



ÍNDICE

[El estudiante que participe como agresor en situaciones de acoso escolar o ciberacoso deberá abandonar de forma definitiva el centro educativo, según un nuevo decreto del Gobierno navarro](#) **EL MUNDO**

[Las cuentas pendientes en Educación que Ayuso no ha solucionado: "Los colegios e institutos son una olla a presión"](#) **EL PAÍS**

[Una generación perdida](#) **EL DEBATE**

[CC.AA. del PP piden un "paréntesis" para aprobar la bajada de ratios y Educación responde que seguirá su tramitación](#) **EUROPA PRESS**

[Los colegios del modelo EGB se duplicarán en Madrid hasta superar el centenar: 49 centros más darán 1º y 2º de ESO](#) **20minutos**

[Las autonomías del PP piden retrasar la bajada del número de alumnos por clase y fondos extra para aplicarla](#) **EL PAÍS**

[Sumar insta al Gobierno a eliminar "cualquier obstáculo" que impida el derecho a la educación del alumnado extranjero](#) **EUROPA PRESS**

[Un estudio alerta de una violencia invisible y normalizada en institutos compostelanos](#) **EL CORREO GALLEGO**

[La disciplina, el nuevo cociente intelectual](#) **EL PAÍS**

[Óscar López alerta "de una ola de machismo brutal en los institutos"](#) **LA VANGUARDIA**

[Los docentes interinos estarán casi un mes sin actos de adjudicación para cubrir bajas](#) **LA VERDAD de Murcia**

[La escritura manual potencia la retención de conocimientos](#) **EL PAÍS**

[Acuerdo entre Educació y CC.OO. y UGT: subida de sueldo a los profesores catalanes, bajada de ratios y más inversión para la escuela inclusiva](#) **LA VANGUARDIA**

[Un millar de profesionales de ocho países debaten sobre evaluación educativa en Bilbao](#) **DEiA**

[Educació y los sindicatos CCOO y UGT alcanzan un acuerdo, pero USTEC se desmarca y mantiene las huelgas](#) **EL PERIÓDICO.com**

[Urge educar en el pensamiento crítico](#) **EL PAÍS**

[Cuatro ejes básicos de evolución de los sistemas educativos](#) **EL DEBATE**

[Los alumnos que acaben FP podrán convalidar asignaturas de la universidad](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Pornografía, ciberacoso, discursos de odio y desinformación, riesgos del mundo digital para los menores, según estudio](#) **EUROPA PRESS**

[Las familias se alzan contra la zona única escolar del PP en Balears y temen por la segregación: "La libertad de elección es una falacia"](#) **ELDIARIO.es**

[El Ejecutivo aprueba 2.559 millones para la convocatoria de becas 2026-27, un 0,5% más que en el presente curso](#) **EUROPA PRESS**

[La mayor feria sobre la Educación se inaugura con la digitalización como protagonista](#) **EL DEBATE**

[Tres menores heridos, dos de ellos graves, tras una explosión durante un experimento en una escuela de Porqueres](#) **LA VANGUARDIA**

[El Gobierno aprueba tres cursos de especialización de FP: dos de IA y Data y uno de Insecticultura](#) **E. PRESS**
["Tengo 15 años y no uso redes sociales": qué ganan y qué se pierden los adolescentes que no están en plataformas](#) **EL PAÍS**

[Educación se compromete a formar al profesorado en IA durante su jornada laboral para evitar sobrecargarlos](#) **EL DEBATE**

[Expertos de IE University analizarán el impacto de la IA en el refuerzo educativo, centrado en entornos vulnerables](#) **EUROPA PRESS**

[El acuerdo educativo con el Govern agudiza la guerra sindical a un año de las elecciones del sector](#) **EL PAÍS**

['Paso de lós': los adolescentes creen que hablar de política cuesta amistades](#) **THE CONVERSATION**

[Si la mayoría de los adolescentes rechazan el acoso, ¿por qué les cuesta defender a la víctima?](#) **THE CONVERSATION**

[Bruselas refuerza el “kit” digital del profesorado: directrices para IA, alfabetización mediática, contenidos y programación](#) **MAGISTERIO**

[Los jóvenes creen en la igualdad, pero se alejan del feminismo: las claves del cambio](#) **MAGISTERIO**

[Luis Lizasoain: "Las políticas y las prácticas educativas deberían ir incorporando, poco a poco, la mejor evidencia empírica posible"](#) **MAGISTERIO**

[La cultura del esfuerzo](#) **MAGISTERIO**

[Día Internacional de la Mujer: 8 de marzo, 8 mujeres que dejaron huella en la Educación](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Las mujeres logran mayor titulación en FP, pero peores salarios](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El 64% de los jóvenes de entre 16 y 24 años utilizó IA en 2025](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El Gobierno autoriza destinar 58,5 millones de euros a financiar libros de texto y material didáctico en centros sostenidos con fondos públicos](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La educación en la agenda mediática](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La escuela inclusiva, ¿es verdaderamente inclusiva?](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Mary Burns: “Prosperar, preparar, proteger. Necesitamos una nueva brújula para la educación tecnológica en la era de la IA”](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Cría cuervos... cuando tu marco educativo se vuelve contra la bajada de ratios](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[De ejecutores a intelectuales prácticos: la investigación como dignidad profesional](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Confección: José Antonio Martínez

EL MUNDO

El estudiante que participe como agresor en situaciones de acoso escolar o ciberacoso deberá abandonar de forma definitiva el centro educativo, según un nuevo decreto del Gobierno navarro

El texto, remitido al Portal de Transparencia del Ejecutivo foral para la recepción de aportaciones, sustituirá al decreto vigente desde 2010 e introduce nuevas medidas orientadas a reforzar la convivencia en los centros y mejorar la protección de las víctimas.

EfePamplona. 5 marzo 2026

El alumnado que participe como agresor en situaciones de acoso escolar o ciberacoso deberá abandonar de forma definitiva el centro educativo en el que haya protagonizado esas conductas, según establece el proyecto del nuevo Decreto Foral de Convivencia elaborado por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

El texto, remitido al Portal de Transparencia del Ejecutivo foral para la recepción de aportaciones, sustituirá al decreto vigente desde 2010 e introduce nuevas medidas orientadas a reforzar la convivencia en los centros y mejorar la protección de las víctimas.

Entre ellas figura la posibilidad de trasladar de centro al estudiante responsable de conductas graves de maltrato entre iguales, violencia contra las mujeres o agresiones especialmente graves contra cualquier miembro de la comunidad educativa.

La medida, que deberá contar con el visto bueno de la Dirección General de Educación tras escuchar al Consejo Escolar del centro, busca proteger a las víctimas y facilitar la recuperación de su bienestar emocional en su entorno habitual.

El traslado se realizará preferentemente dentro de la misma red de centros y modalidad lingüística. De forma excepcional, si no se pueden garantizar condiciones adecuadas de escolarización en otro centro, se podrá suspender el derecho de asistencia durante un periodo de quince días lectivos, aplicando medidas de protección para las víctimas. En el caso de alumnado mayor de edad, se podrá incluso rescindir la matrícula.

El nuevo decreto incorpora además por primera vez la salud mental y el malestar socioemocional como factores relacionados con la convivencia escolar. También define y diferencia el conflicto del acoso e introduce

tipologías de violencia como la racial o xenófoba, la LGTBI+fobia, la violencia contra las mujeres o la discriminación por discapacidad.

La norma prevé un protocolo específico de evaluación e intervención ante sospechas de acoso entre iguales, que se activará cuando cualquier miembro de la comunidad educativa comunique una posible situación. Este procedimiento formará parte del Plan de Convivencia integrado en el Proyecto Educativo de cada centro.

La actualización normativa responde, según Educación, a la elevada prevalencia de conflictos y casos de acoso detectados en los últimos estudios realizados en la comunidad foral.

Un estudio presentado en noviembre de 2025 sobre vulnerabilidad y fortaleza emocional en el ámbito educativo reflejó un incremento del 6 % en los casos de acoso escolar respecto a los datos del curso 2022-2023. En aquel análisis, realizado sobre una muestra voluntaria y anónima de 15.544 estudiantes, el 48,4% del alumnado afirmó haber sufrido acoso escolar presencial.

Otra investigación posterior, realizada en el curso 2024-2025 con 3.410 estudiantes y 1.481 docentes, indicó además que el 46% del alumnado reconocía haber realizado alguna conducta de bullying presencial, más de diez puntos por encima del 32% registrado en 2023, lo que evidencia una tendencia creciente y considerada preocupante por los responsables educativos.

EL PAIS

Las cuentas pendientes en Educación que Ayuso no ha solucionado: “Los colegios e institutos son una olla a presión”

La falta de personal, los problemas de infraestructuras en los centros, la división de la ESO, el déficit de plazas en FP, la jornada partida, las becas para estudiar en la privada o la escasez de comedores en secundaria crisan a la comunidad educativa

SARA CASTRO. Madrid - 06 MAR 2026

La presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, ha sellado la tregua con los rectores de las universidades públicas al firmar un plan de financiación plurianual, aunque algunos sindicatos lamentan que la nueva consejera de Educación, Mercedes Zarzalejo, todavía no les haya contactado para conocer la situación en los centros educativos de Primaria y Secundaria desde su nombramiento el 16 de febrero. “Está muy bien que se preocupe por los campus, pero también tiene que prestar atención a los colegios e institutos”, expresa el responsable de CSIF Educación, Miguel Ángel González. “Son una olla a presión”, resume la secretaria general de la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, Aida San Millán. Exigen que resuelva con celeridad las cuentas pendientes que deja Emilio Viciano, su antecesor en el cargo. Y no son pocas.

Entre los problemas con la comunidad educativa que hereda Zarzalejo se encuentran la falta de personal, las constantes incidencias en las infraestructuras de los centros educativos, la ausencia de un plan para climatizar las aulas, la división de la etapa de educación secundaria obligatoria (ESO) en dos centros, la escasez de plazas públicas en Formación Profesional (FP) y la dificultad para realizar prácticas en este modelo formativo, la jornada partida, las becas para estudiar en el modelo de enseñanza privado o el déficit de comedores escolares en los institutos. Además, los profesores piden mejoras en sus condiciones laborales y salariales, una petición que viene de lejos.

Este miércoles fueron a la huelga los trabajadores de dos institutos de Móstoles, el Miguel de Cervantes y el Rayuela. Denuncian falta de personal, suciedad y deficiencias en sus infraestructuras. “Nos hemos cansado de trabajar en condiciones deplorables”, señalan desde la Asamblea de Docentes de este municipio. Reportan abandono institucional tras meses informando de goteras, aulas inutilizadas, fallos eléctricos y escasez de limpiadores, secretarios y conserjes.

La presidenta de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad), Rosa Rocha, espera que Zarzalejo pueda abordar a la mayor brevedad posible diversos asuntos que dificultan el adecuado funcionamiento de los centros educativos. Considera especialmente urgente la cobertura de todas las plazas de personal de administración y servicios que se viene solicitando desde el inicio del presente curso escolar.

“La insuficiencia de estos profesionales está generando disfunciones relevantes en la organización y gestión diaria. Esta situación se agrava de manera particular en el caso de la falta de auxiliares de secretaría, precisamente cuando el proceso de admisión de alumnado se iniciará el próximo 11 de marzo, un periodo de especial carga administrativa en el que estos trabajadores resultan esenciales”, advierte. Demanda, además, enfermeras en todos los institutos, con independencia de si hay alumnos diabéticos o no. Además, solicita psicólogos en los centros, que cada vez tienen más alumnos con problemas de salud mental.

La representante de los directores traslada también su preocupación por la medida adoptada por el anterior consejero de Educación para mantener al alumnado del primer y segundo curso de la ESO en los colegios de

primaria. “A nuestro juicio, esta decisión debería ser objeto de reconsideración. La fragmentación de esta etapa puede dificultar la adecuada integración del alumnado cuando se incorpore a los institutos en el tercer curso, así como complicar la necesaria orientación académica en el segundo, afectando a la coherencia pedagógica y organizativa propia del periodo completo”, indica.

Considera que los centros de secundaria cuentan con una trayectoria consolidada en la gestión de la convivencia y con equipos de orientación especializados que desempeñan un papel esencial en el acompañamiento del alumnado más joven, especialmente en situaciones de vulnerabilidad social, dificultades personales o problemas relacionados con la salud mental.

Estima imprescindible que se oferten suficientes plazas de FP en la enseñanza pública, con un ajuste a la demanda real del alumnado, y que se garantice la existencia de un adecuado número de empresas colaboradoras para que todos los estudiantes puedan realizar su periodo formativo en condiciones óptimas. Lamenta la falta de recursos y convenios con el tejido productivo. Sugiere, además, que el máster del profesorado sea más práctico. “El primer año de los docentes en los institutos es muy complicado”, reconoce.

Para María Carmen Morillas, presidenta de la Federación de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado Francisco Giner de los Ríos (FAPA), la prioridad es la climatización de los centros educativos, asunto que en septiembre llegó al pleno de la Asamblea con la presentación de una iniciativa legislativa popular para paliar las temperaturas extremas, que afectan a más de un centenar de centros, según asegura. Pero el PP y Vox se posicionaron en contra del texto y la medida no salió adelante, pese a que la propuesta ciudadana fue apoyada con más de 72.000 firmas, superando las 50.000 exigidas.

Muchos colegios rebasan en verano los límites de temperatura establecidos, entre los 17 y los 27 grados, y otros no los alcanzan en invierno. “En diciembre, Viciana nos dijo que estaba avanzando en un grupo de trabajo para presentar un plan al respecto. No sabemos si ahora esto tendrá continuidad”, dice Morillas preocupada. “Las familias recibimos notificaciones de las escuelas infantiles en las que nos aconsejan que no llevemos a los más pequeños en los días que hace mucho sol. Asusta tener que conciliar con el miedo de que a nuestros bebés les pueda dar un golpe de calor”.

La presidenta de la FAPA solicita, además, el servicio de comedor escolar en los institutos públicos de secundaria. “Menos de una veintena de centros lo ofrecen en la Comunidad de Madrid”, alerta. En caso de no tener infraestructura para ello, propone que los adolescentes puedan ser acogidos en los colegios de primaria durante la hora de la comida. “Viciana se comprometió a regularlo, es una etapa educativa obligatoria. Muchos niños pierden el derecho a solicitar una beca de comedor que, en muchos casos, les permitiría realizar el único menú completo y equilibrado del día”, insiste.

Morillas se posiciona “en contra de los cheques para guarderías, bachillerato y FP en la educación privada”. Le parece un despropósito, cree que este dinero debe destinarse a la creación de más plazas públicas. “Hay familias pagando tasas para que sus hijos estudien un ciclo en la pública”, recuerda. Precisamente, este jueves la Comunidad de Madrid ha comunicado 774 renuncias de los beneficiarios de becas para la escolarización en el primer ciclo de educación infantil en centros de titularidad privada para el curso 2025-2026 por un importe total de más de 1,5 millones. “Esto también pasa porque se abonan las ayudas con meses de retraso y hay padres que optan por desescolarizar a sus hijos al no poder hacer frente a los pagos”, señala.

Le preocupa la falta de plazas en los centros de educación especial, solo hay dos públicos en la Dirección de Área Territorial Norte. “El Vicente Ferrer está al doble de su capacidad”, indica. Por otra parte, exige recibir informes evaluadores de las unidades de educación especial instauradas en los centros ordinarios y pide personal formado para atender a niños con diferentes diagnósticos durante las rutas de transporte escolar.

Mejora de las condiciones laborales

El responsable de CSIF Educación reclama mejoras retributivas para los docentes, entre ellas la creación del sexto sexenio. Demanda, además, una inminente reducción de su jornada lectiva, de 19 a 18 horas semanales. A su juicio, el descenso de ratios de alumnos por profesor es muy lento: “Exigimos 20 niños por aula en primaria y 25 en secundaria”. Denuncia que los docentes se exponen a una burocracia que los desborda. Por ello, San Millán recalca la importancia de paliar la falta de personal administrativo en los centros. González solicita que sea la Administración la que gestione las prácticas en empresas de los alumnos de FP en vez de los profesores, “que cada vez tienen menos tiempo para dedicar a este asunto”.

Se posiciona, además, en contra de la jornada partida, aprobada en diciembre por la Comunidad de Madrid en los colegios públicos. “No hay ningún estudio que asegure que es mejor que la continua”, insiste. Cada vez se percibe más desazón entre el profesorado, según Millán: “Se preguntan para qué luchar si este Gobierno autonómico no los deja de ahogar”.



Una generación perdida

Pero la que más me preocupa no es esta, sino las siguientes, la Alfa y la Beta, la de los niños nacidos en un mundo de pantallas, criados a los pechos de las tabletas y los teléfonos móviles, incapaces de concentrarse unos minutos

Luis E. Íñigo 06 mar. 2026

Está de moda hablar de generaciones. No, por supuesto, de las del 98 o la del 27; esas se las dejamos a los especialistas. Sino de las últimas, de las nuestras, a las que hemos dado en poner nombres extraños y, cómo no, escritos en inglés, que visten más. Así, llamamos boomers (un sustantivo curioso: a mí me recuerda un chicle de los años 80) a los que, como un servidor, hemos nacido en la época del Baby Boom, en nuestro país entre 1957 y 1977, aproximadamente en los años del desarrollo, entre el Plan de Estabilización (1959) y los inicios de la Transición, los de mayor crecimiento económico y demográfico de la historia de España. A los nacidos después, entre el 78 y el 85, los llamamos Generación X, y Millennials a los que vinieron al mundo entre el 86 y el 95. Después llega la Generación Z, entre 1996 y 2010), a caballo entre los dos siglos, nativos digitales que sufrieron la pandemia y se enfrentan en nuestros días a salarios bajos, empleos precarios y viviendas caras. Las últimas generaciones son todavía niños y adolescentes: la Alfa, entre 2011 y 2024, una generación muy pequeña debido a la caída de la natalidad, y la que acaba de dar comienzo, a la que denominamos Beta, llamada a crecer en un mundo cuyas reglas será difícil predecir.

Hay otras generaciones con nombres más sugerentes. La Generación Perdida es la que más me cautiva. Me evoca la vida bohemia, el alcohol, las drogas y la genialidad literaria. Me trae a la mente el París de los años 20; nombres como los de Scott Fitzgerald, Ernest Hemingway o T. S. Elliott, y novelas inolvidables, como *Por quién doblan las campanas* o *El Gran Gatsby*, pobladas por antihéroes desencantados que buscan la fe perdida en el fondo de un vaso de whisky o bailan como locos en suntuosos salones mientras el mundo se desmorona al otro lado de las ventanas. Otra existencia, en fin, libre, poética, trágica, de luz intensa y sombras oscuras alterándose imprevisibles, del todo distinta a la prosaica rutina burocrática que la mayoría de los seres humanos llaman vida.

Pero hay otras generaciones perdidas, con minúscula, anónimas... reales. Son las de aquellos jóvenes que tuvieron al desgracia de nacer en una mala época y vieron sus oportunidades de progreso individual cercenadas por la droga, el paro o la carestía de lo imprescindible. Algunas veces no fueron tanto como se dice. No hubo una Generación de la Heroína en los años 80 porque por entonces se consumiera esta droga mucho más que ahora. Ni los treintañeros de nuestros días se enfrentan a una vida mucho más dura que sus bisabuelos de la Generación Silenciosa, que hubieron de sufrir la represión y el hambre de la posguerra, aunque sí más frustrante, porque sus expectativas son mucho mayores.

Pero la que más me preocupa no es esta, sino las siguientes, la Alfa y la Beta, la de los niños nacidos en un mundo de pantallas, criados a los pechos de las tabletas y los teléfonos móviles, incapaces de concentrarse unos minutos en una tarea que requiera una breve lectura y escribir tan solo unas palabras, intolerantes a la frustración, hechos a tenerlo todo de inmediato, sin esperas, sin esfuerzos, sin constancia. Por supuesto, su futuro es imprevisible. Si todo siguiera como hace unos años, describirlo sería sencillo: fracaso y frustración; interminables horas en la consulta del psiquiatra y tratamientos perpetuos con ansiolíticos y antidepresivos. Sin Platón, solo les quedaría el Valium.

Pero la profecía es imposible. Lo es porque las reglas de juego están cambiando. La era en la que nos estamos adentrando ya no es la de la industria y las ciudades, ni siquiera la del comercio y los servicios. Avistamos ya la singularidad, el momento en el que, como predijera John von Neumann en los años 50 y confirma Ray Kurzweil en sus obras más recientes, las mentes artificiales superarán a la humana en inteligencia y capacidad de procesar datos. Lo que se oculta detrás de esa fecha es, con permiso de Hamlet, un país desconocido. Y quizá en ese país, de perfiles que podrían incluso resultar incomprensibles para los humanos actuales, el conocimiento sea inútil y lo sean también las habilidades manuales y todo aquello que ha permitido a los seres humanos situarse en el mundo y tratar de comprenderlo. Es probable, muy probable incluso, que los robots carguen con todo el trabajo y las inteligencias artificiales con todas las decisiones. ¿Qué lugar quedará entonces para nosotros?

Recuerdo una vieja novela de Arthur C. Clarke, *La ciudad y las estrellas* (1956), en la que la humanidad había alcanzado un nivel tecnológico tal que la había liberado del trabajo e incluso de la muerte. La existencia era fácil; los individuos vivían en un ciclo eterno de ocio y placeres virtuales, pero sin metas ni progreso. Para Clarke, una sociedad sin riesgos ni desafíos, es una sociedad muerta en vida. ¿Es esa la sociedad que nos espera al otro lado de la singularidad, apenas, según Kurzweill, en diez o veinte años? Si es así, nuestros nietos no necesitarán saber nada, pero ¿es para eso para lo que queremos prepararlos?

Luis E. Íñigo es historiador e inspector de educación

CC.AA. del PP piden un "paréntesis" para aprobar la bajada de ratios y Educación responde que seguirá su tramitación

El secretario de Estado afirma que la norma "no tendrá un impacto económico sustancialmente oneroso para las comunidades autónomas"

MADRID, 6 Mar. (EUROPA PRESS) - Las comunidades autónomas del Partido Popular ha reclamado este viernes al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, que pare la tramitación del anteproyecto de ley que reduce las ratios en el aula y las horas lectivas de los docentes y establecer un grupo de trabajo para desarrollarla, mientras que desde el Departamento que dirige Milagros Tolón han respondido que la norma continuará pero aprueba constituir un grupo de trabajo para seguir con su desarrollo.

"Hemos planteado dos meses de paréntesis para reflexionar y no ha querido la ministra porque tienen prisa en aprobar el anteproyecto para colgarse la medalla ha señalado la consejera de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid, Mercedes Zarzalejo, en declaraciones a los medios tras la reunión en la que el Ministerio ha presentado a las comunidades autónomas el anteproyecto de ley de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria, y se adoptan otras medidas para la mejora del sistema educativo.

Zarzalejo ha asegurado que todas las comunidades autónomas, "inclusive los consejeros de comunidades que no están gobernados por el Partido Popular, empezando por el País Vasco", han apoyado crear un grupo de trabajo para mejorar el anteproyecto de ley. "Le hemos hecho notar y le hemos hecho saber que esto tiene ciertos problemas para ponerlo en marcha de esta manera tan acelerada y tan agitada.

