagógico es mínimo», precisa.

Estas pequeñas mejoras, en todo caso, no se traducirían en ganancias de aprendizaje. «No se identifican efectos significativos sobre el rendimiento en pruebas estandarizadas, el bienestar subjetivo del alumnado, ni en la repetición de curso. Los tamaños del efecto observado son próximos a cero, en línea con la evidencia científica internacional», sostiene.

MENOS IMPLICACIÓN FAMILIAR

La investigación también ha analizado si las familias modifican su comportamiento ante clases muy reducidas y ha visto que «alumnos y familias relajan ligeramente su esfuerzo cuando las clases son más pequeñas, pero estos ajustes son demasiado modestos para explicar la ausencia de mejoras educativas». ¿Cómo de modestos? En concreto, se aprecian ocho minutos menos a la semana de tiempo promedio dedicado a los deberes; los padres se implican menos, y disminuye el uso de profesores particulares y academias (un punto porcentual menos sobre una base del 14,5%).

Lo que se observa tras analizar todos los datos es que «los principales beneficiarios de las clases más pequeñas son los docentes y las familias». «Reducir cinco alumnos por aula incrementa el bienestar docente en torno al 5% de una desviación estándar y mejora la satisfacción de las familias con la escuela en un 2,5% de una desviación estándar. Estos beneficios son reales y constituyen objetivos legítimos de la política educativa, lo que contribuye a explicar la alta demanda social de ratios más bajas», señala el estudio.

Precisamente, el Gobierno quiere aprobar antes de que termine el curso un proyecto de ley que fija un máximo de 22 alumnos para Primaria (ahora son 25) y un máximo de 25 para la ESO (ahora son 30) a partir de 2027/28. La mayoría de autonomías ya ha bajado las ratios, pero esta ley, que tendrá que ser aprobada en un Congreso de mayoría inestable, blindaría la reducción de cara al futuro. Se plantea como una forma de no prescindir de profesores en un contexto de pérdida de alumnado por el freno en los nacimientos que aboca a un «sistema educativo zombi», con «muchos centros pequeños y ratios muy bajas», en palabras de Lucas Gortázar, director de Investigación de EsadeEcPol.

MENSAJE "INCÓMODO"

Montalbán, consciente de que su mensaje es «incómodo» y no gustará a los profesores, dice que bajar los ratios es «muy costoso» (entre el 70% y el 80% del gasto se destina a salarios) cuando hay otras medidas, como las tutorías intensivas después de clase que son más baratas y mejoran 20 veces más el rendimiento.

También recomienda prácticas para mejorar el prestigio de los profesores y hacer más atractiva la carrera de Magisterio «mediante un MIR docente que incremente la exigencia en la entrada en la profesión a cambio de mejorar las condiciones», un sistema voluntario de evaluación vinculado a incentivos o medidas para dar mayor estabilidad a los claustros.

«Las bajadas de ratios solo serían justificables, en el mejor de los casos, si se aplican de forma focalizada en centros con alta disrupción o con necesidades específicas, pero siempre combinadas con prácticas que amplifiquen sus efectos», recalca la investigación. «En definitiva, si el objetivo prioritario es mejorar los resultados académicos y el bienestar del alumnado, así como reducir la repetición, la evidencia analizada indica que la reducción generalizada de ratios no se encuentra entre las políticas más eficaces para alcanzar ese fin».

INFORMACIÓN

Educación ampliará el tiempo lectivo para la asignatura de Religión en Primaria

La materia voluntaria ganará 45 minutos más semanales en primero o en segundo a costa de eliminar la enseñanza por proyectos

A. Fajardo. ALICANTE. 04 MAR 2026

La reforma que ultima la Generalitat para Primaria de cara al próximo curso escolar incluirá más tiempo para la asignatura de Religión. La Conselleria de Educación ha decidido incluir esta materia entre las que va a reforzar, junto a los pesos pesados de Matemáticas, Lengua Castellana y Valenciano, donde ha detectado la necesidad de mejorar el nivel académico y prevenir dificultades de aprendizaje.

En concreto, el Consell del PP ha optado porque la asignatura de obligatoria oferta para los centros educativos, pero cuya elección es voluntaria, tenga 45 minutos más semanales en el primer ciclo de Primaria. Sin embargo, según FEUSO, sindicato mayoritario en el sector del profesorado de Religión, los centros educativos podrán decidir si ese tiempo extra se imparte en primero o en segundo curso, pero no será en ambos.

Con ello, en lugar de tener una única clase a la semana, como ocurre con Plástica, los alumnos de Religión de entre 6 y 8 años de edad podrían pasar a tener una hora y media semanal, como ya ocurre en tercero de Primaria, lo que equivale a dos clases semanales. De este modo, la asignatura religiosa pasará a tener el mismo tiempo lectivo que Música en el primer ciclo de Primaria. Además, la asignatura pasará a estar considerada como un área, al igual que el resto.

Adiós a la enseñanza por proyectos

El tiempo para poder dar más Religión se sacará del horario que se dedicaba a los proyectos interdisciplinares (270 minutos semanales), introducidos en la etapa del Botànic, que la Conselleria de Educación ha decidido suprimir y repartir su tiempo equitativamente entre las asignaturas que va a reforzar. Hasta ahora, este tipo de enseñanza por proyectos, como en Infantil, permite a los alumnos adquirir competencias de una forma diferente, incluso aprender varias disciplinas a la vez y ponerlas en práctica. Este tipo de aprendizaje es muy valorado entre el profesorado por las posibilidades de trabajar de manera transversal conocimientos a través de un método diferente al de cada día.

Sin embargo, Educación se ampara en que este sistema de aprendizaje que han sido objeto de anulación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria mediante diversas sentencias firmes del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana (sentencias firmes número 312/2023, de 29 de junio; 335/2023, de 30 de junio, y 336/2023, de 30 de junio).

A costa de estos proyectos, habrá también una hora semanal más para Matemáticas, Castellano y Valenciano (en total tres semanales). Otra de las novedades será la introducción de un tiempo específico de lectura en 3º y 4º de Primaria, de una hora y media semanal. Así, se pretende generar y fomentar un hábito lector en todo el alumnado que tenga continuidad en los niveles siguientes, para favorecer también que el alumnado más vulnerable disponga de un tiempo de lectura semanal garantizado.

En Bachillerato, otro de los cambios que se avecinan es la recuperación de la atención educativa para que el alumnado que no elija Religión pueda realizar "proyectos significativos", en lugar de marcharse a casa, un aspecto que, según el STEPV, no está regulado ni en el Real Decreto ni en ninguno otro lugar, y que "supone un secuestro del alumnado que no quiere impartir la asignatura de Religión, que no tendría que formar parte del currículo de la enseñanza, puesto que es una asignatura claramente adoctrinadora del alumnado", ha criticado el sindicato mayoritario de los docentes.



ADIMAD

REVISTA DE PRENSA
05.03.2026



EL DIARIO MONTAÑÉS

Desolación en La Granja de Heras: «Nos va a costar muchísimo tiempo superarlo»

Estudiantes, profesores y autoridades guardan un minuto de silencio en homenaje a los alumnos de FP fallecidos | El centro abrió hoy sus puertas entre el abatimiento y la búsqueda de consuelo

Mada Martínez. Santander. Miércoles, 4 de marzo 2026

«Hoy es un día bastante duro para toda la comunidad educativa del centro: profesorado, alumnado, personal laboral. El martes celebrábamos la incorporación de estas chicas al Erasmus y...». Carlos Micó no ha podido continuar. Al director del Centro Integrado de FP (CIFP) La Granja, donde estudiaban los jóvenes que han perdido la vida en El Bocal, se le han roto la voz y el gesto tras el minuto de silencio que guardado este miércoles la comunidad educativa del centro de Heras, en Medio Cudeyo. El homenaje ha concluido con aplausos, abrazos y otros gestos de consuelo y cariño entre los estudiantes, los profesores y las autoridades que se han reunido en la plazuela que da acceso a las instalaciones del CIFP. En las ramas del árbol que crece en el centro de la misma, los alumnos del grado de Paisajismo y Medio Rural han trenzado una guirnalda vegetal con durillo, calluna y clavelinas, un sencillo homenaje con el que han querido recordar a sus compañeros, todos jóvenes en la veintena y a punto de comenzar sus prácticas o viajes Erasmus.

Tras casi 24 horas de conmoción, el centro educativo ha tenido que encarar hoy una dura realidad. El abatimiento era evidente desde primera hora de la mañana. Profesores y alumnos han buscado consuelo entre abrazos, conversaciones en voz baja y paseos por estas amplias y verdes instalaciones, en un intento de ir soltando el dolor causado por la tragedia en la costa santanderina. La actividad lectiva se ha mantenido, si bien algunas clases se han aplazado para dar espacio al duelo. «No estamos teniendo mucha clase... Estamos muy afectados. Hay mucha cercanía entre los alumnos y los profesores. Y está todo muy reciente...», ha compartido una de las alumnas.

«La magnitud de lo sucedido rompe, impacta absolutamente en Cantabria, en la educación de Cantabria y, por supuesto, en este centro» de apenas 600 estudiantes, ha referido el titular de Educación y FP, Sergio Silva, que ha participado con su equipo en el minuto de silencio convocado a las 13.00 horas. No obstante, a las nueve de la mañana, el consejero había acudido en primera instancia a Heras para encontrarse con Micó y con sus compañeros del equipo directivo, que este martes siguieron muy de cerca los trágicos acontecimientos, primero desde Heras y después desde El Bocal y el centro Fernando Ateca de Cueto, en un ejercicio de «cercanía» y acompañamiento a alumnos y familias.

La Consejería ha puesto a disposición de La Granja los recursos a su alcance. Esta mañana, se acercaron a las instalaciones profesionales del gabinete de apoyo psicosocial de la Cruz Roja -el Colegio Oficial también ha ofrecido su colaboración-, por si se necesitaba su ayuda «para empezar a encarar esta situación», ha explicado Silva, que cree que la atención psicológica en coordinación con los servicios de emergencia puede servir a estudiantes, profesores y el resto de profesionales a conducir el duelo. En definitiva, la Consejería quiere centrar sus acciones más inmediatas en «la atención» a las familias y a la comunidad educativa. Para los profesores y, sobre todo, para los alumnos -1.000, en total, si se cuentan los matriculados en el instituto de Secundaria de Heras que comparte recinto con La Granja-, el consejero ha pedido espacio y tiempo.

Despedida

Tras el minuto de silencio, La Granja se prepara para afrontar el día a día tras el terrible suceso. «Nos va a costar muchísimo tiempo superarlo», reconoció Silva, que antes de acceder al Gobierno de Cantabria dirigió durante ocho años este centro, entre 2014 y 2022, y que hace solo unos días despedía a los alumnos que cursarán en breve sus prácticas de FP en distintos destinos europeos.

Justamente, entre ellos estaban los estudiantes de La Granja, que ayer mismo se despedían de Heras con el deseo de «emprender» un nuevo camino, ha recordado Silva. La Cámara de Comercio, encargada de gestionar estos desplazamientos, ha expresado sus «sinceras condolencias».

EL PAIS

Un estudio concluye que bajar la ratio no mejora el aprendizaje, pero sí aumenta el bienestar de los profesores y reduce las clases particulares

Cuando las clases están más llenas, las familias suelen hacer un mayor esfuerzo personal y económico para compensar, señala una investigación de EsadeEcPol

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 04 MAR 2026

Bajar la ratio de estudiantes por clase, una demanda casi unánime del profesorado y de buena parte de las familias, no implica mejoras significativas en el aprendizaje. Aunque ello no quiere decir que no tenga efectos, según un estudio publicado este miércoles por EsadeEcPol. El trabajo, basado en datos de cientos de miles de estudiantes procedentes de registros administrativos, pruebas estandarizadas y cuestionarios a docentes y directores de más de un millar de colegios de Primaria de la Comunidad de Madrid, muestra que reducir el tamaño de las clases reduce la disrupción en el aula, sobre todo en los centros con mayor conflictividad, mejora el bienestar del profesorado y disminuye el gasto de las familias en clases particulares, así como el tiempo que estas destinan a ayudar a sus hijos en tareas escolares.

Dicho de otra forma: las clases más llenas parecen inducir a los progenitores a hacer un mayor esfuerzo para compensar la situación en la escuela, lo que podría enmascarar el beneficio en el rendimiento que tiene bajar la ratio. La investigación señala, sin embargo, que la intensidad de estos y otros efectos positivos detectados resultan moderados o bajos. Demasiado poco, considera el autor, José Montalbán, investigador asociado de EsadeEcPol y profesor del Instituto Sueco de Investigación Social (SOFI) de Estocolmo, para justificar una bajada general de ratios, que es “una de las políticas más caras en educación”, dado que implica contratar a más docentes (sus salarios representan en torno al 70% del presupuesto educativo) y, en ciertos casos, abrir más aulas. La evidencia disponible, añade Montalbán, apunta que hay medidas con “un mayor beneficio en términos de aprendizaje y un coste más bajo”, como las tutorías individualizadas en grupos pequeños o las intervenciones tempranas con el alumnado en Educación Infantil.

El documento, titulado *Clases más pequeñas, impactos limitados para inversiones elevadas*, subraya que sus conclusiones concuerdan con las de otros trabajos realizados en las últimas dos décadas en distintos países, incluido un metaanálisis de 66 investigaciones causales publicado en 2025. Su publicación coincide con la tramitación por parte del Gobierno de un anteproyecto de ley para bajar las ratios máximas en casi todas las etapas, empezando por Primaria (de 25 a 22 alumnos) y la ESO (de 30 a 25). Y, para Lucas Gortazar, director de Educación de EsadeEcPol, refuerza la idea de que la medida diseñada por el Ministerio de Educación “es un error”. Gortazar considera que sería más eficiente y equitativo concentrar los recursos en medidas dirigidas a los chavales “con más dificultad en el hogar y en la escuela” por motivos socioeconómicos o por presentar otras necesidades de apoyo educativo (como discapacidad, trastornos del aprendizaje o desconocimiento del idioma), en vez de aplicar una bajada general de las ratios, que incluirá a los colegios situados “en zonas urbanas de clase media y alta y a la escuela concertada”.

Matices

El estudio de Esade plantea algunos matices a sus propios resultados. El primero es que la investigación analiza el efecto de la variación del tamaño de las clases en una horquilla de 20 a 30 estudiantes (debido al diseño del trabajo, que aprovecha el hecho de que cuando la demanda de plazas en determinado curso y colegio supera cierto umbral, la clase se desdobra). Y, de hecho, cuantifica casi todos los efectos en función de diferencias de cinco alumnos por clase. Por tanto, afirma el autor, “no es posible extrapolar directamente las conclusiones a situaciones con clases mucho más pequeñas o numerosas”. Por ejemplo, la diferencia en términos de aprendizaje de dividir una clase de 28 chavales en dos de 14, como sucedió en algunos centros durante la pandemia por la aplicación del protocolo de prevención de contagios.

La segunda salvedad es que el estudio concluye que la influencia del tamaño de la clase en la repetición de curso resulta “estadísticamente indistinguible de cero”. Pero ello, admite, “no resulta sorprendente” dado que la tasa de repetición en los cursos analizados (tercero y sexto de primaria en los años 2016 a 2019) es de por sí muy baja, en torno al 3%. “Queda por analizar si el tamaño de la clase puede ser una buena política para reducir la repetición en Secundaria”, donde es mucho más alta.

El efecto más claro de rebajar la ratio es la disminución de las disrupciones en el aula. La posibilidad de que estas supongan un problema moderado o grave se reduce un 10% respecto a la media de referencia si hay cinco chavales menos en el aula, según la media de las opiniones de docentes y alumnos. Ello supone aproximadamente la misma diferencia que general el hecho de que en una clase haya un 40% o un 60% de niñas, señala Montalbán citando otras investigaciones.

Cómo ganar 2.100 euros más

Que la clase sea más pequeña no mejora de forma significativa el grado de satisfacción con la escuela manifestado por los estudiantes (el estudio no aventura causas). Pero sí incrementa la satisfacción de las familias. Disminuir en cinco alumnos el tamaño del aula implica una reducción de la implicación de los padres —ayudando, por ejemplo, a hacer los deberes— del 2,2% respecto a la desviación estándar. Los progenitores también tienen un 1,1% menos de probabilidades de pagar clases particulares a su hijo en sexto de primaria, sobre una base de partida del 14,5% del alumnado que lo tiene en ese curso.

El bienestar del profesorado también aumenta con dicha variación del tamaño un 5% respecto a la desviación estándar. Montalbán apunta, utilizando las conclusiones de una investigación publicada el año pasado en EE UU, que ello equivaldría a un incremento del 6% en los ingresos anuales para un maestro de Primaria, o 1.800 euros si cobrara 30.000 al año. La media salarial en España varía en función a la comunidad autónoma, pero

según UGT es más alta. En Andalucía, por ejemplo, ronda los 35.000 euros anuales, por lo que la equivalencia en términos salariales sería de unos 2.100 euros al año.

Una reducción de cinco estudiantes por clase también tiene como efecto que los chavales hagan menos deberes (unos ocho minutos y medio menos por semana), que el profesorado los corrija más en clase (aunque solo un 1,2% más en un terreno en el que la media alcanza de por sí el 93%), y que la clase trabaje en mayor medida organizada en grupos pequeños (un 5,7% más respecto a una media de referencia del 70%), lo que, según Montalbán, es un signo de una enseñanza más individualizada.

El estudio no detecta “islas de impacto” en el rendimiento. Es decir, subgrupos por nivel socioeconómico, tipo de colegio, curso, o materia (se analizan matemáticas, lengua e inglés) en los que el efecto en el rendimiento sea importante. “Son, en general, magnitudes pequeñas y bastante uniformes”, concluye.

 eldiario.es

Bajar el número de estudiantes por aula, una medida tan popular como cara y poco efectiva

Un estudio sostiene que reducir las ratios no tiene efectos en el rendimiento del alumnado, al menos para clases de entre 20 y 30 estudiantes, como es el caso español; el profesorado, que gana en bienestar, y las familias, que educativamente se relajan, los mayores beneficiados

Daniel Sánchez Caballero. 4 de marzo de 2026

Es caro, es poco eficaz y beneficia sobre todo a docentes y familias, pero no al alumnado. *Bajar el número de estudiantes por clase*, una de las medidas más populares y exigidas por el profesorado, no tiene los efectos que se pensaba sobre el rendimiento del alumnado, principal motivo que se suele ofrecer cuando se defiende esta medida, según el informe *Clases más pequeñas, impactos limitados para inversiones elevadas*, de Esade EcPol. Esto sucede al menos en el contexto español, con clases de entre 20 y 30 estudiantes, y para el caso de Primaria, que es el abordado en este estudio.

El informe, realizado en base a datos de la Comunidad de Madrid pero extrapolable al resto de España, concluye que reducir en cinco alumnos el tamaño de una clase baja cuatro puntos porcentuales la probabilidad de que la disrupción, *uno de los principales problemas en clase que señala el profesorado*, sea un problema moderado o grave, pero apenas impacta en la práctica docente y además implica que las familias “relajan ligeramente su esfuerzo cuando las clases son más pequeñas”.

En conjunto, explica el texto, “no se identifican efectos significativos sobre el rendimiento, el bienestar subjetivo del alumnado ni en la repetición”. Tampoco “se generan subgrupos con beneficios sustanciales (...) ni por nivel socioeconómico ni por curso o materia ni por características de centros docentes ni por la frecuencia de prácticas individualizadas”. Esto es, no hay beneficio significativo ni para el conjunto del estudiantado ni para algún pequeño grupo de alumnos, normalmente los más desfavorecidos, en básicamente ningún tipo de centro. El tamaño del aula –siempre dentro de ciertos parámetros– apenas importa.

“Si el objetivo [de reducir las clases] es mejorar el rendimiento medio de los estudiantes, hay políticas mucho mejores”, explica José Montalbán Castilla, investigador asociado de Oportunidades y Movilidad Social de Esade EcPol y autor del informe. “Por ejemplo, si quieres mejorar el rendimiento de los estudiantes que van más rezagados o que tienen menos recursos, hay políticas como tutorías individualizadas en pequeños grupos, programas PROA [de refuerzo] o mentores que son mucho más efectivas. Un ejemplo: el efecto medio que nosotros encontramos de disminuir cinco alumnos por clase es de un 1,25% sobre la desviación estándar. El programa de mentores tiene un efecto sobre el rendimiento académico del 26% de la desviación estándar, que es casi un curso entero académico medido según el examen PISA (33 puntos son un curso completo). Mentores tiene 20 veces más efecto en los alumnos de bajos recursos a un coste mucho menor”, desarrolla el también profesor asistente de Economía en la Universidad de Estocolmo.

Su estudio sí encuentra que “los principales beneficiados” de esta medida son el profesorado y las familias – “los adultos–, lo cual “ayuda a entender la alta demanda social de esta política y la receptividad institucional ante ella, pese a su impacto limitado en el aprendizaje” y lo cara que resulta (reducir las ratios implica, obviamente, abrir más clases, lo que exige contratar profesores, un aspecto que ya consume entre tres y cada cuatro euros de todo el presupuesto educativo). En global, un mensaje “incómodo pero relevante”, concede su autor.

El informe sale justo cuando, tras haberse negado a hacerlo en la Lomloe en 2021 y los años posteriores, el Gobierno ha decidido abordar la reducción de las ratios, tal y como le estaban exigiendo los sindicatos educativos. El anteproyecto de ley, destinado a revertir la ampliación de ratios que aprobó el exministro popular

José Ignacio Wert en 2012, va camino del Congreso. Si el Ejecutivo consigue sacarlo adelante, supondrá pasar de 25 a 22 estudiantes por clase en Primaria y de 30 a 25 en Secundaria.

Desde Maimónides hasta hoy

El asunto del tamaño de las clases es tan antiguo casi como la propia educación. Montalbán explica en su estudio que el polifacético Maimónides ya se ocupó del tema en el SXII. Maimónides, escribe el investigador, interpretó “el Talmud de la Babilonia del siglo VI, en la que se discute el tamaño máximo de la clase y las ratios alumno-profesor, donde argumenta que el tamaño máximo de la clase debería estar en 40 alumnos”.

Ha llovido desde entonces, pero el debate sigue sin resolverse y tanto los sindicatos en sus demandas como el Gobierno en su ejecución están apostando por su aplicación universal, pese a la falta de evidencias sobre la medida, que este informe trata de mitigar.

Montalbán explica en su artículo que los posibles efectos de reducir el tamaño de las clases son dos: los economistas de la educación suelen apelar a la bajada de la disruptividad en el aula que se le supone a la medida; la investigación educativa recurre a cómo reaccionan los docentes, si cambian su práctica docente y, por ejemplo, recurren a una enseñanza más personalizada.

Ni una ni otra se ven afectadas significativamente por sacar cinco estudiantes de clase, según el informe, aunque en el segundo caso puede deberse en parte a que maestras y maestros de Primaria ya practican una atención bastante individualizada: un 93% de ellos ya revisa los cuadernos de ejercicios o los deberes y un 70% recurre a la enseñanza en pequeños grupos. Si dos de los principales elementos que influyen en el rendimiento académico no cambian, tampoco lo hace este, sostiene el informe en base a los resultados estudiados en pruebas estandarizadas de Matemáticas, Lengua e Inglés.

Docentes y familias contentos

El texto incide en que los docentes sí se benefician de la reducción de estudiantes en clase, aunque sea por la idea de que es una medida que quieren y les da satisfacción conseguirla. El informe cita un estudio de EEUU en 2025 que equipara una reducción de diez alumnos en el aula, de 30 a 20, con un aumento de 6.000 dólares anuales de salario. Tras pasarlo a España y sus datos, esto quiere decir que sacar cinco estudiantes de cada clase equivaldría para las y los maestros a un aumento de 1.800 euros anuales.

Dicho de otra manera, siguiendo esta teoría, a los docentes les parecería igual de bien que les subieran el salario 1.800 euros al año que una reducción de cinco estudiantes por clase. Pero subir las nóminas en esa cantidad, un 6% aproximadamente, sería mucho más barato que contratar docentes para las clases más pequeñas a razón de más de 30.000 euros anuales, razona el informe. “Podría ser más eficiente destinar esos recursos a otros márgenes de la política retributiva”, razona el informe.

EL DEBATE

La última medida educativa del Gobierno tiene «efectos nulos»: «No mejora el aprendizaje»

Tutorías intensivas, políticas docentes o programas tempranos ofrecen un rendimiento relativo mayor por euro invertido

El Debate. 04 mar. 2026

La reducción del tamaño de clase, una medida en la que está trabajando el Gobierno a través de un proyecto de ley, tiene unos efectos, por lo general, «pequeños o nulos» en el aprendizaje y es una política «muy costosa» ya que exige contratar más profesorado (el 70-80% del gasto educativo se destina a salarios), y disponer de más aulas.

Así lo refleja el estudio *Clases más pequeñas, impactos limitados para inversiones elevadas* publicado por EsadeEcPol, que destaca que en España «resulta crucial determinar si esta política constituye el mejor uso del presupuesto, ante un escenario de presión fiscal creciente y caída de la natalidad».

Para responder, EsadeEcPol ha elaborado este estudio a partir de la información proporcionada por la Comunidad Autónoma de Madrid en el periodo 2016-2019, en el que se emplean microdatos administrativos enlazados con encuestas censales a estudiantes, docentes, familias y directores de centro.

La estrategia de identificación aprovecha una metodología consolidada: los umbrales máximos de alumnos por aula (30 en España durante 2012-2019) generan una variación cuasi aleatoria en el tamaño de clase. Al superar el límite, el grupo se desdobra: un centro con 31 matriculaciones forma dos aulas de 15 y 16 alumnos, frente a otro que con 30 mantiene una sola.

Esta discontinuidad permite estimar efectos causales sin sesgo de selección socioeconómica, y la riqueza de los datos disponibles junto con la potencia estadística utilizada, facilita un análisis integral de mecanismos. El impacto del tamaño de clase se mide por lo que sucede dentro del aula (disrupción, instrucción individualizada y organización), así como por los resultados académicos y no académicos (rendimiento, repetición, bienestar).

A partir de este análisis, el estudio concluye que las clases más pequeñas «mejoran las dinámicas en el aula, pero de forma limitada». Reducir en 5 alumnos el tamaño resta 4 puntos porcentuales (pp) la probabilidad de que la disrupción sea un problema moderado o grave (efecto concentrado en centros con mayor conflictividad). Asimismo, se incrementa en 1 pp la probabilidad de revisar deberes y en 4 pp la enseñanza en pequeños grupos. Pero estas prácticas ya son muy frecuentes (93% y 70%, respectivamente), por lo que el cambio pedagógico «también es mínimo», según la investigación.

«Estas mejoras no se traducen en ganancias de aprendizaje. No se identifican efectos significativos sobre el rendimiento en pruebas estandarizadas, el bienestar subjetivo del alumnado, ni en la repetición. Los tamaños del efecto observados son próximos a cero, en línea con la evidencia internacional», afirman los autores.

El estudio no identifica 'islas de impacto': No se generan subgrupos con beneficios sustanciales y estadísticamente significativos ni por nivel socioeconómico, ni por curso o materia, ni por características de centros o docentes, ni por la frecuencia de prácticas individualizadas.

Los expertos han analizado si las familias modifican su comportamiento ante clases más reducidas, lo que podría enmascarar su potencial efecto positivo.

«Alumnos y familias relajan ligeramente su esfuerzo cuando las clases son más pequeñas, pero estos ajustes son demasiado modestos para explicar la ausencia de mejoras educativas: 8 minutos menos a la semana de tiempo promedio dedicado a los deberes; los padres se implican menos; y disminuye el uso de profesores particulares y academias (1 pp menos sobre una base del 14,5%)», concluye.

El documento refleja que reducir cinco alumnos por aula incrementa el bienestar docente en torno al 5% de una desviación estándar, lo que implicaría un aumento salarial aproximado de unos 1.800 euros anuales, y mejora la satisfacción de las familias con la escuela en un 2,5% de una desviación estándar. «Estos beneficios son reales y constituyen objetivos legítimos de la política educativa, lo que contribuye a explicar la alta demanda social de ratios más bajas», subraya.

Los autores aseguran que la reducción del tamaño de clase «no mejora el aprendizaje de forma eficaz» y que los beneficios principales «no recaen sobre el alumnado, sino en los adultos (docentes y familias)», lo que explica «la alta demanda social de esta política y la receptividad institucional ante ella, pese a su impacto limitado sobre el aprendizaje».

Esta política, añaden, requiere una inversión elevada y genera un impacto reducido sobre el aprendizaje. La evidencia disponible sugiere que otras intervenciones -como tutorías intensivas, políticas docentes o programas tempranos- ofrecen un rendimiento relativo mayor por euro invertido, puntualiza el estudio.

Otra de las conclusiones de la investigación es que las bajadas de ratios «solo serían justificables, en el mejor de los casos, si se aplican de forma focalizada en centros con alta disrupción o con necesidades específicas, pero siempre combinadas con prácticas que amplifiquen sus efectos».

«En definitiva, si el objetivo prioritario es mejorar los resultados académicos y el bienestar del alumnado, así como reducir la repetición, la evidencia analizada indica que la reducción generalizada de ratios no se encuentra entre las políticas más eficaces para alcanzar ese fin», aseveran los autores.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

La implantación de la jornada continua sigue al alza para el próximo curso

17 centros de los 32 convocados a las urnas apuestan por la jornada partida y los 15 restantes por la intensiva. En la Comunitat Valenciana serán 789 los centros que acaben a mediodía frente a 618 que lo harán por la tarde

Marta Rojo. València 04 MAR 2026

Un total de 32 centros escolares estaban llamados a votar su horario para el curso próximo (2026-2027) y más de la mitad lo han hecho a favor de la jornada partida. Así se desprende de la información hecha pública por la Conselleria de Educación, aunque con poca diferencia. De estos 32 de toda la Comunitat, 17 centros educativos públicos, el 56%, han apostado por la jornada partida y el resto, 15, lo han hecho por la intensiva.

Son, de momento, datos provisionales los que ha recogido Educación de las votaciones y, por ejemplo, un centro de la provincia de Valencia todavía no había comunicado los resultados cuando los han ofrecido. En Valencia, son mayoría los que han votado por la jornada partida, mientras que nueve de los 21 colegios llamados a las urnas han apoyado el modelo intensivo.

Los colegios que han optado por la jornada continua

En la provincia de Alicante, el respaldo a la jornada continua ha sido mayoritario. Así, el 80 % de los centros que han participado en el proceso han votado a favor de este tipo de jornada. Los centros que han optado por el horario intensivo son el CEIP Número 56 y Ceip Ramón Llull, ambos de la ciudad de Alicante, CEIP Sant Antonio (La Hoya-Elche) y CEIP L'Era (Senija). Por el contrario, el CEIP La Vallverda de Elche ha apostado por mantener la jornada partida.

Por lo que respecta a la provincia de Castellón, el resultado ha sido inverso al de Alicante. Concretamente, de los seis centros que han votado, cinco han preferido continuar con la jornada partida y solo uno —el CEIP número 5 de Benicarló— ha optado por la modalidad intensiva.

¿Qué implica la jornada continua?

La jornada continua permite concentrar las clases lectivas hasta las 14.00 horas y completar el horario escolar, tras el servicio de comedor, con actividades extraescolares de carácter voluntario para las familias.

Y ¿cómo se llega a aprobar la jornada continua? El procedimiento exige una mayoría cualificada de dos tercios, es decir, que voten a favor dos de cada tres miembros del Claustro y del Consejo Escolar. Luego votan las familias: entre ellas, es necesario obtener al menos un 55 % de votos favorables sobre el total del censo para que la administración autorice la modificación.

En el curso 2025-2026, un total de 774 centros de Infantil y Primaria de la Comunitat Valenciana aplican la jornada continua, más de la mitad del total, según los datos de la Conselleria. Los restantes 601 contarán con la jornada partida. La provincia con mayor porcentaje de jornada continua es Alicante, con un 80 % de todos los centros escolares con este tipo de horario. Pero lo interesante está en el desglose por titularidad. Según datos de 2023, el 74 % de los centros públicos valencianos ya tienen la jornada continua, mientras que para los concertados y privados es menor a un 30 %.

Polémica por las propuestas desestimadas

Varios centros educativos de la Comunitat Valenciana, que pretendían someter a votación la implantación de la jornada continua, reportaron esta semana quejas sobre la actuación de la Conselleria de Educación al haber desestimado los proyectos aprobados por las comunidades educativas "sin criterios pedagógicos, ni garantías administrativas". Así lo explicaron fuentes del sector de Ensenyament de UGT, quienes cuestionaron la gestión por parte de Educación del proceso y pidieron una revisión de los proyectos desestimados. Según el sindicato, Educación habría negado 31 de los 77 proyectos presentados, por lo que casi la mitad que querían votar no podrían hacerlo.

Desde UGT denunciaron que la decisión de Educación se basa, en la mayoría de los casos, en criterios formales y no pedagógicos, como "comunicaciones fuera de plazo o requerimientos de corrección sin constancia escrita". El sindicato manifestó que los equipos directivos han tenido que asumir una carga administrativa significativa en plazos ajustados, y apuntó que el desarrollo del proceso ha provocado dudas sobre los criterios aplicados. Por eso, demandaba "explicaciones" sobre el proceso y "mayor transparencia", así como revisar "las resoluciones adoptadas".

Desde la Conselleria afirman hoy que los centros que iniciaron el procedimiento pero no obtuvieron autorización para someterlo a votación han recibido un informe motivado de la Dirección General de Ordenación Educativa en el que se detallan las causas de la desestimación.

EL PAÍS **OPINIÓN**

Por qué sobreproteger en la adolescencia cría jóvenes incapaces

Los padres deben brindar un acompañamiento equilibrado, que combine seguridad con libertad y confianza, para evitar que sus hijos generen dependencia, inseguridad, baja autoestima y poca iniciativa personal

SONIA LÓPEZ IGLESIAS. Terrassa - 04 MAR 2026

La adolescencia es un período de desarrollo repleto de cambios y desafíos, donde las emociones se experimentan de forma intensa y se viven muchas nuevas experiencias. A muchas familias les cuesta aceptar que su hijo adolescente tenga necesidades distintas a las que tenía durante su infancia. Les resulta complejo concederle la libertad, el espacio y la autonomía que ahora necesita para crecer, para comenzar a tomar sus propias decisiones y dibujar su camino. Como padres, es natural querer proteger a un hijo; es un acto instintivo. A ninguno le gusta ver cómo comete errores y asume las consecuencias de sus malas elecciones. Por esta razón, muchos progenitores evitan que este sufra, se frustre o experimente emociones desagradables, como el miedo o la tristeza, adelantándose a sus posibles equivocaciones o eliminando las piedras del camino.

Pero si este instinto de protección se lleva al extremo puede terminar limitando enormemente al adolescente, ya que no se le permitirá desarrollar las habilidades emocionales y sociales necesarias para poder hacer frente a los retos que le va a presentar la vida a diario. Sobreproteger es desproteger a la persona. Cuando los adultos intervienen en la vida de un joven sin que sea realmente necesario, impulsados por sus propios temores o expectativas equivocadas, solo generan un ambiente de control que limita su autonomía y dificulta su proceso de maduración y aprendizaje.

La crianza de los padres sobreprotectores se caracteriza por una intervención excesiva en la vida de los hijos, un modelo educativo basado en la dependencia, donde el adolescente no tiene la oportunidad de desarrollarse, tomar decisiones por sí mismo ni aprender a enfrentar las dificultades de forma independiente. Progenitores que viven excesivamente preocupados por el bienestar de su hijo y pueden mostrar ansiedad constante sobre su seguridad, salud o éxito.

Este tipo de acompañamiento suele implicar un control excesivo sobre las actividades, relaciones y decisiones del adolescente, pues los progenitores sienten la necesidad de supervisar constantemente cada aspecto de su vida. Esta sobreprotección no solo limita la autonomía del joven, sino que también le impide que aprenda a gestionar su propio tiempo y a enfrentar los contratiempos. Además, las familias sobreprotectoras a menudo intentan minimizar los tropiezos del joven, ocultando o restando importancia a sus errores y exaltando sus aciertos. Lo complacen con obsequios innecesarios y con constantes favores, con la intención de mantenerlo feliz y evitar así cualquier tipo de conflicto o malestar en casa.

Un adolescente que es educado bajo la sobreprotección será un joven dependiente, inseguro, con baja autoestima y poca iniciativa personal. Precisar la ayuda constante del adulto para hacer frente a sus dificultades y tendrá poca capacidad para cultivar su esfuerzo, paciencia y disciplina. Alguien que mostrará muchas dificultades para identificar y gestionar correctamente sus emociones y validar las de los demás, que a menudo vivirá estresado, preocupado y ansioso. Con poca tolerancia a la frustración y dificultades para establecer relaciones saludables con su grupo de iguales.

En lugar de recurrir a una protección excesiva, las familias deben brindar un acompañamiento equilibrado, que combine seguridad con libertad y confianza. El adolescente, en su proceso de crecimiento, necesita sentirse empoderado para tomar sus decisiones, vivir nuevas experiencias, explorar su entorno y construir su nueva identidad. Este camino hacia la autonomía debe ir acompañado de un apoyo incondicional por parte de los adultos que le acompañan, una red sólida y segura que le regale la confianza y seguridad que necesita para crecer, pero sin restarle la oportunidad de cometer tropiezos y aprender de ellos.

Para ayudar a un adolescente a desarrollarse plenamente sin caer en la sobreprotección es fundamental fomentar su capacidad de decidir, permitiéndole equivocarse y asumir las consecuencias de sus elecciones. Es clave que aprenda a aceptar los errores como parte esencial del proceso de aprendizaje y a hacer frente a la frustración o el miedo cuando las cosas no salen bien.

Reforzar su autoconocimiento y autoestima es esencial para que se sienta seguro de sí mismo y sea capaz de enfrentarse a los desafíos con mayor autonomía. Ayudarle a reconocer sus fortalezas y debilidades y a fijarse metas alcanzables potenciará su desarrollo personal y lo motivará a seguir creciendo e intentándolo. Además, establecer límites claros y consensuados en casa le ayudará a desarrollar su pensamiento crítico y autocontrol.

EL DEBATE OPINIÓN

¿Hay motivos para preocuparse de la Educación?

Educar nunca fue fácil, porque es una lucha contra la inercia, contra la vida cómoda. Pero hoy es más difícil que en otras épocas porque confluyen, además de las dificultades intrínsecas a la naturaleza humana, las dificultades estructurales propias de una época de crisis profunda

Juan Antonio Gómez Trinidad 05 mar. 2026

Si alguien observa desde fuera a los españoles, podría llegar a la conclusión de que todos sabemos de fútbol, de política y de educación. Respecto de esta última, al menos estamos de acuerdo en tres cosas: que la educación no funciona, que todo se soluciona con la educación, y que la culpa del mal funcionamiento de la educación la tienen siempre otros. Lo que ya no parece tan claro es qué entendemos por educación ni cómo podemos solucionarla, aunque no será por falta de propuestas. A pesar de todo, estamos convencidos, y con razón, de la importancia de la educación para el desarrollo social y personal.

Con relativa frecuencia aparecen en los medios de comunicación datos que sitúan la educación en España en puestos que no se corresponde con su lugar en el mundo. Así lo corroboran los datos y cifras del propio Ministerio, del Informe PISA, etc. Entre otros indicadores están la tasa de abandono educativo temprano, la tasa de idoneidad escolar, etc.

En segundo lugar, también existe un fracaso formativo profesional. Por un lado, aunque se ha mejorado la situación, sigue existiendo una mala percepción social de los estudios de formación profesional, no está ajustada a las demandas laborales y el abandono es alto, mayor incluso que las del abandono escolar temprano del sistema, que ya de por sí es superior a la media europea.

En tercer lugar –y esto es lo más preocupante– nos encontramos ante una crisis educativa que viene a añadirse al fracaso escolar y formativo señalados anteriormente. Podría consolarnos si nuestros jóvenes salieran sin título académico ni profesional, pero con una ilusión, una capacidad de trabajo en común, una

resistencia al fracaso, una creatividad, un espíritu emprendedor y la conciencia de participar en un proyecto común. Como cualquiera puede percibir, lamentablemente no es así. Si miramos la mochila de valores que llevan nuestros escolares, constataremos el gran vacío que existe en muchos de ellos.

A título de ejemplo, vemos cómo casi han desaparecido palabras tales como «perdón», «por favor» y «gracias». Tres palabras que expresan una actitud ante la vida: saber que no somos únicos, que necesitamos la ayuda de los demás, que podemos equivocarnos y, por tanto, que no somos creadores de las normas y valores morales.

Por el contrario, la educación actual, apoyada en la filosofía de «su majestad el niño», parece que ha inculcado en la sociedad la mentalidad de que el joven tiene todos los derechos y escasos deberes, de los cuales, en cualquier caso, nunca debe rendir cuentas. Una educación así, asentada exclusivamente en el principio del placer, está presagiando el fracaso de una vida personal y de cualquier proyecto de convivencia, ya sea en pareja, en grupo o en sociedad. La falsa felicidad que hoy creemos darle se convierte en garantía de sufrimientos personales y sociales en el futuro.

La crisis de la educación es tan vieja como la propia humanidad. Educar nunca fue fácil, porque es una lucha contra la inercia, contra la vida cómoda. Pero hoy es más difícil que en otras épocas porque confluyen, además de las dificultades intrínsecas a la naturaleza humana –tanto del educador como del educando–, las dificultades estructurales propias de una época de crisis profunda. Estamos en un recodo de la historia, creemos que el pasado no nos sirve y no sabemos muy bien qué nos espera. Crisis intelectual: no es fácil, por no decir imposible, educar en una sociedad líquida. Si no hay principios sólidos, ¿qué se puede o debe transmitir? Crisis antropológica: no sabemos qué es el hombre, qué le distingue de los animales ni qué lugar ocupa entre los seres vivos. ¿Cómo educar al niño de hoy, hombre de mañana, si no sabemos qué es el hombre?

La educación hoy es un problema. Como ocurre con otros grandes enigmas de la vida, se opta por no hablar de ellos. Pero precisamente por eso es urgente e importante pensar y dialogar sobre educación, recuperar el norte. Aun siendo un problema, la educación es la solución de otros muchos asuntos. No es solo cuestión de los políticos, ni de la escuela u otras instituciones porque educar, educamos todos, sobre todo con el ejemplo.

Juan Antonio Gómez Trinidad es catedrático de Filosofía de Instituto y expresidente del Consejo Escolar del Estado



Los colegios privados y concertados aumentan sus ingresos hasta los 14.400 millones

Las entidades de pequeño tamaño que gestionan un único colegio son las predominantes

NTM EFE. 05-03-26

Los colegios privados siguen aumentando sus ingresos, que ascienden a 14.400 millones de euros anuales, sobre todo impulsados por los centros concertados, y pese a que en el sector varios grupos empresariales han adquirido centros en los últimos años, las entidades de pequeño tamaño que gestionan un único colegio son las predominantes.

Según el informe elaborado por el Observatorio Sectorial DBK de INFORMA publicado este jueves, el volumen de negocio de los colegios privados en el curso 2024-2025 creció el 2,5 % respecto al curso anterior y mientras los colegios concertados generaron 10.900 millones de euros, los no concertados ganaron 3.500 millones.

2,76 millones de alumnos

Alrededor del 85 % del total de los ingresos se deriva de los servicios de matrícula y enseñanza, frente al 15 % generado por otros conceptos. En el curso 2024-2025 había 9.330 centros privados, de los que el 60 % eran concertados. El total de matriculaciones en ambas categorías ascendió a 2,76 millones de alumnos y alumnas.

El número de alumnos matriculados en colegios privados aumentó en dos cursos escolares en 3.000 estudiantes, según señala el estudio que incide en que alrededor del 74 % del alumnado corresponde a centros concertados (2,05 millones frente a 714.000 alumnos matriculados en centros que no reciben recursos públicos).

Grupos empresariales y congregaciones religiosas

El mercado está liderado por varios grupos empresariales y congregaciones religiosas que gestionan múltiples centros, habiendo protagonizado algunos de ellos procesos de crecimiento mediante adquisiciones en los últimos años.

No obstante, la oferta continúa mostrando un alto grado de fragmentación, en un sector en el que predominan las entidades de pequeño tamaño encargadas de la gestión de un único colegio.

Los cinco primeros operadores -excluyendo congregaciones religiosas- reúnen una cuota de mercado conjunta de alrededor del 4 % del negocio total generado por los colegios privados.

THE CONVERSATION

Cómo lograr que los jóvenes que más lo necesitan terminen la secundaria obligatoria

María Fernández-Mellizo. Profesora de Sociología, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Complutense de Madrid

Marta Rahona López. Profesora titular de Economía Aplicada. Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid

Carlos y Ana se han criado en familias vulnerables, en las que ninguno de sus progenitores ha concluido la educación obligatoria. Los dos jóvenes han encontrado dificultades en el sistema educativo. Sin embargo, mientras Ana ha logrado obtener un título de formación profesional de grado medio y trabaja como auxiliar de enfermería con contrato indefinido en un hospital, Carlos no ha logrado superar la educación secundaria obligatoria, tiene muchas dificultades para encontrar un trabajo y, cuando lo hace, es de carácter temporal.

Los jóvenes en contextos vulnerables son quienes presentan una mayor probabilidad de abandonar el sistema educativo antes de obtener una cualificación que les asegure una situación laboral adecuada. Al mismo tiempo, debido a su fragilidad desde el punto de vista del origen socioeconómico, la educación es precisamente para ellos una herramienta de protección y equidad. A medida que aumentan de cualificación, mejoran notablemente sus condiciones laborales y se difuminan las diferencias entre jóvenes vulnerables y no vulnerables.

¿Cómo podemos entonces, desde los centros escolares, mejorar sus probabilidades de terminar la enseñanza obligatoria o incluso avanzar hacia ciclos formativos de grado medio de formación profesional que les permitan acceder al mercado de trabajo con ciertas garantías?

Abandonar los estudios sin la ESO

En España, el título de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) permite continuar una ruta académica que posibilita llegar hasta la universidad. Abandonar la ESO antes de terminar hace más difícil volver al sistema educativo y dificulta enormemente la inserción laboral. Muchos chicos y chicas que no la terminan enlazan trabajos precarios y mal remunerados (como, por ejemplo, mozo de almacén o personal de limpieza). En caso de regresar al sistema educativo, estos jóvenes lo hacen principalmente a través de la formación profesional básica.

La formación profesional en España se organiza en tres niveles:

- Los Ciclos Formativos de Grado Básico (CFGB) son para aquellos que no tienen el título de ESO y puede dar acceso a trabajos como, por ejemplo, auxiliar administrativo.
- Los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) requieren tener el título de ESO o hacer una prueba de específica de acceso, y permite trabajar, entre otras ocupaciones, como técnico en gestión administrativa.
- Los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) requieren tener el título de Bachillerato, un CFGM o hacer una prueba específica de acceso, y cualifica para puestos entre los que está el de técnico superior en administración y finanzas.

La FP básica, poco efectiva

Los Ciclos Formativos de Grado Básico atraen a jóvenes que, tras haber abandonado la ESO, vuelven a reincorporarse al sistema educativo. Sin embargo, aunque son muchos los que se matriculan en la FP básica, pocos consiguen este título profesional y menos continúan hacia el ciclo medio de FP; por tanto, su efectividad para conseguir que estos jóvenes logren una adecuada inserción laboral queda en entredicho.

Las posibilidades de emancipación de estos jóvenes disminuyen considerablemente. Sus primeras experiencias laborales son muy precarias, puesto que, con dificultad, consiguen trabajos temporales con un alto nivel de rotación y mal remunerados.

Se ha comprobado que acceder al mercado laboral mediante empleos precarios genera "cicatrices" profundas que condicionan negativamente la trayectoria laboral de los jóvenes, especialmente en el caso de quienes que han abandonado la ESO y que proceden de ámbitos socioeconómicos vulnerables.

Esto afecta negativamente a su proceso de consolidación como ciudadanos adultos y no les permite tomar decisiones vitales importantes, como puede ser formar una familia. En el caso de faltarles una red de apoyo familiar o si tienen dependientes a su cargo, la probabilidad de caer en una situación de pobreza se eleva.

FP media y superior, verdaderas vías de equidad

El éxito en las trayectorias laborales aumenta considerablemente si los jóvenes se han titulado en formación profesional media o superior. En estos casos se incrementa la probabilidad de estar ocupado, de tener un contrato indefinido y de recibir un salario por encima de los 1 000 euros (en 2019). El porcentaje de jóvenes vulnerables con contrato indefinido en su empleo actual y con un salario superior a los 1 000 euros es 40 puntos (porcentuales) superior al de aquellos que abandonaron la ESO sin lograr titularse.

Además, cuando los jóvenes tienen un título de Formación Profesional de Grado Superior, las diferencias laborales entre los jóvenes vulnerables y no vulnerables prácticamente desaparecen. Por ejemplo, en ambos colectivos, la proporción de contratos indefinidos ronda el 64 %, y la de temporales, el 26 %. La educación estaría, por tanto, actuando como un “escudo protector” ante la precariedad laboral.

¿Cómo lograr reducir el abandono escolar temprano entre los jóvenes que pertenecen a grupos socioeconómicamente vulnerables, y ayudarlos a conseguir un título de FP medio o superior?

Detección precoz y reorientación curricular

Detectar cuanto antes en sus trayectorias académicas posibles dificultades educativas de los alumnos y ofrecer un refuerzo a quienes lo necesitan es una vía obvia y eficaz para reducir el abandono. En la educación secundaria se pueden impulsar medidas de reorientación curricular que apliquen un enfoque más basado en competencias que en conocimientos, como saber llevar las cuentas de un negocio más que saber hacer cálculos matemáticos complejos.

En general, mejorar y reforzar los servicios de orientación y seguimiento académico de los centros educativos, especialmente en aquéllos localizados en barrios de bajo nivel socioeconómico, para que los jóvenes conozcan todas las posibilidades educativas existentes dentro de los diferentes ciclos de formación profesional y sus ventajas laborales.

También habría que replantear los ciclos básicos y tratar de que, mediante ellos, los estudiantes sigan estudiando hasta lograr una titulación educativa adecuada para la inserción laboral; por ejemplo, como auxiliar administrativo.

Apoyo económico y orientación laboral

De la misma forma, habría que potenciar las becas a los jóvenes de bajo nivel socioeconómico en los diferentes niveles de FP, tanto para aquellos estudiantes que siguen una trayectoria ininterrumpida como para aquéllos que regresan al sistema educativo tras haberlo abandonado previamente. En la medida de lo posible, debería ampliarse su número y cuantía, para llegar a más estudiantes y que el dinero que reciben contribuya a la economía de su hogar.

Por último, fuera ya del ámbito de la política educativa, se deberían fomentar los servicios orientación laboral a los jóvenes en su acceso al mercado de trabajo, con el fin de facilitarles las herramientas, estrategias y contactos necesarios para conseguir un empleo de calidad.

Estudiantes ‘autónomos’: una meta que ha de construirse por etapas y con acompañamiento

Fernando Díez Ruiz. Associate professor, Universidad de Deusto

Luis Alarcón Massó. Coordinador Académico - Diploma de Habilidades Profesionales (ICAI), Universidad Pontificia Comillas

Pedro César Martínez Morán. Director del Master in Talent Management de Advantere School of Management / Profesor asociado de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Pontificia Comillas

La autonomía del alumnado se ha convertido en una de las grandes promesas del sistema educativo contemporáneo. Metodologías activas, aprendizaje basado en proyectos, evaluación formativa o trabajo cooperativo comparten un mismo trasfondo: formar estudiantes capaces de gestionar su propio aprendizaje.