La primera medida se aplica en el curso siguiente, 2026-2027, que es el curso que empieza dentro de unos meses en septiembre. No podemos afrontar estas medidas de esta manera tan sorpresiva y con tan poca planificación y sin ninguna valoración económica", ha criticado la consejera del PP.

Por su parte, el secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, ha defendido que el anteproyecto de ley está ya "en el ámbito del Consejo de Ministros, está en el ámbito ya de una previsible próxima tramitación parlamentaria y tiene que seguir su curso".

UN GRUPO DE TRABAJO PARA LOS MATICES Y DIAGNÓSTICOS DE LA LEY

"Las comunidades, en su mayoría, han planteado la necesidad de seguir dialogando y, evidentemente, el Ministerio está absolutamente de acuerdo en el diálogo y en el consenso. Y para eso se ha propuesto la creación de un grupo de trabajo para los matices, las mejoras, los diagnósticos, los análisis que pueden acompañar este anteproyecto de ley", ha subrayado.

El secretario de Estado ha insistido en que el proyecto de ley "debe seguir adelante y debe seguir adelante democráticamente en cuanto a su tramitación a partir del Consejo de Ministros en los ámbitos democráticos parlamentarios". "Va a ser enriquecido con estas conclusiones, con este grupo de trabajo y con lo que las comunidades autonómicas aporten, pero pero, evidentemente, el proyecto debe seguir adelante, enriquecido, pero debe seguir adelante", ha agregado.

De la Rosa también ha afirmado que el anteproyecto cuenta con una memoria económica "de análisis e impacto normativo", en la que se incluyen "ya aspectos muy importantes en cuanto al impacto económico y en cuanto a su repercusión en las comunidades autónomas": "Dice que no tendrá un impacto económico sustancialmente oneroso para las comunidades autónomas".

En la misma línea, la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, ha rechazado antes de la reunión paralizar esta norma y ha aseverado que "lo más importante es seguir avanzando" porque, en sus palabras, es "necesaria" esta reforma porque lo pide la comunidad educativa.

En este sentido, Tolón ha destacado que la norma ya cuenta con el visto bueno del Consejo Escolar del Estado y ha asegurado que desde el Ministerio van a ser "flexibles" antes de aprobar en segunda vuelta el anteproyecto de ley: "Cuanto más aportaciones mucho mejor".

La ministra ha afirmado que la bajada de ratios en las aulas tiene "beneficios" para el alumno y ha confirmado que el anteproyecto de ley que incluye esta medida incluirá memoria económica. Esta norma, aprobada en primera vuelta por el Consejo de Ministros a finales de 2025 y con Pilar Alegría todavía al frente de la cartera de Educación, reduce la ratio de alumnos por clase y fija un máximo de horas lectivas para los docentes en Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

Tras la Conferencia Sectorial, el Ministerio, según ha avanzado Tolón, convocará una mesa sindical y, posteriormente, el anteproyecto llegará al Consejo de Ministros para empezar el trámite parlamentario. Tolón ha hecho hincapié en la voluntad de diálogo y ha recordado que lleva 74 días como ministra y ya ha celebrado una Conferencia Sectorial online y una presencial, la de este viernes.



ADiMAD

REVISTA DE PRENSA
12.03.2026



Fundació
PISTEME

"Estamos dispuestos totalmente a la participación y a tener en cuenta cualquier cuestión que nos puedan plantear, es importante escuchar a las comunidades autónomas. Vamos a ofrecer cualquier ayuda para que las comunidades puedan sentirse atendidas", ha puntualizado la ministra.

El anteproyecto de ley que ha presentado este viernes Tolón a los representantes autonómicos fija rebajar la ratio de alumnos por clase a un máximo de 22 estudiantes en Educación Primaria, etapa en la que la ratio es actualmente de 25, y a 25 en Educación Secundaria Obligatoria, que ahora es de 30.

También contempla establecer un máximo de horas de docencia en aula, que quedarán establecidas desde el próximo curso. Así, quedarían en un máximo de 23 en Primaria y 18 en Secundaria, Bachillerato y resto de enseñanzas. Aunque los periodos lectivos impartidos tengan una duración inferior a 60 minutos tendrán la consideración de hora lectiva.

Por otro lado, en la Conferencia Sectorial se ha aprobado el reparto de 58,5 millones de euros destinados a ayudas para libros de texto y material educativo para 2026.

20minutos

Los colegios del modelo EGB se duplicarán en Madrid hasta superar el centenar: 49 centros más darán 1º y 2º de ESO

LUIS MIGUEL GUTIÉRREZ MACHIO. 6 MAR.2026

El modelo de EGB se extenderá el próximo curso por los colegios de la Comunidad de Madrid, hasta superar el centenar. La presidenta del Gobierno regional, Isabel Díaz Ayuso, ha anunciado este jueves durante una comparecencia en la Asamblea de Madrid que se prevé autorizar 49 nuevos centros para impartir los primeros niveles de Secundaria. Así, tras el visto bueno de sus respectivos consejos escolares, durante el año escolar 2026-2027 estos alumnos no tendrán que trasladarse al instituto y podrán continuar durante dos cursos más en su centro habitual al terminar Primaria. En los próximos meses deberán acometerse reformas en las aulas para adaptar los espacios.

"Tenemos la mejor educación, desde Infantil hasta todas las etapas", ha destacado Díaz Ayuso. Entre los planes de la Comunidad de Madrid en Educación se encuentra seguir incluyendo más colegios que imparten 1º y 2º de la ESO. El modelo que se estrenó este curso se autorizará en 101 colegios. "Proteger la infancia y la preadolescencia, combatir el fracaso escolar y el abandono de los estudios, mejorar el rendimiento de los alumnos, su descanso y hábitos de alimentación", son los argumentos que desde el Ejecutivo autonómico expone para apostar por este sistema.

Durante este año 49 centros de Primaria comenzaron a dar el primer nivel de secundaria. Así, de forma previsible, unos 1.600 estudiantes pasarán al segundo curso. Mientras, una nueva promoción de escolares empezará la ESO. Junto a estos colegios, en el curso 2026-2027 se incluirán 49 nuevos centros adicionales que se acaban de autorizar. Con la apertura del periodo de matriculación también se volverá a ofertar plaza de ESO en los tres centros que no pudieron formar grupo este año por falta de estudiantes. Este número se espera que vaya en aumento, ya que los centros de nueva apertura incorporarán este sistema desde un inicio.

Las familias que así lo elijan podrán matricular a sus hijos en la etapa de Secundaria sin tener que cambiar de centro. La previsión inicial contempla que alrededor de 5.000 alumnos estudien en estos centros el próximo curso. Tras la autorización de los respectivos consejos escolares, los técnicos de Educación han valorado que los colegios dispongan del espacio suficiente para abrir nuevas aulas y los laboratorios requeridos. En los próximos meses, se desarrollarán los trabajos de adaptación para equipar estos espacios.

La organización dependerá de cada colegio, desde donde establecerán sus propios horarios. Observando la planificación de este curso, las plantillas contarán con un jefe de estudios propio para Secundaria y un cuerpo de docentes. Estos profesionales podrán ser propios del centro o itinerantes, dependiendo del número de grupos habilitados en cada centro. Asimismo, a la hora de estructurar las clases un mismo profesor puede dar varias asignaturas.

Con la expansión de este sistema similar a la EGB un total de 35 municipios contarán con algún colegio que incorpora los primeros niveles de la ESO. La inclusión de los nuevos centros llevará el modelo a Pedrezuela, Algete, Carabaña, Coslada, Estremera, Fresno de Torote, Fuentidueña, Loeches, San Fernando de Henares, Torrejón de Ardoz, Colmenarejo, Quijorna, Brunete, Móstoles, Parla y Torrejón de Velasco.

EL PAIS

Las autonomías del PP piden retrasar la bajada del número de alumnos por clase y fondos extra para aplicarla

La ministra Tolón afirma que el Gobierno está abierto a enriquecer el proyecto, pero que mantendrá el calendario. La Conferencia Sectorial acuerda crear un grupo de trabajo sobre el proyecto de ley

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 06 MAR 2026

El anteproyecto de ley elaborado por el Ministerio de Educación para bajar el número de estudiantes por clase ha superado este viernes una de sus últimas paradas antes de ser remitido al Congreso, donde el Gobierno confía en aprobarlo en un plazo de tres meses para que pueda empezar a aplicarse de forma escalonada desde septiembre. La ministra, Milagros Tolón, ha presentado el proyecto a las comunidades autónomas en la Conferencia Sectorial de Educación. Las autonomías del PP han exigido que el Ejecutivo aporte fondos extra para financiar una medida que tendrán que aplicar los territorios, y varias han pedido paralizar el inicio de su aplicación o ampliar los plazos para llevarla a cabo.

La nueva ministra ha asegurado que el Gobierno está abierto a escuchar y a “enriquecer” el texto hasta que sea aprobado en el Congreso. Pero ha añadido que su esencia se mantendrá “como está planificado”. Se trata, ha dicho, “de una demanda muy querida y muy esperada por el profesorado”, reclamada por el conjunto “de la comunidad educativa”.

El acuerdo alcanzado por consenso ha consistido en la constitución de un grupo de trabajo en el seno de la Conferencia Sectorial que trabajará en paralelo a la tramitación de la ley, y podrá hacer aportaciones al texto, sin implicar una ralentización del proceso. “Los análisis del grupo de trabajo se incorporarán al anteproyecto de ley”, ha señalado el secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa.

Tolón también ha afirmado que la ley contará con una memoria económica que recogerá el impacto económico de la medida, aunque sin comprometerse a la financiación adicional que reclaman las autonomías. La ministra ha recordado la gran cantidad de fondos que el Gobierno ha transferido a las comunidades autónomas en los últimos años para objetivos como la ampliación de plazas de Educación Infantil y FP, así como en programas para la mejora del rendimiento educativo como PROA+.

El anteproyecto para la bajada de ratio, que el ministerio negoció con los sindicatos de enseñanza, contempla una reducción del número máximo de alumnos por clase de 25 a 22 en Primaria y de 30 a 25 en la ESO. Y el compromiso de aprobar, en seis meses desde la aprobación de la ley, un decreto con los descensos en otros estudios (segundo ciclo de Infantil, FP Básica y Bachillerato). Prevé, además, que el alumnado con discapacidad pase a contar doble a efecto de calcular la ratio. Esto último empezaría a aplicarse desde septiembre. Y el resto de bajadas se implantarían desde el curso siguiente, el 2027-2028 en Infantil y Primaria (empezando por el primer nivel de cada etapa y ascendiendo a partir de ahí), y en el 2028-2029 en la ESO. Para el curso 2031/2032 debería estar en vigor en todos los cursos.

Las comunidades autónomas parten de situaciones diferentes. Buena parte de los territorios ya han emprendido, al menos en algunas etapas, reducciones de las ratios aprovechando el descenso de la natalidad. Aunque en 11 de ellas, según un informe del sindicato STES, la ratio máxima en Primaria sigue estando en 25. Y varias autonomías, incluidas las que suman casi tres cuartas partes del alumnado (Andalucía, Cataluña, Madrid y Comunidad Valenciana), mantienen el tope de 35 estudiantes por clase en Bachillerato. La situación de las instalaciones escolares —una de las consecuencias de bajar la ratio es que hacen falta más aulas— también es dispar. La caída demográfica hace que los centros educativos dispongan cada vez de más espacio, pero en algunas zonas y comunidades autónomas la situación sigue siendo compleja. Uno de estos lugares es Baleares —por una combinación de falta de suelo y ausencia de previsión durante los ejecutivos regionales del PP—, que ha reclamado fondos específicos para esta cuestión.

El ministerio barajó varias fórmulas para reducir el número de estudiantes y finalmente se decantó por la ley. Un camino más complejo, ya que el Gobierno pelea en cada votación para reunir los apoyos necesarios. Pero es el único camino que permite blindar los descensos tanto de la ratio como del máximo de horas de clase del profesorado (18 en Secundaria y 23 en Infantil y Primaria), la otra medida que incluye la ley.

El Ejecutivo cree que la popularidad de ambas medidas, que beneficiarán a más de 700.000 profesores de la enseñanza pública y concertada, dificulta que los grupos tumben la iniciativa en el Congreso. Y el hecho de que en el Consejo Escolar del Estado el anteproyecto saliera adelante sin oposición, y que este viernes se hayan formulado objeciones a los plazos y reclamado fondos para ejecutarlas, pero no haya habido un rechazo al fondo de la cuestión, parecen reforzar sus posibilidades.

La prensa le ha preguntado a la ministra antes de entrar en la reunión qué opinaba sobre el informe de EsadeEcPol, publicado este miércoles, que concluye que la bajada de ratios no conlleva una mejora en los aprendizajes, aunque sí tiene otros efectos positivos, como un aumento del bienestar del profesorado y de la satisfacción de las familias. Tolón ha afirmado que, para el alumnado, “no es lo mismo estar en un aula masificada que estar en un aula donde pueda ser atendido dignamente por parte del profesorado”. Y ha añadido que, en todo caso, “el hecho de que el profesorado esté mejor” también es importante, y “repercute muy favorablemente en el alumnado y las familias”.

europapress.es

Sumar insta al Gobierno a eliminar "cualquier obstáculo" que impida el derecho a la educación del alumnado extranjero

MADRID, 7 Mar. (EUROPA PRESS) - El Grupo Parlamentario Plurinacional Sumar ha registrado en el Congreso de los Diputados una proposición no de ley para garantizar el derecho a la formación de estudiantes de Formación Profesional en situación administrativa irregular para su debate en la Comisión de Trabajo, Economía Social, Seguridad Social, Inclusión y Migraciones. Con esta iniciativa, a la que ha tenido acceso Europa Press, Sumar quiere que el Gobierno siga la recomendación del Defensor del Pueblo eliminando "cualquier obstáculo" que impida el derecho efectivo a la educación obligatoria y postobligatoria del alumnado extranjero en situación irregular.

Especialmente, hace referencia a los obstáculos debidos a la no obtención del número correspondiente de la Seguridad Social, que permite la realización de prácticas profesionales obligatorias a dicho alumnado en las condiciones exigidas en la Ley General de la Seguridad Social. En la exposición de motivos, la formación recuerda que el Defensor del Pueblo publicó una recomendación al respecto de esta, a su juicio, "indeseable situación".

Entre sus consideraciones, Sumar destaca que el Defensor del Pueblo "constata que los extranjeros menores de 16 años edad tienen el derecho y el deber de la educación 'que incluye el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria' y los menores de 18 años también tienen derecho a la enseñanza postobligatoria". En el caso de los mayores de 18 años, apunta que "tienen derecho a la educación de acuerdo con lo establecido en la legislación educativa" y a la "a la obtención de las titulaciones correspondientes, y al sistema público de becas en las mismas condiciones que los españoles".

Para Sumar, el criterio interpretativo de la Seguridad Social "impone una barrera burocrática que impide ejercer un derecho fundamental a personas en situación irregular, como es el derecho a la educación contraviniendo principios constitucionales, privando a España de profesionales formados en el sistema educativo y de Formación Profesional y dificultando su normal inclusión en la sociedad española a la vez que les priva de opciones de futuro vinculada a su formación".

elCorreoGallego.es

Un estudio alerta de una violencia invisible y normalizada en institutos compostelanos

Un informe de Igaxes y Fundación Trébol detecta que burlas, exclusión y presión social son formas habituales de violencia entre adolescentes

Mateo Garrido Triñanes. Santiago 08 MAR 2026

Gran parte de la violencia entre adolescentes en Galicia adopta formas que pasan desapercibidas dentro de las dinámicas juveniles. Burlas, humillaciones, mentiras o presión social forman parte de las relaciones cotidianas entre iguales y en muchas ocasiones ni quienes las cometen ni quienes las reciben las identifican como comportamientos violentos, según concluye un estudio elaborado por Igaxes y la Fundación Trébol a partir del programa de prevención PREVINT, aplicado en nueve institutos de Santiago.

El estudio analiza las actitudes y comportamientos de 827 estudiantes de secundaria mediante cuestionarios que miden distintas formas de violencia interpersonal, como agresiones físicas, violencia psicológica, intimidación o aislamiento social. Los resultados muestran que las conductas más habituales no son las agresiones físicas, sino aquellas relacionadas con la violencia psicológica, como la presión social o la humillación dentro del grupo. Entre los comportamientos más frecuentes aparecen mentir sobre otra persona (45,2%) o culpabilizarla de problemas (43,5%), prácticas que los investigadores consideran formas de violencia normalizadas en las relaciones entre iguales.

Otras conductas como burlarse o ridiculizar a compañeros alcanzan cifras cercanas al 23%, mientras que humillar públicamente a otra persona aparece en torno al 19% del alumnado encuestado.

El análisis también detecta diferencias por género. Los adolescentes varones presentan en mayor medida conductas de violencia física y sexual, mientras que entre las chicas predominan formas de violencia psicológica o relacional, como la ridiculización o el aislamiento dentro del grupo.

Trabajo en las aulas

En el trabajo directo en las aulas, los educadores detectan cómo muchas de estas situaciones se perciben como simples bromas. «La violencia física la identifican enseguida, pero la psicológica, que es la que tienen más normalizada, no la ven como violencia», explica Chelo García, educadora social y coordinadora del programa Escola de Vida de Igaxes.

Durante los talleres, los propios estudiantes empiezan a reconocer situaciones que antes no percibían como problemáticas. «A veces cuentan que dejaron a una compañera sola en el patio o que alguien recibe una colleja y todos se ríen porque es una broma», señala García.

Para esa labor de concienciación, el programa cuenta con el *violentómetro*, una escala que permite identificar distintos niveles de violencia en las relaciones entre adolescentes. Según la educadora, esta herramienta ayuda a que tomen conciencia de comportamientos que antes consideraban normales: «Van viendo cómo cosas a las que no daban importancia en realidad son violencia y cómo, si se normalizan, es más fácil que se llegue a situaciones más graves».

El estudio también detecta la existencia de un pequeño grupo de estudiantes —en torno al 2% o 3% del alumnado analizado— con niveles de agresividad más elevados. Aunque estos datos, tal y como apuntan desde Igaxes, «no son predestinativos», es decir, no están llamados a predecir comportamientos futuros, sí ayudan a identificar situaciones de riesgo y orientar estrategias preventivas en los centros.

Además de las burlas o humillaciones, el informe identifica dinámicas de presión social dentro del grupo. Ignorar deliberadamente a una persona o excluirla aparece en porcentajes que oscilan entre el 35% y el 41% del alumnado, mientras que intimidaciones o amenazas afectan casi a uno de cada cuatro adolescentes.

El informe también advierte de que la violencia puede intensificarse cuando se combinan factores como el origen migrante, la pertenencia al colectivo LGTBI o situaciones de vulnerabilidad social, una dinámica que los investigadores describen como *violencia interseccional*.

Revisión en dos años

El informe se basa en los resultados del programa PREVINT, una iniciativa de prevención de la violencia aplicada en centros educativos y dirigida principalmente a alumnado de primero de la ESO, en torno a los 13 años. A través de seis sesiones de trabajo en el aula, el programa combina actividades educativas con herramientas de medición que permiten analizar las actitudes del alumnado antes y después de la intervención.

El objetivo es ayudar a los estudiantes a identificar comportamientos que muchas veces pasan desapercibidos en sus relaciones cotidianas y que pueden convertirse en el punto de partida de situaciones de violencia más graves.

El modelo incluye además una segunda evaluación dos años después, cuando los estudiantes cursan tercero de la ESO, lo que permite observar la evolución de esas conductas y analizar el impacto del programa en el tiempo.

Según explican desde la organización, esta metodología permite no solo trabajar la prevención en el aula, sino también ofrecer a los centros educativos información para detectar dinámicas de violencia entre iguales y desarrollar estrategias para abordarlas antes de que se consoliden.

Igaxes, 25 años de trabajo con jóvenes en situación de vulnerabilidad

El informe sobre violencia adolescente forma parte del trabajo de Igaxes, una organización social con más de 25 años de trayectoria en Galicia especializada en la intervención con jóvenes en situación de vulnerabilidad, especialmente aquellos que han pasado por el sistema de protección de menores.

La entidad cuenta con un equipo de alrededor de 100 profesionales y desarrolla programas dirigidos a facilitar la transición a la vida adulta de estos jóvenes, que en muchos casos deben emanciparse a edades tempranas.

Entre sus iniciativas destaca el acompañamiento educativo y laboral y la gestión de viviendas de transición a la vida adulta, donde actualmente residen unos 80 jóvenes que reciben apoyo para desarrollar un proyecto de vida autónomo.

Junto a la intervención directa, la organización también impulsa investigaciones y evaluaciones de impacto sobre problemáticas que afectan a la juventud, como la exclusión social, el abandono escolar o la violencia entre adolescentes.

El objetivo es trasladar ese conocimiento al ámbito institucional para que proyectos piloto puedan convertirse en políticas públicas o programas educativos más amplios.

EL PAIS

La disciplina, el nuevo cociente intelectual

Crece el debate en las escuelas sobre cómo forjar el autocontrol de los estudiantes. La falta de atención por conductas inapropiadas socava la labor docente y la motivación del alumnado por alcanzar metas y ampliar los conocimientos

ELENA SEVILLANO. 08 MAR 2026

Una mañana de hace muchos años, cuando era maestro raso y no tenía teléfono móvil ni fijo, a Toni García Arias no le sonó el despertador. Se durmió. Llegó a su colegio a las 9.45, desesperado. Su director lo interceptó:

—¿Con quién están tus alumnos? [un grupo de 5º de Primaria]

—Y yo qué sé, acabo de llegar.

—Ay, madre, que se han quedado solos.

Ambos echaron a correr. Al acercarse al aula, todo estaba en silencio, y temieron que la clase en bloque hubiera decidido irse al patio a dar vueltas. Hasta que se asomaron al ojo de buey que tenía la puerta. Vieron que el delegado y la delegada habían tomado el mando y se encontraban de pie en la pizarra mientras el resto corregía, en grupo, un ejercicio del día anterior.

García Arias, que ha ganado varios premios internacionales al mejor docente, cuenta la anécdota con evidente orgullo y la intención de explicar que, para él, disciplina es capacidad de autocontrol, y sobre todo respeto a los demás. Añade que la consigue dialogando y trabajando con sus estudiantes en la gestión autónoma de sus conflictos. “Las aulas han de ser espacios habitables que favorezcan la atención compartida y el aprendizaje”, establece Carlos Magro, experto en innovación educativa, quien rechaza la etimología de la palabra disciplina —castigo, represión, sumisión— por “anti-educativa”. Mar Hurtado, maestra y presidenta de la asociación Rosa Sensat, pide resignificar el término para que se entienda como “un hábito relacionado con el dominio de uno mismo”. Supone “aprender a gobernar tu propia libertad mediante un compromiso hacia ti y los demás”. Si esa es la definición, “¡que reine la disciplina en las aulas!”, proclama.