Sin embargo, en las aulas aparece con frecuencia una paradoja incómoda. Pedimos autonomía a estudiantes que, en realidad, aún no han tenido la oportunidad de aprender a ser autónomos. Y esa contradicción tiene consecuencias educativas, emocionales y organizativas.

¿Qué es la autonomía?

La autonomía es la capacidad del alumnado para actuar de manera autodeterminada: fijarse metas, tomar decisiones sobre las tareas, supervisar y evaluar su aprendizaje. En primaria y secundaria, esto abarca desde trabajar de forma independiente en tareas establecidas por el profesorado hasta participar activamente en la definición de objetivos, contenidos o ritmos.



En muchos centros educativos, docentes de secundaria expresan una sensación recurrente: el alumnado “no se organiza”, “no planifica”, “no es responsable”. Al mismo tiempo, desde etapas anteriores se ha asumido que fomentar la autonomía significa, en gran medida, “dejar hacer”. El resultado es un desfase entre lo que esperamos del alumnado y las herramientas reales que le hemos proporcionado para llegar hasta ahí.

Autonomía no es dejar solo

Conviene aclararlo desde el principio: autonomía no equivale a ausencia de acompañamiento. Ser autónomo no es aprender en solitario, sino desarrollar progresivamente la capacidad de tomar decisiones ajustadas sobre el propio aprendizaje: qué hacer, cómo hacerlo, cuándo pedir ayuda y cómo evaluar el propio progreso.

Desde la psicología educativa, la autonomía del alumnado se ha conceptualizado clásicamente como aprendizaje autorregulado. En el enfoque sociocognitivo del experto estadounidense Barry J. Zimmerman, la autorregulación no es una competencia innata que el alumnado posea o no: se aprende mediante instrucción, práctica guiada y retroalimentación progresiva.

Evitar la retirada prematura de la ayuda

Esta confusión entre autonomía y trabajo independiente conduce a una exigencia prematura que penaliza especialmente a quienes no han aprendido aún a planificar, supervisar y evaluar su propio aprendizaje.

Estos alumnos encuentran dificultades con las metodologías activas no porque no quieran aprender, sino por una retirada prematura del apoyo adulto. Cuando el andamiaje desaparece antes de tiempo, la autonomía no emerge; lo que aparece es desorientación.

Construir la autonomía por etapas

En la educación primaria, la autonomía es necesariamente guiada. El alumnado aprende a través de rutinas estables, modelos claros y decisiones pequeñas pero significativas: elegir el orden de una tarea, responsabilizarse de un material o revisar el propio trabajo con ayuda del docente.

El primer ciclo de educación secundaria es, probablemente, el tramo más delicado. Aquí se espera un salto cualitativo en la capacidad de autorregulación, pero no siempre se acompaña del apoyo necesario. Se amplían las tareas, se diversifican los profesores y se incrementa la exigencia, mientras que el acompañamiento se reduce de forma brusca. En muchos casos, el mensaje implícito es claro: “ya deberías saber hacerlo”. No todos pueden.

Modular el apoyo

¿Qué hacer entonces con los que no pueden? La respuesta no pasa por reducir la exigencia, sino por modular el apoyo. Algunos estudiantes necesitan que se haga explícito lo que otros han aprendido de manera implícita: cómo planificar una tarea larga, cómo dividir un proyecto en pasos manejables, cómo anticipar dificultades o cómo revisar el propio trabajo antes de entregarlo. La autonomía no se impone: se entrena. Y ese entrenamiento requiere instrucciones claras desde el principio, práctica acompañada después y retirada progresiva del apoyo cuando las estrategias ya están consolidadas.

En los últimos cursos de secundaria, la autonomía debería consolidarse en forma de responsabilidad: planificación del tiempo, gestión emocional ante la evaluación, toma de decisiones académicas. Pero esta fase solo funciona cuando las anteriores han sido cuidadosamente construidas. Sin cimientos, la autonomía se convierte en una expectativa irreal.

Cuánta autonomía y para quién

Uno de los mayores retos para el profesorado es determinar cuánta autonomía dar y a quién. No todo el alumnado necesita el mismo nivel de apoyo, ni al mismo tiempo. Tratar la autonomía como un requisito uniforme puede generar desigualdades silenciosas.

Un mismo proyecto puede requerir distintos grados de estructura: más pautas para unos estudiantes, más libertad para otros. La autonomía eficaz es diferenciada, no homogénea. Ajustarla exige observación, criterio pedagógico y, sobre todo, tiempo para conocer al alumnado.

Cuando este ajuste no se produce, las consecuencias son claras: ansiedad, bloqueo, sensación de incompetencia e incluso abandono. La autonomía mal calibrada no empodera; desgasta.

Lo que necesitan los docentes

Paradójicamente, gran parte del debate sobre autonomía se ha centrado en el alumnado, cuando quizá deberíamos mirar antes al profesorado. Construir autonomía no es intuitivo: requiere formación específica, espacios de coordinación y una cultura compartida en los centros.

Un estudio realizado en Países Bajos mostró que incluso entre el profesorado no existe una definición compartida de lo que significa fomentar la autonomía del alumnado. Los varían desde instrucciones muy estructuradas hasta proyectos diseñados por los propios estudiantes.

Los docentes necesitan criterios claros sobre qué significa ser autónomo en cada etapa, cómo acompañar sin sobreproteger y cómo retirar la ayuda sin abandonar. Especialmente importante es la coordinación entre primaria y secundaria, para evitar rupturas bruscas que penalizan al alumnado.

Autonomía como resultado, no como punto de partida

Fomentar la autonomía del alumnado sigue siendo un objetivo irrenunciable. Pero conviene recordar algo esencial: la autonomía no es el punto de partida del aprendizaje, sino uno de sus mejores resultados.

Pedir autonomía sin haberla enseñado no es exigir más; es exigir antes de tiempo. Si queremos estudiantes capaces de aprender por sí mismos, primero debemos acompañarlos en el proceso de llegar a serlo.

MAGISTERIO

Los directores de instituto de Madrid rechazan mantener 1º de ESO en los colegios

ADIMAD solicita a la Consejería de Educación madrileña que retire su plan de mantener 1º de ESO en los colegios, al considerar que la medida fragmenta la etapa educativa y perjudica la formación del alumnado.

MAGISTERIO.Jueves, 26 de febrero de 2026

La Asociación de Directores de Instituto de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid (ADIMAD) ha expresado su oposición a la intención de la Consejería de Educación de mantener al alumnado de 1º de ESO en los Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP). Según el colectivo, esta medida “carece de fundamento pedagógico” y crea dificultades organizativas que afectan al desarrollo académico y personal de los estudiantes.

ADIMAD defiende que la ESO debe cursarse íntegramente en los institutos para preservar la coherencia educativa. En su comunicado, recuerda que esta etapa tiene identidad propia y que dividirla entre dos centros distintos obliga al alumnado a adaptarse a metodologías, equipos docentes y proyectos educativos diferentes, dificultando así la continuidad pedagógica. “1º y 2º de ESO no son la antigua EGB”, destacan desde la asociación.

Los institutos, preparados para acoger al alumnado

La organización subraya que los institutos cuentan con profesorado especializado por materias, equipos de orientación y experiencia en la gestión de la convivencia. Estos factores, sostiene ADIMAD, permiten una atención más adecuada a la diversidad y al bienestar emocional del alumnado. Por ello, invita a las familias de 6º de Primaria a participar en las jornadas de puertas abiertas de los institutos para conocer sus proyectos educativos.

Propuestas para favorecer la conciliación

ADIMAD propone reforzar los institutos con recursos adicionales, como la implantación de comedores escolares y la oferta de actividades extraescolares gratuitas por la tarde, para facilitar la conciliación familiar sin necesidad de dividir la etapa educativa. “Si se quiere ayudar a las familias, debe hacerse con más recursos, no con cambios estructurales que fragmentan la educación”, afirma la asociación.

Petición de diálogo a la Consejería

Finalmente, ADIMAD insta a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid a abrir un diálogo con el objetivo de garantizar la coherencia, estabilidad y calidad del sistema educativo público madrileño. La asociación considera que cualquier cambio organizativo debe basarse en criterios pedagógicos sólidos y en la participación de la comunidad educativa.

La asociación de directores hizo público este comunicado el 25 de febrero de 2026, reafirmando su compromiso con una Educación Secundaria cohesiva y con recursos adecuados en los institutos.

De mecatrónica a cloud computing: SpainSkills 2026 exhibe el músculo de la Formación Profesional

La secretaria general de Formación Profesional, Esther Monterrubio, clausuró el 28 de febrero de 2026 en IFEMA Madrid el campeonato nacional SpainSkills, celebrado del 24 al 28 de febrero. El certamen reunió a más de 550 competidores en 34 modalidades y contó con el apoyo de más de 130 empresas patrocinadoras, en una edición marcada por la exhibición de “oficio” y el mensaje de que “no hay profesiones de hombres o de mujeres” en la FP.

MAGISTERIO.Lunes, 2 de marzo de 2026

SpainSkills 2026 cerró sus puertas el 28 de febrero en IFEMA Madrid tras cinco días de competición (del 24 al 28 de febrero de 2026) en los que más de 550 estudiantes y recién titulados pusieron a prueba, en 34 modalidades, lo que significa formarse para hacer bien las cosas. En la gala de clausura, la secretaria general de Formación Profesional, Esther Monterrubio, resumió el espíritu del certamen como «la fiesta» de la FP y como un escaparate donde se comprueba la calidad real de estas enseñanzas.

Un campeonato que mira al oficio (y al futuro)

En su intervención, Monterrubio subrayó valores que no suelen entrar en las clasificaciones: juego limpio, compañerismo y respeto entre participantes. No solo se trata de ganar, vino a decir, sino de levantarse tras un fallo y volver a intentarlo, una idea que conecta con la dimensión educativa del campeonato: entrenar la competencia técnica, sí, pero también la actitud profesional.

La secretaria general insistió en una tesis que resuena más allá del escenario: “La FP construye”. Construye personas capaces, confianza y oportunidades; en definitiva, un país que trabaja “con oficio y calidad”. En un momento en el que la Formación Profesional aspira a ser palanca de competitividad, SpainSkills se consolida como termómetro de lo que los centros están siendo capaces de producir cuando se alinean recursos, exigencia y vocación.

130 empresas y una FP conectada al tejido productivo

La edición 2026 contó con la colaboración de más de 130 empresas patrocinadoras, un dato que vuelve a situar el campeonato en el cruce entre formación y empleo. La presencia empresarial no solo aporta material, tutorización o tecnología: también funciona como puente para que el alumnado visualice estándares, ritmos y perfiles profesionales que hoy se demandan.

"No hay profesiones de chicos o chicas"

Uno de los pasajes más aplaudidos del discurso fue el recordatorio de que «no hay» profesiones de hombres o de mujeres, sino personas con talento en FP. El mensaje, repetido en diferentes foros educativos, cobra especial sentido en un evento donde conviven especialidades tradicionalmente masculinizadas (mecatrónica, soldadura, control industrial) con otras feminizadas (estética, peluquería, floristería), y donde lo decisivo es el desempeño.

Al dirigirse a los competidores, Monterrubio les pidió perspectiva: quizá hoy no midan la dimensión de lo vivido, pero con el tiempo valorarán “las puertas” que se abren y lo que se llevan. En otras palabras: SpainSkills no es solo una foto con medalla; es un hito que puede empujar itinerarios de inserción laboral, movilidad y especialización.

Medallas en 31 modalidades: del taller al cloud

La entrega de medallas reconoció a ganadores en 31 modalidades de competición, con un mapa de excelencia repartido por comunidades autónomas y familias profesionales muy diversas. Entre los oros destacados figuran mecatrónica (Castilla y León), desarrollo web (Castilla-La Mancha), electrónica e instalaciones eléctricas (Comunidad Valenciana), cocina (Islas Baleares) o atención sociosanitaria (Melilla), además de especialidades vinculadas a la digitalización, como cloud computing (Comunidad Valenciana).

La foto global que deja SpainSkills 2026 es nítida: la FP ya no se entiende solo desde el aula o el taller, sino también desde el dato, la automatización y los servicios avanzados. Y, al mismo tiempo, mantiene el valor de lo esencial: el trabajo bien hecho, el rigor y la cultura del esfuerzo.

La concertada católica acusa de "laicismo excluyente" el manifiesto por una escuela laica

Escuelas Católicas ha mostrado su rechazo a la "Declaración 2026 por una escuela pública y laica" y ha defendido la presencia de la religión en el sistema educativo, al considerar que excluirla supondría un "empobrecimiento" y un ataque a la libertad de enseñanza y al modelo de conciertos.

MAGISTERIO Martes, 3 de marzo de 2026

Escuelas Católicas (EC) ha expresado su posición ante la reciente publicación de la «Declaración 2026 por una escuela pública y laica», un manifiesto que plantea la salida de la religión del sistema educativo y cuestiona el modelo de conciertos. La organización defiende la pluralidad educativa y el derecho de las familias a elegir la formación que desean para sus hijos.

Según sostiene la entidad, el documento propone una concepción de la laicidad que deriva en un «laicismo excluyente» y que confunde la aconfesionalidad del Estado recogida en la Constitución con la eliminación de toda dimensión religiosa del espacio educativo. A su juicio, una escuela verdaderamente pública, entendida como servicio a la sociedad, debe garantizar que todas las convicciones puedan expresarse en un marco de respeto y convivencia.

Para EC, la creación de un supuesto «vacío religioso» en las aulas no generaría neutralidad, sino «empobrecimiento». Recuerda que la religión forma parte de la tradición cultural e histórica y que su presencia en la escuela contribuye a una comprensión más amplia de la persona y de la sociedad. En este sentido, advierte de que reducir la educación a una mera transmisión de contenidos sin referencia trascendente ofrece una visión parcial de la realidad y limita el desarrollo integral del alumno.

La organización subraya que la libertad de enseñanza es un derecho fundamental reconocido en la Constitución española y no un monopolio estatal. Este derecho, añade, se concreta en la posibilidad de que las familias puedan elegir un proyecto educativo coherente con sus convicciones, algo que el Estado debe garantizar.

Asimismo, rechaza una concepción del profesorado como mero ejecutor de contenidos «asépticos» y reivindica la figura del docente como «guía integral» capaz de acompañar al alumno en la búsqueda de la verdad y el sentido. En su opinión, expulsar la religión del ámbito educativo supone despojar al maestro de parte de su vocación.

Cuestionar los conciertos

En este contexto, Escuelas Católicas advierte de que cuestionar la financiación de los centros concertados con ideario propio convertiría la libertad educativa en un privilegio reservado a quienes puedan asumir el coste de la enseñanza privada. A su juicio, el modelo de concierto permite que miles de familias, con independencia de su renta, accedan a un proyecto educativo que integra fe, cultura y compromiso social.

La organización considera que atacar este modelo no fortalece la igualdad, sino que debilita el pluralismo democrático. Recuerda que agrupa a 1.959 centros educativos católicos en toda España, que escolarizan a más de 1,17 millones de alumnos y emplean a más de 105.000 trabajadores.

Escuelas Católicas reafirma así su identidad y su compromiso con una escuela que, según defiende, no ofrece solo «valores genéricos», sino un proyecto que entiende la educación como acompañamiento para que cada persona descubra un «sentido trascendente» en su vida. Concluye que defender la religión en la escuela no es una reivindicación corporativa, sino una defensa de la pluralidad social y de una educación verdaderamente integral.

El espejismo de las aulas vacías: ¿Por qué reducir la ratio no está salvando la educación?

Un reciente y exhaustivo informe de EsadeEcPol, liderado por el economista José Montalbán (Stockholm University), arroja una luz gélida sobre este consenso social, revelando que la inversión masiva en aulas más vacías podría estar comprando satisfacción política, pero no necesariamente aprendizaje.

DIEGO FRANCESCH. Miércoles, 4 de marzo de 2026

Existe una promesa electoral que ningún candidato se atreve a omitir y que ninguna asociación de padres dejaría de aplaudir: la reducción del número de alumnos por clase. En el imaginario colectivo, la «ratio baja» es el santo grial de la calidad educativa, una verdad que parece autoevidente. Como afirmaba Richard Riley, exsecretario de Educación de EEUU, las clases pequeñas significan atención individualizada y aulas más ordenadas. Sin embargo, en un país como España, donde entre el 70% y el 80% del gasto educativo se destina a salarios, cuestionar este dogma se ha convertido en un tabú fiscal que urge romper. Con el Gobierno central impulsando un anteproyecto de ley en 2025 para blindar ratios de 22 y 25 alumnos, y en un contexto donde cada euro debe competir con las crecientes facturas de Sanidad y Pensiones, cabe preguntarse: ¿estamos invirtiendo el «millón de euros adicional» en el lugar correcto o estamos persiguiendo un espejismo pedagógico?

Un reciente y exhaustivo informe de EsadeEcPol, liderado por el economista José Montalbán (Stockholm University), arroja una luz gélida sobre este consenso social, revelando que la inversión masiva en aulas más vacías podría estar comprando satisfacción política, pero no necesariamente aprendizaje.

La radiografía del estudio: Madrid como laboratorio pionero

Para diseccionar este fenómeno, el equipo de investigación analizó microdatos administrativos de la Comunidad de Madrid entre 2016 y 2019. Este periodo ofrece una oportunidad estadística sin precedentes: el análisis de cientos de miles de alumnos y miles de docentes mediante una metodología que permite aislar el efecto real del tamaño de la clase de otros ruidos socioeconómicos.

La clave de su rigor reside en la aplicación de la «Regla de Maimónides», una estrategia de identificación que aprovecha los límites legales para crear un experimento natural:

El Umbral de los 30 Alumnos y el Decreto 14/2012. Durante el periodo estudiado, la normativa española (derivada del Real Decreto-Ley 14/2012 de medidas urgentes de racionalización del gasto) permitía ampliar la ratio base de 25 alumnos en un 20%, situando el límite máximo en 30. Esto genera un escenario «cuasi-aleatorio»: un colegio con 30 matriculados mantiene una sola aula, mientras que uno con 31 se ve obligado a desdoblarse en dos grupos de 15 y 16. Dado que la diferencia entre tener 30 o 31 niños es azarosa, comparar



estos centros permite medir exclusivamente el impacto del tamaño de la clase, eliminando el sesgo de que los colegios más grandes suelen ser de familias con mayor nivel adquisitivo.

Establecida esta validez metodológica, el estudio se adentra en lo que realmente sucede tras la puerta cerrada del aula cuando hay cinco alumnos menos.

Dinámicas del aula: mejoras reales pero microscópicas

La teoría sugiere que una clase pequeña debería ser el motor de una revolución pedagógica: menos ruido y una instrucción personalizada. Los datos de Montalbán confirman que estas mejoras existen, pero su magnitud es, en la práctica, irrelevante para el resultado final.

Al reducir la clase en 5 alumnos, se observan los siguientes cambios:

Disrupción: La probabilidad de que la falta de orden sea un problema moderado o grave cae 4 puntos porcentuales (pp). Este efecto se concentra casi exclusivamente en centros con alta conflictividad previa.

Prácticas Pedagógicas: Aumenta un 1,1 pp la revisión de deberes y un 4 pp el trabajo en pequeños grupos.

El análisis del «So What?»: ¿Por qué estas mejoras no mueven la aguja? El problema es que estas prácticas ya eran la norma, no la excepción. Con un 93% de docentes revisando deberes y un 70% fomentando el trabajo en grupo de forma habitual, el margen de mejora es tan estrecho que el cambio pedagógico resulta marginal. Es una mejora invisible en un sistema que ya funciona bajo inercias metodológicas muy asentadas.

El veredicto de los datos: rendimiento, bienestar e «islas de impacto» inexistentes

El golpe de realidad más contundente llega al analizar las variables tangibles de éxito. A pesar de la leve mejora en el clima escolar, el estudio concluye que *no hay un impacto significativo en el rendimiento académico*.

Tras analizar pruebas de Matemáticas, Inglés y Lengua, así como tasas de repetición y bienestar subjetivo, los resultados son sistemáticamente próximos a cero. Lo más revelador del análisis de Montalbán es la ausencia total de lo que los investigadores llaman «*islas de impacto*». Utilizando técnicas avanzadas de *Machine Learning* (Causal Forests), el estudio buscó desesperadamente algún subgrupo que se beneficiara de las ratios bajas: alumnos vulnerables, materias específicas o centros con docentes experimentados. El resultado fue unánime: el efecto nulo es estructural y uniforme.

Este hallazgo alinea a España con la tendencia internacional. El meta-análisis de Opatrny et al. (2025), tras revisar 66 estudios causales y 34 coeficientes europeos, confirma que el caso español es la norma: el efecto de las ratios bajas sobre el aprendizaje es, globalmente, irrelevante.

El factor humano: ¿quién gana realmente con las ratios bajas?

Si los datos de aprendizaje son tan desalentadores, ¿por qué la sociedad sigue clamando por clases más pequeñas? La respuesta no está en la pedagogía, sino en la economía política. El estudio revela que los verdaderos beneficiarios son los adultos del sistema, quienes ejercen una presión legítima pero desconectada de los resultados académicos.

Docentes y el «Salario Emocional»: Para un profesor, reducir 5 alumnos equivale a una mejora de bienestar del 5% de la desviación estándar. Esto tiene un valor de mercado: es el equivalente a una subida salarial de unos 1.800 euros anuales. Para la Administración, bajar la ratio es una forma de «pagar» a los sindicatos con mejores condiciones laborales, aunque sea menos eficiente que invertir en formación.

Familias y la «Respuesta Compensatoria»: Los padres experimentan un aumento de satisfacción del 2,5%. Además, relajan su propio esfuerzo: al ver a sus hijos en clases más pequeñas, dedican 8,4 minutos menos a la semana a supervisar deberes y reducen en 1,1 pp el uso de profesores particulares.

Análisis de Política Pública: Es crucial entender que, aunque las familias «externalizan» su esfuerzo hacia la escuela cuando la ratio baja, esta relajación es demasiado pequeña para ser la culpable de que las notas no suban. El fallo no es el comportamiento de los padres; el fallo es que la medida, por sí misma, no genera un valor educativo que justifique su enorme coste.

Hacia un sistema educativo post-zombi

España se enfrenta a una paradoja demográfica: la natalidad ha caído un 40% desde 2008. Esta inercia está creando un «*sistema educativo zombi*», donde se mantienen centros con ratios bajísimas de forma artificial simplemente porque no hay niños. En un entorno de presión fiscal extrema, donde el gasto en Educación compite con el envejecimiento de la población, mantener ratios bajas de forma universal es un lujo que no genera dividendos.

Basándonos en los cinco aprendizajes clave del informe, el camino hacia la eficacia exige:

Abandonar la universalidad: La reducción de ratios no mejora el aprendizaje de forma eficaz como medida general.

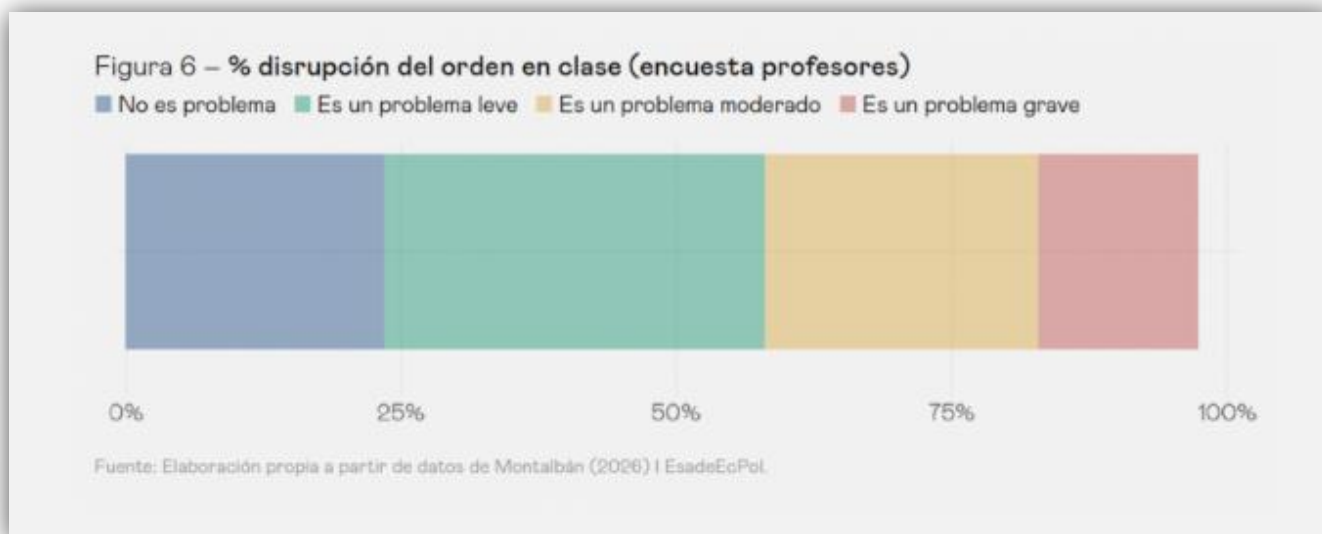
Reconocer el beneficio adulto: Entender que la medida satisface a docentes y familias, pero no es una palanca de excelencia académica.

Priorizar la rentabilidad: Intervenciones como las *tutorías intensivas* en grupos muy reducidos o programas de Educación Infantil temprana ofrecen un retorno por euro invertido muy superior a la reducción de ratios.

Focalización quirúrgica: Las bajadas de ratio solo son justificables en centros con *alta disrupción* o necesidades extremas, y siempre combinadas con cambios pedagógicos obligatorios.

Honestidad presupuestaria: Si el objetivo es reducir la repetición y mejorar notas, la evidencia dicta que las ratios no son el camino.

En educación, a veces «menos no es más». Seguir persiguiendo aulas vacías como política estrella es una receta para el estancamiento. El presupuesto debe dejar de financiar la comodidad de los adultos para empezar a financiar el futuro de los alumnos.



La educación lidera las horas extra no pagadas

La enseñanza se ha consolidado como uno de los sectores con mayor volumen de horas extraordinarias no retribuidas en España, según el último informe del Gabinete Económico de CCOO, que sitúa a la educación en el primer puesto entre las ramas de actividad.

MIRANDA ESCOLAR. 27 de febrero de 2026

El estudio, con datos de 2025, dibuja un escenario de sobrecarga laboral persistente que afecta de forma desigual al profesorado según el territorio, y que el sindicato califica de “abuso habitual” aún lejos de corregirse pese a la normativa vigente sobre registro horario.

En términos globales, el informe estima que cada semana se realizaron en España 2,49 millones de horas extra no pagadas, efectuadas por 441.000 personas asalariadas. En el caso concreto de la educación, el volumen asciende a 440.706 horas semanales no retribuidas, lo que convierte al sector educativo en el principal contribuyente a esta bolsa de trabajo no remunerado. Además, unos 72.000 asalariados de la enseñanza realizan estas horas extra sin compensación, con una media de 6,1 horas semanales por trabajador afectado.

Un problema con fuerte desigualdad territorial

Aunque el informe no desglosa exclusivamente la educación por comunidades autónomas, sí permite identificar dónde se concentra el fenómeno de las horas extra no pagadas en el conjunto del empleo, lo que ofrece una radiografía muy reveladora del mapa laboral que afecta también al ámbito educativo.

La Comunidad de Madrid encabeza con claridad el volumen total, con 582.280 horas extra semanales no pagadas, seguida por Cataluña (495.208), Comunitat Valenciana (290.373) y Andalucía (244.963). Estas cuatro autonomías concentran una parte sustancial del problema, en línea con su mayor peso demográfico y económico, pero también con estructuras productivas donde la intensificación del trabajo es más acusada.

Por número de trabajadores afectados, el patrón se repite: Madrid registra 107.000 asalariados realizando horas extra no pagadas; Cataluña, 91.000; Comunitat Valenciana, 53.000; y Andalucía, 39.000. País Vasco (24.000) y Galicia (21.000) completan el grupo con mayor volumen absoluto.

Más allá del volumen bruto, el informe de CCOO subraya que la incidencia real se entiende mejor observando el porcentaje de asalariados afectados en cada comunidad. Bajo este criterio, Madrid vuelve a situarse en cabeza: el 3,4% de sus trabajadores realiza horas extra no pagadas. Le siguen Asturias (3,0%), País Vasco (2,8%), Cataluña (2,7%) y Comunitat Valenciana (2,6%).

Este indicador es especialmente relevante para el sector educativo, donde la cultura de prolongación de jornada —preparación de clases, corrección, reuniones o tareas administrativas— suele quedar fuera del cómputo formal de horas. Las comunidades con mayores porcentajes reflejan, según los expertos laborales, entornos donde la intensificación del trabajo docente puede ser más acusada.

Intensidad: dónde se trabajan más horas gratis

El informe también mide la intensidad media de horas extra no pagadas por persona afectada. Aquí el mapa cambia parcialmente. Navarra lidera con 6,8 horas semanales, seguida de Extremadura (6,5), Castilla-La Mancha (6,4), Andalucía (6,3), Asturias (6,2) y Canarias (6,0).

Este indicador resulta clave para entender la presión real sobre los trabajadores de la enseñanza: no solo importa cuántos docentes hacen horas extra sin cobrar, sino cuántas horas acumula cada uno. En comunidades con menor volumen pero alta intensidad, el impacto individual sobre el profesorado puede ser especialmente severo.

El hecho de que la educación encabece el volumen de horas extra no pagadas no es casual. El sindicato subraya que se trata de un sector donde el trabajo invisible —preparación de materiales, atención a familias, burocracia o formación continua— desborda con frecuencia la jornada formal.

Según el informe, el 4,9% de los asalariados de la enseñanza realiza horas extra no pagadas, situando al sector entre los de mayor proporción de trabajadores afectados en toda la economía española. Este dato refuerza la percepción, ampliamente compartida por organizaciones docentes, de que la carga laboral real del profesorado sigue infravalorada en los sistemas de medición oficiales.

CCOO calcula que el conjunto de horas extra no pagadas supuso en 2025 un coste laboral no abonado de 3.243 millones de euros anuales entre salarios y cotizaciones. Cada trabajador afectado dejó de percibir de media 141 euros semanales —unos 7.355 euros al año— por este tiempo trabajado sin remuneración.

Aunque la cifra corresponde al conjunto de sectores, el peso de la educación en el volumen total sugiere un impacto económico significativo también para el colectivo docente. El sindicato advierte de que estas prácticas equivalen, en términos de empleo, a decenas de miles de puestos de trabajo a jornada completa que no se están creando.

Un desafío pendiente para la política educativa y laboral

El informe concluye que la prolongación no pagada de la jornada sigue siendo una práctica estructural en el mercado de trabajo español. En el caso de la enseñanza, el problema adquiere una dimensión especialmente sensible por su impacto en la calidad educativa, la salud laboral del profesorado y la sostenibilidad del sistema.

La comparación por comunidades autónomas muestra un mapa desigual donde confluyen factores de tamaño económico, organización del trabajo y cultura laboral. Para los sindicatos, el reto pasa por reforzar el control horario real, revisar las cargas de trabajo en el ámbito educativo y avanzar hacia modelos organizativos que reconozcan de forma efectiva el tiempo de trabajo docente que hoy permanece oculto.

Cuatro años después de la implantación generalizada del registro de jornada, los datos de 2025 indican que el problema persiste. Y en la educación —según advierte CCOO— sigue siendo especialmente visible.

ADiMAD alerta de que mantener 1º de ESO en colegios “perjudica al alumnado” madrileño

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 27 de febrero de 2026

La Asociación de Directores de Instituto de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid (ADiMAD) ha reclamado a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid que reconsidere su intención de mantener al alumnado de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en colegios de Infantil y Primaria, al considerar que la medida carece de base pedagógica y generará problemas organizativos y académicos.

En un comunicado, la organización advierte de que dividir la etapa de Secundaria entre distintos centros “perjudica al alumnado” y rompe la coherencia del proceso formativo.

Según la asociación, la ESO constituye una etapa educativa con identidad propia que debe cursarse de forma íntegra en los institutos. ADiMAD sostiene que fragmentarla obliga a los estudiantes a pasar por instituciones

con proyectos educativos, equipos docentes y dinámicas diferentes, lo que puede dificultar la continuidad pedagógica y la integración posterior cuando el alumnado se incorpore a los institutos en cursos superiores. La entidad recuerda expresamente que 1º y 2º de ESO "no son la antigua EGB", en alusión a modelos educativos previos.

El colectivo de directores defiende que los institutos están plenamente preparados para acoger al alumnado desde el inicio de la Secundaria. En su argumentación subraya que estos centros cuentan con profesorado especializado por materias, equipos de orientación y experiencia consolidada en la gestión de la convivencia, elementos que consideran especialmente relevantes en una etapa clave para el desarrollo académico y personal del alumnado. A su juicio, la trayectoria de los centros de Secundaria permite ofrecer una atención más adecuada a la diversidad y al bienestar emocional de los estudiantes.

En paralelo, ADIMAD ha lanzado un mensaje dirigido a las familias de 6º de Primaria, a quienes invita a acudir a las jornadas de puertas abiertas de los institutos para conocer de primera mano sus proyectos educativos y resolver dudas sobre el tránsito a la ESO. Con ello, la asociación busca contrarrestar posibles inquietudes sobre la incorporación temprana a los centros de Secundaria.

La organización también plantea alternativas si el objetivo de la Administración es facilitar la conciliación familiar. En lugar de mantener a los alumnos de 1º de ESO en los colegios, ADIMAD propone reforzar los institutos con más recursos, entre ellos la implantación de comedores escolares y la oferta de actividades extraescolares gratuitas por la tarde. A su entender, estas medidas permitirían apoyar a las familias sin obligar al alumnado a cambiar de centro a mitad de etapa ni introducir complejidad organizativa en la ESO.

Finalmente, la asociación insta a la Consejería de Educación a abrir un proceso de reflexión y diálogo con la comunidad educativa para garantizar la coherencia, la estabilidad y la calidad del sistema público madrileño. Como posición de fondo, ADIMAD defiende que 1º y 2º de ESO deben cursarse íntegramente en los institutos y reclama que el debate se aborde desde criterios pedagógicos y de planificación educativa a largo plazo.

John Hattie (investigador educativo): "Los líderes creíbles escuchan antes de liderar" ENTREVISTA

ANA VERÓNICA GARCÍA. 02 de marzo de 2026

El Dr John Hattie, es un influyente investigador educativo neozelandés, con casi treinta años de experiencia dedicados a identificar qué estrategias realmente impactan en el aprendizaje y rendimiento de los estudiantes. Su trabajo más reconocido es "Visible Learning (Aprendizaje Visible)", el cual sintetiza más de 2.100 meta-análisis que abarcan más de cien mil estudios y la participación de más de 300 millones de estudiantes en todo el mundo. Hattie ha sido ponente principal en más de 300 conferencias internacionales, la última en el I Congreso Impuls Educació y ha recibido numerosos reconocimientos por sus contribuciones a la educación. Entre sus otras publicaciones más influyentes destacan: "Visible Learning for Teachers", "Visible Learning and the Science of How We Learn", "Visible Learning for Mathematics", "Grades K-12" y "10 Mindframes for Visible Learning".

Su investigación sobre "Visible Learning" ha influido en sistemas educativos de todo el mundo. ¿Cuáles son hoy las implicaciones para los líderes escolares que quieren transformar sus centros con prácticas basadas en la evidencia?

Es más importante cómo piensan los líderes que lo que hacen (aunque, por supuesto, ambas cosas importan). Uno de los mayores poderes de un líder es que puede construir la narrativa en toda la escuela. Quiero que esa narrativa trate sobre el impacto de los educadores en los estudiantes, la presión académica que valora el progreso hacia logros más altos y las altas expectativas colectivas de que el equipo docente realmente puede marcar una diferencia en las vidas de aprendizaje de los estudiantes. Quiero un modelo de implementación muy transparente y basado en la evidencia, que garantice que todos estén implicados y que exista una responsabilidad compartida sobre el éxito del impacto en educadores y estudiantes.

Tras analizar el impacto de cientos de factores educativos, ¿cuáles considera prioritarios para mejorar el aprendizaje del alumnado en la escuela del futuro?

Mientras que nosotros, los educadores, estamos profundamente fascinados por nuestras teorías de la enseñanza, los estudiantes se centran en las teorías del aprendizaje. Se están preguntando: "¿Cómo hiciste eso?" ¿Cómo sé si estoy equivocado?, es decir, ¿cómo detectar y gestionar los errores? ¿Cómo escuchar, comprender y actuar a partir de la retroalimentación? ¿Tengo múltiples oportunidades para aprender esto? ¿Qué aspecto tiene el éxito y cuán cerca estoy de alcanzarlo? Los estudiantes quieren saber qué hacer cuando se atascan, si los errores se esperan o se castigan, cómo mejora su trabajo con el tiempo y qué estrategias utilizan los aprendices exitosos cuando el progreso se ralentiza. Les importa menos la elegancia del diseño de la lección y más si el aprendizaje tiene sentido, si el esfuerzo conduce al progreso y si la lucha de hoy los acerca al éxito de mañana. Por ello, quiero un fuerte enfoque en las clases y en las escuelas sobre el aprendizaje: cómo usar y elegir estrategias óptimas de aprendizaje según la naturaleza de la tarea y cómo convertir este aprendizaje en progreso hacia niveles de logro más altos.



Muchas escuelas invierten fuertemente en innovación y tecnología. Según la evidencia que ha recopilado, ¿qué prácticas tienen realmente un impacto significativo y cuáles suelen estar sobrevaloradas?

Antes de innovar, comprobemos qué está funcionando ya bien, y sostengámoslo y ampliémoslo: un gran diagnóstico es la clave para que la innovación y la tecnología aporten valor. Tenemos una larga historia de innovación, especialmente en tecnología, y muchos (por ejemplo, Larry Cuban) han mostrado que no ha estado a la altura de las expectativas. Si la tecnología no mejora la enseñanza y el aprendizaje, importará poco; si no incrementa la eficacia y solo la eficiencia (siendo esta última el principal beneficio de la mayoría de las tecnologías y algo valioso, pero insuficiente), su impacto será limitado. Pensemos en la IA: probablemente los educadores la usarán más por razones de eficiencia que para cambiar cómo enseñan, y por ello tendrá poco impacto, mientras que los estudiantes la utilizarán en su aprendizaje de formas tanto positivas como negativas.

Lo que tiene mayor impacto es cualquier innovación o tecnología que acelere el aprendizaje del alumnado más allá del crecimiento esperado, convierta a los estudiantes en personas que disfruten del esfuerzo de aprender, construya y haga realidad expectativas más altas para educadores y estudiantes, y haga que los estudiantes quieran volver a la escuela para seguir aprendiendo.

La tecnología solo ayuda cuando fortalece estos mecanismos: la claridad docente, la evaluación formativa y el pensamiento evaluativo, el conocimiento del estudiante, el uso y la elección de estrategias de aprendizaje, el trabajo colectivo del profesorado para mejorar el impacto conjunto y la práctica deliberada con retroalimentación a lo largo de múltiples oportunidades.

¿Cómo pueden los equipos directivos utilizar los datos de aprendizaje y la evaluación para tomar mejores decisiones sin reducir la educación a meras métricas?

La cuestión es la calidad y las consecuencias de las interpretaciones que hacemos a partir de los datos. Por supuesto, quiero datos de calidad procedentes de muchas fuentes (pruebas, tareas, observación docente, voz del estudiante), pero: a) ¿hacemos la interpretación óptima y correcta?, y b) ¿cuáles son las acciones, pensamientos, expectativas y decisiones consecuentes? Estas dos preguntas deben impulsar todas las conversaciones sobre datos. Y si hay inexactitudes y no hay consecuencias, entonces hay que preguntarse por qué recogimos esos datos.

El liderazgo educativo suele centrarse en el cambio. Según tu investigación, ¿qué prácticas docentes consolidadas deberíamos reforzar en lugar de reemplazar?

Mi colega Viviane Robinson ha escrito extensamente que las escuelas persiguen con demasiada frecuencia el cambio por el cambio —nuevas iniciativas, estructuras o programas— cuando lo que realmente eleva los resultados del alumnado es la mejora disciplinada de la práctica existente.

Viviane propone que los líderes sustituyan la pregunta: “¿Qué deberíamos cambiar?” por: “¿Qué, si se mejorara, marcaría la mayor diferencia en el aprendizaje de los estudiantes —y cómo lo sabemos?” Esto desplaza el liderazgo de un enfoque basado en iniciativas a uno basado en el impacto.

Ella sostiene que el cambio no es lo mismo que la mejora; el cambio describe diferencia, mientras que la mejora requiere evidencia de mejores resultados para los estudiantes. Si no mejora el aprendizaje del alumnado, no es una mejora.

Los líderes deben preguntarse: ¿Qué problema estamos resolviendo? ¿Qué evidencia muestra que esto funcionará aquí? ¿Cómo sabremos que funcionó? Y esto exige usar los datos para poner a prueba supuestos y ajustar la práctica, no simplemente implementar reformas con fidelidad.

Por eso nos preocupa profundamente que los educadores dispongan de modelos de implementación transparentes y basados en la evidencia: ¿estamos de acuerdo en el diagnóstico, en la intervención óptima, en la implementación deseada y en la evaluación defendible de nuestras mejoras?

¿Qué papel desempeñan la retroalimentación docente y las expectativas en la mejora del rendimiento y la motivación del alumnado?

Las altas expectativas para todos y la retroalimentación orientada a la mejora se encuentran entre las influencias más poderosas sobre la motivación, el logro, la implicación y el disfrute del aprendizaje por parte del alumnado.

Los docentes que tienen altas expectativas tienden a tenerlas para todos sus estudiantes, con un tamaño del efecto medio de 0,96; y los docentes con bajas expectativas tienden a tenerlas para todos los estudiantes, con un tamaño del efecto medio de = 0,06.

Sabemos que la retroalimentación es poderosa, pero las formas más críticas son las orientadas a la mejora, ya que los estudiantes escuchan, comprenden y tienen más probabilidades de actuar cuando perciben que esa retroalimentación mejorará su aprendizaje. Pueden sentirse satisfechos con los elogios, pero estos apenas inciden en la mejora y la motivación, y lamentablemente gran parte de nuestra retroalimentación transmite al alumnado que el trabajo ha terminado: dejemos de aprender y mejorar y pasemos a otro tema.

Con motivo del I Congreso Impuls Educació, ¿qué mensaje clave te gustaría compartir con los lectores de ÉXITO EDUCATIVO sobre cómo liderar una escuela verdaderamente centrada en el aprendizaje?

Las escuelas se centran verdaderamente en el aprendizaje cuando la credibilidad del liderazgo hace posible la mejora. Docentes y estudiantes están juzgando constantemente al liderazgo a través de un prisma muy práctico: ¿Es este líder un oyente genuino? ¿Es digno de confianza? ¿Me ayudará a mejorar mi impacto? ¿Es seguro mostrar mis debilidades sin miedo? La credibilidad no trata de carisma, autoridad o cambio constante. Se gana cuando los líderes mejoran de forma consistente y amplifican las condiciones óptimas para el aprendizaje.

Los líderes creíbles escuchan antes de liderar: buscan comprender el pensamiento, la evidencia y las preocupaciones del profesorado antes de proponer soluciones, escuchar no es pasivo; es diagnóstico; construyen alta confianza, no cumplimiento: crean entornos donde los docentes se sienten seguros para hablar de errores, incertidumbre e impacto desigual en los estudiantes; se centran incansablemente en el impacto: no preguntan “¿implementamos la iniciativa?”, sino “¿Mejoró el aprendizaje?, ¿para quién?, ¿y en qué medida?”; hacen visible la mejora: aclaran cómo se ve el progreso, qué significa un año de crecimiento y cómo se monitoriza el éxito a lo largo del tiempo; fortalecen la capacidad profesional: utilizan el aprendizaje profesional para profundizar la pericia instruccional, no para lanzar el siguiente programa; y modelan el pensamiento evaluativo: muestran cómo usar la evidencia para ajustar la práctica, abandonar lo que no funciona y perfeccionar lo que sí.

Por el contrario, los líderes pierden credibilidad cuando introducen cambios frecuentes sin ganancias claras en el aprendizaje, cuando la evaluación se reduce al cumplimiento o cuando la retroalimentación fluye en una sola dirección —hacia abajo—. En última instancia, un liderazgo genuinamente centrado en el aprendizaje envía un mensaje poderoso a la comunidad escolar: “Aquí es seguro aprender, esforzarse, examinar el impacto con honestidad y mejorar —juntos—.”

Solo uno de cada cuatro ministros de Educación en el mundo ha sido docente

En los sistemas educativos de todo el mundo, la estabilidad política y la calidad del liderazgo se han convertido en variables decisivas para el éxito, o el fracaso, de las reformas.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 03 de marzo de 2026

Así lo pone de relieve el último análisis del Informe GEM (Global Education Monitoring), de la UNESCO, que dibuja un panorama marcado por la volatilidad en la cúspide de los ministerios de Educación y por una creciente complejidad en la gobernanza del sector.

Los datos son contundentes: los ministros operan en entornos políticos cada vez más fragmentados, con mandatos breves y bajo una presión constante de actores sociales, económicos e internacionales. El resultado es un ecosistema donde las decisiones estratégicas se ven condicionadas por la urgencia y la incertidumbre.

Uno de los hallazgos más llamativos es la fugacidad de los responsables políticos. Según la nueva base de datos mundial del informe, la mitad de los ministros de Educación nombrados desde 2010 abandonan el cargo apenas dos años después de asumirlo. Esta alta rotación supone, según los expertos, uno de los mayores obstáculos para la continuidad de las políticas educativas.

A ello se suma otro factor crítico: solo el 23% de los ministros cuenta con experiencia previa de enseñanza en las escuelas. La combinación de escaso tiempo en el cargo y limitada trayectoria pedagógica plantea interrogantes sobre la capacidad real de muchos titulares para comprender en profundidad las necesidades del sistema educativo que dirigen.

El impacto de esta inestabilidad no es meramente teórico. El informe subraya que la brevedad de los mandatos dificulta la implementación de reformas estructurales, que por naturaleza requieren horizontes de medio y largo plazo.

Un análisis de proyectos educativos financiados por el Banco Mundial entre 2000 y 2017 en 114 países detectó una correlación negativa sustancial entre la rotación ministerial y los resultados de dichos proyectos. En otras palabras, cuanto mayor es la frecuencia de cambios en la cúpula educativa, peores tienden a ser los resultados de las iniciativas impulsadas. La evidencia refuerza la idea de que la política educativa necesita estabilidad para madurar.

Ante este escenario, el informe apunta a la necesidad de que los líderes políticos desarrollen habilidades estratégicas que compensen la falta de tiempo. La formación de coaliciones amplias, el fortalecimiento de relaciones institucionales y una comunicación política eficaz aparecen como herramientas clave para sacar adelante reformas en contextos adversos.

En este contexto, la astucia política, más que la mera autoridad formal, se perfila como un factor determinante para convertir los compromisos programáticos en cambios reales dentro de las aulas.

Otro de los ejes del estudio se centra en la dimensión de género del liderazgo educativo. Los datos sugieren que un mayor número de mujeres en posiciones de responsabilidad puede tener efectos positivos en las políticas educativas. Históricamente, las líderes políticas han tendido a priorizar más la educación que sus homólogos masculinos, y la presencia de parlamentarias se ha asociado con incrementos del gasto en educación primaria a escala global.

Sin embargo, el avance hacia la paridad sigue siendo lento: la proporción de ministras de Educación solo ha pasado del 23% en el periodo 2010-2013 al 30% entre 2020 y 2023.

Las diferencias también se observan en la gestión de los centros escolares. Algunos estudios citados en el informe indican que las directoras pueden obtener mejores resultados de aprendizaje que los directores varones. En el África francófona, por ejemplo, el alumnado de escuelas primarias dirigidas por mujeres supera en matemáticas y lectura, equivalente a al menos seis meses de aprendizaje, al de centros encabezados por hombres.

Pese a ello, la brecha de liderazgo persiste: aunque la docencia está fuertemente feminizada en muchos países, la proporción de directoras en primaria y secundaria es, de media, al menos 20 puntos porcentuales inferior a la de profesoras.

La falta de políticas específicas agrava esta desigualdad. Apenas el 11% de los países del mundo ha adoptado medidas para abordar la diversidad de género en la contratación de directores escolares. Este dato revela que, pese al creciente consenso sobre los beneficios de la diversidad en el liderazgo, la traducción normativa sigue siendo limitada. Para los analistas del informe, promover trayectorias de liderazgo femenino no es solo una cuestión de equidad, sino también de eficacia del sistema educativo.

El documento también subraya que el liderazgo educativo ya no reside exclusivamente en los gobiernos. Una constelación de actores —sindicatos docentes y estudiantiles, líderes empresariales, académicos y organizaciones de la sociedad civil— ejerce una influencia cada vez mayor sobre la orientación de las políticas. Estos grupos no solo fiscalizan la acción gubernamental, sino que también moldean la agenda pública mediante presión política, producción de conocimiento y movilización social.

La influencia, sin embargo, es desigual y a veces paradójica. El informe cita el caso de Estados Unidos, donde algunos think tanks con baja puntuación en conocimientos técnicos logran una alta visibilidad en los debates educativos del Congreso, mientras que otros con mayor rigor académico tienen menor presencia política. Esta desconexión entre experiencia y capacidad de influencia plantea dudas sobre la calidad del debate público en materia educativa y sobre quién marca realmente las prioridades del sistema.

En el plano internacional, las organizaciones multilaterales continúan desempeñando un papel clave al enmarcar el debate global y financiar programas educativos, especialmente en países de ingresos bajos y medios. No obstante, el informe advierte de que la creciente competencia por visibilidad e influencia entre estas entidades puede desviar la atención del objetivo central: mejorar la educación. Además, su legitimidad se ve periódicamente cuestionada cuando se perciben déficits de capacidad, eficacia o sensibilidad hacia los contextos nacionales.

En conjunto, el panorama que emerge es el de una gobernanza educativa cada vez más compleja, donde la estabilidad política, la experiencia profesional, la diversidad de liderazgo y la coordinación entre múltiples actores se convierten en variables críticas. El Informe GEM lanza así una advertencia implícita: sin liderazgo sólido y sostenido en el tiempo, incluso las reformas mejor diseñadas corren el riesgo de diluirse antes de llegar al aula. En un mundo donde la educación es el principal motor de desarrollo, la volatilidad en la toma de decisiones puede tener consecuencias que se prolonguen durante generaciones.

Modelos educativos de éxito **OPINIÓN**

David Rabadà. 27 de febrero de 2026

Durante las últimas décadas, la enseñanza secundaria nacional ha experimentado una progresiva pérdida en la transmisión rigurosa de conocimientos. Este hecho coincide con la imposición de determinadas ideologías políticas y corrientes pedagógicas que han desplazado el papel central del saber, del docente y del esfuerzo intelectual. Según los indicadores internacionales PISA, PIRLS o TIMSS, los resultados educativos nacionales permanecen estancados en una caída constante y reiterada. Para revertir esta situación, urge analizar qué modelos educativos externos funcionan y aplicarlos en nuestro país. Como ahora se verá es necesario abrir un

espacio de reflexión y debate para recuperar una enseñanza exigente, sólida y basada en el saber. Sin conocimiento no hay enseñanza.