“La disciplina que importa no es la del profesor sino la que te lleva a la autodisciplina, entendida como la capacidad de manejar las riendas de tu vida”, aporta el pedagogo y filósofo Gregorio Luri. A su juicio no se llega a ese horizonte mediante un régimen cuartelario, con un sargento chusquero llevando su clase a golpe de silbato. Pero tampoco haciendo del aula un “parque de atracciones” al que los niños acuden a divertirse y ser felices. “Hay que exigir; aprender requiere un esfuerzo”, establece. Y es por ese camino, alcanzando metas y superando conocimientos, por el que se va encontrando la motivación. “Si esperas a estar motivado para ponerte a trabajar corres un riesgo grave», advierte. Luri considera clave el fomento de la atención, una destreza o competencia que se puede trabajar. La define como “*el nuevo cociente intelectual*”.

Clima favorable

“El clima en el aula determina el aprendizaje”, afirma Lucas Gortázar, director de Educación de EsadeEcPol, quien aboga por reglas y normas que ordenen y favorezcan entornos de trabajo eficaces, donde reine el respeto y una cierta calma; que cultiven la atención y permitan dedicar tiempo a la instrucción y el apoyo. Los datos le dicen que este “ambiente de aprendizaje” está empeorando. “En los últimos cinco años el ruido y el desorden han aumentado”, admite. “Está creciendo la falta de disciplina, hacia el profesor y entre los alumnos”, estima García Arias. “Se habla del *bullying* pero en realidad existe poco acoso, como tal, persistente en el tiempo. Lo que detectamos es más ruido, falta de respeto y cuestionamiento de la autoridad del docente”, corrobora Ana Cobo, presidenta de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE) y orientadora en el IES Ben Gabirol de Málaga.

El informe español del estudio internacional Talis 2024, de la OCDE, se refiere al mantenimiento de la disciplina en su tercer capítulo, dedicado a las condiciones laborales del profesorado. Revela que un porcentaje significativo de docentes españoles de Primaria y Secundaria perciben que enfrentan “un entorno de aula más disruptivo por encima de la media internacional”. En las encuestas que incorpora el informe, un 29% de quienes dan clase en un instituto y un 26% de quienes las imparten en un colegio declaran perder bastante tiempo por interrupciones del alumnado; un 25% de los primeros y un 13% de los segundos refieren que un número alto de chavales no comienza a trabajar hasta mucho después de tocar el timbre; un 20% y un 24%, respectivamente, lamentan tener que esperar sus buenos minutos hasta que se hace el silencio y pueden comenzar.

Luri cree que lo que abunda en las clases es la desorientación, la misma que atraviesa toda la comunidad educativa, desde las familias hasta los claustros. ¿Para qué hago lo que hago? debería ser, a su juicio, una de las grandes preguntas a formularse. Su modelo predilecto es el de la escuela republicana francesa, que “convierte a un hijo en un ciudadano”, aclara. “La escuela ha perdido la claridad sobre sus fines”, medita. “Vivimos una deriva psicológica que convierte a la institución en terapéutica. Estamos más pendientes de los malestares que del aprendizaje”, denuncia, mencionando una anécdota que le había ocurrido justo el día anterior: “El director de un centro me dijo, ‘Es que si los niños no son felices, no pueden aprender’; a lo que respondí, ‘¡Es que si no aprenden no van a ser felices!’”. Considera un hecho incuestionable que el sistema genera “más deficiencia que excelencia”.

“Ahora hay más diversidad y más complejidad; la sociedad ha cambiado, pero ni la escuela ni el instituto lo han hecho”, hace notar Mar Hurtado. “El docente se enfrenta a problemas sociales dentro de las aulas con las mismas herramientas de siempre, y con un pensamiento del sentido de la escuela sin replantear; eso supone

un choque y una guerra constante y a contracorriente”, añade la presidenta de Rosa Sensat. En EsadeEcPol, por su parte, llevan tiempo analizando los factores que están conformando una nueva realidad en las aulas: aumento de la pobreza infantil; mayor proporción de alumnado de origen migrante; problemas de atención relacionados con los móviles y las redes sociales; crisis de bienestar y de salud mental entre los jóvenes, y empeoramiento de las condiciones laborales del profesorado.

La demandada bajada de ratios es una medida con un impacto comprobado en la disrupción, certifica Gortázar. También se puede apostar por soluciones más estructurales, como la codocencia, o una reformulación de la duración de las clases o de la propia jornada escolar. Dice Magro que los “malestares”, que son evidentes, se solucionan mejorando la atención a los estudiantes y la situación de los docentes, no pensando que “hemos perdido algo esencial, llámese disciplina o autoridad, y que como no lo tenemos todo va mal”. Tampoco “añorando un pasado que siempre fue peor”, apunta. Tilda de error generar la sensación de que la escuela está rota y que las aulas son espacios en disputa en las que nunca se generan buenas condiciones de aprendizaje. Tales circunstancias se producen, matiza, en ocasiones; “con unas personas sí, y con otras, no”.

A Rosa Rocha, directora del IES Guadarrama —en la homónima localidad madrileña— y presidenta de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad), le llegó la invitación de EL PAÍS a participar en este reportaje cuando acompañaba a sus alumnos de Bachillerato de vuelta de un intercambio en Francia, y aprovechó la circunstancia para preguntarles. “Ellos ven bien las normas”, valora. Pero distinguen entre diversas maneras de aplicarlas. Han tenido tutores que se muestran demasiado autoritarios y abusan de las sanciones; otros que las aplican de manera arbitraria, y un tercer perfil que no se hace con su clase porque va de colega y no mantiene unas pautas definidas. “El modelo que funciona es el del profesor con criterio, límites y normas claras”, establece la presidenta de Adimad.

“Hemos de redefinir nuestro papel como docentes y ganarnos la autoridad mediante una comprensión hacia el alumnado, sus vidas, sus realidades, sus dificultades y sus potencialidades”, interviene Hurtado. “La autoridad se gana, no te viene dada solo por el hecho de ser docente”, remacha. “Yo intento escuchar a los grupos, les muestro confianza, les proporciono momentos de diálogo. Pero sobre todo soy coherente entre lo que digo, hago y recomiendo. Ellos valoran mucho la coherencia. También hay que decir no de forma contundente cuando es necesario», reconoce desde su propia experiencia profesional.

Estrategias

A Rosa Rocha le parece muy necesario conocer estrategias para manejar una clase, con sus particularidades y sus interacciones sociales internas. Lucas Gortázar ve que para pacificar un aula —en el sentido urbanístico del término, de convertirla en un lugar seguro, accesible y calmado en el que se prioriza la convivencia— habría que mejorar las condiciones sociales de quienes acceden a ella; por ejemplo, con políticas de vivienda o de salud. Y una vez dentro, acrecentar la capacidad de los docentes para gestionarla. “Sabemos que hay un montón de técnicas eficaces de gestión del aula, pero no es algo en lo que se incida mucho en las facultades de educación”, lamenta el director de EsadeEcPol.

La legislación, aclara Rocha, dota a los centros de herramientas para garantizar la disciplina. El marco de normas, derechos y deberes de una comunidad educativa está regulado por los decretos autonómicos de convivencia; varias regiones tienen, además, leyes de reconocimiento de autoridad del profesorado que les otorga la condición de autoridad pública. “Las medidas están, y se aplican”, dice Rocha. “Habrá casos y centros puntuales en los que la cosa se haya ido de madre, no digo que no, pero, en general, en los IES realizamos un trabajo enorme para que los alumnos se encuentren bien, escuchados y respetados; cuando se produce una conducta incorrecta, hay consecuencias”. Incluida la más extrema que supone la expulsión. Aunque “son casos muy concretos; no estamos todos los días expulsando gente”, puntualiza esta directora de instituto.

Líneas rojas

Toni García Arias ha sido capaz de bajar el nivel de conflicto del CEIP que dirige, el Joaquín Carrión Valverde de San Javier (Murcia). Se muestra tajante respecto a los alumnos disruptivos que se aburren, no quieren estar en el aula y se dedican a boicotearla. “Tiene que haber líneas rojas y sanciones”, enfatiza. Opina que una expulsión debería llevar aparejado el envío de tareas y un aviso a la policía municipal para que el sancionado no pueda salir de casa. Separar a estos chavales del resto —en aulas de convivencia o enlace— para ofrecerles los apoyos necesarios hasta que puedan reintegrarse a su grupo es una medida controvertida que García Arias defiende: “Si su derecho a asistir a clase vulnera el derecho de otros 30 compañeros a aprender, algo habrá que hacer”. A Magro, sin embargo, le parece “segregadora, elitista, antidemocrática e ilegal”.

“La evidencia científica reciente confirma que las suspensiones y expulsiones tradicionales, y las medidas de tolerancia cero no corrigen la conducta y aumentan el riesgo de fracaso escolar”, declara Fernando Trujillo, profesor en la Universidad de Granada, director de la cátedra en Inteligencia Artificial y Tecnologías Emergentes para el Bienestar (Cátedra Ceuta-IATEB) y miembro de la consultora especializada en la transformación educativa Conecta13. Por oposición, los centros educativos más innovadores están adoptando modelos basados en la prevención y la reparación del daño, hace notar. Aquellos que han abordado la disciplina desde la convivencia, con el bienestar y la mejora educativa en el núcleo, y la restauración como objetivo “reportan una reducción de hasta un tercio en la indisciplina, y una mejora significativa en el rendimiento académico, especialmente en áreas críticas como las matemáticas», concluye el experto.

“Voy a llamar a mi abogado”

“A veces ocurre que sancionamos a un alumno por una conducta inadecuada y encontramos una oposición por parte de su familia, que cuestionan la decisión”, se queja Rosa Rocha, directora de instituto y presidenta de Adimad. Cuenta que incluso le han venido padres con sus abogados. No es que sea lo habitual, precisa, pero sí que observa una tendencia al alza en ello. “Trabajamos con una norma pero no somos expertos jurídicos, sino profesores, y nos encontramos en un ámbito educativo”, recuerda. “Somos una figura de autoridad pública; tenemos presunción de veracidad”, insiste. Por eso, cuando un padre o una madre acuden a un instituto diciendo que la versión de su hijo o hija es otra, recomienda escuchar y leer primero lo que dice el docente. “Explicamos a las familias que la versión del chaval no tiene por qué ser la correcta”. Pide la colaboración a las familias. “Buscamos lo mejor para sus hijos. Si todos remamos a una, será más fácil que el alumno sancionado se dé cuenta de su actitud, recapacite y no reincida; por contra, si la familia no solo no apoya sino que nos cuestiona, estamos perdidos», lamenta Rocha.

LA VANGUARDIA

Óscar López alerta “de una ola de machismo brutal en los institutos”

El ministro para la Transformación Digital y de la Función Pública defiende limitar el acceso a las redes sociales a los menores de 16 años

Agencias. Madrid. 08/03/2026

Óscar López, ministro para la Transformación Digital y de la Función Pública, ha alertado este sábado de una “ola machista brutal” entre los jóvenes en los institutos y ha defendido limitar a menores de 16 años el acceso a las redes sociales, entornos que a su juicio están regidos por “algoritmos que son machistas”.

Durante el acto de los Premios 'Ana Tutor', López ha señalado que el “verdadero frente de batalla hoy es el frente digital” y ha defendido la necesidad de actuar frente al machismo que, a su juicio, se reproduce en las redes sociales y en los sistemas algorítmicos, sistemas que “premian los contenidos masculinos” y también aquellos que resultan “verdaderamente vejatorios para la mujer”.

En este contexto, ha advertido de que muchas mujeres están siendo “perseguidas y acosadas” y ha denunciado que existe una estrategia que pretende expulsarlas del espacio digital. López ha señalado además que un número reducido de “centros de decisión” tecnológicos tienen a niños y adolescentes “haciendo un 'scroll' infinito pegados a la pantalla”, donde consumen contenidos que incluyen machismo o materiales que ha calificado de “infames”.

En este sentido, ha explicado que, como ministro y también como padre de dos adolescentes, ha podido comprobar el impacto de este fenómeno. “Viene una ola machista brutal en los institutos, sí, viene”, ha afirmado.

Asimismo, ha advertido del uso de herramientas de inteligencia artificial para manipular imágenes de menores. “Están viendo cómo suben una foto suya a Grok, que es la inteligencia artificial de 'X', es decir, de Elon Musk, para hablar en plata, y las desnudan y suben a redes”, ha aseverado.

Ante esta situación, López ha defendido las medidas impulsadas por el Gobierno para regular el entorno digital. En este sentido, ha recordado que el Ejecutivo de Pedro Sánchez ha enviado al Congreso la Ley de Protección de los Menores para impedir que los niños y niñas puedan utilizar redes sociales por debajo de los 16 años, al considerar que existe ya “una pandemia de salud mental”.

Además, ha señalado que el Gobierno trabaja para introducir mayor transparencia en los algoritmos y exigir responsabilidad a los propietarios de las plataformas digitales, al considerar que actualmente existe un “retroceso civilizatorio” al no existir responsabilidades comparables a las que tienen otros sectores.

Por último, ha destacado el acuerdo firmado recientemente con la ministra de Igualdad, Ana Redondo, para que la Agencia Española de Supervisión de la Inteligencia Artificial trabaje junto al Instituto de las Mujeres en medidas destinadas a proteger a las mujeres y combatir el machismo en las redes sociales.

Los docentes interinos estarán casi un mes sin actos de adjudicación para cubrir bajas

El sindicato ANPE considera «inaceptable» que los centros educativos estén sin la cobertura de sustituciones necesaria tanto tiempo

LA VERDAD. 8 de marzo 2026,

El sindicato educativo ANPE Murcia rechazó este sábado el calendario de actos de adjudicación publicado por la Consejería de Educación para los meses de marzo y abril, que considera de «inaceptable». Los docentes interinos y los centros educativos estarían cerca de cuatro semanas sin actos de adjudicación y, por tanto, sin la cobertura de sustituciones necesarias.

Y es que, según el calendario de adjudicaciones publicado por la Consejería, el último acto antes de las vacaciones de Semana Santa tendrá lugar el martes 10 de marzo, con incorporación el jueves 12 de marzo. El siguiente acto tras el periodo vacacional está previsto para el martes 14 de abril, con incorporación el jueves 16 de abril.

ANPE recordó que el alumnado «tiene derecho a una educación de calidad, algo que no se puede garantizar si faltan docentes en las aulas». Por ello, considera que este calendario supone un «perjuicio directo para el desarrollo normal de la actividad educativa».

EL PAIS

La escritura manual potencia la retención de conocimientos

Frente al uso del teclado, la práctica manuscrita confiere una mayor fijación de la información, pues consolida la memoria semántica

ANA CAMARERO. 08 MAR 2026

Su mano se desliza de manera pausada e insegura entre las dos líneas que delimitan el espacio en el que tiene que encajar la palabra que, con sus pequeños dedos, esboza una y otra vez. Una práctica que se realiza durante la infancia en el aprendizaje de la escritura y que requiere sostener un lápiz con los dedos, presionar sobre una superficie y mover la mano para trazar letras y palabras; una acción que parece sencilla pero que supone una labor cognitivo-motora compleja en la que debemos poner toda nuestra atención. “Durante los primeros años de vida, la escritura a mano constituye mucho más que una habilidad gráfica: es un proceso de integración neurocognitiva que contribuye al desarrollo motor, lingüístico y ejecutivo”, declara Joaquim Valls, profesor-investigador en Euncet Business School de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC).

Desde el punto de vista motor, la escritura manual exige coordinación óculo-manual, control fino distal y regulación de la presión y del ritmo. “A medida que el gesto se automatiza, se libera carga cognitiva, permitiendo que el niño centre su atención en el contenido lingüístico y no únicamente en la ejecución gráfica”, sostiene Valls.

En el plano cognitivo, la práctica manuscrita facilita una codificación más profunda de la información y mejora la memoria y el aprendizaje conceptual, según recoge el artículo *The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing*, publicado en *Acta Psychologica*. “El esfuerzo que requiere formar cada letra contribuye a una representación mental más estable del sistema de escritura, fortaleciendo las bases del procesamiento lector”, añade el especialista de la UPC. Por tanto, en los primeros años, la escritura a mano no solo enseña a trazar letras, sino que contribuye a estructurar redes cerebrales implicadas en la alfabetización, la autorregulación motora y la consolidación de la memoria, desempeñando un papel relevante en el desarrollo cognitivo temprano.

Cuando escribimos a mano, dice Emilia Redolar, profesora de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), “se adquiere mejor la información durante el estudio y se alcanza una mayor retención; es decir, se facilita la consolidación, por ejemplo, de la memoria semántica, que depende de la formación hipocampal”. En la escritura a mano, nuestro cerebro necesita la planificación motora, a través del área motora suplementaria o la corteza parietal posterior, para integrar las diferentes modalidades sensoriales. Además, continúa Redolar, “se reclutan áreas involucradas en el procesamiento visual que son muy importantes en la lectura, que es el área visual de las formas de las palabras, y la corteza motora primaria”. La coordinación de estas regiones, que requiere un esfuerzo cognitivo importante, posee efectos positivos al promover conexiones consistentes entre las áreas cerebrales que están implicadas en las funciones visuales, motoras y cognitivas. “Esto tiene una repercusión positiva en el aprendizaje, la memoria y el lenguaje”, añade.

Ejercitar la escritura a mano favorece ciertos procesos de aprendizaje, según Joana Acha, profesora agregada de la Universidad del País Vasco (EHU), “precisamente aquellos relacionados con la interiorización de lo que se escribe, tanto el contenido, las ideas principales, el modo en que están organizadas o estructuradas esas ideas, como el continente, la estructura ortográfica de las palabras o el modo en que estas se organizan y estructuran en la frase”.



Tres factores decisivos

Recientemente, junto a su equipo de la EHU, Acha ha profundizado en cómo los diferentes métodos de escritura —manual frente al uso de un teclado— afectan a la capacidad de los niños para aprender letras y estructuras de palabras desconocidas desde cero. Una investigación que se ha publicado en la revista *Journal of Experimental Child Psychology*. La conclusión principal es que cuando se escribe a mano se produce una mayor retención de la información durante el aprendizaje. “En primer lugar, la acción grafomotora hace que las secuencias de las letras y palabras escritas a mano se retengan mejor, porque el acto motor pasa a formar parte también de la representación. De alguna manera, los movimientos organizan nuestra percepción y ofrecen una contribución única para configurar nuestras representaciones espaciales. Además, al escribir manualmente producimos las letras con una forma ligeramente distinta, y esta variabilidad puede contribuir a crear una representación más abstracta que incluye todas las instancias producidas. Finalmente, se activan recursos atencionales que favorecen la concentración”. Tres factores clave que no tienen lugar cuando escribimos con teclado. Este fenómeno se enmarca en lo que se denomina “cognición corpórea”, teoría que explica la adquisición de múltiples aprendizajes y conceptos a través de la experiencia perceptiva y la acción corporal.

Origen evolutivo

Los tres aspectos indicados anteriormente tienen un origen evolutivo. “Se ha observado que cuando se entrenan nuevos símbolos mediante la escritura a mano, se activan las mismas zonas implicadas en el reconocimiento de las letras como resultado de la adaptación neuronal, lo que revela que la activación de las representaciones mentales de letras depende, en alguna medida, de poseer un conocimiento de cómo se escriben”, señala Acha. Por ello, si evolutivamente escritura y lenguaje formaron parte de la misma red neuronal, “es lógico que la acción de escribir a mano letras y palabras esté de alguna manera asociada neurológicamente a leerlas o identificarlas”, razona.

Como cualquier otro aprendizaje, las habilidades de escritura generalmente comportan un progreso más significativo en los primeros años, mientras que en etapas posteriores puede estabilizarse o requerir enfoques más específicos para continuar el desarrollo. Incrementar la escritura manual “hace que nos podamos sentir más hábiles y disfrutemos con el arte de escribir y se mejore el proceso”, dice Anna Fores, directora de la Cátedra de Neuroeducación UB-EDU1st. Por eso, los especialistas aconsejan seguir tomando notas a mano. “Los teclados dan sensación de rapidez, pero pueden limitar la conexión cognitiva profunda que se produce con la escritura manual, afectando la retención y la comprensión del contenido”, opina Fores.

Caligrafía, una señal de identidad

La escritura manuscrita es una habilidad motora aprendida que se automatiza con la práctica. Aunque partimos de un modelo escolar común, cada persona consolida patrones propios de ritmo, presión, tamaño e inclinación según su control motor fino y coordinación visomotora. “Los modelos neuropsicológicos explican que, una vez estabilizados, estos programas motores generan una variabilidad individual consistente: esa es la base científica de la llamada letra personal”, manifiesta Monica Gallerani, reeducadora y consultora didáctica para el Aprendizaje de la Escritura y la Prevención de las Dificultades Grafo.

Cuando la escritura no alcanza suficiente legibilidad y automatización, el niño destina más recursos al gesto motor que a la planificación y revisión del contenido. “La evidencia indica que esta falta de fluidez puede asociarse a menor rendimiento escrito en etapas iniciales. En la vida adulta el impacto es menor en contextos digitalizados, aunque la claridad sigue siendo relevante en ámbitos profesionales”, dice Gallerani.

La caligrafía evoluciona con el transcurso del tiempo y puede producirse de forma involuntaria o deliberada. En este sentido, la escritura puede modificarse, aunque no de forma inmediata ni completamente libre de restricciones biológicas, “dado que, como toda conducta motora compleja, puede reorganizarse mediante práctica deliberada y repetida”, apunta Joaquim Valls, profesor-investigador de la UPC.

Desde el punto de vista neurobiológico, el cerebro mantiene capacidad de plasticidad a lo largo de la vida. Mediante entrenamiento se puede mejorar la fluidez, la legibilidad, el ritmo o la presión, aspectos vinculados al control motor y atencional. “Sin embargo, cuanto más automatizada está una pauta motora, mayor esfuerzo consciente y mayor tiempo requiere su modificación”, concluye Valls.

Acuerdo entre Educació y CC.OO. y UGT: subida de sueldo a los profesores catalanes, bajada de ratios y más inversión para la escuela inclusiva

Se ha previsto un aumento del 30 % del complemento salarial autonómico por lo que pasaran de estar a la cola en España a ser los terceros mejor pagados, aseguran los sindicatos

Carina Farreras. 09/03/2026

Después de semanas de negociaciones, de una huelga con seguimiento masivo y del amago de una semana más de parones, el Departament d'Educació ha logrado cerrar este lunes un acuerdo con una parte de los sindicatos (CC.OO. y UGT) para subir los sueldos de los profesores. El pacto es con el 23% de la mesa sindical. Ustec, el sindicato mayoritario, así como Aspec y CGT por el momento no se han sumado y mantienen las huelgas previstas para la semana que viene, aunque mantiene su disposición a seguir negociando.

Un aumento del 30 % del complemento salarial autonómico que cobran los docentes catalanes, que paga la Generalitat, bajada de ratios en todas las etapas y recursos para la escuela inclusiva, son algunas de las mejoras, según ha dado a conocer el sindicato UGT. El acuerdo supone una inversión global de 2.000 M de euros.

Una de las reivindicaciones de los docentes era que se encontraban a la cola de sus homólogos en España. Con el acuerdo pasarán a ser los terceros mejores pagados.