Si analizamos los sistemas educativos que obtienen los mejores resultados en las pruebas internacionales PISA, como Japón, Singapur, Corea del Sur o Estonia, así como determinadas comunidades autónomas del Estado español –como Castilla y León o Asturias– o los centros con excelentes resultados en las PAU, se observan una serie de coincidencias estructurales que ya nos indican el camino a seguir. Estos modelos ponen el énfasis en la adquisición de conocimientos a largo plazo – o profundos – entre nuestros alumnos. Esto se debe a currículos exigentes y bien estructurados, a una comprensión lectora sólida por parte de los alumnos ya unos docentes especialistas con un dominio riguroso de su disciplina y lengua hablada y escrita. En definitiva, lejos de currículos dispersos o excesivamente flexibles, estas regiones o países con éxito educativo apuestan por programas claros, exigentes y acumulativos.

Un elemento clave en todo lo anterior es la estabilidad legislativa. Los sistemas educativos de éxito no están sometidos a constantes cambios de ley, sino que mantienen marcos normativos estables que permiten consolidar prácticas eficientes a largo plazo. Esto va ligado a una clara confianza en el papel del docente como transmisor de conocimientos. Tal y como argumentan muchos de los artículos de la revista *Educational Evidence*, la enseñanza explícita y estructurada, basada en la instrucción directa, es especialmente eficaz, sobre todo en contextos de enseñanza obligatoria.

Además, y en todos los modelos educativos de éxito, la cultura del esfuerzo ocupa un sitio central. En este sentido, el uso de exámenes y deberes no es visto como herramienta punitiva, sino como un instrumento pedagógico fundamental para reforzar el aprendizaje, consolidar la memoria a largo plazo y fomentar la autodisciplina. También la enseñanza memorística, entendida como base necesaria para el razonamiento complejo, es reivindicada como un elemento imprescindible en contraposición a ciertas pedagogías que confían excesivamente en el aprendizaje autónomo de los alumnos sin la necesidad de docentes doctos en su especialidad. En otras palabras, se parte de la idea de que los alumnos no pueden aprender por sí mismos todo lo que todavía no saben, y que la figura del instructor experto es insustituible. Desestimar este principio ha llevado a un desperdicio de la profesión docente y a una caída de la calidad en la enseñanza. Y en esto es totalmente determinante la consideración social y económica del profesorado. La prueba es que en los países con mejores resultados en enseñanza, los docentes son especialistas en su materia, seleccionados con criterios exigentes y bien remunerados.

Llegados aquí resulta fundamental introducir el concepto de IDH de cada país (Índice de Desarrollo Humano). Este coeficiente computa en una sola cifra los indicadores de salud, educación y renta para medir el bienestar social de una población. En los países con buenos resultados en enseñanza existe una relación directa entre los indicadores de PISA, PIRLS o TIMSS con su Índice de Desarrollo Humano (IDH). Estos datos evidencian que no es determinante cuánto se invierte en educación, sino en qué modelo pedagógico se invierte. A menudo se pone el ejemplo de Singapur, que destina alrededor de un 2% de su PIB a educación y obtiene excelentes resultados, mientras que otros países con una inversión muy superior al doble, como Suecia, presentan resultados mediocres.

Pero el asunto del IDH, y su bienestar social asociado, va más allá dado que los países que lo tienen muy alto, como Japón, Singapur o Corea del Sur, comparten modelos educativos basados en la exigencia, conocimiento a largo plazo y prestigio del docente. Es decir, una buena enseñanza potencia un excelente bienestar social. En el caso español, con un IDH inferior al de estos países líderes, y con resultados educativos muy mejorables, se hace evidente la necesidad de replantear su sistema de enseñanza para mejorar su IDH. En este sentido, sería aconsejable huir de ideologías pedagógicas no demostradas, y apostar por modelos avalados por la evidencia científica.

En resumen, podemos decir que para revertir los malos resultados de enseñanza nacionales es necesario potenciar la cultura del esfuerzo, reforzar el uso de exámenes y deberes como herramientas pedagógicas, mejorar de forma decidida la comprensión lectora y la expresión escrita, estabilizar las leyes educativas y dignificar al profesor docto y especialista con un gran reconocimiento social. Sólo con currículos exigentes, docentes expertos y una enseñanza basada en el saber se podrá aumentar el nivel de enseñanza, el bienestar social y, en definitiva, la calidad de vida del conjunto nacional.

David Rabadà i Vives. Paleontólogo y comunicador científico. Doctor en Ciencias Geológicas en 1995 por la Universidad de Barcelona.

Soberanía **OPINIÓN**

Andreu Navarra. 27 de febrero de 2026

En su conferencia *Responsabilidad personal bajo una dictadura* (1964), Hannah Arendt desarrollaba una idea inquietante: “Tendremos que decir que la burocracia consiste en el gobierno de *nadie* en particular y que, precisamente por ello, es quizá la forma de gobierno menos humana y más cruel”. Vivimos en una sociedad fuertemente burocratizada, y por lo tanto nuestro sistema educativo no puede ser ajeno a esta circunstancia adversa y favorable a la vez. Y es que un cierto *gobierno de nadie*, lo sabemos por Max Weber, es necesario para el nacimiento y la conservación de una democracia, porque donde no hay jerarquía meritocrática en una



escala de cargos burocráticos, lo que hay es un gobierno *de alguien en concreto*, un príncipe fuerte, un dictador o un monarca absoluto, o una oligarquía de privilegiados.

Pero, ¿qué ocurre cuando hemos de vivir bajo un régimen burocrático donde *no parece mandar nadie en concreto de manera solo aparente*? ¿Quién nos está gobernando por encima del gobierno de nadie? Lo pregunto porque últimamente, por razones que no vienen al caso, he tenido que asistir a reuniones de carácter administrativo o gubernamental, en la pequeña escala que permiten nuestras autonomías, que en el fondo son las taifas de nuestros reinos remotos, y donde la responsabilidad civil y pública parece haberse diluido intensamente. La parte mala o nociva de los regímenes burocráticos es que no hay nadie a quien apelar cuando las cosas se tuercen o falla estrepitosamente la financiación de los servicios públicos.

Nadie es responsable, nadie debe dimitir. La culpa siempre es del otro, el de la oficina de enfrente, el del partido de enfrente. Y eso mientras se comportan todos de una manera idéntica: capitalismo mafioso, tribalismo identitario, desvío de fondos públicos, nacionalismo banal, patriotismo gallináceo. En estas reuniones sobre educación a las que tengo que asistir por motivos laborales no me encuentro ante tiranuelos o déspotas, el problema es otro. Ojalá, en cierto modo, fuera así: sabríamos contra quién luchar, a quién reclamar consecuencias y responsabilidades. Lo inquietante es que, salvo alguna excepción, lo que más abunda es un gestor notable o más o menos esforzado que no tiene ningún control sobre lo que ha de regular o gobernar. La administración bajo la que me ha tocado vivir funciona como la Unión Soviética tardía: depende de una secretaría o comisariado económico que, sencillamente, se niega a financiar nada con un mínimo de solvencia.

El colmo de la sorpresa me llegó cuando en una de estas reuniones institucionales, un alto cargo político nos confesó a nosotros, una junta sindical, que carecía de oficina, de instalaciones, de personal adecuado o hasta de una web operativa. Sencillamente, en esa pseudo oficina se limitaban a poner parches con un presupuesto de miseria. Sin ventanilla de atención al público, sin herramientas técnicas de ningún tipo, con *softwares* dignos de 'Los Picapiedra', y todo esto en medio de una fuga de talentos provocada por sueldos poco atractivos.

Así que la mezcla parece explosiva: los usuarios se ven atrapados obligatoriamente en trenes que no circulan, o incluso matan, en escuelas que no enseñan y ambulatorios que no curan, pero la culpa no es de nadie, y por lo tanto no se puede apelar a nadie cuando las cosas se tuercen. Por lo tanto, la pregunta sigue en pie: ¿Quién decreta este estado graduado de miseria? ¿Por qué toda la ideología oficial es el Globalismo neoliberal? ¿Cómo es posible que la única *alternativa* con perspectivas de crecimiento popular en Occidente sea el fascismo?

Por eso he creído, desde que publiqué *Devaluación continua. Informe urgente sobre alumnos y profesores de secundaria* (2019), donde ya alerté sobre la relación entre competencialismo y malestar ultraderechizado, que el problema educativo en nuestro país es esencialmente político más que pedagógico o metodológico. Las reformas pedagogistas son, ante, todo, una gran mentira pública. Es la razón por la cual he aprendido a no meterme en peleas pedagógicas, discusiones bizantinas y binarias; mi pregunta tiene mucho más que ver con la siguiente cuestión: "¿Quién manda aquí?", es decir: "¿Quién está mandando que se deje de enseñar y de educar en nuestro país?". ¿Quién paga el sueldo de los gurús emodeconstructivos? ¿De dónde proceden los diseños competenciales, y para qué sirven? Porque *ya sabemos* que lo que se manda es una cortina de humo, un abanico de medidas distractoras sobre la cuestión central: ¿De dónde procede nuestra *soberanía educativa*? ¿De Europa? ¿De Madrid? ¿De nuestra capital autonómica, cada vez más provincial y provinciana? ¿De unas direcciones diezmadas, agotadas y autodinamitadas? No es este un tema menor, porque nos servirá de escudo contra la demagogia y los solucionismos salvíficos.

Si nuestros *consellers* y subdirectores no tienen ni idea de por qué han de elaborar decretos disparatados, si desde los ministerios de todo signo se diseñan políticas idénticas de austeridad y empleabilidad, si los altos cargos te confiesan personalmente que no creen en lo están defendiendo de cara a la galería, si se instala una razón económica donde debería regir una razón de naturaleza humanística, o por lo menos informativa, es porque no se sienten responsables de lo que están gestionando, y experimentan la misma sensación de precariedad angustiosa que desertiza la vida del ciudadano degradado a la condición subalterna del usuario desposeído. Tampoco saben quién les somete pero las consecuencias son fatales si no se someten. No hay nadie a quien apelar, no hay nade a quien poder votar: como sociedad, nos encontramos en el punto que denunciaba Tocqueville. Nos conformamos con el triste espectáculo de la corrupción generalizada, el circo de la postpolítica rendística, con un cubo de palomitas sobre las rodillas, y ya todo el mundo espera el estallido milenarista, la catarsis sangrienta a la americana o el aldabonazo tribal de los nuevos hunos, que están muy cerca.

La burocracia que debía sustentar nuestra democracia se refugia en el cinismo. La cultura ha mutado en mero entretenimiento emoconsolador; las academias se suman al carnaval de idiocracia; las políticas educativas continúan descendiendo alegremente al lodazal neothatcherista. Todo el mundo parece intentar sobrevivir como buenamente pueda. Los vectores colectivos parecen desmantelados (aunque seguramente nos den una grata sorpresa en un futuro próximo). Sin embargo, para una minoría que intenta aclararse la pregunta del millón sigue en pie: ¿Quién manda aquí? ¿Quién ha de determinar que se enseñe algo, qué se ha de enseñar y para qué? ¿Cuál es el sentido de un sistema educativo público? ¿Por qué los que tiraron la piedra esconden

ahora la mano? La respuesta solo puede salir de los miles de docentes que no saben cómo romper su círculo de estupor de cada día. La soberanía del aula pública, frente a todos los boicots irracionales de la administración irresponsable, debe pertenecer al docente de la pública. No hay más camino que este. La disciplina burocrática subversiva y anticidadana ya ha demostrado una y otra vez su fracaso y su impotencia profundamente desmoralizadoras. La reforma competencial era una ola tardía de disciplinamiento burocrático, profundamente desmovilizador. Su sentido último era la creación de una clase mayoritaria lumpenizada, desposeída de derechos de ciudadanía y carente de herramientas conceptuales de análisis. ¡La última innovación consiste en enseñar a través de pictogramas, como si un invento del siglo XII diseñado para alienar a los siervos fuera *innovador*!

Sin duda la reforma competencial ha vencido pero no ha convencido. Lo que no acabamos de saber del todo es quién desató la inmensa ola de violencia simbólica contra docentes y alumnado. Su papel desmovilizador y ansiógeno ya ha sido revelado, ya no convence más que a la minoría fanática de sus propagandistas a sueldo. Ha llegado la hora del cambio, y ese cambio pasa por la instauración directa de una soberanía de tipo académico que sustituya la legalidad licuada por la política desreguladora y deconstructiva, que era la cara amable de la razón economicista. Del imperio del estrés hemos de pasar a la construcción política de la educación democrática.

Andreu Navarra. Escritor e historiador. Combina la creación literaria con la crítica y el análisis de sistemas educativos.

José María Barrio Maestre: «Hay que dejar a los profesores que enseñen» ENTREVISTA

CARA A CARA con José María Barrio Maestre, filósofo y autor del libro “Sócrates en el aula”

David Rabadà i Vives. 02 de marzo de 2026

José María Barrio Maestre es un filósofo español cuya trayectoria personal y profesional se ha desarrollado en estrecha relación con la realidad y la reflexión educativa. Formado en filosofía, su identidad intelectual se reconoce claramente en ese ámbito, y es que él, y como me comenta, es filósofo, aunque no pedagogo, una distinción que encarna con naturalidad durante nuestra conversación.

Su actividad docente comenzó en secundaria. Pertenece al extinto cuerpo de profesores agregados de Bachillerato y ejerció como profesor de Filosofía en dos institutos de la Comunidad de Madrid. En ese contexto vivió los años previos a la entrada en vigor de la LOGSE (1990), y como muchos de sus colegas pudo entrever sus consecuencias. Esta experiencia en el aula constituyó una base decisiva para su posterior reflexión teórica sobre la educación. Siendo aún profesor de bachillerato fue contratado por la entonces Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Su incorporación se produjo en la sección de Pedagogía, y no en la de Filosofía, hecho significativo que caracteriza su trabajo académico. Desde allí ha desarrollado una reflexión filosófica aplicada al ámbito educativo, y ello sin renunciar a su identidad como pensador.

Conversar con él constituye una experiencia culta, brillante y deliciosa que confirma la coherencia entre su obra y su palabra. Su pensamiento combina claridad, profundidad y una defensa exigente de la educación intelectual. Su libro más reciente, *Sócrates en el aula*, nos muestra la síntesis de todo lo anterior.

Lleva unos cuarenta años en la Universidad Complutense de Madrid. Lo curioso es que usted es filósofo y en cambio trabaja entre pedagogos, ¿qué le interesa de la pedagogía?

Para ser exactos, llevo 39 años enseñando en la Complutense, al comienzo las materias de Filosofía de la Educación, Ética y Política de la Educación, Antropología pedagógica, que han ido desapareciendo o quedando en situación más o menos residual en los currículos que se imparten en la actual Facultad de Educación. En los últimos veinte años vengo enseñando una materia llamada Teoría de la Educación a estudiantes de primero del grado de Maestro en Enseñanza Primaria.

A su pregunta por mi interés hacia la pedagogía he de manifestar honestamente que es inversamente proporcional al que tengo por la filosofía: este tiende a infinito... No hace falta aclarar hacia dónde tiende el otro. Si me permite la broma, aunque negaré haber dicho esto, como ya está próxima mi jubilación me puedo permitir el *lujazo* de decir las cosas a calzón quitado. La verdad es que la pedagogía, visto lo visto –lo que yo puedo ver en mi ámbito– cada vez me interesa menos. No debería ser así, lo reconozco. Y algunos colegas míos de pedagogía son personas sabias de las que lo tengo todo por aprender, pero el cuerpo de doctrinas, teorías o enfoques que componen eso que se llama “Pedagogía” o “Ciencias de la Educación” me parece un conjunto de delirios expuestos en una jerga pintoresca, que no deja de acuñar palabros infames, casi todos anglicismos que están en vigor durante unos años y necesitan ser suplantados por otros aún más delirantes.

¿Usted cree que los pedagogos españoles rechazan en parte la filosofía?

La persona que me invitó a trabajar en la Universidad confiaba que yo podría aportar algo aquí, sobre todo por mi familiaridad con el mundo académico alemán; lo conozco algo mejor que el anglosajón, que es la referencia de casi todos los pedagogos españoles. Los alemanes tienen otros problemas, pero en el ámbito académico de la *Pädagogik*, desde luego, no existe esa animadversión por la filosofía que se percibe por estos lares. Este



profesor se llama José A. Ibáñez-Martín, ha sido catedrático de Filosofía de la Educación y le estoy muy agradecido por su ayuda en mi promoción a profesor titular. Tiene muy buena formación filosófica, y ambos fuimos discípulos de Antonio Millán-Puelles, catedrático de Metafísica en la Complutense y uno de los mejores filósofos de los últimos siglos. Don Antonio ejerció unos pocos años la primera cátedra de Filosofía de la Educación que hubo en la universidad española, y don José Antonio le sucedió en ese puesto cuando el primero asumió la cátedra de Metafísica en la Facultad de Filosofía.

En fin, el caso es que con estos antecedentes siempre he tenido un pie en la filosofía y otro en la pedagogía. Ahora bien, el muro que se ha interpuesto entre ambas –y que en el librito describo como una de las principales causas de la devastación– ha ido elevándose y haciéndose cada vez más infranqueable, consecuencia de lo cual este bipedismo se me hacía crecientemente incómodo pues la estatura del muro me acechaba peligrosamente la entrepiera. Hace ya años que decidí dar un salto y dedicarme a la filosofía, digamos, en el exilio. Mi tarea investigadora y docente se centra en asuntos de metafísica y teoría del conocimiento que, eso sí, me parecen decisivos para entender la tarea docente. Los he desarrollado de la forma más sencilla que he sabido para que puedan entenderlos estudiantes de primero –son los que atiendo en mis cursos– en otro librito reciente que titulé “Epistemología para maestros” (se puede descargar *online* en las siguientes señas: *Epistemología para maestros*).

La filosofía vive en usted como una razón lógica ordenada, ¿cree que ocurre lo mismo entre algunos pedagogos teóricos?

El problema que tienen algunos pedagogos es que piensan que la pedagogía es una ciencia exacta. Anhelan que pueda llegar a tener el prestigio, el rigor y la eficiencia de saberes técnicos del tipo de las ingenierías. Sinceramente me parece que la cosa no da para tanto. Sin que eso sea un desdoro para ella, creo que la pedagogía no es ciencia sino arte, el que tienen los maestros que con la experiencia han llegado a manejar eficazmente la continuidad, pero también el necesario hiato entre el ejemplo y el ejemplar. Es decir, pedagogía es el arte de poner buenos ejemplos, oficio que se logra por ensayo y error, por tanteo. Ejemplos pedagógicos son imágenes que piden ser trascendidas, que no absorben sobre ellas mismas más atención que la que redirigen hacia el concepto. Un buen ejemplo ayuda a los alumnos a abstraer, o sea, a no quedarse atrapados en lo icónico, en el “caso de” algo. Bueno, pues creo que la pedagogía es el arte de quienes se han hecho expertos en esto.

¿Y qué piensan sus colegas pedagogos de la universidad?

Pues se suelen enfadar cuando les digo que lo suyo no es ciencia sino oficio. De todos modos, son comprensivos con este tipo de barbaridades que les espeto, porque son buena gente, desde luego tienen menos mala uva que la que solemos tener los de filosofía. Ahora bien, tienden a venirse arriba demasiado con eso de las “ciencias de la educación”. Me toleran porque soy un “profesaurio” y ya me queda menos. Me hizo mucha gracia ese mote que me encasquetó un estudiante el año pasado. En todo caso, si alguna ventaja tengo es que lo poco que sé de pedagogía lo aprendí colgado de la tiza los años que estuve en instituto, experiencia que no han tenido la mayoría de mis colegas que teorizan sobre educación sin haberla agarrado nunca (la tiza).

En su último libro, Sócrates en el aula, reflexiona sobre el sistema educativo nacional, ¿qué diría Sócrates de nuestra enseñanza si hoy volviera del Hades?

Pues creo que pediría que a los maestros se les deje enseñar lo que saben y que se les incentive a saber mucho de lo que enseñan. Ya solo con esto comenzaríamos a levantar cabeza.

¿Por qué Sócrates inunda su último libro? ¿Fue quizás este pensador el fundador de la filosofía y de la pedagogía?

Sócrates es el iniciador del gremio filosófico. Hay algunos aperitivos presocráticos muy interesantes, pero la filosofía en serio comienza con él. Es quien nos enseñó a los europeos a pensar con rigor y, en su senda, Platón y Aristóteles. Por su parte, aún le tenemos como el primer maestro de Occidente. Maestro ante todo en sentido moral, por cómo vivió y especialmente por cómo murió. Pero también en sentido intelectual. Desde él sabemos que la tarea del maestro no consiste tanto en “inculcar” ideas, o lo que algunos llaman valores, sino ante todo en “educir”, sonsacar, aflorar lo mejor de cada persona a la que trata de ayudar en el “parto mental”. A su amigo Teeteto le dice que su profesión era la misma que la de su mamá, la señora Fenárete, que era partera. Es una imagen de lo que significa el magisterio que a día de hoy sigue siendo muy significativa.

Nuestra enseñanza ostenta, y sin lugar a duda, una larga tradición socrática, ¿qué sentido tiene una pedagogía sin filosofía?

Muy poco, creo yo. Suelo decir que una pedagogía sin un fundamento filosófico serio deviene mera ingeniería social, emulsión de “factor humano” para la industria o, lo que es peor, fábrica de “fieras hábiles”, como diría Nietzsche, expertas en depredar antes de ser depredados. Con no poca ironía denuncia William Deresiewicz una forma de “liderazgo” que inspira el trabajo en muchas universidades anglosajonas de postín, que promocionan gentes intelectualmente mediocres pero expertas en besar el trasero a quienes tienen por encima y en pateárselo a quienes tienen debajo. En fin, es un poco bestia lo que digo, pero ese peligro es real, y la

filosofía puede generar alguna inmunidad frente a eso. También diría que, a la inversa, a una filosofía incapaz de verse en una propuesta formativa del ser humano le faltan hervores, incluso filosóficamente; no está suficientemente pensada.

Durante su etapa inicial de profesor en la Universidad Complutense de Madrid, la filosofía y la pedagogía compartían grandes nexos, pero años más tarde ambas secciones se separaron, ¿qué ocurrió?

El entonces rector Villapalos, creo que mal asesorado, decidió separar las dos secciones de la antigua Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, en dos facultades distintas, una de Filosofía y otra que comenzó a llamarse entonces (creo recordar que fue en el 1990), Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado, que reunió en un solo ente la antigua sección de pedagogía con las dos Escuelas Universitarias de Magisterio (la Pablo Montesinos y la María Díaz Jiménez). Antiguamente filósofos y pedagogos compartían poco, pero sí al menos la Junta de Facultad, lo cual implicaba algún contacto académico y facilitaba un diálogo que no por escaso podía dejar de ser interesante. Desde el surgimiento del nuevo ente –que, además, tuvo desde entonces un emplazamiento más alejado en el campus–, se fue debilitando el cordón umbilical que nos unía a otra forma de racionalidad distinta de la meramente instrumental. Aunque muchos saludaron ese cambio, yo lo deploro.

En el libro nos cuenta que la filosofía y la pedagogía han sufrido un profundo y desgraciado divorcio en nuestro sistema educativo, ¿cuándo cree que comenzó este, qué consecuencias conllevó y cómo sucedió?

Naturalmente con excepciones, en el mundo anglosajón las escuelas universitarias de preparación de maestros (*schools of education*) solían destacar más por el cuidado de los aspectos técnicos de la preparación de maestros que por la faceta humanística de esta. El “liderazgo” de los *teachers* se ve mucho más en clave de dominio de ciertas metodologías didácticas que en el dominio de los contenidos de las materias.

Por su lado, el curriculum escolar de la enseñanza media en los Estados Unidos (*high school*) suele poner en pie de igualdad y asimilar académicamente ocupaciones variadas –como el deporte, actividades de voluntariado o compromiso social de variada especie– con las materias de mayor peso intelectual o con otras que son más bien “de juguete”. Esto se comprende por la afición yankee a la medición de resultados, los ránkins y todo lo que sea operativo (*operational*). Ha habido, sí, cierto interés en Gran Bretaña por la filosofía de la educación, aunque muy centrado en aspectos relativos al análisis del lenguaje.

En todo caso, el mundo de la investigación educativa en el ámbito anglosajón destaca más por poner el foco en asuntos de tipo práctico o técnico en los que hay mucho espacio para la didáctica, la psicología, la investigación operativa, los análisis estadísticos y, como mucho, algunos aspectos de filosofía práctica relacionados con la educación cívica y moral (o lo que llaman allí “educación del carácter”).

¿Qué ocurre en Alemania?

Pues en Alemania el panorama es distinto. Como dije, la tradición de la Pedagogía académica nunca había sido hostil a la filosofía, incluso a la discusión filosófica de alto vuelo teórico. No en vano la Pedagogía como ciencia –sea de ello lo que fuere– se puede decir que es un invento alemán surgido en el seno de la tradición filosófica del idealismo romántico. Los grandes fundadores de la pedagogía científica eran filósofos alemanes que vivieron en la segunda mitad del XIX. Evidentemente también están presentes en el currículo de formación del profesorado materias de tipo técnico, pero nunca en competencia con la filosofía. Más aún, era muy frecuente que los profesores universitarios de Pedagogía hubieran estudiado Filosofía, o incluso que fueran principalmente profesores de Filosofía que dedicaban algún o algunos semestres a cuestiones relativas a la educación. Así, por ejemplo, Kant publicó en 1803 unas lecciones de Pedagogía (*Über Pädagogik*) que recogen su docencia en Königsberg durante el semestre de invierno de 1765-66. Un rasgo típico de la universidad alemana, sobre todo en estudios de humanidades y ciencias sociales, es la flexibilidad del curriculum y la posibilidad de articularlo de forma muy variada de acuerdo con las preferencias de los estudiantes.

Pero en Alemania, ¿hubo también divorcio entre la filosofía y la pedagogía?