Más dinero y menos ratios

Así, además del aumento de sueldo, se ha acordado un incremento del 20% del salario para el personal laboral del Departamento de Educación, rebajar ratios en todas las etapas educativas (20 alumnos en el segundo ciclo de la educación infantil y la primaria y se prevee reducción en la ESO, en el Bachillerato y en la Formación Profesional) y aumento de casi 300 millones de euros para recursos para la educación inclusiva en las aulas.

También se ha acordado que los docentes cobren 50 euros por noche como compensación por las pernoctaciones de colonias o viajes escolares.

La huelga masiva del 11 de febrero y la convocatoria por parte de los sindicatos de una nueva semana de paros prevista entre el 16 y el 20 de marzo han acelerado el acuerdo.



Un millar de profesionales de ocho países debaten sobre evaluación educativa en Bilbao

El lehendakari insta a "seguir profundizando en la educación de excelencia y mejorando continuamente los resultados del sistema"

NTM E.P. 09-03-26

Un millar de profesionales de la educación de ocho países se reúnen desde este lunes y hasta este martes en Bilbao para debatir sobre evaluación educativa en un congreso organizado por el Gobierno Vasco. El primer Congreso Internacional sobre Evaluación Educativa, se dirige a docentes de todas las etapas educativas, equipos directivos, orientadores, responsables de políticas públicas, personal investigador y estudiantes universitarios.

Durante la apertura del congreso, el lehendakari ha expresado su objetivo de que Euskadi siga "avanzando hacia la excelencia". Según ha defendido, la educación "promueve cohesión social y mismas oportunidades, fortalece la democracia y el pensamiento crítico, fomenta la creatividad y el talento, y también ayuda a preservar y desarrollar lenguas como el euskera".

En su opinión, el congreso inaugurado este lunes reúne "las apuestas hechas por Euskadi en la Educación: la cultura de la evaluación y la mirada internacional". "Las dos, también pilares de la excelencia y la calidad", ha apuntado.

Ponerse "ante el espejo"

Para Imanol Pradales, Euskadi debe ponerse "ante el espejo" de manera estricta para "poder entender, mejorar y transformar el sistema educativo" y "comprobar si cumple o no los objetivos, reforzar la transparencia y avanzar". "Debe ser un ejercicio constante y generalizado: debemos analizar el alumnado, profesorado, programas, materiales, centros y las políticas públicas.

Ha añadido que "no es suficiente con mirar a nuestro propio ombligo" sino que se necesita "el contraste del exterior". "No es suficiente con la voluntad, necesitamos método, datos y evidencia científica. En la Educación, debemos aprender de quienes son los mejores", ha explicado.

También ha destacado el objetivo "claro" de "mejorar los resultados" y que el sistema "se adapte a una realidad que es cada vez más compleja garantizando tres principios: equidad, inclusividad y eficiencia".

Euskadi "mejora" la media europea

El lehendakari ha defendido que Euskadi cuenta con "un buen sistema educativo", y el último diagnóstico demuestra que ha mejorado los resultados en "competencias clave", tanto en Primaria como en Secundaria. Además, ha añadido, el País vasco "mejora" la media europea "en los indicadores más importantes".

También ha asegurado que su Ejecutivo tiene "claro" que "este desafío interpela al conjunto de la comunidad educativa, además de al Gobierno". "Estamos desplegando la Estrategia para la Mejora de los Resultados 2024-2028. La cultura de la evaluación es uno de los ejes de estas iniciativas, porque no hay mejora sin autoexigencia", ha dicho.

Ha afirmado que en Euskadi "se evalúa permanentemente y de la mano de los estándares internacionales", y con el congreso inaugurado este lunes se pretende profundizar en "esa mirada europea y global, con la vista puesta en un Sistema Educativo que aúne equidad y excelencia".

Reforzar la calidad de la enseñanza

"Ponemos la lupa en nuestras debilidades y fortalezas, y en las mejores prácticas internacionales, para reforzar la calidad de la enseñanza, el aprendizaje, y nuestras políticas públicas. Por una escuela que garantice no solo la igualdad de oportunidades, sino los mejores resultados", ha concluido.

A su juicio, es necesario "seguir profundizando en la educación de excelencia y mejorando continuamente los resultados del sistema". "Eso es lo que nos demanda la sociedad y eso es lo que nos exigimos a nosotros mismos", ha añadido.

Por su parte, la consejera de Educación, Begoña Pedrosa, que ha acudido al acto, ha afirmado que el congreso se enmarca la estrategia impulsada por el Gobierno para "seguir mejorando los resultados del alumnado y reforzar la calidad y la equidad del sistema educativo vasco".

"Hemos reforzado recursos, profesorado, programas de apoyo y formación, y ahora damos un paso más reuniendo en Euskadi a algunas de las principales voces internacionales en evaluación educativa para seguir aprendiendo y mejorando nuestro sistema", ha señalado.

Contenidos del programa

El programa del congreso incluye, además de ponencias, mesas redondas, comunicaciones científicas y sesiones de pósters en las que participan investigadores y profesionales del ámbito educativo, "abordando temas como la evaluación de programas educativos, los nuevos retos en la evaluación de lenguas o el papel de la inteligencia artificial en los procesos de evaluación".

Cuenta también con un comité científico internacional formado por algunos de los principales investigadores educativos del mundo, entre ellos Jim Cummins, Paola Uccelli, Andreas Schleicher, Durk Gorter, Rocío García Carrión, Camilla Bardel o Joana Duarte.

El congreso ha arrancado con la conferencia plenaria del profesor Joe O'Hara, de Dublin City University, quien ha analizado la evolución del sistema de inspección educativa y de la autoevaluación de los centros en Irlanda durante las últimas tres décadas.

En su intervención ha explicado que "ambos enfoques se han ido integrando progresivamente como herramientas complementarias para impulsar la mejora educativa, reforzar el liderazgo de los centros y promover un uso más estratégico de los datos para el aprendizaje".

Eficacia y mejora escolar

La primera jornada ha incluido también la ponencia del profesor Luis Lizasoain (UPV/EHU), centrada en el análisis de la eficacia y la mejora escolar "a partir de los resultados de evaluaciones a gran escala". Lizasoain ha presentado diversas investigaciones orientadas a identificar "qué factores explican que determinados centros educativos obtengan resultados especialmente positivos" y cómo "esas buenas prácticas" pueden trasladarse a otros centros "para mejorar el conjunto del sistema educativo".

Este martes se desarrollarán nuevas conferencias, entre ellas la de Carol Campbell, de la University of Edinburgh, que analizará "el papel de la evaluación para el aprendizaje y el uso de la retroalimentación para apoyar el progreso del alumnado", así como la importancia de la formación docente y del liderazgo profesional "para mejorar las prácticas de evaluación en las aulas".

También intervendrá Paula Elosua (UPV/EHU), quien reflexionará sobre "la evolución del concepto de evaluación educativa" y la necesidad de "desarrollar enfoques que combinen rigor técnico, fundamentos

pedagógicos sólidos e inclusión para construir sistemas de evaluación coherentes y socialmente responsables". La clausura del congreso correrá a cargo de la consejera Begoña Pedrosa.

ElPeriódico.com

Educació y los sindicatos CCOO y UGT alcanzan un acuerdo, pero USTEC se desmarca y mantiene las huelgas

El pacto implica un incremento de hasta 200 euros más al mes que se alcanzarán en los próximos cuatro años, un complemento salarial para los días de colonias, 300 euros para la escuela inclusiva y la disminución de ratios en primaria y la ESO

El Periódico. 09 MAR 2026 11:42

El Departament d'Educació ha alcanzado un acuerdo con CCOO y UGT, dos de los cinco sindicatos de Mesa Sectorial, para mejorar las condiciones laborales y salariales de los docentes. El pacto incluye un incremento del 30% del complemento salarial autonómico de los docentes y 23,2 millones de euros por establecer un complemento retributivo al Personal de Atención Educativa (PAE). Además, se rebajarán las ratios "en todas las etapas educativas" y se destinarán casi otros 300 millones de euros a la escuela inclusiva. La inversión global del acuerdo asciende a 2.000 millones de euros. El pacto, que de momento no ha sido avalado por Ustec —el sindicato mayoritario entre los docentes—, llega después de semanas de negociaciones y con la convocatoria de nuevas jornadas de huelga la próxima semana.

Según mantienen el Govern y los sindicatos CCOO y UGT, el acuerdo, que también incluye el cobro de 50 euros por pernoctación, convertirá a los docentes catalanes en los terceros mejor pagados del conjunto de España, cuando hasta ahora sus salarios eran de los más bajos del Estado. Por su parte, las ratios se establecen en 20 alumnos en el segundo ciclo de la educación infantil y la primaria, al tiempo que también se reducen en la ESO, en el Bachillerato y en la Formación Profesional.

Ustec no se suma

Ustec, sin embargo, no se ha sumado al acuerdo y denuncia que se haya sellado "lejos de la mesa de educación". Más allá de eso, el sindicato mayoritario considera que debería doblarse el complemento salarial actual con unos 700-800 euros más al mes, ya que, según sus cálculos, en los últimos años el profesorado ha sufrido una pérdida de poder adquisitivo del 25%.

Sin embargo, denuncia la plataforma, este acuerdo solo ofrece una mejora salarial de 200 euros al mes que debe alcanzarse en los próximos cuatro años, una medida que, entienden, "no resuelve el agravio" sufrido por el personal docente. "No se llega ni siquiera a un aumento equiparable al del Estado, está en torno al 7,5%. Somos la comunidad con peor presupuesto para educación: por ejemplo, ni siquiera nos sitúan en los salarios de Cantabria. A los Mossos d'Esquadra se les aplica un aumento este año; a nosotros nos ofrecen un aumento peor y a 4 años. No creemos que el colectivo lo avale".

Educación inclusiva

Ustec afirma que mantienen "la voluntad negociadora" y admite que se ha avanzado en algunos aspectos sobre la mesa. "Sin embargo, el departament aseguró que sobre la cuestión retributiva harían una nueva propuesta el martes pasado y tras una semana solo han propuesto un aumento del 5% del complemento respecto a lo ya hablado —añaden—. Si el 30% del complemento fuera este año y hubiera calendario para el resto, todavía podríamos hablarlo".

El sindicato, que también reclama un descenso más acusado de las ratios en educación secundaria y postobligatoria y más concreción en las medidas comprometidas para la educación inclusiva y para desburocratizar los centros, mantiene la convocatoria de huelgas para la próxima semana.

EL PAÍS OPINIÓN

Urge educar en el pensamiento crítico

La necesidad de enseñar a razonar entre memes, pantallas y polarización es vital para el desarrollo personal y la salud social

BELÉN KAYSER. 09 MAR 2026

Suena el timbre. Cambio de clase. El profesor abre la puerta acompañado por tres funcionarios de la Agencia Tributaria. La escena nace como respuesta a los mitos sobre los impuestos que se han colado en el imaginario del alumnado. "Creen que es contestatario, pero es *mainstream*", resume Juan F. Moreno Palomo, profesor de Secundaria y Bachillerato. El experimento desmoraliza; desde los pupitres se repiten argumentos de tertulia,

sin evidencia. “Las opiniones valen si se fundamentan”, insiste. “El espíritu crítico pasa por distinguir datos de opiniones y para ello hacen falta saberes y contenidos”.

La suya no es una preocupación minoritaria. El estudio *Infancia Digital* —de UNICEF España, USC, CCII y Red.es— muestra que el 82% del profesorado considera importante (bastante o mucho) que el alumnado adquiera capacidad para analizar de forma crítica la información *online*. En el mismo proyecto, entre las propuestas de prevención dirigidas a familias aparece “otorgar herramientas para fomentar el pensamiento crítico”.

La psicóloga especializada en adolescencia y entornos digitales seguros Maitane Ormazabal añade la lectura de la “lógica algorítmica”. Es decir, cuando “nos lo dan mascado” y llegan “las respuestas casi antes que las preguntas” se reduce el margen para buscar, comparar y elegir; y con ello “se empobrecen recursos mentales y emocionales necesarios para construir criterio propio”, dictamina.

Toca hablar de pensamiento crítico en un momento en el que, dentro y fuera del aula, la autoridad se cuestiona por defecto y las conversaciones se aceleran y empobrecen. Así lo explica Jordi García Farrero, coautor de *Pensar por cuenta propia* (Octaedro, 2024), quien lamenta que docentes y científicos “ya no son vistos como autoridad”. Para revertirlo, pide que la escuela dé más peso “a la pregunta que no busca afirmación; sino la profundidad, que se valore el proceso de pensamiento”.

Esa defensa de la pregunta y del proceso suena quijotesca en este mundo acelerado. “Para observar hay que detenerse”, sostiene Florencia Sichel, docente y divulgadora argentina, autora de *Filosofar desde la infancia y perderse en el camino* (La Crujía, 2022). “Falta reflexión ciudadana sobre nuestras prácticas, sobre quiénes somos”. La filósofa insiste en que “en tiempos de ChatGPT, hay que tomarse tiempo para filtrar y trabajar la información”. Hacerlo en el aula permite “combinar pensamiento crítico con conocimiento y saber”.

El desplazamiento de la autoridad y del valor de la pregunta es, de la misma manera, un reflejo de la sociedad actual. Para Enrique J. Díez Gutiérrez, director del grupo de investigación educativa y justicia social en la Universidad de León, forma parte de una disputa más amplia sobre qué se considera legítimo en la escuela hoy.

Volver a apasionar

El autor de *Pedagogía antifascista* (Octaedro, 2022) lo resume con una idea: “La rebeldía ha cambiado de bando”. “Los maestros tenemos que recuperar un imaginario crítico, dejar la autocensura, volver a apasionar. El deseo de aprobar no puede reemplazar al de aprender”. Y apunta a la formación inicial del profesorado: “Adolece de pedagogía crítica, creatividad y bien común; es una formación muy técnica”.

Las “pipas en el Parque Ovejero” que propone Elena Díaz-Casanova, profesora de filosofía en un centro de educación diferenciada en Alcorcón, son un paso para entrenar el diálogo y el arte de hacer preguntas. “Se llevan su cuaderno de ideas para ‘pensar en voz escrita’, que no en voz alta. Les saco un paquete de pipas e invito a reflexionar sobre qué significa ser normal, por ejemplo”. Díaz-Casanova muestra preocupación por el terreno perdido de “las actividades más contemplativas” frente al “*scroll* de TikTok”. “Hay menos capacidad de atención y tienen FOMO [miedo a perderse algo por no estar conectadas]”, resume, en relación a un estudio elaborado por su centro, Fuenllana, en el que han participado docentes, familias y alumnado.

Ese empobrecimiento de la atención convive con “discursos que simplifican y radicalizan”. Mar Hurtado, presidenta de la Associació de Mestres Rosa Sensat, advierte del auge de relatos “apocalípticos” sobre la adolescencia. “Que los adolescentes son lo peor, que todo va mal”; enunciados que, a su juicio, empujan a “una forma de pensar radical”. A eso se suma que “estamos externalizando las preguntas y las respuestas en manos de no se sabe quién [en referencia a la inteligencia artificial]; opiniones tiene todo el mundo, argumentos no”, diferencia.

Para Hurtado, una de las claves que permitiría revertir la situación está en la mirada del profesorado: “Hablamos de la autonomía y de la cultura del esfuerzo, pero no del compromiso, el respeto y la comunidad”. Y entra de lleno en la polémica de los últimos años: las pantallas. Pero pide reubicar el foco. “La escuela tiene que enseñar a formular preguntas y a sostener argumentos, no puede limitarse a transmitir contenidos ni a prohibir pantallas”.

Huir del catastrofismo

También Javier Fonseca, escritor de literatura infantil y juvenil y facilitador de talleres de poesía en institutos, pide huir del catastrofismo. “Dejemos de decir que no leen. Leen lo que les gusta”. Su trabajo persigue cultivar y ver crecer la imaginación, especialmente con la poesía como herramienta. “La imaginación desarrolla el pensamiento crítico porque entrena la empatía”.

En sus sesiones, relata, el primer gesto no es debatir, sino abrir un espacio donde se pueda jugar con el lenguaje (metáforas, imágenes, relato) y sostener preguntas del tipo “¿y si...?”. Florencia Sichel, cuyos libros están repletos de prácticas y guías, encuadra el abordaje del problema con una condición previa. “Para observar hay que detenerse”. Dicho de otro modo: llama a “militar el asombro como patrimonio de la infancia”.

Amplitud de enfoques

El debate sobre pantallas y pensamiento crítico tiende últimamente a resumirse así: o todo es culpa de la tecnología, o no pasa nada. Pero la discusión real es más compleja: depende de edades, usos, contexto y de si la escuela entrena (o no) la capacidad de hacerse preguntas y sostener argumentos. Con ese enfoque multidisciplinar se plantea el próximo congreso *Educación y tecnología: una visión ético-crítica*, organizado por la Federación de Enseñanza de CC OO, entre otras, en Madrid el 14 y 15 de marzo. Marta Cerezo, doctora del departamento de Psicobiología y Metodología en Ciencias del Comportamiento de la Universidad Complutense de Madrid, es una de las ponentes. Aunque pide evitar el esquema de causa-efecto, asocia “la exposición temprana y abusiva a pantallas” a un menor desarrollo de funciones ejecutivas (atención, autocontrol, planificación). “Sin acompañamiento escolar, la curiosidad y el hábito de formular preguntas se empobrece”, apostilla.

EL DEBATE **OPINIÓN**

Cuatro ejes básicos de evolución de los sistemas educativos

Las sociedades avanzadas deberían exigir a los responsables de sus sistemas educativos un alineamiento sensato con cuatro ejes o vectores básicos de evolución que atiendan esos desafíos principales

Francisco López Rupérez 10 mar.

Con ocasión de un informe realizado por encargo de la Comisión Europea sobre los beneficios de mejorar el rendimiento educativo en la Unión, Eric A. Hanushek y Ludger Woessmann –dos de los más reputados economistas de la Educación a nivel mundial– describían los desafíos del actual contexto y subrayaban el papel de la Educación en los siguientes términos:

«Las condiciones en constante cambio de la economía mundial están generando preocupación entre los ciudadanos sobre su prosperidad futura y la de sus sociedades. Nuevos desafíos emergen en el panorama actual, incluidos los cambios tecnológicos como la automatización y la transformación digital, patrones comerciales cambiantes y tensiones crecientes en la economía global, polarización política y un populismo creciente, así como una creciente preocupación por la desigualdad, especialmente la desigualdad de oportunidades. Para enfrentarse a estos desafíos, la educación de la población es un componente no sólo para la prosperidad económica de los individuos y las sociedades, sino también para la cohesión social. Las investigaciones muestran que el rendimiento educativo de los estudiantes proporciona la base de las habilidades de la fuerza laboral futura, y éste es un determinante principal del crecimiento económico a largo plazo y del bienestar económico futuro».

Ante este panorama dinámico y complejo que compartimos, las sociedades avanzadas deberían exigir a los responsables de sus sistemas educativos un alineamiento sensato con cuatro ejes o vectores básicos de evolución que atiendan esos desafíos principales; ejes orientados hacia un mayor poder cualificador, hacia una mayor inclusividad, hacia una mayor flexibilidad, y hacia una mayor apertura.

El primero de los desafíos, que tanto la globalización como la revolución digital trasladan a los sistemas de educación y formación, consiste en el *logro de un elevado nivel de cualificación para todos*. Aun cuando en una economía dinámica, que precisa la función adaptativa de una formación permanente, la educación inicial es cada vez menos suficiente es también, y precisamente por ello, cada vez más necesaria. Se requiere que los sistemas educativos, en cualquiera de sus tramos o etapas, cualifiquen; es decir, otorguen a cada persona en formación los conocimientos y las competencias necesarias para desenvolverse con seguridad en la etapa educativa, formativa o laboral posterior. Sólo así cada alumno podrá transitar, con garantías por esa red de oportunidades que se le han de presentar a lo largo de su vida.

El segundo de esos vectores que señalan la necesaria evolución de los sistemas educativos de calidad apunta en la dirección de *una mayor inclusividad*, entendida aquí como la incorporación en su seno de la práctica totalidad de la población. Y lo hacen a través básicamente de dos tipos de actuaciones: el avance hacia una presencia en el sistema de educación formal de todos los niños y jóvenes, cuando menos, entre los 3 y los 18 años, y el impulso del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Y es que existe una evidencia empírica consistente que indica que la formación permanente en la edad adulta es mayoritariamente aprovechada por aquellas personas que parten de un nivel educativo suficiente; nivel formativo que es proporcionado por una educación inicial exitosa, sin la cual los esfuerzos institucionales en favor de una formación a lo largo de la vida resultarán, estadísticamente hablando, ineficaces e ineficientes.

No obstante, como anticipó con lucidez Jacques Lesourne, la inclusividad a la que nos referimos abandona definitivamente ese esquema antiguo, a modo de columna de destilación fraccionada con una sola entrada y múltiples y definitivas salidas a diferentes niveles, para adoptar uno nuevo que permite y promueve múltiples entradas y salidas de los individuos a distintos niveles, en formas diversas y en diferentes momentos de su vida.

Llegados a este punto cabría conjeturar que poder cualificador e inclusividad serían dos rasgos contrapuestos o incompatibles, de modo que si se incrementa la magnitud de la segunda, ha de disminuir, necesariamente, la



del primero. Ese es, de hecho, uno de los prejuicios ideológicos que ha estado presente, tácitamente, en la filosofía de la mayor parte de las reformas educativas españolas. Una situación de esa naturaleza nos colocaría en un callejón sin salida ante las demandas de una economía y de una sociedad crecientemente basadas en el conocimiento. Sin embargo, la comparación internacional nos devuelve la esperanza al mostrarnos que los sistemas educativos de alto rendimiento suelen ser también muy inclusivos: un sistema educativo que prepare bien a las nuevas generaciones es capaz de retenerlas en su seno, con mayor facilidad y por más tiempo. En el panorama del siglo XXI, la capacidad cualificadora del sistema educativo se convierte así en la primera de las exigencias de la equidad y en uno de los pilares fundamentales sobre el que desarrollar un concepto de cohesión social que incluye la oportunidad real de participación activa en la vida política, social y económica.

La búsqueda de una mayor flexibilidad es el tercero de los vectores de evolución necesarios para los sistemas modernos de educación y formación; flexibilidad que no ignora las exigencias de la igualdad real de oportunidades, sino que constituye, más bien, un medio de hacerla efectiva. Para aumentar, a un tiempo, el poder cualificador y la inclusividad –particularmente en los diferentes tramos de la educación secundaria– es necesario, pues, que los sistemas educativos sean suficientemente flexibles.

Como ya advirtió Jacques Delors a finales del pasado siglo, en su conocido informe elaborado a petición de la UNESCO, «(...) un sistema más flexible que permita la diversidad de cursos, de pasarelas entre diversos órdenes de enseñanza, o bien una experiencia profesional y una vuelta a la formación, son respuestas válidas a las cuestiones que plantea la inadecuación entre la oferta de trabajo y la demanda. Un sistema tal permitiría, asimismo, reducir el fracaso escolar respecto del cual cada uno ha de medir el enorme despilfarro de recursos humanos que ha provocado»

Pero el requisito de flexibilidad de los sistemas educativos que se demanda no sólo concierne a los contenidos, a los tiempos y a la organización escolar, sino también a la evolución de la ordenación académica y a su capacidad de adaptación a un contexto cambiante. Esa adaptabilidad del sistema educativo necesita nuevos instrumentos legislativos y nuevos enfoques capaces de dar respuesta a las nuevas exigencias. Si no se dispone de fórmulas de ordenación suficientemente flexibles, que permitan corregir con prontitud los errores detectados, el dinamismo del contexto social y económico terminará por quebrar espontáneamente el corsé normativo, generará desorden en el sistema y acabará por alejarlo de los objetivos requeridos por la nueva situación.