En torno a la década de los 50 del siglo pasado sucedió un cambio, no diría paradigmático, que allí llaman “giro realista” (*realistische Wendung*), que tiene cierto reverbero de cuño yankee, y que con el tiempo ha llegado a distanciar algo la pedagogía de la filosofía allí, aunque nunca tanto como en entornos más cercanos al nuestro.

En 1978 tuvo lugar en Bonn un evento científico, el *Bonner Forum Mut zur Erziehung* (audacia para educar), en el que participaron filósofos de primer nivel como Robert Spaemann, Hermann Lübbe, Golo Mann, Dietrich Benner, que tuvo un impacto importante en la discusión académica alemana durante varios años, y que sin duda contribuyó a atenuar la intensidad de ese “giro”.

Hay quienes afirman que las nuevas pedagogías y sus innovaciones educativas han destrozado la enseñanza nacional, que se ha arrancado la transmisión de conocimientos de las aulas. Lo anterior, ¿es más falaz que cierto o es más cierto que falaz?

Tiene eso mucho de verdad. Aunque el problema viene gestándose desde mucho antes, las leyes que organizan el sistema educativo a partir de la LOGSE han ido devastando poco a poco la enseñanza escolar en el aspecto intelectual, entre otras cosas porque tanto esa ley como todas sus secuelas adoptan una ideología constructivista que es delirante.



¿Qué diferencia cree que existe entre LOGSE y las leyes posteriores?

La LOGSE y sus posteriores han seguido la misma senda. Esta es la devastación que han dejado en la enseñanza media y en el bachillerato, y muy particularmente en los centros de titularidad estatal. Institutos en los que grandes profesionales ejercían una labor marcada por el rigor conceptual, la perspectiva humanista y el cuidado de una buena formación intelectual de los alumnos, pero que poco a poco se fueron infantilizando y convirtiendo en parques temáticos en donde se pretende que los jóvenes estén entretenidos.

También hay quienes consideran vacías de argumentos las hipótesis educativas de las nuevas pedagogías vigentes, ¿con qué adjetivos las definiría usted?

Fofas y ciegas, como poco. El problema principal, diría que el pecado original de la pedagogía moderna –por tanto, no desde Sócrates sino desde Rousseau– es que la mayor parte de ese gremio estima que lo que ante todo ha de perseguir la educación escolar no es que los niños y jóvenes sepan cosas, sino que tengan “valores”, que aprendan a ser tolerantes, democráticos e inclusivos. Recuerdo cómo hace años les hacía salivar a los pedagogos aquello de que “convivir es vivir”, que decía el famoso *Informe Delors*. La preocupación por lo moral y lo cívico, que sin duda son aspectos importantes del crecimiento humano en el que la educación está comprometida, buena parte del gremio pedagógico la ve en competencia y detrimento del desarrollo intelectual.

La cuestión es que no pocos pedagogos piensan que para que un chico o una chica sean tolerantes, democráticos y partidarios de los valores, hace falta que sean un poco “cortitos”, pues si saben mucho se convierten en empollones arrogantes y refractarios a la convivencia y todo eso. Obviamente, no lo dicen así, porque sería muy bestia... Pero es lo que piensan, y sin tener en cuenta ese planteamiento es literalmente incomprensible la devastación que han producido en la escuela las leyes educativas de los últimos, digamos, treinta años. En fin, parte de culpa en esto la tiene Rousseau. No deja de sorprenderme la devoción verdaderamente beata que en ese gremio le profesan al *Emilio*, que es una auténtica colección de sandeces. Rousseau fue un gran filósofo, pero no precisamente por ese librito sino por otras cosas mucho más interesantes que dijo.

Rousseau creía que la sociedad y su educación reglada corrompe a los niños, que lo importante son los buenos sentimientos primigenios...

Pues llevados de esta pasión por que la gente tenga buenos sentimientos, y no tanto que estudien y sepan cosas, a muchos pedagogos les sale por media breva lo del rendimiento académico; lo que les importa es que los alumnos sean gente comprometida con todo tipo de causas supuestamente progresistas y “sociales”. Después de divagar un tiempo sobre la importancia de ser “inclusivos” y no discriminadores, sobre la decisiva presencia en el aula del argumento afectivo-sexual, de batallar contra el “heteropatriarcado”, i.e de abrir espacios cerrados y visibilizar colectivos victimizados por el varón heterosexual y padre de familia –por supuesto sospechoso de ser “maltratador” mientras no demuestre, él, que no lo es–, y ahítos ya de la tonada sobre las *tic,s* en el aula, las inteligencias múltiples, la gestión de las emociones, el aprendizaje autónomo, etc., etc. –probablemente me dejo en el tintero otras varias nobles causas que ha movilizado la verborrea pedagógica de los últimos decenios–, hoy es el asunto de la *gamification* el que ocupa el centro de la pista de baile. Con el dulce desenfado con el que gustan los pedagogos de acuñar anglicismos, eso de “gamificarlo” todo se ha convertido últimamente en el talismán para reponer algo que parecía enterrado hace mucho, y que antiguamente vertía el tópico de “aprender jugando”. Pese a su apariencia innovadora, es recidivo esto.

Y en todo esto, ¿dónde queda la escuela pública?

Creo que las redes oficiales de distribución de lo que algunos han llamado *secta pedagógica* –los ministerios de educación de casi todos los países occidentales– están perdidas sin remedio para la causa de recuperar la escuela pública. Inficionados de esa pasión por lo innovador, intelectualmente fofa, y de un no querer saber absolutamente nada con la Filosofía desde mediados del siglo pasado –que son vicios estructurales, ambos *made in USA*–, esos canales han devenido irre recuperables para la cordura. Quisiera equivocarme, pero me temo que es así.

Del sólo sé que no sé nada al no saber mucho de casi nada, ¿cree que hemos pasado de la filosofía no sofista a la ideología pedagogista?

Estas fórmulas que usted acaba de emplear me parecen muy ajustadas a la situación actual.

En nuestra enseñanza, ¿qué debería ser más importante? ¿aprender a aprender o aprender a pensar?

A ver: creo que los pedagogos tendrían que hacer un esfuerquito por explicar mejor qué es eso que llaman “aprender a aprender”. Aparentemente es muy intuitivo, pero si se le retiene la atención al *dictum* no está tan claro lo que eso quiera decir. Este es el problema que tienen muchos pedagogos –ciertamente, no todos–: que han estudiado poco. Eso hay que hacerlo despacio, cerrando el foco y concentrando una atención no apresurada, morosa. Si se pararan a pensar en eso cuando lo dicen, probablemente se darían cuenta de que algo no cuadra. Supuestamente, y eso es lo intuitivo a simple vista, esa expresión mencionaría la técnica, bastante elemental, por cierto, de acceder a las fuentes del saber, a trastear con chismes digitales y

buscadores de internet que posibiliten eso que llaman “aprendizaje autónomo” y ese engañabobos que tanto les gusta a algunos: que los niños “investiguen”. Modestamente, yo sé qué es investigar, y no pienso que pueda hacer eso un nene trasteando con un chisme provisto de motor de búsquedas. La tecnomemez que ha invadido la escuela ha devastado las meninges de dos generaciones. Estoy completamente de acuerdo con Catherine L’Ecuyer al decir que la mejor preparación para un mundo *online* es una escuela *offline*, o como se diga eso en gringo. Por otro lado, un “aprender a aprender” que no devenga en aprender “cosas”, acaba en un tornillo sin fin, en un bucle abocado a no terminar de aprender... nada.

También hablan algunos pedagogos del enseñar a pensar por uno mismo.

No menos majadero es pretender que esto de pensar por uno mismo –por cierto que no hay forma de hacer eso que no sea hacerlo “por uno mismo”; no cabe pensar por cuenta ajena– o, como suele decirse, tener sentido crítico, sean habilidades o competencias que puedan aprenderse de manera puramente estructural, o funcional, por tanto con entera independencia de contenidos, es decir, de pensamientos, de cosas que han sido pensadas por alguien con quien entramos en discusión real o virtual al leer y al escuchar. Se atribuye a Margaret Mead un dicho según el cual hay que enseñar a pensar, no qué pensar. Pues mire usted, aunque la frase parezca redonda, resulta un perfecto sinsentido pretender que se puede pensar sin tener en *qué pensar*, o enseñar a hacer eso sin mostrar algunos pensamientos que, ciertamente, habrá que retenerlos después una atención crítica, hacerlos objeto de un análisis reflexivo. Pero lo primero es pensar *algo*. Si es cierto que esa señora dijo eso, yo replicaría que, aunque supiera mucho de antropología cultural, de filosofía andaba un poco escasa. Es como si pretendiéramos aprender a tocar la guitarra leyendo un manual de guitarra. No: a eso se aprende tocando la guitarra, obviamente mal al comienzo, y poco a poco corrigiendo fallos con ayuda del manual. Suponer que se puede aprender a pensar sin “pensar algo”, para después “pensar en ese pensamiento de algo” –es decir, reflexionar sobre el valor de verdad de lo pensado– equivale a figurarse que se podría aprender semejante cosa tomándose una pastilla, o aprender ruso en cuatro tardes.

¿Y el pensamiento crítico que tanto comenta la pedagogía?

El pensamiento crítico no es una destreza intelectual que pueda lograrse de manera solo formal, sin tener en cuenta contenidos concretos de pensamiento. No advertir algo tan elemental como esto es de una ingenuidad comparable a la que hace falta para despreciar la memoria como si fuera la “inteligencia de los torpes”, tal como lo pretenden muchos pedagogos. Pues estamos en las mismas: está bien pugnar por una enseñanza no meramente memorística, pero pasar de ahí a despreciar la memoria es algo intelectualmente suicida, pues sabemos lo que recordamos. Es cierto que *saberlo* es, obviamente, algo más que recordarlo, pero la primera condición para saber algo es, al menos, no haberlo echado al olvido. Algo tan completamente básico como esto parece que se les pasa por alto a quienes se les llena la boca clamando contra la escuela tradicional porque es “memorística”.

Otra de las cosas que los maestros con oficio saben bien es que es preferible que los alumnos guarden la información en su memoria que en un repositorio digital, porque lo primero es la base del conocimiento, mientras que el chisme es perfectamente imbécil, aunque tenga muchos “jigas”. Desde luego que no basta la memoria para el desarrollo intelectual, pero esto no puede hacernos obviar que lo único que no puede ser crítico es la ignorancia: todo conocimiento humano es, potencialmente al menos, crítico, *i.e* susceptible de ser posteriormente reflexionado, analizado y ponderado su valor de verdad. Pero lo primero que hace falta para pensar y reflexionar es pensar algo, o sea, tener algo sobre lo que reflexionar.

¿Ostenta el colegio de hoy en día tirria al conocimiento?

El gremio pedagógico ha logrado que la escuela se convierta en uno de los principales enemigos del conocimiento –algo que muchos maestros deploran, y modestamente yo con ellos– para pasar a ser un parqueadero de niños y jóvenes que están entretenidos haciendo muchas cosas monas y útiles, pero sobre todo jugando. Ahora bien, como titula Gregorio Luri uno de sus libros, *La escuela no es un parque de atracciones*.

Al respecto de ciertas ideologías que se manifiestan claramente en contra de las clases magistrales, ¿qué añadiría?

Pues que los docentes no son gente a la que le guste subirse a una tarima y alzar la voz. Si hacen eso, lo hacen con la intención de “enseñar”, es decir, de señalar a las cosas y dirigir la atención de los alumnos hacia la realidad, no hacia su ombligo. Lo hacen desde la convicción de que la realidad posee una riqueza tal que se desborda enriqueciendo también a quien es capaz de retenerle una mirada atenta y morosa. Aprender a escuchar la realidad, el “lenguaje del ser”; comprender que las cosas no son solo lo que son para mí, o lo que digo yo que son, o lo que me gustaría que fuesen, o lo que “siento” que son, sino que tienen un régimen propio y unas leyes propias que lo primero que he de hacer es escuchar y aprender... Todo eso es un aprendizaje difícil, arduo, pero con un gran alcance humano y humanizador. Para eso se fundó la escuela en la tradición socrática: para aprender a tener respeto por la verdad, por la realidad, a tener eso que Heráclito llamaba “oído atento al ser de las cosas”.

En la Grecia clásica eran los pedagogos quienes llevaban a los alumnos ante el aula de los filósofos. Ahora parece que los pedagogos alejen a los alumnos de la filosofía, ¿cree que realmente se ha invertido el cometido de los antiguos pedagogos?



Desde hace muchísimos años los pedagogos vienen diciéndoles a los docentes que ellos no tienen nada que enseñar, que lo que tienen que hacer es “guiar” en el llamado aprendizaje autónomo, “estar ahí” y catalizar sinergias para que la gente empatee, juegue, esté emocionalmente satisfecha y todo ese tipo de cositas que tanto les gusta. Este mensaje, que las leyes que rigen el sistema educativo han hecho suyo desde hace más de 30 años, desalienta profundamente a muchos docentes verdaderamente vocacionales, que lo que quieren es enseñar la materia de la que saben y tratar de transmitir a otros lo que a ellos les emociona. Estos docentes son los que realmente pueden sacarnos del hoyo, y no hay que ponerles trabas para que hagan su trabajo lo mejor que puedan y sepan. Porque ese trabajo es lo que un docente realmente puede aportar al crecimiento y maduración de las personas a las que trata de ayudar. Hay que dejar a los profesores que enseñen.

¿Qué impide que los docentes defensores de la transmisión de conocimientos puedan enseñar?

El delirio constructivista y por esa manía que el gremio pedagógico ha ido cebando contra la lección magistral – la cual, digan lo que digan, constituye el trabajo esencial de un docente, a saber, explicar, aclarar conceptos y ayudar a entender y a enriquecer el vocabulario de sus estudiantes –, las administraciones educativas exigen de forma creciente que los profesores de todos los niveles –incluida la Universidad– dediquen más tiempo a tareas ofimáticas e informáticas que a las propiamente docentes, que son, por este orden –que no es axiológico sino cronológico–: preparar sus lecciones, impartirlas, y atender las consultas de los estudiantes. Les absorbe casi más tiempo y esfuerzo tener que preparar programaciones, temporalizaciones, guías docentes, adaptaciones curriculares, evaluaciones continuas, reuniones de coordinación y toda la suerte de trabas que los pedagogos han inventado para estorbar el trabajo docente.

No puede negarse que todo ese trabajo, en el fondo administrativo, está conectado con lo académico, pero distrae mucha energía desviándola de lo central, que es el trabajo en el aula y la biblioteca. Mas esta pulsión por perturbar –diría más: boicotear– la lección magistral, en último término, discúlpe-se la insistencia, obedece a la convicción, al menos implícita en la conciencia de la mayor parte del gremio pedagógico, de que los maestros no tienen nada que enseñar; tan solo les cumple estar ahí haciendo de señales de tráfico para que cada alumno vaya por su propio pie –lo cual está muy bien, y es muy “socrático”–, pero no adonde debería ir para crecer, sino adonde le conduzca el diseño autónomo que cada cual hace de su mundo virtual y de lo que resulta significativo para él, o sea, adonde le dicta su capricho o las veleidades del momento.

Finalmente le preguntaría ¿por qué debemos leer el libro Sócrates en el aula?

No sé si debieran leerlo. En ningún caso pedagogos con problemas cardíacos, o que se encuentren indispuestos a una experiencia catártica, algo por cierto también muy socrático. Sí puede resultar sugestivo a quienes deseen entender algo más una experiencia fascinante que todo docente ha vivido algunas veces en el aula: ver cómo a un estudiante se le ilumina el rostro cuando ha entendido algo. Mi trabajo intenta indagar en la envergadura y alcance humanizador que tiene el trabajo de enseñar, que es de lo que a los docentes quiere alejarnos cada vez más la cofradía pedagógica.

... De cualquier modo siempre cundirá más leer a Dostoievski.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Académicos españoles piden a la Asociación Mundial de Investigación Educativa la suspensión de relaciones con AMIE (CREA)

AMIE es la asociación ligada al CREA de Ramón Flecha que organiza anualmente el CIMIE, un congreso multidisciplinar que se celebrará en Bilbao este mes de julio

Pablo Gutiérrez de Álamo. 27 febrero 2026

«Recomendamos respetuosamente que WERA suspenda su relación institucional con AMIE o, como mínimo, que dichas relaciones se mantengan en suspenso mientras se llevan a cabo y se esclarecen las investigaciones en curso».

Esta es parte de la carta que diversas personalidades de varias universidades españolas y centros de investigación han hecho llegar a comité de la Asociación Mundial de Investigación Educativa (WERE, por sus siglas en inglés). Dicha organización engloba a muchas otras, entre las que está AMIE.

AMIE (Asociación Multidisciplinar de Investigación Educativa) nació en 2014 de la mano del CREA. Desde entonces ha venido, entre otras cosas, realizando un congreso anual, CIMIE, en el que se han ido dando cita muchas y muchos de los investigadores de la red creada por Ramón Flecha en 1991.

El escrito relata lo sucedido desde el mes de julio y la denuncia de 16 personas (14 mujeres y dos hombres) por presuntos delitos de abusos sexuales y laborales por parte del catedrático Ramón Flecha.

Defiende la suspensión de AMIE dentro del marco de otras actuaciones que se han llevado a cabo por otros organismos, como la Asociación Sociológica Internacional (ISA por sus siglas en inglés) de la que Marta Soler, histórica del CREA, suspendió temporalmente su labor como vicepresidenta. Según fuentes conocedoras, es posible que hoy la ISA decida el futuro de la pertenencia de Soler a la organización.

La carta también pone sobre la mesa la suspensión de Soler, Lidia Puigvert y Rosa Valls de sus obligaciones en la Universidad de Barcelona por su presunta responsabilidad en todo lo ocurrido.

«Los estatutos y compromisos públicos de WERA enfatizan la integridad científica, la responsabilidad institucional y un firme *compromiso con la igualdad y la prevención del acoso* y del abuso de poder. A la luz de estos principios, una suspensión temporal de cualquier relación institucional con AMIE, hasta la finalización de las investigaciones en curso y el esclarecimiento de los hechos relevantes, constituiría una medida proporcionada y cautelar», explica el escrito.

La carta firmada por esos 23 académicos e investigadores que se ofrecen a aclarar cualquier otra información, sostiene que «responde a la necesidad de salvaguardar la credibilidad, la integridad y la posición ética de la comunidad internacional de investigación educativa».

Este diario ha intentado ponerse en contacto con WERA para conocer su decisión sobre la posible suspensión de la relación con AMIE sin resultados.

Reducir el tamaño de las clases no mejora el rendimiento académico en primaria

Pablo Gutiérrez de Álamo. 4 marzo 2026

Los efectos más altos de la bajada de ratios, que los hay, se producen sobre el bienestar del profesorado y de las familias. Aún así, el informe elaborado por EsadeEcPol *Clases más pequeñas, impactos limitados para inversiones elevadas*, insiste en que no son significativos y que existen otras medidas con mayor impacto.

Resultados extrapolables

Reducir el tamaño de las clases es una de las medidas más populares en el debate educativo. Sin embargo, el análisis recién publicado concluye que su impacto en el aprendizaje es muy limitado. El estudio, elaborado con microdatos administrativos y encuestas a docentes, alumnos y familias entre 2016 y 2019, analiza 1.200 colegios de la Comunidad de Madrid, un sistema educativo amplio y heterogéneo.

Según José Montalbán Castilla, investigador asociado de EsadeEcPol, así como profesor asistente de Economía en el Swedish Institute for Social Research (SOFI), los resultados son extrapolables al conjunto del país por dos razones: el rango habitual de tamaño de aula es similar —entre 20 y 30 alumnos— y el hecho de que Madrid presenta una diversidad socioeconómica y tipológica mayor que muchas comunidades más pequeñas o ruralizadas. “Es de lo que podemos hablar: en el rango 20-30 no vemos efectos relevantes”, señala.

Eso sí, el estudio no permite extraer conclusiones sobre escuelas que tengan aulas menores o mayores del rango establecido, como puede pasar en las escuelas rurales donde las ratios pueden ser menores.

Montalbán comenta que, aunque los datos se refieren a primaria, puede pensarse que en secundaria no habría demasiada variación tampoco, al menos en lo referente a los resultados académicos.

Explica que la teoría relacionada con educación es que cuanto antes se implementen las actuaciones, mayores serán los impactos, de manera que una bajada de ratios seguramente dé mejores frutos en infantil que en primaria, y en primaria que en secundaria y así sucesivamente.

Mejora el clima de aula, pero no los resultados

El análisis detecta que bajar cinco alumnos por aula reduce en cuatro puntos porcentuales la probabilidad de que la disrupción sea un problema moderado o grave. Este efecto es mayor en centros con más conflictividad —medida a través de un cuestionario que rellenan los docentes para la Comunidad de Madrid en los que se habla de posibles problemas de convivencia, como peleas en el centro o que el profesorado se haya visto amenazado por las familias, por ejemplo.

Sin embargo, incluso en esos centros más complejos, el impacto sobre rendimiento, bienestar o repetición sigue siendo nulo según explica Montalbán. “Donde el efecto sobre disrupción es mayor, el coeficiente estimado en rendimiento también crece, pero continúa sin ser significativo y es de magnitud baja”, explica el investigador.



En términos académicos, reducir cinco estudiantes por aula supone un aumento medio estimado del 1,25% de una desviación estándar en rendimiento, un efecto considerado muy pequeño y estadísticamente no significativo. No se detectan mejoras en bienestar subjetivo ni en la tasa de repetición.

No hay “islas de impacto”

El estudio exploró posibles efectos heterogéneos por nivel socioeconómico del centro y del alumnado, por materia, por curso y por frecuencia de prácticas de individualización en el aula. Aunque los efectos son ligeramente mayores en contextos de menor nivel socioeconómico —donde cabría esperarlos—, siguen siendo reducidos y no significativos.

Tampoco aparecen subgrupos claros en los que la reducción de ratios genere beneficios sustanciales. “No encontramos islas de impacto”, resume el investigador.

En cuanto a un posible efecto acumulativo, los datos comparan 3º y 6º de primaria. El impacto estimado en 6º es algo mayor, lo que podría sugerir cierta acumulación tras varios años de exposición, pero sigue sin alcanzar significación estadística.

A esto, Montalbán añade que reducir demasiado las ratios puede acabar siendo un problema, en vez de una solución. Y lo podría ser porque la disminución de chicas y chicos en clase puede hacer rebajar el impacto del «efecto compañero».

Coste elevado frente a alternativas más eficaces

El estudio subraya que la reducción de ratios implica un coste muy alto, dado que entre el 70% y el 80% del gasto educativo se destina a salarios docentes. Frente a ese esfuerzo presupuestario, existen políticas con mayor impacto demostrado.

Como ejemplo, el investigador compara el efecto estimado de bajar cinco alumnos por aula —1,25% de una desviación estándar— con programas de refuerzo intensivo, mentoría o acompañamiento tipo PROA o Mentor cuyos efectos pueden alcanzar el 26% de una desviación estándar, equivalente, asegura, a casi un curso académico adicional.

“Bajar ratios puede ser positivo, pero cuando se compara su coste con sus beneficios, hay otras políticas claramente más efectivas”, afirma.

¿Dónde invertir entonces?

El investigador apunta a otras prioridades: mejorar la carrera docente, reducir la temporalidad, reforzar la formación inicial —especialmente en Secundaria—, elevar el prestigio de la profesión y establecer sistemas voluntarios de desarrollo profesional con evaluación entre pares.

Se trata de medidas que incidirían en el bienestar del profesorado como lo puede hacer la bajada de ratios. Pero son más baratas y tendrían, asegura, un mayor impacto.

“En España hay signos de mayor cansancio y desafección docente. Podemos destinar recursos a fortalecer la profesión en lugar de invertirlos en una política generalizada con impacto limitado”, concluye.

El autor espera que los resultados aporten luz a un debate recurrente y ayuden a orientar las decisiones públicas hacia intervenciones con mayor retorno educativo.

Viernes, última hora **OPINIÓN**

Elisa Ramírez Guerra. 4 marzo

Principios de febrero. Viernes, última hora de la mañana. Hace frío y un cielo de acero parece a punto de romperse. Falta un profesor y me toca quedarme de guardia con un pequeño grupo de seis alumnos de trece años. Pongamos que son Ileana, Li Jie, Fátima, Said, Asier y Zoe. *Ponnos una peli, profe*. Como soy una nostálgica y a veces funciona, les pregunto si han visto *E.T.* La mitad la han visto ya y, antes de que me dé cuenta, le han hecho un resumen casi perfecto del argumento a la otra mitad. *Es un extraterrestre que se despista, se hace amigo de un niño y van volando en bicicleta hasta que lo devuelven a su planeta*. Miro a Zoe impresionada por su capacidad de síntesis. Me acuerdo entonces de algunos cortometrajes guardados en una lista de Youtube a la que bien podría etiquetar como “Kit de supervivencia para la guardia de los viernes”. Les pongo *Cocodrilo*. Si no lo habéis visto, os animo a hacerlo ahora. Son apenas cinco minutos, el resto de mi historia puede esperar. El cielo aún no se ha roto. En uno de los momentos más emotivos del vídeo, Fátima mira hacia el ojo de buey de la puerta como si sintiera que hay alguien al otro lado. Me apresuro, agarro esa excusa para salir al pasillo a comprobar si está todo en orden, aunque lo que realmente necesito es secarme los ojos. Qué ridículo, lo sé. Con los dedos sobre los párpados, me pregunto qué habrá de malo en que vean a la profesora llorar; soy de lágrima fácil, qué le vamos a hacer. *No los conozco*, me digo, como si ante mis propios alumnos fuera a permitir que las lágrimas salieran. No comprendo el porqué de esa vergüenza, pero el rubor está ahí, tiene peso, densidad, aliento y temperatura. Siento muchas ganas de dejarlo escapar, pero vuelvo al aula.

El corto termina y abrimos un pequeño coloquio. Hablan despacio, escuchan. Said permanece en silencio pero sus ojos miran de tal modo que todos entendemos lo que dice. Me caen bien. *Ponnos otro, profe*, me dice Asier; *Sí, otro, otro*, insiste Ileana mientras amontona las tarjetas de San Valentín que ha escrito a todas sus amistades. Les sugiero uno que al parecer ya conocen, pero se parten de risa y deciden verlo de nuevo. Luego ponemos otro que habla de lo fácil que es encasillar a las personas. En realidad, es un anuncio de un canal de televisión danés, pero sus creadores pusieron la dosis justa de poesía para que yo tenga otra vez un asterisco en la garganta. *Al final todos nos parecemos en algo*, dice Said con la mirada perdida entre las ramas de los árboles del exterior.

¡Está nevando! Corremos los siete a la ventana y nos quedamos tres minutos en silencio, alineados, con las frentes y las manos pegadas al frío cristal: los copos bailan en el aire antes de posarse ligeros sobre la acera. *¡Se me van a mojar mis tarjetas! ¿Qué puedo hacer, profe?* Le ofrezco una funda de plástico al tiempo que el algoritmo de Youtube nos presenta *Napo*. Dieciséis minutos; perfecto para el tiempo de clase restante; no lo he visto, pero es un corto de animación con un claro estilo Pixar. Supongo que será adecuado. Arranca una historia llena de colores, sin diálogos; a los dos minutos ya hemos visto al abuelo en mudanza forzosa a casa de su hija, en la que vive en un mutismo desolador. *¿Tiene Alzheimer, profe? Voy a llorar. Yo lloro con todo, profe. Ay, me da mucha pena.* Le digo a Ileana que no se preocupe, que a mí me pasa lo mismo y que podemos llorar juntas. Los demás sonríen. Nadie se burla y todos quieren continuar con la historia, que va apuntando hacia el único final posible. En el aula solo se oye la música que acompaña a las imágenes. La nieve se va convirtiendo en agua al otro lado de la ventana. Los créditos descienden por la pantalla como lentas gotas de lluvia. Ileana se seca las lágrimas. Yo miro al otro lado del cristal. *Menos mal que llevo mi rímel*, dice de pronto. Y todos ríen con esa risa con la que la tensión se nos relaja como saliendo de un globo desanudado, esa risa que es en realidad prima hermana del llanto, pero sin el extraño y punzante aguijón de la vergüenza. La clase ha terminado. Buen fin de semana.

Elisa Ramírez Guerra. Profesora de Lengua y Literatura

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Decisiones escolares y liderazgo

La investigación educativa muestra que el liderazgo escolar incide en la mejora educativa. Este artículo propone un enfoque para monitorear el liderazgo a partir de las prácticas institucionales. Analiza quién decide, sobre qué y cómo se decide, ofreciendo herramientas conceptuales para acompañar a las escuelas en procesos de mejora colaborativos.

Silvina Gvirtz. Universidad de San Martín

Victoria Abregú. Universidad de San Andrés

Introducción

La investigación educativa ha mostrado de manera consistente que el liderazgo escolar constituye una de las variables organizacionales con mayor impacto en los resultados escolares (la enseñanza en el aula continúa siendo el factor de mayor incidencia sobre los aprendizajes). El liderazgo resulta decisivo en la creación de condiciones institucionales que favorecen la mejora sostenida de los procesos pedagógicos (Fullan, 1997; Murillo, 2006; Leithwood et al., 2004; Weinstein, 2016).

No obstante, la evidencia acumulada también señala que no todo tipo de liderazgo produce efectos positivos sobre la mejora escolar. Los procesos de cambio que logran sostenerse en el tiempo son aquellos que se institucionalizan y atraviesan la cultura escolar, mientras que los liderazgos personalistas o altamente centralizados tienden a generar mejoras frágiles y dependientes de personas (Harris y Chapman, 2002; Elmore, 2010).

En este marco, diversos estudios coinciden en destacar que el liderazgo distribuido —entendido como un conjunto de prácticas que promueven la participación y la toma de decisiones compartida— es el enfoque que muestra mejores resultados en términos de mejora sostenida y equidad educativa (Spillane, 2005; Harris, 2008; Weinstein, 2016). Este enfoque concibe el liderazgo, no como un rol individual sino como una práctica organizacional que se construye colectivamente y que se expresa en la forma en que se organizan el trabajo escolar y las decisiones relevantes.

A partir de estos aportes, resulta de especial relevancia identificar el tipo de liderazgo que se ejerce en los centros educativos. Comprender cómo se toman las decisiones en las escuelas permite no solo describir estilos de conducción, sino también analizar en qué medida dichas prácticas favorecen —o limitan— procesos de participación, aprendizaje institucional y justicia educativa.

Para avanzar en esta dirección, resulta necesario contar con categorías analíticas e indicadores que permitan caracterizar empíricamente las prácticas de liderazgo presentes en las escuelas. Dado que los liderazgos no se



manifiestan de manera "pura", sino a través de combinaciones, matices y transiciones, ofrecer marcos conceptuales resulta clave tanto para la investigación como para el diseño de políticas y estrategias de mejora escolar.

El objetivo de este artículo es presentar un conjunto de categorías conceptuales orientadas a la identificación y al monitoreo del tipo y la calidad del liderazgo en los centros escolares, focalizando en los procesos de toma de decisiones. Para ello, se propone un marco analítico basado en tres dimensiones —*quién decide, sobre qué se decide y cómo se decide*— que permite distinguir modelos y subtipos de liderazgo, así como generar evidencias para su análisis.

Tipos y procesos de decisión institucional

Para evaluar el tipo de liderazgo que se ejerce en cada escuela proponemos analizar tres dimensiones focalizadas en la toma de decisiones: *quién decide, sobre qué se decide y cómo se decide* (Gvirtz y Minvielle 2012):

- **Quién decide.** Para analizar las prácticas de liderazgo presentes en los centros educativos, resulta central comprender quiénes participan efectivamente en la toma de decisiones. Esta dimensión permite visibilizar cómo se distribuye el poder al interior de la organización escolar y bajo qué criterios se habilita —o se restringe— la participación de los distintos actores en los procesos decisorios.

Desde esta perspectiva, es posible distinguir dos criterios principales para definir quién toma las decisiones en los centros educativos. El primero se vincula con aquellas decisiones que involucran intereses colectivos y afectan al conjunto de la comunidad escolar. En estos casos, la toma de decisiones admite —y requiere— la participación de los distintos actores de la institución, en tanto portadores de intereses legítimos y de conocimiento situado sobre la vida escolar. El segundo criterio remite a la idoneidad, entendida como la posesión de saberes técnicos, pedagógicos o profesionales específicos necesarios para decidir sobre determinados asuntos. Bajo este criterio, la toma de decisiones se restringe a aquellos actores que cuentan con la experticia requerida, sin que ello implique desconocer los intereses del conjunto ni excluirlos del proceso de deliberación. La posibilidad de construir un liderazgo distribuido no reside en la aplicación excluyente de uno u otro criterio, sino en la combinación reflexiva de ambos —interés colectivo e idoneidad—, de modo tal que las decisiones sean adoptadas por quienes cuentan con el conocimiento pertinente, en diálogo con los actores afectados por dichas decisiones.

Dentro de esta dimensión, es posible también identificar dos grandes tipos de actores involucrados en la toma de decisiones: aquellos que se ubican en los niveles macro o intermedios de gobierno del sistema educativo y los actores pertenecientes a la institución escolar.

- **Sobre qué se decide.** En las escuelas se toman, de manera cotidiana, dos grandes tipos de decisiones. Por un lado, las decisiones académicas, que incluyen definiciones curriculares y pedagógicas (los métodos de enseñanza, la organización del tiempo escolar y la selección de recursos didácticos, las políticas de evaluación, de admisión y, cuando corresponde, la distribución de vacantes, etc.). Por otro lado, se encuentran las decisiones administrativo-financieras, vinculadas al reclutamiento y la contratación del personal, cuando corresponde, la evaluación de su desempeño, el diseño de la estructura organizacional, la elaboración del presupuesto, etc.

Dentro de ambos tipos, es posible distinguir entre decisiones estratégicas y decisiones operativas. Las primeras remiten a aquellas definiciones que orientan el rumbo institucional, establecen prioridades, fijan criterios y tienen impacto en el mediano y largo plazo. Las segundas se vinculan con la implementación cotidiana de esas definiciones: la organización de tareas, la ejecución de actividades y la resolución de cuestiones prácticas del día a día escolar.

En ocasiones se observa que la participación se limita a decisiones de carácter operativo, mientras que las decisiones estratégicas permanecen concentradas. En estos casos, se habilitan formas de delegación que no modifican sustantivamente la orientación institucional y que pueden generar una participación "aparente", sin incidencia real en las definiciones centrales. Analizar sobre qué se decide permite, entonces, comprender no solo en qué ámbitos se concentra o se distribuye el liderazgo, sino también el alcance efectivo de esa distribución y su impacto en la orientación pedagógica y organizacional de la escuela.

- **Cómo se decide.** Para analizar cómo se toman las decisiones en las escuelas, retomamos los aportes de Dahl (1993, 1994), quien distingue entre modos democráticos y modos jerárquicos de decisión. Desde esta perspectiva, los procesos democráticos —entre los que se inscriben las prácticas de liderazgo distribuido— se caracterizan por la presencia de ciertos requisitos básicos: participación efectiva de los actores involucrados, igualdad en la etapa decisoria, acceso a información que permita una comprensión esclarecida de las alternativas, control del programa de acción y criterios de inclusión.

Estos procesos pueden adoptar modalidades directas o representativas. En el caso de los liderazgos distribuidos, nos referimos fundamentalmente a formas de democracia representativa, en las que las decisiones no se toman de manera individual ni unilateral, sino a través de distintos mecanismos de representación. En

este marco, cómo se decide remite a los criterios que organizan la toma de decisiones —mayoría, consenso, acuerdos explícitos o unanimidad— y al modo en que estos criterios se articulan con la idoneidad de quienes participan.

El criterio de idoneidad, entendido como el reconocimiento de saberes y competencias específicas para decidir sobre determinados asuntos, forma parte de un marco democrático bien comprendido. Sin embargo, cuando este criterio se utiliza de manera excluyente, se debilitan los procesos deliberativos. Analizar cómo se invoca y se legitima la idoneidad permite distinguir entre liderazgos que distribuyen la influencia y aquellos que la restringen bajo argumentos técnicos o profesionales.

Si bien las dimensiones de *quién*, *cómo* y *qué* se entrecruzan en la práctica concreta y muchas veces resulta complejo separarlas, consideramos que estas categorías pueden resultar interesantes para abrir el debate acerca de las prácticas de liderazgo presentes en los centros educativos.

Tomando de estas tres dimensiones, elaboramos dos tipos básicos de liderazgo en las escuelas: el jerárquico y el participativo, dentro del cual ubicamos el liderazgo distribuido, tal como lo grafica el siguiente cuadro:

Tipos básicos de liderazgo

QUIÉN + QUÉ	CÓMO	TIPO DE LIDERAZGO
Exclusivo Mayor número de áreas de decisión bajo la responsabilidad de especialistas	Autocrático Toma de decisiones individuales	Jerárquico
QUIÉN + QUÉ	CÓMO	TIPO DE LIDERAZGO
Inclusivo Mayor número de áreas de decisión con participación del conjunto de la comunidad educativa	Democrático Toma de decisiones colectivas en forma directa o representativa	Participativo/Distribuido

Basado en: Gvirtz y Minvielle, 2012.

En este trabajo vamos a partir de estos dos tipos de liderazgo reconociendo que la realidad es siempre más compleja e incluye matrices y subtipos. El tipo jerárquico refiere a un proceso de toma de decisiones que está mayoritariamente en manos de pocas personas y es un modelo marcadamente excluyente. En el otro extremo, el modelo participativo, sin desconocer el criterio de idoneidad, promueve una toma de decisiones de carácter inclusivo. Este modelo trabaja en base a acuerdos explícitos o implícitos.

Nos parece importante enfatizar que, si bien los liderazgos participativos y democráticos son aquellos que buscamos incorporar en los centros escolares, aún persisten prácticas instaladas asociadas al modelo jerárquico, incluso en ocasiones fomentadas por las reglamentaciones y las múltiples demandas administrativas.

Coincidimos con Lewis y Murphy (2008) respecto a que, en la práctica casi nunca los modelos se manifiestan en forma "pura" sino que tienden a manifestarse combinadamente dependiendo del contexto en el que se desarrollan. Observar las prácticas presentes en los centros escolares permitirá encontrar señales para evaluar en qué medida las prácticas implementadas favorecen u obstaculizan los procesos de participación y de desconcentración del poder.

Subtipos y transiciones de liderazgo en los centros educativos

En los centros educativos es posible encontrar una amplia gama de subtipos de liderazgo, en los que conviven y se superponen distintas prácticas de conducción. Reconocer estos matices resulta fundamental para comprender los procesos reales de cambio institucional y evitar lecturas dicotómicas o simplificadoras.

Desde esta perspectiva, proponemos analizar el liderazgo escolar a partir de subtipos que permiten dar cuenta de transiciones en los modos de decidir y conducir las instituciones. Estas transiciones no responden a recorridos lineales ni predeterminados, sino a procesos graduales, atravesados por avances, retrocesos y reconfiguraciones, que expresan el carácter cultural, situado y dinámico del liderazgo en las escuelas. Con este propósito, construimos una escala analítica que permite ubicar distintas prácticas de liderazgo entre formas más concentradas y formas más participativas de toma de decisiones.

Dentro de los tipos de liderazgo más concentrados, identificamos los subtipos de liderazgo personalista, selectivo y pseudo-participativo, que se diferencian entre sí por el grado de apertura a la participación y por la forma en que se distribuye —o se restringe— la capacidad de decidir. Por su parte, entre los tipos de liderazgo más participativos, distinguimos los subtipos de liderazgo delegativo, colaborativo y distribuido, todos ellos relevantes en la medida en que amplían, en distintos grados, la participación de diversos actores en la toma de decisiones institucionales. Estos subtipos no deben entenderse como etapas sucesivas ni como modelos a replicar, sino como configuraciones analíticas que permiten comprender cómo se organiza el liderazgo en contextos concretos.



A continuación, se presentan las principales características de cada uno de estos subtipos, analizados a partir de las tres dimensiones propuestas: *quién*, *qué* y *cómo* se decide.

Prácticas de liderazgo Jerárquico			
CATEGORIA	Personalista "Yo decido"	Selectivo "Escucho pero..."	Pseudo participativo "Como si"
Quién decide	El líder toma todas las decisiones sin consultar a otros.	El líder sigue tomando decisiones, pero escucha opiniones selectivamente.	El líder consulta a otros, pero sigue controlando las decisiones clave.
Sobre qué decide	Desde lo estratégico hasta lo operacional, todo está bajo su control.	Mantiene control sobre todo, aunque puede delegar algunas tareas menores.	Decide sobre temas estratégicos, delegando asuntos menores.
Cómo decide	Unilateralmente, sin recibir retroalimentación.	Unilateralmente, pero con mayor retroalimentación.	Aunque consulta a otros, las decisiones finales son tomadas por el líder.

Prácticas de Liderazgo Participativo			
CATEGORIA	Delegativo "Repartimos tareas"	Colaborativo "Pensamos juntos"	Distribuido "Decidimos juntos"
Quién decide	El líder central delega decisiones específicas a expertos.	La toma de decisiones es compartida por actores claves de la organización.	Todos los miembros de la organización participan directa o representativamente en la toma de decisiones.
Sobre qué decide	Se decide sobre áreas específicas según las competencias individuales.	Las decisiones importantes se toman en conjunto.	Todo lo que afecta a la comunidad se discute y decide de manera colectiva.
Cómo decide	Se delega con autonomía bajo directrices claras, manteniendo mecanismos de control centralizados.	Se basa en el consenso y en los procesos de diálogo abierto.	Las decisiones se toman por consenso o acuerdo, con una estructura horizontal.

Algunos indicadores analíticos para la identificación de prácticas de liderazgo escolar

Dado que el liderazgo se construye en la acción cotidiana, proponemos identificar evidencias que permitan comprender qué tipo de liderazgo predomina en cada escuela y en qué ámbitos se concentra o se distribuye la capacidad de decidir.

Estas evidencias se organizan a partir de las tres dimensiones analizadas en este trabajo: *quién*, *qué* y *cómo* se decide, entendidas como entradas complementarias para observar la distribución de la autoridad, la orientación de las decisiones y la calidad de los procesos institucionales.

I. Evidencias vinculadas a quiénes toman las decisiones

Este conjunto de indicadores permite analizar la distribución de la autoridad dentro de la institución escolar, tanto desde el punto de vista formal como desde las prácticas reales. Incluye, por un lado, las funciones y responsabilidades asignadas al director, al equipo directivo y a otros actores de la comunidad educativa según la normativa vigente y el organigrama institucional. Por otro lado, considera el mapa efectivo de toma de decisiones, es decir, quiénes participan realmente de las decisiones cotidianas y extraordinarias, más allá de lo que establecen las reglas formales.

Asimismo, resulta relevante identificar los criterios institucionales que orientan la toma de decisiones: cuándo se decide de manera individual, cuándo se consulta a otros actores y cuándo se construyen decisiones compartidas. Estos indicadores permiten observar si la conducción se apoya en una lógica concentrada o si, por el contrario, promueve formas de liderazgo distribuidas.

II. Evidencias vinculadas a sobre qué se decide

Estos indicadores permiten indagar en qué ámbitos se ejerce el liderazgo y cuáles son los temas que se abren —o no— a la participación. Se considera, en primer lugar, el tipo de decisiones que se toman de manera colaborativa y aquellas que permanecen centralizadas.

Analizar sobre qué se decide permite comprender si el liderazgo distribuido alcanza el núcleo pedagógico de la escuela o si se limita a aspectos organizativos, dejando intactas las decisiones centrales vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje.

III. Evidencias vinculadas a cómo se toman las decisiones

El tercer conjunto de indicadores se orienta a analizar la calidad de los procesos decisorios. Incluye los mecanismos institucionales utilizados para construir acuerdos, distribuir tareas y resolver problemas, así como los modos en que se articulan la participación, la deliberación y la responsabilidad.

Conclusiones

Este artículo se inscribió en una línea de investigación que ha mostrado que el liderazgo escolar incide en los aprendizajes de los estudiantes, aunque de manera indirecta y mediada por múltiples factores organizacionales, pedagógicos y contextuales. En particular, la evidencia señala que el liderazgo impacta en los resultados escolares en la medida en que contribuye a configurar condiciones institucionales que favorecen la enseñanza, el trabajo docente y la orientación compartida de los procesos de mejora.

Desde este encuadre, el trabajo se propuso avanzar en la comprensión y el monitoreo del liderazgo en los centros educativos, desplazando la mirada desde los cargos formales o los estilos individuales hacia el análisis de las prácticas concretas de toma de decisiones. Concebir el liderazgo como un conjunto de prácticas organizacionales situadas permitió mirar cómo se construyen, distribuyen y legitiman las decisiones que estructuran la vida escolar en contextos específicos.

El marco analítico basado en tres dimensiones —*quién decide, sobre qué se decide y cómo se decide*— ofreció una vía para identificar distintas configuraciones de liderazgo presentes en los centros educativos. El análisis mostró que no existen modelos "puros" de liderazgo, sino combinaciones e hibridaciones entre prácticas centralizadas y participativas. En este escenario, el liderazgo distribuido es valorado no como un modelo ideal a prescribir, sino porque muestra mayores potencialidades para sostener procesos de mejora, al habilitar decisiones colectivas, favorecer la construcción de acuerdos institucionales y promover prácticas que trascienden a las personas.

Asimismo, el análisis permitió subrayar que el liderazgo distribuido no implica la dilución de responsabilidades ni la negación del criterio de idoneidad. Por el contrario, supone hacer explícitos los criterios que orientan la toma de decisiones, reconocer los saberes especializados necesarios en determinados ámbitos y, al mismo tiempo, ampliar la participación y la corresponsabilidad en la conducción institucional.

A modo de cierre, se concibe el monitoreo del liderazgo como un proceso orientado a la comprensión, la reflexión y la mejora, y no como un mecanismo de control. Las categorías analíticas desarrolladas buscan ofrecer herramientas conceptuales que permitan a las escuelas, a los equipos directivos y a las políticas educativas observar sus propios modos de decidir, identificar tensiones y orientar de manera más consciente procesos de mejora escolar sostenidos, con impacto en la calidad educativa y en los aprendizajes de los estudiantes.

La moratoria digital en la educación primaria: El retorno a la escritura manual como estrategia cognitiva

Madrid y otras capitales europeas revierten la integración masiva de dispositivos en el primer ciclo escolar. Informes de la OCDE y recientes estudios de neuropsicología advierten sobre el impacto de las pantallas en la adquisición de la lectoescritura.

N. García. 02-03-2026

La política educativa en la Comunidad de Madrid ha iniciado un viraje hacia lo que los expertos denominan "presencialidad analógica". Esta decisión, que paraliza la distribución de dispositivos individuales en los primeros cursos de Primaria, no es un fenómeno aislado. Responde a una tendencia de desdigitalización temprana que ya han consolidado países como Suecia y Francia, fundamentada en una revisión crítica de los resultados académicos y en la evidencia neurocientífica publicada en el último año.

Bajo el Decreto 64/2025, de 23 de julio, la Comunidad de Madrid se ha convertido en la primera autonomía de España en eliminar de forma estructural el uso individual de dispositivos digitales en Infantil y Primaria. Este curso 2025-2026 curso actúa como el periodo de transición definitivo. No obstante, el decreto establece una flexibilidad técnica: aquellos centros que ya tenían proyectos consolidados de "un dispositivo por alumno" disponen de una moratoria excepcional hasta el 31 de agosto de 2026 para reajustar sus proyectos educativos a la nueva realidad analógica.

En el epicentro de este cambio de paradigma, Francesc Nogales, docente galardonado y referente en innovación educativa, matiza que la limitación de pantallas en Madrid no debe entenderse como una cruzada contra la tecnología, sino como una defensa de la madurez cognitiva. Nogales asegura que prohibir el uso de



dispositivos de forma absoluta supondría fomentar el analfabetismo digital, pero subraya que el papel de padres y docentes es establecer fronteras nítidas. "Aprender a usar herramientas digitales no significa vía libre para el uso de redes sociales o YouTube", recalca, mientras defiende un modelo de uso controlado, con tiempos limitados y fines estrictamente educativos.

Asimismo, el docente sostiene que la coordinación oculomanual y la motricidad fina son pilares del desarrollo neuronal que la pantalla no puede replicar. Nogales advierte que otorgar dispositivos antes de tiempo es un riesgo comparable al consumo de alcohol en menores: "Por edad, es algo que no toca". Para el profesor, el argumento de peso contra la adicción digital es preventivo: "¿Queremos fomentar problemas de salud mental en nuestros hijos?", cuestiona de forma contundente.

Bajo el prisma de la resistencia intelectual, Nogales desgrana la necesidad de recuperar la atención sostenida frente a la inercia del "copiar y pegar". El docente apunta que vivimos en una sociedad que analiza cada vez menos y apuesta por un perfil de alumno capaz de terminar un libro o ver una película de dos horas sin consultar el móvil. "Debemos apagar las pantallas y encender las mentes", sentencia, enfatizando que el objetivo es formar ciudadanos que no validen cualquier argumento sin cuestionar el mensaje subyacente.

En cuanto al impacto de la Inteligencia Artificial, el experto considera que la clave reside en modificar la naturaleza de los desafíos que se plantean en el aula. Explica que la IA no es el enemigo, pero sí obliga a dar valor a lo que el algoritmo no puede generar, priorizando el trabajo presencial frente a los deberes para casa. En esta etapa de socialización, Nogales apuesta por recuperar el "cuerpo a cuerpo" en detrimento de unas redes sociales que funcionan como un refugio de identidades filtradas. "En la vida real debemos aprender a explicarnos sin filtros", afirma, destacando que el soporte analógico reduce la ansiedad por la comparación constante.

En esta línea, M. Victòria Gómez, presidenta del Col·legi Oficial de Pedagogia de Catalunya sostiene que el retorno a una educación primaria analógica no responde a una resistencia al progreso, sino a una necesidad de "respetar cómo aprende el cerebro infantil". Según la experta, el objetivo es preparar al alumnado para un uso inteligente de la tecnología, evitando que se conviertan en meros "consumidores pasivos". En este sentido, recurre a la paradoja de los grandes referentes tecnológicos, como Steve Jobs o Bill Gates, quienes impusieron reglas estrictas a sus hijos, argumentando que las pantallas "convierten a los infantes en consumidores", mientras que la lectura y la conversación los transforman en pensadores.

Por otro lado, Nogales alerta también sobre la erosión de la resistencia lectora, un mal que ya afecta también a los adultos. Nogales detalla que el auge del "mensaje destilado" y la lectura diagonal están desvirtuando la profundidad del pensamiento. Pone el foco en una tendencia preocupante de la literatura juvenil actual, donde se recurre al contenido sexual explícito para "atrapar" a lectores que han perdido la capacidad de profundizar. "No todo vale para vender libros", denuncia, advirtiendo que la capacidad de crear relatos maravillosos se está perdiendo en favor de una síntesis brillante pero vacía.

Por tanto, y bajo el prisma de la evidencia científica, la escritura manual no es una tecnología obsoleta, sino una herramienta de desarrollo cerebral. El informe

National Assessment of Reading Competency post-Digitalization (2025), publicado por la Agencia Nacional de Educación de Suecia (Skolverket), vincula directamente el descenso en los niveles de comprensión lectora con la sustitución prematura de los libros de texto por soportes digitales. El documento sostiene que la infraestructura cognitiva necesaria para el pensamiento abstracto se debilita cuando el proceso de aprendizaje se media exclusivamente a través de interfaces táctiles.