El último de esos cuatro ejes básicos para el avance de nuestro sistema educativo consiste en su necesaria *evolución hacia una mayor apertura*. En el panorama propio del siglo XXI, los sistemas educativos de calidad no pueden permanecer encerrados en sí mismos, so pena de ignorar los retos de la integración, prescindir de las nuevas demandas de la economía y de la sociedad y de renunciar a su papel decisivo en la preparación del futuro. El intercambio de personas, de conocimientos y de experiencias, y la difusión de las mejores prácticas, validadas por las evidencias en un ambiente cooperativo, permitirán hacer avanzar la educación como institución social hacia mayores cotas de calidad. Ése es el enfoque promovido por la Unión Europea a través del desarrollo de su «método abierto de coordinación», junto con la promoción, mediante sus políticas propias, de la movilidad de los estudiantes, de los procesos de reconocimiento y certificación, de la objetivación del nivel de calidad y de su seguimiento mediante indicadores.

Estos cuatro ejes orientadores deberían inspirar, a modo de marco, las futuras reformas educativas españolas. En ello se ventila la base genérica de nuestra capacidad de acierto.

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

La Voz de Galicia

Los alumnos que acaben FP podrán convalidar asignaturas de la universidad

La nueva reforma de la Xunta busca dar más peso a la investigación en la Formación Profesional

X.G. SANTIAGO. 10 mar 2026 .

«Os alumnos que rematen un ciclo de FP poderán convalidar materias ao pasar a estudar unha carreira», anunció este lunes Alfonso Rueda, después del Consello de la Xunta en el que se aprobó el nuevo decreto regulador de la Formación Profesional, que se publicará en marzo y empezará a aplicarse en el curso 2026/27.

Esa medida es una de las principales novedades de la norma, que introducirá el reconocimiento mutuo de créditos entre la FP y los títulos de grado universitario. Será necesario establecer itinerarios formativos que

reconozcan la formación previa, para lo que se desarrollará un procedimiento específico a partir de la entrada en vigor del decreto.

Otra novedad, explicó Rueda, es la «creación da figura de profesor asociado investigador na FP», que tendrá un papel similar al que esos profesionales tienen en la universidad. Deberán ser personas con reconocido prestigio profesional o que presten servicio en empresas y entidades de importancia para el sector productivo gallego. Apoyarán la investigación y la innovación aplicada en los centros. «Impartirán clase en másteres de FP ou en ciclos de alta especialización», añadió el presidente.

El decreto abre además la puerta a otras dos figuras docentes. Una son las personas profesionales expertas con dominio de un sector productivo, aunque no estén tituladas. Podrán dar clase en FP cuando sea preciso para cubrir necesidades de formación.

Perfiles sénior

La otra son los expertos sénior de empresa. Podrán acogerse a una reducción parcial de jornada en los años previos a su jubilación, o estar en situación de jubilación parcial, para cubrir necesidades de formación en FP o facilitar la actualización del currículo del centro por parte del equipo docente y su relación con la realidad productiva.

Otro objetivo es el refuerzo de la colaboración público-privada, de manera que tanto los alumnos como los profesores puedan formarse en función de los nuevos retos. Para ello no solo se favorecerá la formación práctica de los estudiantes en empresas, sino que se impulsarán las estancias temporales del profesorado.

La cooperación con el sector productivo se ampliará a los proyectos de innovación e investigación. En esa línea, el decreto refuerza el papel del Centro Galego de Innovación da FP Eduardo Barreiros, ubicado en Ourense, y favorecer la creación de redes de centros de innovación avanzada.

Educación mantendrá la apuesta por el plurilingüismo en la FP, que ya se inició en cursos previos, pero además se establecen nuevas medidas de internacionalización. Entre ellas destaca la posibilidad de diseñar currículos de carácter internacional, que combinarán la oferta formativa de otros países con la de aplicación en Galicia. Si esos currículos incluyen la formación completa de ambos títulos, la formación podrá considerarse válida en los dos países.

El decreto potencia además la incorporación de la inteligencia artificial y de la orientación profesional con el fin de reducir el abandono escolar, maximizar el éxito del alumnado y mejorar la inserción laboral.

El titular de la Xunta consideró que el texto contribuirá a conformar «un modelo formativo con máis flexibilidade, máis conectado co tecido produtivo e tamén dándolle cada vez un maior peso á investigación», y recordó el éxito de una formación que este año volvió a batir récord de matriculados con más de 71.000.

europapress.es

Pornografía, ciberacoso, discursos de odio y desinformación, riesgos del mundo digital para los menores, según estudio

MADRID, 10 Mar. (EUROPA PRESS) - Pornografía, ciberacoso, discursos de odio y desinformación, son algunos de los riesgos que identifica Aldeas Infantiles SOS en su informe 'Enredados con las pantallas. Guía práctica para acompañar a la infancia y la adolescencia en una convivencia digital responsable'.

El estudio, presentado este martes, ha sido elaborado a partir de evidencia científica, entrevistas con especialistas de distintos ámbitos y testimonios de adolescentes. La guía constata que "más del 70% de los menores de entre 10 y 15 años dispone de teléfono móvil propio y, a los 15, la cifra alcanza ya el 94,8%".

Además, subraya que este entorno está diseñado para mantener al usuario conectado durante el mayor tiempo posible, mediante algoritmos que priorizan contenidos muy llamativos y mecanismos como el scroll infinito. "Muchos adolescentes nos explican que sienten cansancio mental, dificultad para desconectar, miedo a perderse algo y una presión constante por estar disponibles, un patrón que condiciona su bienestar emocional y sus relaciones", señalan desde Aldeas Infantiles SOS.

Asimismo, advierte de que la exposición temprana a la pornografía se ha convertido en "un fenómeno generalizado" pues "antes de los 16 años, el 97,3% de los chicos y el 78,3% de las chicas ya la han buscado, y buena parte la consume de forma habitual". El contenido predominante, según apunta el estudio, replica prácticas violentas, degradantes y sin consentimiento, lo que "distorsiona" la manera en que construyen su deseo y sus expectativas afectivo-sexuales.

A su vez, el documento alerta de que crece el número de adolescentes que acceden a plataformas donde se comercializa contenido sexual, como OnlyFans, pese a las restricciones de edad. "La sexualidad de la adolescencia está siendo moldeada por contenidos extremos y desiguales, que nada tienen que ver con relaciones afectivas basadas en el respeto", advierten desde la ONG.

También avisa del ciberacoso, "que puede estar afectando ya a uno de cada cinco adolescentes" y que "se intensifica por la ausencia de espacios de desconexión" provocando consecuencias "severas" para la salud mental, desde ansiedad y aislamiento hasta un aumento de la ideación suicida.

A ello se suman, según el informe, la difusión de discursos de odio y de narrativas discriminatorias hacia colectivos vulnerables, así como la presencia de comunidades de la llamada "manosfera, que promueven mensajes misóginos y antifeministas".

Igualmente, señala que muchos contenidos reproducen sesgos de género y generan una fuerte presión estética y comparativa que afecta sobre todo a las adolescentes.

Por otra parte, advierte de que la desinformación circula con rapidez en un entorno dominado por vídeos breves y mensajes sin contexto. "La repetición de mensajes, el pensamiento crítico aún en desarrollo y los algoritmos que priorizan lo más llamativo facilitan que muchos adolescentes asuman como ciertos bulos, narrativas simplificadas o discursos polarizados", explica la organización.

En este contexto, la guía propone ayudar a los menores a comprender qué ocurre en las plataformas que utilizan cada día: cómo influyen los algoritmos en lo que ven, por qué ciertos contenidos generan más impacto o qué efectos tiene sobre su descanso y su estado de ánimo permanecer conectados de forma continua. "Cuando las familias explican estos mecanismos y establecen tiempos y espacios de desconexión, sus hijos e hijas adquieren referencias claras y pueden relacionarse con la tecnología desde un lugar más saludable", subraya Aldeas Infantiles SOS. Así, propone favorecer ese diálogo, proteger el sueño manteniendo los dispositivos fuera del dormitorio y equilibrar la hiperestimulación digital con actividades que aporten calma, movimiento o interacción real contribuye a mejorar su bienestar.

"Los adolescentes necesitan adultos que les expliquen por qué sienten ciertas emociones ante la pantalla, no prohibiciones tajantes ni controles que generen distancia", señalan desde la organización.

Además, sugieren fomentar el desarrollo del pensamiento crítico e insisten en la importancia de la detección temprana de señales de violencia digital, como cambios bruscos de humor, aislamiento o miedo a consultar el móvil, y la creación de un clima de confianza en el que puedan pedir ayuda sin miedo al castigo.

"La autoridad educativa también se ejerce en el mundo digital, pero siempre desde la protección y la cercanía. Acompañar consiste en orientar, no en vigilar", zanján.



Las familias se alzan contra la zona única escolar del PP en Balears y temen por la segregación: "La libertad de elección es una falacia"

Asociaciones de padres y madres y sindicatos miran hacia Madrid y temen que el nuevo sistema genere más desigualdad entre centros: "Quien tiene recursos podrá elegir; quien no, irá donde quede plaza". El Govern de Prohens defiende que el nuevo modelo facilitará una distribución más flexible de las plazas

Esther Ballesteros / Francisco Ubilla. Mallorca. 10 de marzo de 2026

Cada mañana, Alberto recorre varios kilómetros en coche para llevar a su hija al colegio. Vive en la zona de la Plaza de Toros, en Palma, rodeado de centros educativos públicos. Sin embargo, su hija estudia en Son Sardina, a unos cinco kilómetros de casa. No fue una elección: fue el resultado de la reducción de zonas de escolarización llevada a cabo en los últimos años por el Govern balear. El cambio se tradujo en una reorganización completa de la vida familiar: "Cada día vamos corriendo con el tiempo justo. Hoy la llevo yo, mañana la recoge su madre... todo se complica. Algo que podría hacerse en diez minutos caminando se ha convertido cada día en un trayecto de media hora", explica el padre en declaraciones a elDiario.es. La suya no es una situación aislada: en su centro coinciden al menos siete familias que viven lejos del barrio en el que se ubica el colegio.

Hasta hace apenas tres cursos, la ciudad estaba dividida en ocho zonas escolares, un sistema que priorizaba la proximidad del domicilio al centro educativo. Con el cambio de legislatura, la Conselleria de Educación redujo ese mapa primero a tres zonas y después a dos. Ahora, el Ejecutivo de Marga Prohens (PP) quiere ahora ir más allá, implantando una zona única escolar para el curso 2026-2027. Se trata de una medida que ha generado un intenso debate educativo: mientras el Govern defiende que la medida permitirá a las familias elegir libremente el centro independientemente del barrio donde vivan, simplificará los trámites de escolarización y facilitará una distribución más flexible de las plazas, asociaciones de familias y sindicatos docentes temen que esa lógica derive en un modelo cada vez más competitivo y desigual, debilitando estructuralmente la escuela pública.

“Las familias con más recursos son las que tienen más acceso a información, más facilidad para hacer trámites y también más capacidad de llevar a sus hijos a colegios fuera de su barrio”, señala Andreu Grimalt, responsable de la Asociación de Familias de Alumnos (AFA) del colegio Aina Moll y director de la Xarxa per la Inclusió Social (EAPN Balears), quien abunda en este sentido en que el principal riesgo de la zona única escolar es el aumento de la segregación escolar en la ciudad. Un desequilibrio que, advierte, puede acabar condicionando el acceso real a determinados centros educativos.

Este padre de dos niños teme, asimismo, que la implantación de esta medida rompa el vínculo entre escuela y comunidad que se construye en los barrios. Precisamente, explica que desde el AFA del Aina Moll trabajan estrechamente con asociaciones vecinales y comerciantes de la zona para organizar actividades y fortalecer la vida comunitaria alrededor del colegio. “Creemos en esa escuela de barrio donde los niños viven en el mismo entorno, donde los comerciantes conocen a los chavales y la asociación de vecinos se implica en actividades conjuntas”, subraya. Con un sistema de escolarización más abierto, advierte, ese tejido puede descomponerse. Para Grimalt, sin embargo, ese concepto no refleja cómo funciona realmente el sistema educativo. “La zona única es la gran mentira socioliberal de nuestro tiempo en la educación. Se habla de libertad de elección, pero en realidad esa libertad no es igual para todo el mundo”, sentencia.

El precedente de Madrid

Las críticas a la zona única se apoyan, además, en lo sucedido en la Comunidad de Madrid, donde este sistema lleva años aplicándose y en la que diversos estudios sitúan los niveles de segregación escolar -cuando el alumnado se distribuye entre centros en función de su origen socioeconómico- entre los más altos de España y de Europa. Un informe de Comisiones Obreras revela que el 25% del alumnado más pobre tiende a concentrarse en las mismas escuelas, con las consecuencias académicas y sociales respecto a la reproducción social que eso tiene, igual que sucede con el 25% más rico. Balears, en cambio, ha registrado históricamente niveles de segregación más bajos. Por eso, parte de la comunidad educativa teme que ampliar la libertad de elección sin mecanismos que garanticen una distribución equilibrada del alumnado pueda reproducir dinámicas como las observadas en Madrid: centros cada vez más homogéneos socialmente y una mayor concentración de alumnado vulnerable en determinadas escuelas, especialmente en la red pública.

Las críticas a la zona única se apoyan, además, en lo sucedido en la Comunidad de Madrid, donde este sistema lleva años aplicándose y en la que diversos estudios sitúan los niveles de segregación escolar -cuando el alumnado se distribuye entre centros en función de su origen socioeconómico- entre los más altos de España y de Europa

“La libertad de elección es una falacia. Yo puedo elegir el colegio que quiera, pero otra cosa es dónde voy a poder entrar”, subraya Alberto, haciendo hincapié en que esa idea no se corresponde con la realidad de un sistema que, de hecho, ya está diseñado “para que determinados perfiles entren en ciertos colegios”.

“Los Juegos del Hambre”

Álex, padre de un niño que estudia en el Aina Moll, cree que la implantación de la zona única acentuará la brecha entre familias. “Lo que están consiguiendo es una segregación enorme entre quien puede y quien no puede”, afirma. A su juicio, el nuevo modelo favorecerá a quienes tienen más recursos o más capacidad para desplazarse por la ciudad, mientras que otras familias acabarán dependiendo de los centros con plazas disponibles. El cambio, explica, rompe también el criterio de proximidad que hasta ahora daba prioridad a las familias del barrio o a quienes trabajaban cerca del centro. “Antes Palma estaba dividida en siete zonas y tenías puntos extra si el colegio estaba en tu zona de vivienda o de trabajo”, recuerda. Con una zona única, en cambio, todos compiten en igualdad de condiciones por los mismos centros, lo que puede dejar fuera incluso a familias que viven a pocos metros del colegio.

Según su experiencia, el resultado puede ser un sistema con centros cada vez más demandados y otros con plazas vacantes. “Los cuatro colegios públicos que tengan buena fama van a ser una masacre, van a ser los Juegos del Hambre”, resume gráficamente. En ese escenario, advierte, muchas familias tendrán que aceptar plaza en centros alejados de su entorno o en aquellos que queden con vacantes tras el proceso de admisión.

Precisamente, el Consell Escolar de Mallorca, principal órgano consultivo de la isla en materia educativa, sostiene que una libertad de elección sin regulación suficiente puede acabar beneficiando de forma desigual a las familias. Aquellas con mayor capital cultural, acceso a información sobre el sistema educativo, horarios laborales más flexibles o medios de transporte propios tienen más posibilidades de solicitar plaza en centros considerados más prestigiosos o con mejores resultados académicos. En cambio, las familias con menos recursos o menor movilidad tienden a depender de los centros más cercanos o de aquellos que mantienen plazas disponibles tras el proceso de admisión.

En un informe alternativo a la propuesta de zona única impulsada por la Conselleria de Educación, el Consell Escolar apunta que eliminar o diluir el peso de la proximidad en el proceso de admisión puede alterar el equilibrio social entre centros educativos y consolidar dinámicas de concentración del alumnado según su origen socioeconómico. Por ello, reclama mantener la zonificación vigente, que no impide que las familias soliciten plaza en centros fuera de su área, pero sí establece el criterio de proximidad -recogido en el artículo 84 de la Ley Orgánica de Educación- como un elemento prioritario cuando la demanda supera la oferta. Según el documento, que cuenta con el respaldo de entidades como la Federació d'Associacions de Famílies

d'Alumnes (FAPA), sindicatos docentes y representantes municipales, este criterio no solo facilita la conciliación familiar y reduce los desplazamientos, sino que también contribuye a mantener una cierta mezcla social en los centros educativos del entorno.

El Consell Escolar de Mallorca, principal órgano de consulta de la isla en materia educativa, apunta que eliminar o diluir el peso de la proximidad en el proceso de admisión puede alterar el equilibrio social entre centros educativos y consolidar dinámicas de concentración del alumnado según su origen socioeconómico

Riesgo de "elitización"

En esta línea, el sindicato Unió Obrera Balear (UOB) denuncia que esta medida "no garantiza la igualdad de oportunidades que pregonan la Conselleria", sino que "favorecerá precisamente aquello que ya se ha producido durante los últimos cursos: segregación escolar, elitismo y concentración de alumnado vulnerable en determinados centros". La entidad aboga por un sistema "transparente y justo", con criterios "comunes, objetivos y justos" -algo que, señala, queda automáticamente descartado con los puntos por antiguo alumno-, que "dé el apoyo y recursos necesarios a los centros en función de sus necesidades" y que garantice "una regulación efectiva y exhaustiva de los centros privados que reciben fondos de los contribuyentes".

El área de enseñanza de la UOB insiste en que la zona única es una medida "globalizadora y elitista" que "atenta directamente contra la integración comunitaria a las barriadas y que perjudica a aquellas familias con menos recursos económicos y con más dificultades de movilidad". El sindicato lamenta que en los últimos años algunas familias ya se han quedado sin plaza en los centros donde ya estaba escolarizado uno de sus hijos y, pese a disponer de los puntos por hermanos en ese colegio, no han conseguido entrar en él.

La semana pasada, el conseller de Educación, Antoni Vera, defendía la reforma en términos ideológicos. A su juicio, el debate enfrenta dos modelos educativos distintos: "Con una zona única, las familias pueden elegir cualquier centro de la ciudad: o los 'guetos' de la izquierda o la libertad de la derecha".

El valor de ir caminando al colegio

Alberto subraya, además, que el cambio también afecta a la vida social de los niños: cuando su hija iba a la *escoleta*, a pocos minutos de casa, su rutina incluía salir al parque con otros niños del barrio después de clase. "Se estaba creando una red con otros niños de aquí", recuerda. Ahora, la situación es distinta. Sus compañeros de colegio viven en otra zona de la ciudad: "Salimos del cole y volvemos a Palma, y sus amigos se quedan allí. Esa red cercana se pierde". Para los expertos en desarrollo infantil, ese entorno cercano tiene un papel importante. El informe *Caminando al cole*, elaborado por la Asociación Española de Pediatría, destaca que el desplazamiento activo al colegio -andar o ir en bicicleta- no solo mejora la actividad física, sino que fortalece el vínculo con el entorno y la comunidad. Ir caminando al colegio permite a los niños conocer su barrio, interactuar con su entorno y desarrollar habilidades espaciales y sociales. El trayecto cotidiano, señalan los especialistas, forma parte del proceso de socialización infantil.

Alberto lo ilustra con una imagen sencilla: cuando los niños van caminando "se paran a mirar los escaparates, ven a la gente del barrio, al del bar o al de la tienda, saludan y empiezan a conocer lo que los rodea, un entorno cercano y seguro". En cambio, señala, cuando el trayecto se hace en coche "salen de casa, se meten en el vehículo y bajan directamente en la puerta del colegio sin ver nada de lo que hay alrededor". La distancia entre casa y escuela, insiste, no es un detalle menor. Es parte de la vida cotidiana de los niños y una forma de aprendizaje: "El trayecto de casa al cole es una de las cosas más importantes que hacen cuando son pequeños".

Cuando van caminando al colegio, los niños se paran a mirar los escaparates, ven a la gente del barrio, al del bar o al de la tienda, saludan y empiezan a conocer lo que los rodea, un entorno cercano y seguro. El trayecto de casa al cole es una de las cosas más importantes que hacen cuando son pequeños

Para muchas familias, ese trayecto en coche se ha convertido en rutina diaria. No porque el colegio esté lejos del barrio donde viven, sino porque no han conseguido plaza en los centros más cercanos. Una problemática que, además, es palpable cada mañana a las puertas de numerosos colegios. "Se crean atascos monumentales. La cantidad de coches que se concentran alrededor de los colegios es enorme", lamenta Alberto. Para él, la paradoja es evidente: mientras las ciudades intentan reducir el uso del coche, el modelo de escolarización empuja a muchas familias a depender del vehículo privado. En este sentido, insiste en que el hecho de permitir que más familias elijan centros alejados de su barrio incrementará los desplazamientos diarios y agravará los problemas de tráfico en la ciudad. "Si una familia tiene coche y decide llevar a su hijo a un colegio con más prestigio fuera de su zona, acabas generando más coches y más problemas de movilidad", afirma.

El contraste es evidente cuando -afirma este padre- se comparan las políticas urbanas de otras ciudades europeas. "En muchos sitios están creando rutas seguras para que los niños puedan ir caminando al colegio. Aquí estamos haciendo lo contrario: obligarlos a cruzar la ciudad en coche".

El Govern defiende la medida

Desde el Govern balear, sin embargo, defienden que la zona única busca ampliar la libertad de elección de las familias y adaptar el sistema educativo a la realidad actual de movilidad en las ciudades. La Conselleria de Educación sostiene que el modelo permitirá que los padres puedan solicitar plaza en cualquier centro del municipio, sin que el domicilio limite sus opciones, y que esto facilitará que cada familia pueda optar por el proyecto educativo que considere más adecuado para sus hijos. Además, el Ejecutivo autonómico asegura que la medida contribuirá a simplificar los trámites de escolarización y a gestionar de forma más flexible la distribución de plazas en los centros educativos.

Como subrayan desde el departamento dirigido por Antoni Vera, la nueva norma establece un marco "actualizado y coherente" con el nuevo sistema educativo, alineado con el Decreto 43/2024 -que actualiza la organización y funcionamiento del sistema educativo balear para adaptarlo a la legislación estatal vigente- y los decretos de currículo aprobados en 2025 -que desarrollan los contenidos y competencias que deben impartirse en cada etapa educativa-, garantizando con ello una regulación "estable, homogénea y adaptada a todas las etapas".

La Conselleria recuerda que, hasta ahora, el proceso de admisión del alumnado se regía por diferentes órdenes autonómicas -principalmente las de 2012 y 2016-, que regulaban por separado distintos niveles educativos. Por primera vez, subraya, las familias dispondrán de un único marco de escolarización que integrará el primer ciclo de educación infantil (0-3 años), el segundo ciclo, primaria, ESO, bachillerato y educación especial, "superando definitivamente la fragmentación normativa vigente".

El conseller defiende que el nuevo sistema no eliminará completamente el criterio de proximidad, que seguirá existiendo como uno de los factores en el proceso de admisión cuando haya más solicitudes que plazas. A su juicio, el objetivo es equilibrar ese criterio con una mayor libertad de elección para las familias, que podrán escoger el centro que mejor se adapte a sus necesidades y modernizará un modelo de escolarización basado históricamente en la proximidad. Para buena parte de la comunidad educativa, sin embargo, esa misma lógica puede terminar generando el efecto contrario: un sistema cada vez más competitivo entre centros, con escuelas más homogéneas socialmente y una mayor concentración del alumnado vulnerable en determinados colegios. Entre la libertad de elección que reivindica el Ejecutivo y el riesgo de segregación que denuncian familias y sindicatos, el futuro modelo de escolarización se ha convertido ya en un nuevo frente del debate educativo en Balears.

europapress.es

El Ejecutivo aprueba 2.559 millones para la convocatoria de becas 2026-27, un 0,5% más que en el presente curso

Universitarios y alumnos de enseñanzas artísticas con matrículas parciales pueden percibir parte de la beca de renta y de residencia

MADRID, 10 Mar. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros ha aprobado este martes, a propuesta de los Ministerios de Educación, Formación Profesional y Deportes y Ciencia, Innovación y Universidades, el real decreto que regula los umbrales económicos y las cuantías de las convocatorias de becas para el curso 2026-2027 con una inversión de 2.559 millones de euros, lo que supone una dotación de 15 millones más que la destinada para este curso (2.544 millones), es decir, un 0,5% más, aunque un 83% más de lo que se invirtió en 2018 (1.399 millones).

"Es una inversión histórica para seguir reforzando la igualdad de oportunidades", ha señalado la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros. El Ministerio prevé que estas becas beneficien el próximo curso a un total de 752.000 estudiantes en la convocatoria general y 225.000 en la convocatoria para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. De esta forma, el número total de becarios pasará de los 784.422 en el curso 2017-2018 a rozar casi el millón de jóvenes. Una de las novedades de esta convocatoria es que los becarios universitarios y de enseñanzas artísticas superiores con matrículas parciales que cursen entre 48 y 59 créditos, unos 20.000 estudiantes, podrán percibir, si cumplen los demás requisitos, parte de la beca de renta y de la beca de residencia (350 euros por cada una de ellas).

"Se trata de facilitar el derecho a la educación en estudiantes que a su vez trabajan, lo que les obliga a recurrir a matrículas parciales", ha precisado la ministra Milagros Tolón, que ha señalado que "esta medida corrige una exclusión que afectaba especialmente a quienes tenían menos recursos".

SE EXIGE MENOS CARGA LECTIVA A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

La segunda novedad de esta convocatoria se refiere al alumnado con discapacidad. El próximo curso, cerca de 2.000 estudiantes universitarios y de enseñanzas artísticas superiores con discapacidad de entre el 25 y 64% verán adaptados los requisitos académicos relativos a la carga lectiva exigible para obtener beca: se les considerará matrícula completa a efectos de beca con 45 créditos (en lugar de 60).



Esta nueva convocatoria incorpora además una mejora específica para el alumnado de Ceuta y Melilla que debe desplazarse a la Península para estudiar: se duplica la ayuda adicional por desplazamiento de 444 a 888 euros, equiparándola a la existente para el alumnado insular. "La distancia no puede ser un obstáculo para acceder a la educación", ha subrayado la ministra.

Además, se actualizan los umbrales de patrimonio en un promedio del 10%, ya que en los últimos 15 años no se habían modificado. "No se trata de relajar requisitos, sino de evitar que indicadores desfasados que excluyan a familias y se atienda a su situación económica real", ha explicado la ministra Milagros Tolón.

NUEVAS BECAS MEDRANO

Por otro lado, el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, anunció ayer la creación de las becas Medrano para el próximo curso, un programa que permitirá al alumnado estudiar en universidades españolas de ciudades distintas a aquella en la que residen, por la que podrán percibir al menos 900 euros al mes. Con esta iniciativa, el Gobierno busca facilitar que estudiantes puedan realizar parte de sus estudios en universidades de otras comunidades autónomas, reforzando así la cohesión del sistema universitario, el intercambio académico y la igualdad de oportunidades. Las nuevas becas reciben su nombre por Luisa de Medrano, considerada la primera profesora universitaria de España, que ocupó una cátedra en la Universidad de Salamanca en 1508. "Es un nuevo paso del Gobierno para ampliar derechos, reducir desigualdades y reforzar la educación", ha manifestado la ministra Tolón.

EL DEBATE

La mayor feria sobre la Educación se inaugura con la digitalización como protagonista

IFEMA Madrid reunirá hasta el 15 de marzo a más de 150 entidades educativas procedentes de una decena de países

El Debate. 11 mar. 2026

La Semana de la Educación 2026, la mayor feria del sector, se inaugura este miércoles con la digitalización y la especialización técnica como protagonistas del nuevo mapa formativo, y mostrará cómo la inteligencia artificial se integra de forma creciente en titulaciones, herramientas de gestión y metodologías de aprendizaje.

IFEMA Madrid reunirá hasta el 15 de marzo a más de 150 entidades educativas procedentes de una decena de países, y bajo los ámbitos de AULA, Schools Day, Postgrado y Formación Continua y DIGIeLEARNING se convierte en un espacio de orientación e innovación académica y profesional para estudiantes, familias y docentes.

Simulaciones clínicas, prácticas técnicas en entornos virtuales, soluciones conversacionales para el aprendizaje de idiomas o los sistemas de análisis de datos aplicados a la formación estarán presentes en los diferentes mostradores a los que están previstos que se acerquen miles de estudiantes que acuden para orientarse sobre los estudios a elegir.

En esta nueva edición, a la que tiene previsto acudir la ministra de Ciencia, Innovación y Universidades, Diana Morant, destaca el crecimiento de titulaciones sanitarias y científico-técnicas, así como el impulso de la Formación Profesional tecnológica e industrial.

También la oferta de itinerarios internacionales ya que diferentes expositores ofertarán programas impartidos íntegramente en inglés, dobles titulaciones o acreditaciones extranjeras impulsando la movilidad académica que cada vez adquiere un peso más relevante.

Durante cinco días, la feria reunirá a universidades, centros especializados, Formación Profesional, instituciones públicas, organismos internacionales, empresas tecnológicas y otros servicios vinculados al ámbito educativo.

En AULA 2026, los visitantes podrán descubrir los itinerarios de universidades públicas y privadas y mientras la universidad Carlos III de Madrid (UC3M) presentará dos nuevos grados, el de Ingeniería en Tecnologías Cuánticas de España y otro de Educación Primaria, otros centros como la Universidad Comillas ofertarán la ingeniería biomédica, el grado de políticas públicas u otros del sector agroalimentario.

La ingeniería eléctrica con mención dual, un grado con formación desde el primer año, la neurociencia, las humanidades digitales, la inteligencia artificial, o las matemáticas aplicadas y la sostenibilidad urbana también destacan como nuevas carreras.

Tres menores heridos, dos de ellos graves, tras una explosión durante un experimento en una escuela de Porqueres

Los menores en estado más grave han sido trasladados al Hospital de la Vall d'Hebron

Sílvia Oller. Girona. 11/03/2026

Tres alumnos de cuarto de primaria han resultado heridos tras una explosión mientras realizaban un experimento de química en la escuela l'Entorn de Porqueres, en el Pla de l'Estany. El centro ha informado que el estallido —según los primeros avisos, se trató de una botella— se produjo en el exterior y los estudiantes sufrieron quemaduras de distinta consideración en extremidades y rostro. El resto de los menores y el personal docente se encuentran bien, mientras el Ayuntamiento pide a la ciudadanía que no se acerque al entorno. El alcalde del municipio, Francesc Castañer, se ha trasladado al lugar de los hechos.

Según el Servicio de Emergencias Médicas, dos de los alumnos han sido heridos de gravedad. En total, se han activado dos helicópteros medicalizados, cinco ambulancias y un equipo de psicólogos del SEM. La alerta del accidente se recibió a las 10:47. El cuerpo de bomberos envió tres equipos, que prestaron los primeros auxilios y ayudaron al servicio médico de urgencias a trasladar a los heridos a las ambulancias y al helicóptero.

Los dos menores con estado más grave han sido trasladados a la unidad de quemados del Hospital de la Vall d'Hebron, presentando quemaduras generalizadas y heridas potencialmente graves. El tercer herido, con heridas leves, fue atendido en el Hospital Trueta de Girona. En paralelo, se ha activado apoyo psicológico para atender a la comunidad educativa.

Castañer ha explicado que el accidente se produjo en el marco de un experimento “habitual y de baja peligrosidad” que se descontroló momentáneamente. Según el primer edil, el suceso ha sido “muy aparatoso”, pero también “puntual”, y sucedió en un lugar “bien ventilado” en el exterior del recinto. A raíz de la explosión, cuyas causas los Mossos d'Esquadra investigan, se habrían producido salpicaduras que provocaron las quemaduras en los niños.

En el experimento, sin embargo, no participaban todos los alumnos del aula, ya que se habían dividido en grupos y el experimento lo realizaba la mitad de la clase, aproximadamente una docena de alumnos. Durante el experimento se mezcló alcohol junto a otro componente inflamable; un experimento “sencillo” y que se había hecho en anteriores ocasiones, subrayan.

europapress.es

El Gobierno aprueba tres cursos de especialización de FP: dos de IA y Data y uno de Insecticultura

MADRID 10 Mar. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros ha aprobado este martes, a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, tres nuevos cursos de especialización de FP relacionados con las familias de Agricultura y de Inteligencia Artificial y Data, que pasarán a formar parte del catálogo de más de 12.400 formaciones que ya ofrece el sistema de Formación Profesional.

De la familia de Inteligencia Artificial y Data se ha dado luz verde, por un lado, al curso de especialización de Grado Superior en Aprendizaje Automático: Gestión de Datos y Entrenamiento, que constará de 800 horas y que permitirá a quienes lo cursen extraer, procesar y aplicar analíticas de datos para el entrenamiento en sistemas de Inteligencia Artificial.

El otro curso de la misma familia es el de Grado Superior en Aprendizaje Automático: Instalación, Despliegue y Explotación de Sistemas, que constará de 540 horas. En este caso, quienes lo realicen podrán instalar, configurar, desplegar y mantener herramientas y software en sistemas informáticos de Inteligencia Artificial. Este curso se enfoca en las fases finales de implementación y operación de estos sistemas. Las aplicaciones prácticas de estos sistemas incluyen procesamiento de imágenes y sonido, predicciones, recomendaciones, procesamiento de lenguaje natural, agentes inteligentes, entre otros.

En ambos casos, quienes lo cursen se basarán en técnicas de aprendizaje automático para la predicción, clasificación o cualquier otro tratamiento inteligente de datos, imágenes, vídeos o lenguaje natural, preprocesando, depurando y particionando los datos en subconjuntos, identificando las variables significativas y verificando la ausencia de sesgos. Desde el Ministerio destacan que la transformación digital “está redefiniendo los modelos productivos en todos los sectores económicos y tecnologías como el Big Data, la analítica avanzada y la Inteligencia Artificial son ya elementos estratégicos para la competitividad empresarial”.

En este sentido, asegura la implantación de estos dos cursos de especialización forma parte de “una propuesta formativa estratégica, alineada con las tendencias actuales del mercado laboral y con los objetivos de modernización del sistema educativo”.

Por último, el Gobierno ha dado el visto bueno a la creación del curso de especialización en Insecticultura, de la familia Agraria, que constará de 600 horas. Quienes realicen esta formación podrán manejar y producir insectos reproductores y huevos fertilizados de manera convencional o ecológica, obteniendo animales para cría, recría y reposición, productos insectícolas para alimentación humana, animal y otras producciones complementarias. Además, podrán tramitar la certificación de producción ecológica; realizando el montaje y mantenimiento de las instalaciones, maquinaria y equipos de la explotación.

El Ministerio destaca que esta formación "da respuesta a las necesidades de los sectores económicos vinculados a la ganadería convencional y ecológica, especialmente aquellos que desarrollan actividades relacionadas con la producción de insectos destinados a la alimentación humana, animal y otras aplicaciones complementarias".

Con ella, explica que se da respuesta a la figura profesional de especialista en Insecticultura, que se dedica a la cría controlada de insectos para alimentación humana y animal, productos farmacéuticos, biocombustibles y otros usos industriales. Esta disciplina, según el Ministerio, "ha adquirido relevancia por su contribución a la seguridad alimentaria, la eficiencia productiva y la sostenibilidad ambiental". "Los insectos presentan un alto valor nutricional y requieren menores recursos frente a otras producciones ganaderas. La producción convencional y ecológica de ninfas, larvas, adultos reproductores y huevos fertilizados se considera una alternativa innovadora, sostenible y estratégica ante los retos alimentarios y medioambientales actuales", concluye el Departamento que dirige Milagros Tolón.

EL PAIS

“Tengo 15 años y no uso redes sociales”: qué ganan y qué se pierden los adolescentes que no están en plataformas

Tres chavales cuentan cómo es estar fuera de unos canales que España y otros países han decidido restringir para ellos

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 11 MAR 2026

Àngels estudia tercero de la ESO, vive en Consell, un pueblo situado en el corazón de Mallorca, en verano cumplirá 15, es buena estudiante, entrena a básquet todas las tardes, usa WhatsApp con sus amigas y la familia, pero no tiene lo que suele entenderse por redes sociales, ni perspectivas de tenerlas a medio plazo. Tanto ella como otros dos chavales entrevistados para este artículo ya cumplen con el marco que previsiblemente establecerá el Gobierno para restringir las redes sociales a menores de 16. Sin pretender que sus ejemplos sean representativos —los tres son, para empezar, de clase media, tienen al menos un progenitor con estudios universitarios, hacen deporte y sacan buenas notas—, sus casos muestran que en la España de 2026 se puede ser adolescente, estar fuera de las redes y no sentirse por ello excluidos. Lo cual no significa que a veces no tengan la sensación de estar perdiéndose algo.

“La verdad es que no me he planteado un horizonte. No es que diga: llegaré a una edad y tendré redes. Y tampoco es que crea que no estoy preparada o que no las usaré bien. Es que no me llama mucho la atención, estoy tranquila así”, dice Àngels. “Es verdad que en algunos temas no estoy puesta, pero no creo que eso me suponga una dificultad a la hora de socializar o de estar con mis amigas”, añade. Tiene previsto estudiar el Bachillerato científico y después quizá Psicología, Magisterio o Medicina. La adolescente no tiene la sensación de que sus padres le hayan prohibido tener TikTok o Instagram (las redes que tienen sus amigas), aunque cree que no les hacen gracia.

“En las redes hay mucha información, pero también muchas *fake news*, y creo que a su edad no tienen capacidad para discernir qué es cierto y qué no”, confirma su madre, Catalina, que es profesora de Formación Profesional. Lo ha visto en el instituto en el que trabaja, hablando con los estudiantes en clase y haciendo guardias en el patio. “De un tiempo a esta parte, oyes unas cosas... chicos de primero o segundo de la ESO que sueltan: ‘Con Franco se vivía mejor’, cosas así. Y dices: pero a ver, si no sabes ni quién era”. Una consecuencia positiva de que su hija no tenga redes, añade Catalina, es que dispone de más horas para otras cosas: “Le da tiempo a hacer deporte, a estudiar, a leer, porque es una chica lectora, a salir a la calle con sus amigas...”.

Joana vive en Valencia, también cumplirá 15 años en verano, es buena estudiante, juega a baloncesto y tiene WhatsApp, pero no otras redes. A diferencia de Àngels, si sus padres le dejaran, se instalaría en el móvil TikTok e Instagram esta misma tarde. “No es algo que me margine de forma extrema. Pero hay cosas de las que no me entero. A veces hay conversaciones sobre *trends* o de cosas en las que no sé de qué están hablando, y mis amigas me tienen que poner en contexto para seguirla”, cuenta. En su día, antes de tener novio, no tener redes le suponía otro problema, ya que pedirse el Instagram es una forma corriente de ligar entre los adolescentes. Un paso menos invasivo, explica Joana, que pedirse el WhatsApp: “Porque en un

momento dado no te pueden petar a llamadas desde cualquier teléfono”. “Si me preguntaban si se lo daba, les decía que no, aunque fueran guapos”, añade, “porque me daba más vergüenza reconocer que no tenía Instagram”.

Riesgo de desconexión

Llegar a estas edades sin redes puede tener consecuencias sociales, cree Maitane Ormazabal, psicóloga especializada en adolescencia que formó parte del grupo de expertos creado por el Gobierno para asesorarle sobre cómo abordar la regulación del uso de pantallas por los menores. “Pero depende del contexto. En muchos grupos de adolescentes, plataformas como Instagram o TikTok funcionan como espacios de socialización complementarios. Y no estar en ellos supone perderse códigos o referencias compartidas, un cierto riesgo de desconexión simbólica”, opina.

Al mismo tiempo, prosigue Ormazabal, no es un problema que convenga sobredimensionar: “Las redes no son la amistad, sino un canal. La pertenencia real se construye en vínculos presenciales, experiencias compartidas y relaciones de confianza. Un adolescente con un grupo sólido en el colegio, el barrio, el deporte u otras actividades no queda aislado automáticamente por no estar en esas plataformas”. La experta explica que también se da lo contrario: “Adolescentes muy activos en redes que experimentan soledad, comparación constante o exclusión digital, al no recibir interacciones, o no ser etiquetados. Estar en redes tampoco garantiza integración”.

Neo, de 15 años, hijo de una cooperante internacional y un músico, buen alumno, jugador de tenis y miembro del coro de su colegio, entre otras actividades, forma parte de lo que el profesor de la Universidad de Santiago Antonio Rial —coordinador del mayor estudio realizado en España sobre uso de móviles por los adolescentes— considera un incipiente movimiento de “autoexclusión de las redes”, chavales que las probaron y las dejan. Neo lo hizo poco después de Navidad. “Me quité de Instagram y Snapchat porque no encontraba razones para utilizarlas. En su momento me gustaban. Me parecía una forma de compartir mi vida y una manera distinta de comunicarme. Pero ahora pienso que hacen que la gente se compare mucho, lo que me resultaba un poco tóxico, y creo que estar sin redes está fortaleciendo mi conexión social”.

EL DEBATE

Educación se compromete a formar al profesorado en IA durante su jornada laboral para evitar sobrecargarlos

Este proceso se llevará a cabo garantizando que la formación y las aplicaciones tecnológicas se desarrollen dentro de la jornada laboral docente

El Debate. 12 mar. 2026

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes se ha comprometido a avanzar en la integración crítica y pedagógica de la inteligencia artificial en la educación, «mediante la formación del profesorado y el desarrollo de herramientas digitales públicas independientes de intereses de mercado».

Este proceso se llevará a cabo garantizando que la formación y las aplicaciones tecnológicas se desarrollen dentro de la jornada laboral docente, con el objetivo de evitar la sobrecarga del profesorado.

Así lo ha trasladado la delegación española que ha participado estos días en la Cumbre Internacional sobre la Profesión Docente (International Summit on the Teaching Profession, ISTP 2026), celebrada en Tallin (Estonia), donde ha asegurado que va a mejorar las condiciones de trabajo del profesorado e impulsar una innovación educativa basada en la equidad y la calidad del aprendizaje.

El ISTP 2026 es un foro internacional que reúne a responsables educativos, representantes de la profesión docente y expertos en educación de distintos países, junto con integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y de la federación sindical mundial de sindicatos de docentes Education International, según ha informado el Ministerio.

La delegación española, encabezada por el subsecretario de Educación, Formación Profesional y Deportes, Santiago Roura, ha articulado su participación en la cumbre en torno a la idea central del fortalecimiento de la profesión docente como motor de transformación de la educación.

Otros de los ejes han sido ensalzar el empoderamiento del profesorado como agente clave del cambio y garantizar que la innovación y las tecnologías emergentes contribuyan a un aprendizaje inclusivo, equitativo y de calidad para todo el alumnado.

Entre los compromisos anunciados por la delegación española, de la que también ha formado parte la directora general de Evaluación y Cooperación Territorial, Mónica Domínguez, ha destacado el impulso de la reforma de la profesión docente mediante el fortalecimiento de la formación inicial del profesorado, la mejora del acceso a la profesión y el desarrollo profesional continuo.

Esta reforma contempla también medidas dirigidas a mejorar las condiciones laborales del profesorado, como la reducción progresiva de la ratio, la revisión de la carga de trabajo docente y el uso responsable de

herramientas basadas en inteligencia artificial que permitan al profesorado centrarse en las tareas de enseñanza y aprendizaje.

España ha reafirmado igualmente su compromiso con el fortalecimiento de la autonomía profesional docente, promoviendo modelos de liderazgo pedagógico compartido, el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje y una mayor participación del profesorado en los procesos de toma de decisiones en los centros educativos, con el objetivo de fomentar culturas escolares basadas en la confianza que favorezcan una enseñanza de alta calidad.

El Ministerio persigue asegurar una innovación basada en la evidencia que promueva la equidad, proteja la soberanía tecnológica y preserve el papel central del docente en el aprendizaje.

europapress.es

Expertos de IE University analizarán el impacto de la IA en el refuerzo educativo, centrado en entornos vulnerables

MADRID 12 Mar. (EUROPA PRESS) - Expertos de IE University desarrollarán proyectos de investigación para contribuir a la mejora de las políticas educativas europeas en todo su ciclo mediante el uso de la inteligencia artificial, según ha informado la institución académica.

Este trabajo, dirigido por Toni Roldán, profesor de IE School of Politics, Economics and Global Affairs de IE University, analizará el papel de los profesores en el aula, especialmente en entornos educativos vulnerables, y el impacto del uso de herramientas de IA en la experiencia del aprendizaje de alumnos entre 10-14 años.

Esta iniciativa forma parte del proyecto INTEGRED que promueve Horizon Europe, el programa de investigación e innovación de la Unión Europea, en el que participan once instituciones y centros de investigación en el ámbito de la educación en ocho países. IE University desarrollará dos estudios. El primero evaluará el uso de herramientas de inteligencia artificial como apoyo a profesores en su trabajo de refuerzo educativo a estudiantes en situación de vulnerabilidad. El segundo analizará el impacto de los sesgos en la implementación de políticas educativas basadas en evidencia científica. "La inteligencia artificial tiene la capacidad de transformar profundamente en la educación. Mientras otras soluciones se centran en el uso de chatbots autónomos, nosotros investigaremos cómo la IA puede ayudar a los profesores en el aprendizaje, permitiendo delegar tareas de instrucción y práctica y ayudando a reforzar el rol de acompañamiento socioemocional y de guía educativa, especialmente necesario en entornos vulnerables.

El proyecto consistirá en testar una herramienta de IA diseñada para mejorar la productividad docente y generar instrucción adaptada al nivel de cada alumno," explica Toni Roldán, profesor de Políticas Públicas en IE School of Politics, Economics and Global Affairs de IE University y responsable de este proyecto de investigación.