¿Cómo es el mapa europeo?

Durante años, el progreso se midió en el número de tabletas por alumno. Hoy, en pleno 2026, la métrica ha dado un vuelco de 180 grados. Mientras la economía vuela hacia la Inteligencia Artificial, las aulas europeas están viviendo un fenómeno de "retorno al papel". No es una regresión tecnológica, sino una medida de salud pública y pedagogía crítica.

La tendencia no es uniforme, pero sí clara. Curiosamente, los países que más rápido se digitalizaron son ahora los más firmes en la restricción.

- Suecia: Es el caso más radical. Tras ser pioneros en eliminar los libros de texto, el Gobierno sueco ha dado marcha atrás con una inversión millonaria para devolver el papel a las aulas. Su ministra de Educación ha sido tajante: el exceso de pantallas ha mermado la capacidad de lectura y comprensión.
- Países Bajos: Ha consolidado en este 2025/2026 la prohibición total de móviles en secundaria, extendiéndola ahora a una supervisión mucho más estricta de cualquier dispositivo en primaria.
- Francia: El país galo ha seguido los mismos pasos que los holandeses. Su Ministerio de Educación ha presentado en enero de 2026 los resultados de su plan de "sobriedad digital" en el informe "Bilan de la pause numérique sur les performances scolaires". El balance indica que los alumnos que recuperaron el uso prioritario de cuadernos y libros físicos mejoraron sus índices de alfabetización en un 12% respecto al año anterior. Este

informe subraya que el papel permite una navegación espacial del texto que facilita la memoria de trabajo, algo que el desplazamiento vertical (scrolling) de las pantallas tiende a desorientar. Como sostiene la Dra. Audrey van der Meer, en su reciente intervención para el foro de la OCDE y el documento técnico "Education at a Glance: Digital Overexposure in Early Childhood" (octubre 2025), el uso de herramientas físicas de escritura actúa como un "andamiaje sensorial" esencial.

- Reino Unido: Aunque no hay una ley nacional única, las directrices del Departamento de Educación han provocado que la mayoría de colegios ya sean zonas "libres de pantallas" por defecto.
- Alemania: Su sistema descentralizado hace que la digitalización sea aún irregular, por lo que el debate del "frenazo" no ha llegado con tanta fuerza como en el norte.
- Polonia y Rumanía: Siguen en una fase de expansión digital, viendo la tecnología más como una herramienta de ascenso social que como un riesgo, aunque ya empiezan a mirar de reojo los informes de la OMS sobre salud mental.
- España: En el país, la situación es un espejo de la realidad autonómica: heterogénea y, a veces, contradictoria.

Madrid: La Comunidad de Madrid ha tomado la delantera política y normativa. Para este curso 2025-2026, Madrid ha ejecutado una de las regulaciones más estrictas de Europa:

Cataluña: Ha seguido un camino similar, pero más centrado en la presión social de los grupos de familias (como el movimiento Adolescencia libre de móviles) que ha forzado a la Generalitat a regular el uso en institutos.

Galicia y Castilla y León: Mantienen un equilibrio más cauto. Al ser regiones con excelentes resultados en PISA, han preferido dejar autonomía a los centros, aunque la tendencia al "libro físico" está ganando terreno en las AFAS (Asociación de Familias y Alumnos).

Andalucía y Extremadura: Siguen apostando fuerte por la digitalización como vía para cerrar la brecha educativa, siendo menos restrictivas en el uso de dispositivos en el aula comparadas con Madrid.

José Manuel Suárez Sandomingo, doctor en Pedagogía y presidente de Apega (Asociación Profesional de Pedagogos y Psicopedagogos de Galicia) aporta su experiencia desde la realidad gallega. Es tajante: "Galicia no ha renunciado a la tecnología, pero tampoco acepta que sustituya aquello que constituye la base del aprendizaje". Explica que la Consellería no busca un retroceso, sino una reordenación donde se recuperen herramientas analógicas para el desarrollo cognitivo. Según el presidente, la futura Lei de Educación Dixital garantiza que hasta 4º de Primaria no haya uso individual de pantallas, ya que "se priorizarán la lectura en papel, la escritura manual y el trabajo manipulativo". Asegura que el uso de lápiz y papel no es por nostalgia, sino por "neurociencia, experiencia docente y sentido común".

Desde una perspectiva analítica, Gómez subraya que la neurociencia confirma que actividades como escribir a mano o construir con materiales físicos "activan redes neuronales profundas" que la pantalla ignora. Cita las investigaciones de Virginia Berninger para reforzar que la escritura manual permite redactar textos más complejos y mejora tanto el recuerdo como la comprensión lectora. Para la pedagoga, la base cognitiva —que incluye la lateralidad, la motricidad fina y la atención sostenida— se forja "a fuego lento" y requiere necesariamente de materiales físicos. "Escribir obliga a pensar", afirma la Dra. Gómez, contrastando esto con la lectura en pantalla, la cual favorece un escaneo rápido pero "perjudica la comprensión profunda" y la memoria a largo plazo.

Sobre la diferencia entre el papel y lo digital, Suárez sostiene que el papel funciona como una extensión del pensamiento que la pantalla no puede replicar. En el primer ciclo, afirma que "el niño piensa con el cuerpo: traza, presiona, corrige, manipula y ordena".

El experto señala que, mientras el papel permite ver el proceso de aprendizaje a través de tachones y márgenes, la pantalla es excesivamente rápida y plana. Según Suárez, "el gesto digital se reduce a un toque sin fricción ni huella", lo que impide que el error se convierta en una oportunidad de aprendizaje real.

Por otro lado, Suárez advierte que la sobreexposición digital genera una brecha de calidad cognitiva. El presidente explica que el entorno analógico fomenta un pensamiento lento y reflexivo, mientras que el digital es fragmentado. "La digitalización precoz no democratiza: debilita las bases cognitivas", afirma con contundencia. Además, subraya que este problema es más grave en hogares con menos recursos, donde la escuela debe ser el espacio que garantice el entrenamiento de la concentración y la memoria.

Para frenar este deterioro, la Dr. Gómez propone una responsabilidad compartida donde las familias actúen como gestores del acceso digital y los centros educativos implementen un Plan Digital que coordine el aprendizaje entre la escuela y el hogar.

En este mismo punto, la asesora permanente de la Junta de Gobierno del Colegio Oficial de Docentes de Madrid, Ana Roa García explica que el uso del papel y el lápiz actúa como una auténtica herramienta de pensamiento. Según afirma, "cuando usamos el papel y el lápiz estimulamos más áreas cerebrales que con los dispositivos digitales". La experta señala que escribir a mano mejora la concentración y favorece la retención y comprensión de la información, lo que fortalece la memoria a largo plazo. Además, subraya que el propio gesto

físico de la escritura "reduce la fatiga mental porque estructura el pensamiento", algo que la tecnología no logra replicar en estas edades tempranas.

Por otro lado, Suárez comenta que la mayoría de las familias reciben este cambio hacia lo analógico como un auténtico alivio. Asegura que los padres no rechazan la tecnología, sino la saturación que genera problemas de conducta y atención. El presidente concluye que la preocupación por la competitividad desaparece cuando se entiende que "la verdadera ventaja futura nace de una mente bien construida, no de una tablet en Infantil".

Para Toni García Arias, profesor de la VIU y de la UDIMA, la limitación de dispositivos no es un paso atrás, sino una forma de devolver "libertad pedagógica" a las aulas. Sostiene que no se puede confundir la tecnología con la metodología, ya que para un aprendizaje profundo se requieren recursos variados. "Las pantallas son un recurso más, al igual que los libros, y es importante que ni uno ni otro invada el proceso de modo monopolizador", afirma el docente, quien defiende que los profesores deben poder elegir libremente si sus alumnos estudian botánica en un libro o directamente en el huerto escolar.

También, la asesora Roa García, coincide en que no se trata de una vuelta atrás, sino de una recuperación pedagógica necesaria. La experta afirma que la sobreexposición a las pantallas tiene consecuencias directas en el aprendizaje académico, ya que "afecta a capacidades clave como la atención-concentración y la comprensión lectora del alumnado". En este sentido, indica que la distracción constante, la multitarea y la estimulación excesiva —tanto en el ámbito escolar como en el ocio— provocan que niños y niñas pasen "enganchados un gran número de horas" a los dispositivos. Por ello, sostiene que recuperar herramientas como el lápiz y el papel resulta imprescindible.

La presidenta de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA) ha querido también analizar el giro hacia lo analógico como un proceso marcado por el "desconcierto". Melero critica que, tras años de presionar a las familias para invertir en tecnología, se aplique una moratoria "sin una explicación pedagógica clara" y sin diálogo previo. Advierte que esta transición se percibe en muchos hogares como un "desperdicio de recursos", especialmente en aquellos con menor capacidad económica que hicieron un esfuerzo por digitalizarse.

No obstante, Melero aclara que la asociación no plantea un dilema de "digital sí o no", sino un problema de "equilibrio, coherencia y planificación". Para las familias, el retorno al libro y al cuaderno es un alivio, ya que los padres se sienten "analógicos" y este es su "espacio de confort" para supervisar las tareas. La presidenta afirma que el papel permite un acompañamiento "más natural y menos conflictivo", evitando que los padres deban convertirse en "técnicos informáticos" para entender qué estudian sus hijos.

Para CONCAPA, las familias están preparadas para defender la caligrafía y el dibujo manual como derechos del desarrollo infantil. Melero argumenta que pintar en papel requiere "concentración, esfuerzo y motricidad fina", capacidades que en la edad adulta se automatizan gracias a ese "entrenamiento puro y duro". Apoyándose en las tesis de Gregorio Luri, defiende que la riqueza lingüística y la lectura reposada son la base del pensamiento crítico. "No se trata de elegir entre caligrafía o tecnología", explica, sino de "ordenar los aprendizajes: primero las bases, después las herramientas".

Melero también hace un llamamiento a la corresponsabilidad. Melero pide a los padres "disfrutar de sus hijos en analógico" y a las instituciones que no se limiten a prohibir, sino que exijan a las operadoras controles de acceso reales. El mensaje de CONCAPA es de coherencia: la escuela puede ser el motor del cambio, pero la educación "del ejemplo, del cariño y de la paciencia" reside en el hogar, lejos de los estímulos de un mundo virtual que, a menudo, distorsiona la realidad.

La ciencia respalda lo analógico

Frente a quienes cuestionan el uso del lápiz en 2026, García Arias es tajante: la ciencia respalda lo analógico. Explica que la escritura manual activa procesos cognitivos profundos como la planificación y la memoria, algo que lo digital no replica de la misma forma. "No volvemos a los lápices por nostalgia, sino por pura neuroeducación básica", señala, argumentando que la pregunta clave no es por qué se siguen usando, sino por qué se pensó que podían desaparecer cuando ambos soportes son necesarios y complementarios.

El abuso de dispositivos y el hábito del "copia y pega" están, según el experto, empobreciendo la capacidad de abstracción en Secundaria. García Arias advierte que esta práctica evita la fase más crítica del aprendizaje: pensar, seleccionar y jerarquizar. En su opinión, si el alumno se limita a volcar información sin procesarla, "el pensamiento abstracto siempre se queda en modo borrador y no va a más", impidiendo que la información se convierta en conocimiento real y sólido.

Roa García explica que el uso del papel y el lápiz actúa como una auténtica herramienta de pensamiento. Según afirma, "cuando usamos el papel y el lápiz estimulamos más áreas cerebrales que con los dispositivos digitales". La experta señala que escribir a mano mejora la concentración y favorece la retención y comprensión de la información, lo que fortalece la memoria a largo plazo. Además, subraya que el propio gesto físico de la escritura "reduce la fatiga mental porque estructura el pensamiento", algo que la tecnología no logra replicar en estas edades tempranas.

Más allá de los contenidos, la vuelta al papel impacta directamente en la convivencia. García Arias observa que, sin pantallas de por medio, las relaciones interpersonales ganan profundidad mediante la mirada y la escucha activa. Reducir la conexión permanente en la ESO no solo mejora la socialización, sino que "reduce también la ansiedad que produce la comparativa constante a la que uno está expuesto en lo virtual", un factor clave en una etapa donde la identidad está aún en construcción.

Con la irrupción de la IA generativa, García Arias defiende en sus conferencias la necesidad de evaluar procesos y no solo resultados. Si un producto final puede ser generado por un algoritmo, el papel y el bolígrafo se vuelven herramientas de transparencia pedagógica. Según el profesor, estos soportes "hacen visible el proceso: los pasos, los errores y la lógica interna", permitiendo distinguir si existe un pensamiento propio o una simple delegación cognitiva en la máquina.

La pedagoga y divulgadora Valeria Aragón advierte de los riesgos de introducir sistemas de inteligencia artificial en el proceso creativo infantil antes de que el niño haya consolidado sus propias estructuras de pensamiento analógico. La experta sostiene que el principal peligro es una dependencia prematura por pereza mental, ya que el niño puede empezar a "descargar sistemáticamente el esfuerzo cognitivo en la máquina" justo en la etapa en la que debería estar construyendo sus bases intelectuales.

Según afirma, cuando la IA "resuelve el producto por el niño o le ofrece opciones antes de que piense por sí mismo", se interrumpe el tránsito por la llamada zona de dificultad óptima, ese espacio imprescindible en el que se entrenan las habilidades que realmente construyen pensamiento. Aragón explica que es ahí donde el niño aprende a probar, combinar, planificar, registrar errores y aciertos, iterar y volver atrás. En palabras de la experta, es en ese proceso donde "nace el criterio y la autonomía".

Además, señala que esta delegación temprana distorsiona la propia noción de creatividad. Desde su experiencia, indica que el niño tiende a atribuirse el mérito del resultado final y puede acabar creyendo que crear consiste en "elegir entre opciones ya fabricadas", en lugar de explorar desde cero, sostener la incertidumbre y generar estructura propia. En este sentido, advierte de que el aprendizaje profundo no se basa en importar respuestas, sino en construir referencias internas que permitan establecer analogías y transferir lo aprendido a contextos nuevos. Si el niño recibe directamente la solución final, sostiene Aragón, no solo deja de entrenar esa capacidad, sino que interioriza una idea mucho más peligrosa: que pensar es prescindible y que "sin la máquina no puedo".

También, García Arias alerta sobre la normalización del skimming o lectura saltatoria, un fenómeno que ya merma la atención en Primaria y se consolida en la ESO. El cerebro, al que define como "vago" por naturaleza, tiende a adaptarse a niveles de exigencia bajos si el entorno no le pide profundidad. Sin embargo, se muestra optimista: "Cuando se crean rutinas lectoras en papel, con tiempo y acompañamiento, los alumnos responden", demostrando que la falta de resistencia no es irreversible, sino una consecuencia del entorno digital.

En relación con este debate sobre la tecnología como elemento igualador, la coordinadora de la sección de Pedagogía y Psicopedagogía del Colegio Oficial de Docentes de Madrid introduce el concepto de "brecha cognitiva" que adelantaba Suárez. Explica que este término hace referencia a la diferencia en la capacidad de procesar la información de manera crítica para consolidar el conocimiento de forma eficaz. En el caso del alumnado, advierte que una exposición diaria y constante a dispositivos digitales en todos los entornos "puede limitar su desarrollo académico", generando desigualdades no tanto de acceso, sino de calidad cognitiva.

El impacto en el desarrollo neuropsicológico

Los datos arrojan una realidad incontestable sobre la plasticidad cerebral en el primer ciclo de Primaria. Según el estudio *Neural Bases of Literacy in the Digital Age: A Comparative fMRI Study*, publicado en la revista *Nature Neuroscience* en mayo de 2025, la coordinación óculo-manual requerida por el trazo del lápiz sobre el papel activa circuitos específicos en el área de Broca que permanecen inactivos durante el uso del teclado.

El informe pone de relieve que la memorización de la forma de las letras y la ortografía es significativamente superior en los grupos que utilizan métodos tradicionales. Fuentes consultadas por este medio en el Instituto Max Planck para la Investigación del Metabolismo destacan que el entorno digital genera una "atención fragmentada". En su último balance de diciembre de 2025, titulado "Digital Saturation and Executive Function in Early Childhood", el instituto señala que los hipervínculos y la naturaleza interactiva de las tabletas impiden la consolidación de la "atención profunda", una capacidad crítica que se forma entre los 6 y los 10 años.

Sobre la diferencia en la activación neuronal entre escribir a mano y usar un teclado, la Dra. María Jesús Maldonado, psicóloga clínica y neuropsicóloga de la Unidad de Neuropsicología (Servicio de Psiquiatría y Psicología Clínica) del Hospital Niño Jesús explica que las redes activadas son "bastante diferentes". Señala que la escritura manual genera una mayor actividad en las zonas motoras (corteza primaria y suplementaria) y en las áreas visuoespaciales del lóbulo parietal, algo que cuenta con una "evidencia científica clara" mediante neuroimagen.

No obstante, la doctora matiza que esta mayor activación es especialmente crucial al inicio de la alfabetización, ya que con el tiempo el cerebro "libera recursos" cognitivos gracias a la automatización. Asimismo, advierte que no siempre una mayor activación equivale a un mejor desarrollo, y subraya la importancia de la competencia digital como algo "transversal e imprescindible", especialmente para niños no neurotípicos, para quienes la tecnología es un "potencial compensador" fundamental.



En esta misma línea, la Dra. María Pareja Olcina, catedrática y especialista en lengua y literatura, observa también una "caída libre" en la capacidad del alumnado para procesar ideas desde la pandemia. Por ello, explica que muchos profesores ceden tiempo de sus clases para trabajar la escritura manual. Para la doctora, escribir a mano no es un retroceso, sino una necesidad: "La escritura a mano actúa como un ancla de atención que obliga a una planificación cognitiva previa". Asegura que el teclado, por el contrario, fomenta una escritura impulsiva y fragmentada que carece de la "fricción" necesaria para la reflexión lógica.

La experta señala que el entorno digital merma la tolerancia a la frustración. Los alumnos, acostumbrados a la gratificación instantánea, abandonan ante la primera dificultad. La Dra. Pareja defiende el papel como un espacio de resistencia: "El desarrollo del pensamiento crítico debe entenderse como un auténtico trabajo de orfebrería que requiere trabajar el texto con presencia". Al recomendar el libro físico, busca que el estudiante conviva con el error en lugar de intentar "borrarlo de forma mágica e instantánea".

Respecto al impacto de las pantallas en la concentración de niños de 6 a 8 años, Maldonado distingue entre procesos bottom-up (guiados por el estímulo externo) y top-down (autodirigidos por la persona). Afirma que el uso digital suele ser del primer tipo, como ocurre con el *scrolling*, una situación que "nos captura y secuestra la atención".

Sostiene que los niños en estas edades son "especialmente sensibles" a la falta de entrenamiento en procesos autodirigidos. La doctora alerta de que la atención fragmentada reduce el tiempo para el desarrollo cognitivo e interfiere con el aprendizaje debido a un "exceso de estímulos recreativos". Además, recalca un riesgo emocional: usar pantallas para calmar a los hijos impide que estos entrenen su autorregulación, generando así una "baja tolerancia a la frustración".

Además, la neuropsicóloga destaca que el aprendizaje es más sólido cuando se integran los componentes verbales y visoespaciales. El problema del soporte digital, según indica, es que las referencias espaciales son "volubles" debido al uso del scroll.

Maldonado explica que en el papel la ubicación de la información es fija, lo cual ayuda a la retención, mientras que en la pantalla se pierde esa referencia de "esquina de la izquierda" que facilita el recuerdo. Por ello, concluye que, aunque lo digital tiene puntos fuertes, la solidez del aprendizaje espacial "no es uno de ellos".

La neuropsicóloga destaca que el aprendizaje es más sólido cuando se integran los componentes verbales y visoespaciales. El problema del soporte digital, según indica, es que las referencias espaciales son "volubles" debido al uso del scroll.

Maldonado explica que en el papel la ubicación de la información es fija, lo cual ayuda a la retención, mientras que en la pantalla se pierde esa referencia de "esquina de la izquierda" que facilita el recuerdo. Por ello, concluye que, aunque lo digital tiene puntos fuertes, la solidez del aprendizaje espacial "no es uno de ellos".

Además, sobre si eliminar la tecnología en Primaria prevendría déficits de comprensión lectora, la doctora opina que tal medida, de forma aislada, "no mejorará las dificultades de modo directo y automático". Considera que el problema es multifactorial y apunta que incluso los libros de texto actuales han simplificado su complejidad.

En lugar de posturas extremistas, la Dra. Maldonado apuesta por una "postura equilibrada". Sugiere que, aunque los materiales digitales actuales tienen errores, el futuro podría ofrecer "aprendizajes muy personalizados" gracias a herramientas como la inteligencia artificial, siempre que se utilicen con "sensatez y evidencia científica".

Tiempos de pantallas

En cuanto a la gestión del aula, Pareja es tajante al afirmar que el móvil es un "competidor feroz por la atención". Describe su día a día como una gestión constante de conflictos, requisando dispositivos y ejecutando protocolos que restan tiempo a la enseñanza. Denuncia que los docentes se enfrentan a adolescentes "profundamente adictos a la dopamina". Critica que la responsabilidad de contención recaiga sobre los profesores ante el desconocimiento familiar de las herramientas de control.

Por otro lado, a Pareja la situación emocional en las aulas le resulta alarmante. Tras analizar con sus alumnos de 4º de la ESO el tiempo de uso de pantalla, encuentran medias de cinco horas diarias, con casos que alcanzan las doce. "Esta sobreestimulación se traduce en un incremento drástico de trastornos de ansiedad", afirma María, vinculando este fenómeno incluso con hospitalizaciones. Además, la doctora reflexiona sobre la creatividad. Aunque no rechaza la tecnología, advierte contra el uso de plantillas e inteligencias artificiales que anulan el esfuerzo propio. Sostiene que los jóvenes están cediendo su "soberanía creativa" al recurrir al "cortar y pegar". Para ella, el aula debe ser el último refugio analógico, y lanza una pregunta incómoda: "¿Por qué los propios gurús de Silicon Valley protegen a sus hijos limitando drásticamente el uso de tecnología en sus hogares?".

Asimismo, la presidenta de CONCAPA considera la desdigitalización en Primaria como una respuesta "valiente a una demanda social", aunque admite que muchas familias sienten que "llega tarde". Si bien matiza que la

miopía responde a factores ambientales y genéticos, reconoce que los padres observan síntomas preocupantes como "irritabilidad, alteraciones del sueño y problemas de atención". Melero es tajante: de nada sirve retirar pantallas del aula si el hogar sigue siendo un entorno sin límites. "El mayor problema es el móvil; maneja nuestra voluntad", sentencia Melero, señalando que este dispositivo es un "arma de doble filo" frente a otras pantallas más controlables como la televisión o el portátil.

En este punto, Aragón afirma con rotundidad que antes de adquirir "potencia" tecnológica es necesario desarrollar estructura mental, y es a donde la tendencia está yendo. Aragón explica que, al tomar apuntes, hacer esquemas o mapas conceptuales, el alumno entrena la metacognición, ya que debe decidir qué anotar, cómo organizar la información y cómo representar relaciones lógicas. En el caso de los niños, añade, estas primeras experiencias son especialmente relevantes porque "constituyen la base de su aprendizaje posterior".

La experta vincula esta reflexión con el uso responsable de la IA y señala una aparente paradoja: para utilizar bien estas herramientas es imprescindible haber entrenado previamente las funciones cognitivas lentas. Hacer buenas preguntas, formular prompts adecuados o evaluar la calidad de una respuesta exige comprensión profunda del problema, capacidad de abstracción, formulación de hipótesis y criterio. Por eso, aclara que su postura no es antitecnológica. "Si queremos que la IA no piense por ellos —resume—, primero tenemos que enseñarles a pensar sin ella".

Desde una perspectiva ética, Aragón cuestiona la rotación constante de dispositivos y plataformas digitales en Primaria. Indica que esta práctica entra en tensión con lo que sabemos sobre el neurodesarrollo y la carga cognitiva en la infancia. Cuando el entorno es estable y predecible, explica, el niño puede dedicar más recursos a autorregularse y aprender; cuando el entorno se convierte en un carrusel de herramientas, gran parte de su energía se consume en adaptarse a ese cambio constante.

Asimismo, sostiene que los procesos de aprendizaje profundo y de consolidación de la memoria requieren foco mantenido, repetición con pequeñas variaciones y un andamiaje progresivo. Cambiar continuamente de formato o de herramienta, afirma, rompe esa continuidad y dificulta el paso del "me suena" al "lo sé y lo puedo usar". Aunque matiza que la flexibilidad cognitiva y el entrenamiento del cambio de tarea pueden ser útiles en contextos concretos y bien diseñados, advierte que esto no equivale a una sucesión rápida y poco estructurada de aplicaciones impulsadas por la novedad o por el marketing educativo.

Finalmente, apela al principio de no maleficencia y señala que, si la evidencia apunta a que el cerebro infantil se beneficia de entornos estables, ritmos lentos y repetición con sentido, imponer una rotación tecnológica sin justificación pedagógica clara resulta, como mínimo, cuestionable. El criterio, concluye, no es "menos tecnología", sino una tecnología que potencie realmente las capacidades humanas: pocas herramientas, bien seleccionadas, estables en el tiempo y utilizadas con propósito, de modo que la atención del niño permanezca en su aprendizaje y no en la interfaz.

Por tanto, la propuesta no es la exclusión tecnológica, sino una introducción progresiva. La Dra. Gómez sitúa el inicio del enfoque competencial digital en el último curso de Primaria y, especialmente, en Secundaria. Es en esta etapa cuando se debe fomentar el pensamiento crítico, la búsqueda de rigor informativo y el uso de herramientas digitales como "fuentes de creación y no solo de consumo". La tesis es clara: cuanto más analógica es la Primaria, más autonomía mental y capacidad de concentración tendrá el alumno al llegar a la tecnología en su madurez.