Por su parte, el vicerrector de Profesorado e Investigación de IE University, Juan Santaló, asegura que "la mejora de las políticas educativas requiere evidencia empírica y evaluación rigurosa". Con esta iniciativa, IE University refuerza su apuesta por "una investigación aplicada que contribuya a adoptar decisiones públicas mejor fundamentadas sobre el uso de la inteligencia artificial en el ámbito educativo".

Horizon Europe, Programa Marco de Investigación e Innovación (I+D) de la Unión Europea para el período 2021- 2027, impulsa el trabajo de consorcios internacionales para abordar retos complejos a través de la investigación, la innovación y enfoques multidisciplinares. El proyecto Cluster 2 apoya iniciativas que contribuyen a reforzar la cohesión social, la inclusión y el desarrollo de políticas públicas de calidad en Europa.

EL PAÍS CATALUÑA

El acuerdo educativo con el Govern agudiza la guerra sindical a un año de las elecciones del sector

Los directores lamentan que nadie defiende sus intereses y se sienten cuestionados: "Nos tratan como prevaricadores"

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 12 MAR 2026

La unidad de los sindicatos de educación viene siendo como un matrimonio de conveniencia que, cuando es necesario, se mantiene para luchar por objetivos comunes: el avance del calendario escolar en 2022 o, ahora, una lista de mejoras salariales y de condiciones en las aulas. Pero esta relación de matrimonio mal avenido acostumbra a romperse rápidamente porque una parte es más exigente y pide ir más allá, mientras la otra es más partidaria del "más vale pájaro en mano...".

Estas dos posiciones ya afloraron el lunes, cuando se anunció el acuerdo, firmado con CC OO y UGT, para inyectar 2.000 millones en cinco años para mejorar, básicamente, salarios y plantillas para la educación inclusiva. Ester Vila, responsable de pública de CC OO, admitió que no se podían “dejar pasar 2.000 millones y mejoras que había sobre la mesa” y recordó que otras negociaciones habían fracasado por el no constante de Ustec. La secretaria general de CC OO de Cataluña, Belén López, ha incidido este miércoles en este punto. “Ustec nunca ha negociado ni un euro”, ha asegurado. Y ha añadido: “No entendemos cómo es que todo el mundo no se suma a este acuerdo, a no ser que haya otros intereses que a mí no me toca explicar”.

En cambio, Ustec lamentó el fin de las negociaciones. “Es una lástima porque el colectivo está organizado y hubiéramos podido lograr más cosas”, aseguró su portavoz, Iolanda Segura, quien también afeó que el acuerdo se cerrara en “una negociación paralela” y lo tachó de “acuerdo político”. “Nunca he visto que un pacto educativo lo firma el presidente de la Generalitat y los jefes de los sindicatos. Está claro que se ha pactado en las altas esperas porque ello allana la aprobación de los Presupuestos”, asevera Segura.

Los sindicatos que no rubricaron el acuerdo también deploraron que solo lo han firmado CC OO y UGT (aunque el pacto que afecta al personal laboral sí lo firmó Ustec), que cuentan solo con cuatro sillas de la quincena que forma la mesa sectorial. Y, de hecho, respectivamente, son el tercer y sexto sindicato en las elecciones sindicales de docentes de 2023, unos comicios que impulsaron Ustec tras el conflicto con el exconsejero Josep González Cambray, y a Profesores de Secundaria (Aspepc), el segundo sindicato con más representación y también de un carácter combativo.

La cuestión no es baladí, a falta de un año de las próximas elecciones entre los docentes, en que los sindicatos tienen que empezar a marcar perfil propio. De hecho, Ustec asegura que estos últimos años se ha estado formando en cómo movilizar al personal. “Si planteamos un escenario de movilizaciones, el colectivo tiene que responder. En las protestas contra Cambray no estábamos tan organizados, porque él solo se hizo la campaña en su contra, pero ahora tenemos unas bases muy organizadas”, admite Segura.

Con todo, el anuncio del acuerdo ha polarizado las posiciones del profesorado. Para conocer la opinión de los docentes, Ustec, CGT y la Intersindical enviaron el martes un cuestionario por mail a los maestros, cuyo resultado se conocerá el viernes. Segura ya se muestra segura de que la encuesta les dará la razón. “Llevamos más de 30.000 respuestas y nos avalan”, resume. Con todo, la valoración real se verá la próxima semana en las calles y en las aulas, ya que la mayoría de sindicatos mantiene la convocatoria de huelga, que se lunes a jueves será territorial -cada día en zonas diferentes-, mientras el viernes será en toda Cataluña.

Recurso de las direcciones

El acuerdo tampoco ha gustado a las direcciones, especialmente la parte que recorta de 7.000 a 2.500 las conocidas como plazas perfiladas, que son las que ocupan interinos, no según el orden de las listas, sino según su perfil y que son diseñadas por las direcciones para buscar maestros especialistas (por ejemplo, impartir las Matemáticas en inglés). Los directores consideran que ello les ata de manos. “Nosotros tenemos unos objetivos educativos y los recursos no pueden venir al azar. Si tienes una singularidad tienes que poder definir esa singularidad del claustro que te permita ejecutar esos planes”, defiende Arturo Ramírez, miembro de la junta central de directores. “Nos dicen que debemos liderar proyectos, pero después nos limitan el personal; entonces, no hace falta hacer puertas abiertas porque todas las escuelas serán iguales”, añade Jordi Satorra, presidente de la asociación de directores Axia. Satorra también pone el foco en que la medida contradice las recomendaciones de la OCDE -organismo al que el Govern se ha encomendado para mejorar los resultados-, en cuanto a dar más margen a las direcciones para seleccionar el personal, así como ajustar los perfiles del profesorado.

Las direcciones tampoco ven bien que, en las entrevistas para seleccionar estos docentes, los sindicatos deban estar presentes. “Ello desautoriza a las direcciones, se pone en cuestión nuestra honorabilidad. Nos están tratando como presuntos prevaricadores”, lamenta Satorra, quien recuerda que esto no se produce en otros procesos de selección del Departamento.

También reprochan que se mantenga la medida implantada el año pasado para que las plazas perfiladas que no se cubran pasen a ser ordinarias, un punto el pasado julio ya provocó el caos en las adjudicaciones y acabó con el cese de Enric Trens, subdirector de plantillas, por haber aplicado la norma superior y no el acuerdo con los sindicatos, un extremo que enfureció a los directores. Todos estos aspectos sobre las plazas perfiladas han quedado recogidos en una resolución publicada en el DOGC el pasado 5 de marzo, contra la cual la asociación Axia prepara un recurso de reposición porque considera que vulnera diferentes normativas, como el *Decreto de plantillas*, el *Decreto de direcciones* o la propia Ley de Educación de Cataluña.

Hay otros puntos del acuerdo que las direcciones critican, como el anunciado descenso de ratios. “Es un brindis al sol, porque pone progresivamente y no se concreta, además los centros de máxima complejidad ya tienen la ratio reducida a 27, el problema es el 10% adicional y muchas aulas tienen sobreratio. Si quieren una medida efectiva, que eliminen ese 10% adicional, pero aun así, se tardaran cinco años para que esté extendida en toda la ESO y nueve en primaria”, asevera Robert Velàzquez, miembro de la junta central de directores.

Con todo, las direcciones se sienten “dolidas” y desamparadas. “Ello refleja el poco peso que tenemos, todo el mundo cuestiona las direcciones”, lamenta Ramírez. “Los sindicatos nos critican y no defienden nuestros intereses, pero la Generalitat tampoco nos defiende, nuestra voz no se escucha”, lamenta Satorra, presidente

de Axia, una asociación adormecida durante años, pero que en febrero renovó su junta y que en los últimos días ha vivido una oleada de afiliaciones, superando ya las 300 (de 2.500 centros públicos).

El acuerdo tampoco ha gustado al conjunto de 240 centros que han decidido no hacer salidas ni colonias para el próximo curso. La oferta del Govern de pagar 50 euros por noche la considera “irrisoria” y recuerdan que lo que buscan “es que haya un cambio profundo en el sistema. Es como la Renfe, falta de inversión continua hasta que peta”, asegura una portavoz de la plataforma, quien también denuncia presiones de la inspección hacia las direcciones para que esta medida de presión no sea votada y aprobada por los claustros.

THE CONVERSATION

‘Paso de líos’: los adolescentes creen que hablar de política cuesta amistades

María Antonia Paz-Rebollo. Catedrática de Periodismo, Universidad Complutense de Madrid

Ander Rivera-Guerrero. Contratado Predoctoral, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Beatriz Feijoo. Profesora Titular de Publicidad, Universidad Villanueva

Ignacio Nevado. Profesor de Comunicación Audiovisual y Periodismo, Universidad Complutense de Madrid

En el patio del instituto, en el grupo de WhatsApp o en TikTok, la política rara vez se aborda de forma abierta, pero aparece de fondo en bromas, vídeos virales y memes. Esta presencia latente convive con una tendencia frecuente: muchos adolescentes prefieren no hablar de temas políticos o ideológicos. No porque no les importen, sino porque opinar puede “salirles caro”, provocando discusiones desagradables o haciéndoles “ganarse” etiquetas, e incluso quedarse fuera del grupo.

Como hemos podido comprobar en una reciente investigación, muchos jóvenes restringen esas conversaciones a familia o amigos muy cercanos, casi siempre ideológicamente afines. El resultado son pequeñas burbujas donde rara vez se escuchan posiciones contrarias.

Pero cuando hablar de política se evita, no desaparece el conflicto: sencillamente se desplaza a formas más pobres de debate como el sarcasmo, la burla o la descalificación.

Esta situación no contribuye a la socialización democrática, el proceso por el que se aprenden, especialmente en la adolescencia, hábitos básicos de la ciudadanía democrática: informarse, argumentar, escuchar al que piensa diferente y gestionar el desacuerdo sin convertirlo en agresión.

Siempre acaba en bronca

La falta de debate político con los amigos no nace del desinterés. Al contrario: la política les importa, pero sienten que debatir implica un coste interpersonal alto. En nuestros grupos de discusión, con adolescentes residentes en España entre 16 y 17 años de distintas comunidades autónomas, era frecuente escuchar frases como “Siempre acaba en bronca” o “Es incómodo”.

Un dato relevante para docentes y familias es que muchos adolescentes no perciben la escuela como un lugar eficaz para reducir la polarización. Prefieren evitar el tema en clase antes que arriesgarse a conflictos con compañeros y compañeras.

Una política vivida como distante y poco fiable

Estos jóvenes, que todavía no pueden votar, tienen una imagen crítica de la política. La sienten distante, compleja y, en ocasiones, desconectada de su vida cotidiana. La figura del político aparece asociada a corrupción, oportunismo o falta de honestidad. En nuestras investigaciones escuchamos afirmaciones como: “La mayoría de políticos tiene doble cara y muestran algo que no son y luego no cumplen las promesas”. O “Creo que la política me genera bastante rechazo o falta de confianza”. Y también: “Cuando llegas a tener bastante poder buscas más y te vuelves corrupto”.

Su repertorio de quejas, que combina desconfianza moral y distancia institucional, permite afirmar que algunos jóvenes entienden la política como un espacio devaluado. Y en ese clima, debatir deja de ser atractivo y aumenta la tentación de callar. Si el terreno se percibe “sucio”, exponerse en él parece arriesgado.

Redes sociales: la política disfrazada de entretenimiento

Estos jóvenes describen su actividad digital principalmente como entretenimiento. Ahí aparece un punto clave: aunque algunos muestran cierta conciencia de los algoritmos, esa conciencia no siempre se traduce en prácticas críticas (diversificar fuentes, cuestionar encuadres).

Todo lo contrario, tienden a normalizar los efectos de la exposición reiterada. Identifican X como el espacio donde la confrontación es más intensa, pero subestiman la influencia de las redes sociales que consumen por ocio. En particular, TikTok e Instagram modelan opiniones al mezclar persuasión política y entretenimiento, influyendo de manera más sutil en la construcción de sus opiniones y climas afectivos.

Memes: ¿broma o algo más?

Muchos adolescentes consideran, por ejemplo, que los memes son formatos eficaces para entender política. El humor y la simplificación ayudan a procesar asuntos complejos y facilitan la identificación grupal. Pero esa misma eficacia tiene reverso: los adolescentes detectan su potencial propagandístico y polarizador y sus efectos negativos como la desinformación o la discriminación, pero los banalizan porque “son solo una broma”.

El humor funciona como amortiguador moral: rebaja la gravedad del mensaje y normaliza el tono agresivo. Poco a poco, insultos y deslegitimaciones se vuelven habituales en la conversación digital.

Los propios adolescentes reconocen que lo que en privado puede parecer una broma, en espacios anónimos escala hacia insultos y discursos de odio. Aún así, algunos lo justifican apelando a la libertad de expresión o a la semejanza con el tono duro de los propios políticos.

Diferencias por territorio y género

El contexto territorial introduce diferencias. En comunidades con fuerte identidad nacional, como Cataluña y el País Vasco, se observa mayor interés y mayor disposición a hablar de política, porque se vive como algo ligado a pertenencia y al futuro personal. No obstante, esa misma implicación puede intensificar la polarización cuando las posiciones se vuelven defensas identitarias.

Las diferencias de género son más moderadas: algunas chicas expresan mayor distancia emocional por temor a conflictos interpersonales, mientras que varios chicos tienden a considerar el conflicto ideológico como parte inherente del debate democrático.

Enseñar a dialogar

Estas conclusiones sugieren que, para fortalecer la socialización democrática de los más jóvenes, no basta con “más información”. Hace falta enseñarles a dialogar, especialmente en entornos escolares, precisamente porque muchos adolescentes no perciben hoy como espacios adecuados para despolarizar.

¿Cómo se puede conseguir? Fomentando conversaciones con normas explícitas (no insultos, no ridiculización) y dinámicas que separen ideas de identidades (criticar argumentos sin etiquetar a personas). Además de practicar el desacuerdo como habilidad con ejercicios de argumentación y de escucha activa.

También se debería promover la alfabetización mediática que incluya el humor político (qué omite un meme o una broma, qué emociones busca, qué hechos no son verificables, cómo refuerza el “nosotros/ellos”). En otras palabras, ayudarles a entender que el humor político puede reforzar prejuicios, normalizar agresiones y empobrecer la reflexión.

Hablar de política no debería ser “un lío”, sino una manera saludable de aprender a convivir y a respetar las diferencias.

Si la mayoría de los adolescentes rechazan el acoso, ¿por qué les cuesta defender a la víctima?

Ana Bravo. Profesor Ayudante Doctor, Universidad de Córdoba

Christian Berger. Profesor asociado de Psicología, Universidad Católica de Chile

Eva M. Romera Félix. Profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Córdoba

Rosario Ortega Ruiz. Catedrática de Universidad (Psicología), Universidad de Córdoba

Cuando un grupo de escolares llaman a una estudiante “la empollona rarita” en el pasillo, decenas de compañeros y compañeras observan la escena. Algunos bajan la mirada para no meterse en problemas. Otros ríen para disimular y no perder su estatus en el grupo. Aunque la mayoría sabe que lo que sucede no está bien, pocos darán el paso de salir en defensa de la ofendida.

La investigación muestra que la mayoría de los adolescentes rechazan actos de acoso escolar como el descrito, y afirman que intentarían detenerlo. Sin embargo, una cosa es lo que uno piensa y sabe que es correcto, y otra muy distinta es actuar contra la violencia llegado el momento.

Defender a una víctima de acoso escolar supone un acto moralmente valiente que requiere de un proceso de toma de decisiones complejo. Y hay ciertos perfiles que tienden a defender a la víctima más que otros.

Dispuestos a intervenir

Lo hemos comprobado tras analizar durante dos años a más de 3 000 estudiantes españoles de entre 9 y 17 años. A diferencia de la mayoría de estudios, que ofrecen una fotografía fija sobre la implicación en el comportamiento, investigamos cómo evoluciona la implicación en defensa de la víctima a lo largo del tiempo.

La principal conclusión es que esta implicación es, de hecho, bastante estable: ocho de cada diez adolescentes se percibieron como defensores de forma continuada. Es decir, para la mayoría ayudar a quien sufre no es una reacción puntual, sino una disposición relativamente consolidada.

En el extremo opuesto, un 7 % de los escolares mantuvieron de forma sostenida una actitud pasiva ante la situación, mostrándose indiferentes ante el sufrimiento de la víctima.

Identificamos además dos grupos más pequeños, pero especialmente reveladores, cuya actitud cambió con el tiempo. En torno a un 5 % redujeron su conducta de defensa, mientras que el 4 % aumentó su implicación.

Si la defensa de la víctima es una conducta que puede fortalecerse o debilitarse durante la adolescencia, ¿en función de qué factores lo hace? ¿Se trata de características personales o tienen que ver con el contexto?

La pasividad frente al acoso indica aislamiento

Quienes defienden de forma estable suelen sentirse más integrados en el grupo de iguales. También se perciben como más populares y muestran un mayor respeto por las normas de convivencia. En otras palabras, ayudar a quien sufre no parece aislar socialmente, sino todo lo contrario. Y eso podría generar una dinámica de retroalimentación que permite mantener el comportamiento.

Quienes no suelen salir a defender a sus compañeros, por el contrario, tienden a sentirse peor integrados en el grupo, menos populares y más desconectados de lo normativo. Esto sugiere que la pasividad frente al acoso no es simplemente “no meterse en problemas”, sino que puede ser, además, una señal de aislamiento y desconexión social y moral.

Quienes aumentan su implicación en la defensa tienden a sentirse cada vez más aceptados y populares dentro del grupo de iguales. Estos resultados cuestionan una idea muy extendida: la de que intervenir en situaciones de acoso supone arriesgar el propio estatus social. Nuestros datos sugieren que, lejos de eso, defendiendo defender a un compañero puede ir de la mano de la cohesión grupal y la popularidad.

Por último, quienes dejan de defender muestran un progresivo distanciamiento de lo normativo. Por lo tanto, los adolescentes saben que defender a la víctima es lo esperable y que no hacerlo genera una falta de implicación con las normas que rigen la convivencia y la dinámica social del grupo de iguales.

En conjunto, los resultados dibujan una idea clara: el clima del aula importa. Cuando los estudiantes se sienten parte del grupo y se identifican con las normas que guían una convivencia sana y segura, aumenta la probabilidad de que ayuden a quien lo necesita. Cuando esa conexión falla, el silencio se vuelve más probable.

Complejidad en el pasillo del instituto

El pasillo del instituto no es un lugar neutro: se desarrolla en él una dinámica compleja de roles, interacción social, criterio moral y manejo de la popularidad. Por eso, no se trata de convencer a los adolescentes de que defender a la víctima es lo correcto. Esto ya lo saben. El reto está en crear un entorno que facilite actuar: que en ese pasillo, en esa aula, haya unas normas no escritas pero con las que todos se identifiquen.

Esto implica crear un contexto participativo, donde las reglas se acuerden de forma consensuadas y sean claras. También supone generar espacios de diálogo y reflexión compartidos a todos los niveles (docentes, estudiantes, familias) desde los que analizar cuáles son las implicaciones de su comportamiento.

Cuando las normas son compartidas y el grupo transmite apoyo y seguridad, la defensa se percibe como una responsabilidad, que les motivará y les dará el coraje de pasar de la intención a la acción real.

MAGISTERIO

Bruselas refuerza el “kit” digital del profesorado: directrices para IA, alfabetización mediática, contenidos y programación

El Ejecutivo comunitario publica cuatro conjuntos de directrices –dos nuevas y dos actualizadas– para apoyar al profesorado en el uso ético de la IA y los datos, la alfabetización digital frente a la desinformación, la selección de contenidos educativos digitales de calidad y la enseñanza de informática. El anuncio se integra en el Plan de Acción de Educación Digital y anticipa un paquete educativo con hoja de ruta 2030.

DIEGO FRANCESCH. Viernes, 6 de marzo de 2026

La Comisión Europea ha presentado este 5 de marzo de 2026 cuatro conjuntos de directrices que buscan aterrizar, en forma de orientaciones prácticas, algunas de las prioridades clave de la educación digital: la IA en el aula, la alfabetización digital, la calidad de los contenidos educativos digitales y la enseñanza de informática.

El mensaje de fondo es claro: en un entorno donde conviven innovación, incertidumbre y presión social, el profesorado necesita marcos compartidos que aporten seguridad pedagógica y jurídica. La Comisión sitúa estas guías dentro del Plan de Acción de Educación Digital y, además, avanza que antes de que termine 2026 adoptará un paquete para modernizar escuelas, apoyar al profesorado y “capacitar” al alumnado, con una hoja de ruta hacia 2030.

En paralelo, la propia experiencia europea muestra que el acompañamiento docente funciona mejor cuando se combina con repositorios y recursos ya disponibles. En MAGISTERIO hemos publicado recientemente el potencial de la plataforma de la Comisión para el profesorado: la “Zona de aprendizaje”, con materiales gratuitos y multilingües.

Directrices actualizadas: uso ético de la IA y de los datos

Una de las dos actualizaciones anunciadas pone el foco en el uso ético de la IA y de los datos en la enseñanza y el aprendizaje. La Comisión subraya que el objetivo es reforzar la confianza docente a la hora de emplear herramientas basadas en IA, al tiempo que se promueve una adopción responsable por parte del alumnado.

En la práctica, estas directrices apuntan a un terreno en el que los centros se mueven con frecuencia “a ojo”: qué decisiones puede delegar un docente en una herramienta, cómo se deben proteger datos, qué sesgos pueden aparecer y cómo garantizar la transparencia en tareas como la evaluación, la personalización o la generación de materiales.

Directrices actualizadas: desinformación y alfabetización digital (con IA generativa)

La segunda actualización conecta con una preocupación creciente: el impacto de la IA generativa sobre la desinformación y la manera en que el alumnado consume información, se relaciona con redes sociales y se expone al papel de los influencers. Según la Comisión, el propósito es reforzar el conocimiento pedagógico del profesorado y las capacidades de pensamiento crítico de los jóvenes.

El enfoque no se limita a “detectar bulos”. Insiste en la responsabilidad cívica de las instituciones educativas para desarrollar competencias ciudadanas ligadas a la inclusividad, la libertad de expresión y el compromiso cívico activo, con la idea de construir sociedades más resilientes desde la escuela.

Nuevas directrices: qué es un “contenido educativo digital” de calidad

Entre las novedades, la Comisión introduce directrices específicas sobre contenidos educativos digitales (DEC) que incluyen –por primera vez– una definición europea de estos contenidos y criterios para identificar materiales didácticos digitales de alta calidad.

Esta línea resulta especialmente relevante para equipos directivos y coordinaciones TIC: no todo lo digital es automáticamente “innovador”, ni todo lo interactivo garantiza aprendizaje. Contar con criterios comunes puede ayudar a tomar decisiones de compra, selección o diseño de recursos con mayor coherencia, y a evitar que el aula se llene de productos que no aportan valor pedagógico.

Nuevas directrices: enseñar informática de forma inclusiva y evaluable

El cuarto paquete se centra en directrices para la enseñanza de informática, con estrategias prácticas para impartir y evaluar una educación informática inclusiva y de calidad en distintos entornos.

Aquí la Comisión apunta a un reto doble: por un lado, asegurar que todo el alumnado —no solo quienes ya tienen capital digital— accede a aprendizajes de base (conceptos, prácticas, pensamiento computacional); por otro, que los centros puedan planificar secuencias didácticas y criterios de evaluación que hagan la informática enseñable y no una suma de actividades aisladas.

“Tutores digitales”: el papel del profesorado y lo que viene en 2026

La vicepresidenta ejecutiva Roxana Mînzatu enmarca la publicación en una idea potente: el profesorado es hoy, “en cierto sentido”, tutor digital del alumnado y, por tanto, necesita capacidades y confianza no solo para adaptarse, sino para liderar el cambio.

Con la vista puesta en los próximos meses, Bruselas anuncia que a finales de 2026 adoptará un paquete educativo para apoyar a docentes, capacitar a los alumnos y modernizar escuelas, incluyendo una hoja de ruta 2030 sobre el futuro de la educación y las capacidades digitales. Si estas directrices consiguen traducirse en formación, tiempo y acompañamiento real en los centros, su impacto puede ir más allá del documento: puede convertirse en práctica diaria y en decisiones más seguras, transparentes y equitativas en el aula.

Los jóvenes creen en la igualdad, pero se alejan del feminismo: las claves del cambio

El último estudio de Fad Juventud detecta un menor apoyo a la identificación feminista entre la juventud, aunque crecen las actitudes igualitarias en la pareja, la preocupación por la violencia de género y el rechazo a posiciones transfóbicas.

ALBA BARTOLOMÉ Lunes, 9 de marzo de 2026

En el marco del Día Internacional de la Mujer, los datos sobre cómo percibe la juventud española la igualdad de género invitan a una reflexión pausada. El último *Barómetro Juventud y Género 2025*, elaborado por el Centro

Reina Sofía de Fad Juventud, dibuja un escenario complejo: mientras una parte importante de los jóvenes defiende valores igualitarios en las relaciones, también crece la desconfianza hacia el feminismo y persisten determinadas actitudes vinculadas al control en la pareja. Estas tensiones reflejan que el debate sobre igualdad sigue atravesando a las nuevas generaciones en un contexto social marcado por la polarización y el impacto de las redes sociales en la construcción de opiniones.

Hemos hablado con el equipo de investigación de Fad Juventud, para profundizar en los resultados de este estudio bienal, que alcanza ya su quinta edición, y analizar las percepciones, actitudes y experiencias de la juventud española en torno al género.

El 38,4% de los jóvenes se identifica como feminista, el nivel más bajo desde 2021. ¿Qué factores explican este descenso?

—Siempre animamos a que los datos sean interpretados desde la cautela y el entendimiento de lo que reflejan. En este caso se puede ver un decrecimiento de las personas jóvenes que se identifican como feministas, pasando del 50% en 2021 a 38,4% en 2025. Esto requiere matizaciones, la primera es que el que los y las jóvenes se autoperciban como menos feministas no tiene una relación directa con que rechacen o estén menos de acuerdo con principios igualitarios. De hecho se puede ver un incremento en el apoyo a visiones más igualitarias sobre la pareja, mayor acuerdo en torno a entender la violencia de género como un problema social grave, o un mayor rechazo a posiciones transfóbicas. Al igual que observar el claro aumento del Ns/Nc (No sabe/No contesta), principalmente entre las mujeres. Más que hablar de cambios profundos hablamos de una polarización creciente, que ya se podía identificar en cortes anteriores, unida a una ambivalencia en distintos aspectos. Esto claramente invita a reflexionar sobre qué imagen está llegando a las personas más jóvenes sobre los movimientos feministas, una futura vía de investigación para poner el foco en este tipo de cuestiones.

Casi la mitad de la juventud percibe el feminismo como una herramienta de manipulación política. ¿Puede ser uno de los factores que esté influyendo en esta percepción?

—Como se señala en el Barómetro se debe tener en cuenta el contexto sociocultural y político del periodo analizado. Por un lado, entre 2017 y 2021 se producen en España toda una serie de hitos de los movimientos feministas y de las luchas por la igualdad que contribuyen a extender y normalizar posturas feministas en el imaginario colectivo. Leyes de igualdad, debates sobre consentimiento, campañas contra la violencia... El feminismo empieza a formar parte de las instituciones. En contraargumentación surgen reacciones antifeministas y empezamos a ver el auge de movimientos negacionistas o minimizadores de la violencia de género como un fenómeno global. Narrativas que han contribuido a la normalización de debates dirigidos a polarizar la esfera pública; provenientes principalmente de aquellos partidos políticos de extrema derecha que encontraron en el antifeminismo un paraguas ideológico amplio para recuperar disputas que parecían superadas. Esto junto a una creciente polarización política y de la utilización de los entornos digitales para expandir estas narrativas, son algunas de las claves que podrían explicar la extensión o proliferación de estos discursos. Que no son mayoritarios, pero sí están cada vez más presentes en un porcentaje significativo de personas jóvenes.

Resulta llamativo del estudio que el apoyo al feminismo sea mayor entre adultos de 30-39 años que entre jóvenes. ¿Cómo se explica que una generación que ha crecido con mayor presencia del discurso igualitario muestra ahora más distancia con el mismo?

—Entendemos que la incorporación de postulados feministas a las identidades de los jóvenes es algo que tiene un fuerte componente vivencial y experiencial. Las franjas más jóvenes se entiende que no han experimentado aún ámbitos donde las brechas de género son más visibles, como en el mercado laboral, en la repartición de tareas domésticas o en las redes de cuidados. Justo el que fuera una generación que ha crecido junto a una mayor presencia de discursos igualitarios demuestra el mayor apoyo que manifiestan sobre principios de corresponsabilidad o autonomía.

El estudio muestra una brecha de más de veinte puntos entre chicas (61,4%) y chicos (36,7%) en la percepción de desigualdades de género...

—De forma general las mujeres adoptan posturas más progresistas e igualitarias, se declaran más feministas e identifican en mayor medida actos de violencia en las parejas. Una de las posibles hipótesis está en el factor vivencial ya antes mencionado. Son ellas las que sufren las desigualdades en una clara mayor proporción en comparación con los hombres, lo que podría entenderse que desarrollen mayores herramientas de sensibilización e identificación a la hora de presenciar violencias o discriminaciones. Sin embargo, debemos atender al cierto retroceso existente entre las mujeres respecto a algunos postulados, principalmente aquellos que defienden que los hombres se encuentran en la actualidad en una posición de desventaja. Lo que refuerza la idea de seguir apostando por pedagogías feministas en la educación de las generaciones más jóvenes.

Sin embargo, el 22,9% de jóvenes interpreta los celos como prueba de amor y el 31% cree que debe saberse dónde está la pareja en todo momento. ¿Cómo se explica esta convivencia entre discurso igualitario y aceptación de dinámicas de control?

—Este es uno de los ejemplos donde se puede identificar cierta ambivalencia. Como hemos expuesto anteriormente, los datos pueden arrojar luz de forma limitada sobre este tipo de cuestiones, sería muy pertinente un trabajo cualitativo sobre estos aspectos. Dicho esto se puede observar cómo aquellas visiones patriarcales que podrían vincularse a una normalización de la violencia y el control en pareja generan un menor acuerdo generalmente que aquellos postulados más ligados al amor romántico. Esto sin embargo no significa que no sean preocupantes estas posturas, ya que por otro lado las violencias de control se han incrementado de forma progresiva hasta 6 puntos porcentuales en los últimos años. Teniendo en cuenta, como ya se ha analizado, la lógica del amor romántico y la entrega absoluta a la otra persona sigue presente en el imaginario colectivo de la juventud e incluso también se ha incrementado su intensidad en los últimos años. Este tipo de visiones pueden justificar ciertas formas de vigilancia y violencia derivada de los celos y la inseguridad al presentarlas como muestras de cuidado o incluso de amor. Creemos necesario estudios que afiancen, desarrollen y profundicen en esta serie de cuestiones cruciales para arrojar un mayor entendimiento de cómo se articulan las lógicas del amor romántico y cómo éstas conviven con la aparente interiorización de discursos igualitarios.

¿Qué papel están jugando las redes sociales, la cultura digital y ciertos referentes juveniles en la normalización de conductas de control o en la construcción de narrativas antifeministas?

—Las redes son espacios en los que los jóvenes valoran el amor romántico, pero también los celos; normalizan el control digital en la pareja, conectando con ese marco de cultural digital de hiperconectividad permanente, la disponibilidad constante y la trazabilidad de la vida íntima. Desempeñan un papel tremendamente relevante en la normalización y sobre todo en la amplificación -más que en la construcción- de determinadas narrativas, especialmente las que se mueven en los extremos. Los entornos digitales reflejan conductas e ideologías del mundo no virtual, y los algoritmos amplifican todo rastro de interés. Ejemplo de todo esto es la conocida como manosfera, que lleva a muchos chicos a normalizar discursos antifeministas. Los usuarios más jóvenes son también los más vulnerables; de ahí la importancia de que desde las familias y desde las escuelas se trabaje el pensamiento crítico y la alfabetización mediática.

Desde el ámbito educativo, ¿qué estrategias concretas deberían reforzarse en Secundaria y Bachillerato?

—Es fundamental trabajar el pensamiento crítico y la alfabetización mediática y digital de los y las estudiantes. Ayudarles a entender cómo funcionan los entornos digitales, qué decisiones toman los algoritmos y por qué vemos lo que vemos en las redes sociales, quién decide qué contenidos se vuelven virales, cuánto hay de realidad detrás de determinados perfiles, influencers y cuentas. Esta alfabetización debería ser transversal, empezar a trabajarse desde edades tempranas -sin necesidad de que los menores estén en redes-. Y para conseguir un resultado realmente eficaz, es necesario dotar de recursos a escuelas y docentes, de cara a la ejecución de esa preparación, y acompañar también a estas familias. Muchos de los mensajes que más se mueven en redes en relación con conflictos de género encuentran eco en conversaciones familiares, o no reciben atención por creer los adultos que son temas solo 'digitales'. Es importante dar importancia a las evidencias que van surgiendo.

¿Qué mensaje considera clave trasladar a la juventud para reconectar la idea de igualdad con su experiencia cotidiana y evitar que el debate quede atrapado en la polarización política?

—La igualdad no es una consigna política abstracta, sino una herramienta práctica para vivir relaciones más libres, seguras y justas en lo cotidiano.

A partir del amplio acuerdo social sobre la igualdad como vector para una sociedad más justa, es importante que los y las jóvenes reciban el mensaje de que la violencia de género es un problema social grave, y de que la comunicación, respeto y espacio son las claves de una relación sana de pareja. En el marco de una sociedad hiperconectada, de exposición y comparación constantes, sigue siendo clave inculcar un mensaje de reflexión, pensamiento propio y respeto. Los adultos necesitamos dejar pensar que esto es un problema 'de las redes' para, en lugar de hacer que los menores hereden confrontaciones ideológicas o asuman que 'lo digital' es menos real que lo analógico, reciban de nosotros ayuda y ejemplo para ejercer una coherencia de valores.

Luis Lizasoain: "Las políticas y las prácticas educativas deberían ir incorporando, poco a poco, la mejor evidencia empírica posible"

El podcast arranca midiendo distancias, afinando el tono de voz y aterriza —sin atajos— en una pregunta de fondo: ¿cómo se gobierna (y cómo se enseña) cuando aceptamos que la educación no es una ciencia exacta, pero tampoco puede vivir de ocurrencias? El invitado, Luis Lizasoain, editor del libro 'Las pruebas en educación: políticas y prácticas educativas informadas por evidencias' (Narcea, con la colaboración de la Universidad Camilo José Cela), defiende una vía intermedia: ni tecnocracia ni fe pedagógica sino prácticas y políticas "informadas" por la mejor evidencia disponible.

DIEGO FRANCESCH Martes, 10 de marzo de 2026

Todo empezó como empiezan los oficios que se toman en serio: con ajustes mínimos y un pacto tácito de precisión. «Dime la distancia», «una mano de distancia», «así te oigo»... y, entre risas, un diagnóstico sobre el



lugar que ocupa la técnica en una conversación pública. La escena —micrófono, colocación, tono— anticipaba el tema central: en educación, el detalle importa, pero no basta.

Ya con el libro sobre la mesa, Luis fijó el marco: «No queremos hurtar el debate ideológico». Y lo justificó sin ambigüedades: la política, por definición, está atravesada por valores; y la educación, además, «tiene un componente de valores y ética» imposible de extirpar. Su propuesta, por tanto, no es sustituir la deliberación por un laboratorio, sino obligar a que las decisiones —sin dejar de ser políticas— respiren mejor evidencia.

Frente a modas, “información”

En esa matización —educación «basada en evidencias» frente a educación «informada» por las evidencias— estaba la clave del contenido del libro. «Las políticas y las prácticas» deberían ir incorporando, «poco a poco», la «mejor evidencia empírica posible», aun sabiendo que es **parcial y caduca**. «Pero es que **la alternativa es mucho peor**», remató el profesor Lizasoain, elevando el debate del “método” al “coste de no tenerlo”.

La conversación también derribó un malentendido habitual: el libro no pretende convertirse en un recetario de aula. «No, porque no ha sido el objetivo», aclaró. Su ambición es otra: describir condiciones, obstáculos y responsabilidades para que la evidencia no sea un eslogan, ni una coartada, sino un ingrediente real en la práctica profesional.

Investigación que no llega

Cuando el foco se posó en la transferencia del conocimiento, Luis eligió una frase incómoda: «Uno de los problemas gordos (...) es que la investigación educativa no llega al usuario final. Y añadió el reproche más duro: «Lo más lamentable es que no está hecha para que llegue». Ahí situó el valor de los medios especializados: una revista como MAGISTERIO —vino a decir— puede funcionar como puente entre la academia y el aula, donde el profesorado no tiene por qué “leer revistas académicas”, pero sí merece síntesis útiles.

Su alternativa pasa por una doble dirección: «que el profesorado vaya enriqueciendo su conocimiento profesional» con múltiples fuentes, incluida la investigación; pero también que la investigación cambie de piel. Citó una idea que condensó el espíritu del diálogo: «Propugnamos que la práctica esté informada por la evidencia (...) pero la investigación tiene que estar informada también por la práctica».

Pedagogos vs. aula: una falsa guerra

Hubo espacio para otra de las “grietas” recurrentes: la tensión entre “pedagogos” (o ‘pedabobos’, como a veces se dice ofensivamente) y “docentes de aula”. El entrevistado la llamó por su nombre: «una de las falsas dicotomías» que existen en educación. Reconoció, con autocrítica, que existe el perfil del experto que «no ha pisado un aula» y llega a prescribir desde arriba; pero rechazó el péndulo inverso del “siempre se ha hecho así”. Lo mismo, recordó, ocurre con debates como «memoria y competencia»: «Sin memoria no hay nada».

Tecnología: del entusiasmo al ‘pantalleo’

El tramo dedicado a la tecnología sonó especialmente actual: un sistema que pasó de la “introducción masiva” a una reacción que amenaza con el «o tecnología o cero tecnología». Luis apoyó el argumento en un aviso compartido por organismos internacionales: «No tenemos una evidencia muy sólida» de que la mera presencia de dispositivos mejore el aprendizaje. Lo que sí empieza a perfilarse, subrayó, son efectos preocupantes del «aluvión del ‘pantalleo’»: pérdida de atención y de comprensión.

En ese punto, conviene leer también debates ya abiertos en MAGISTERIO, como la reflexión sobre si la implantación tecnológica en las aulas ha sido un “experimento fallido”.

PISA, equidad y el mapa que no se dobla

Cuando llegó PISA, el profesor Lizasoain fue tajante: «Creo que poco» se aprovecha para legislar; a menudo se usa «para que se echen los trastos». Pero, detrás del ruido, señaló dos heridas persistentes: un porcentaje alto de alumnado que no alcanza mínimos y una brecha territorial “terrible”. «Tenemos hectáreas de mejora», ironizó. Y puso nombre al problema: si a los 15 años hay jóvenes que no comprenden textos sencillos o no resuelven cálculos cotidianos, eso roza el derecho a la educación.

La conclusión del invitado fue menos efectista y más exigente: «deslindar entre opinión y evidencia» para construir acuerdos sobre hechos (aunque cambien con el tiempo); introducir cultura de evaluación; y desplegar medidas correctoras donde el “café para todos” no funciona. Y, entre despedidas y cronómetro clavado, quedó el cierre que resume la conversación: mejorar no exige unanimidad; exige, al menos, un suelo común de realidad.

La cultura del esfuerzo **OPINIÓN**

La ideología del “sin esfuerzo” se ha impuesto muy fácilmente en el mundo educativo. La razón es porque el ser humano solo se esfuerza si es necesario. En la enseñanza esto se concreta en si es o no es necesario aprobar los exámenes para promocionar de curso.

ANTONIO JIMENO. Jueves, 12 de marzo de 2026

Sin esfuerzo no se puede aprender

La cultura del esfuerzo es la asignatura pendiente de nuestro sistema educativo. Casi nadie habla de ella pese a que es evidente que sin esfuerzo es imposible aprender nada. Es sorprendente ver con qué facilidad los ideólogos del “aprender sin esfuerzo” han conseguido que unos padres que entienden que sus hijos se han de esforzar en sus aficiones, ya sean deportivas, musicales, del aprendizaje de lenguas extranjeras, etc., piensen, en cambio, que para algo mucho más importante, como es obtener unas buenas calificaciones en sus estudios de enseñanza primaria y secundaria, no sea también necesario realizar ese mismo esfuerzo. Deberían haberse dado cuenta de que no es normal que sus hijos no tengan que hacer deberes de un día para otro, que no sepan cosas básicas para su edad y que, pese a ello, de forma inexplicable, al final de curso lo aprueban todo y pasan al curso siguiente. Con ese no querer ver que esto no es normal, no solo los están perjudicando, sino que se están perjudicando a sí mismos, porque los van a tener en casa toda la vida, ya que nadie va a contratar a personas poco preparadas y poco trabajadoras.

Esta situación tiene una explicación, se debe a que en la ideología reinante en el mundo educativo de nuestro país, no se quiere aceptar que para aprender es necesario esforzarse, porque el objetivo de nuestro sistema educativo no es conseguir personas con hábitos de estudio, capacidad de trabajo, seguras de su preparación y emprendedoras, sino personas sin todas esas cualidades, es decir personas que se saben incapaces de salir adelante solas, que son dependientes de que el gobierno de turno les dé un mínimo vital para subsistir y que se disculpan a sí mismas considerándose víctimas de alguna causa. Paradójicamente esto es cierto, porque el sistema educativo les ha conducido a aceptar vivir con pocos recursos pero, eso sí, sin trabajar.

Constantemente aparecen personas que se presentan como grandes expertos en temas educativos, personas que dan conferencias y sientan cátedra sobre lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer, que presentan innovaciones didácticas que, según ellos, son muy esperanzadoras, que insisten en que lo primero que hay que conseguir es motivar al alumnado, como si eso fuera educar, etc. Sorprendentemente estos gurús de la educación no dicen nada o casi nada de la necesidad de que el alumno se haya de esforzar en aprender, es más, lo intentan justificar diciendo que todavía son niños, o están en la edad de la adolescencia o el profesor es demasiado exigente, etc. Con tanta justificación de la falta de esfuerzo del alumno, su aportación a la mejora de la enseñanza es prácticamente nula.

La ideología del “sin esfuerzo”

La ideología del “sin esfuerzo” se ha impuesto muy fácilmente en el mundo educativo. La razón es porque el ser humano solo se esfuerza si es necesario. En la enseñanza esto se concreta en si es o no es necesario aprobar los exámenes para promocionar de curso. En nuestro país, en cuanto dicha necesidad desapareció porque con el actual sistema todo el mundo promociona, sepa o no sepa, el alumnado dejó de esforzarse. Algunos padres se han dado cuenta de que cuando preguntaban cosas básicas a sus hijos, éstos no las sabían y han ido a los colegios a protestar. Lamentablemente esto no ha servido para arreglar la situación, ya que los centros educativos les han contestado que ellos habían de cumplir la ley de educación, que actualmente es la LOMLOE, y que debían mantener los porcentajes de aprobados que la inspección consideraba correctos, por lo que no podían cambiar nada.

Para contrarrestar las protestas de esos padres y de muchos profesores que se han quejado de lo mismo, los ideólogos que hay detrás de este tipo de leyes educativas, han generado una crítica a la cultura del esfuerzo, la que se podría denominar “la cultura del anti-esfuerzo o cultura de la autocompasión”. En ella se defiende que no todos los alumnos son iguales, que hay alumnos a los que no les cuesta estudiar o trabajar porque han nacido así, pero que en cambio hay otros alumnos a los que les cuesta mucho hacerlo, y que no todos los alumnos están en las mismas situaciones anímicas, ni en las mismas circunstancias. Exigirles esfuerzo a estos últimos les podría generar ansiedad, depresión y frustración al ver que no son capaces de conseguirlo, les podría provocar una baja autoestima y un cuadro de tristeza continuada. Para evitarles esta situación dicen que hay que recomendarles que reduzcan su autoexigencia y el perfeccionismo, que no son dos virtudes sino dos defectos alentados por la cultura del esfuerzo. Lo que proponen es fomentar que los alumnos aprendan a aceptarse tal y como son, con sus limitaciones, en vez de intentar cambiar, que han de quererse a sí mismos con sus defectos, para así encontrarse bien consigo mismos. Además, recomiendan que en esa tarea, es muy bueno pedir ayuda a un especialista, como un pedagogo o un psicólogo especializado, como son ellos.

Por otro lado, atacan la cultura del esfuerzo diciendo que ideas como “si te esfuerzas más, las cosas irán mejor”, “tal vez no te has esforzado lo suficiente”, “querer es poder”, etc., en realidad forman parte de una estrategia de los profesores que defienden el esfuerzo, para imponer su metodología y sus ideas a los alumnos, al igual que también las utilizan los empresarios para explotar a los trabajadores. Según ellos, la cultura del esfuerzo es la manera que tienen los de arriba para generar el sentimiento de culpa en los de abajo. Esto es justamente la estrategia que recomendaba el filósofo italiano Gramsci en sus escritos, para conseguir la hegemonía cultural comunista en los países con una amplia clase media.

Las personas educadas en la cultura del esfuerzo

El objetivo de la educación de un niño es prepararlo para la vida de adulto. Se trata de conseguir que sea una buena persona y que sea capaz de aprovechar al máximo todas sus potencialidades intelectuales, físicas,



artísticas, etc. Todo esto no se puede conseguir sin el esfuerzo tanto de sus padres y educadores como de él mismo. Es una tarea difícil y que no acaba nunca, por lo que siempre se ha de estar intentando conseguirlo.

Cuando en una clase de primaria o de secundaria un profesor explica un determinado tema, luego encarga unos ejercicios para presentar al cabo de unos días y cuando avisa de la fecha en que se hará un examen de todo el tema, muchas veces lo más importante para la posterior vida del alumno, no es conseguir que recuerde el tema concreto explicado durante toda su vida, sino que haciendo todo esto se está ayudando a dicho alumno a mejorar su capacidad de atención, a adquirir un hábito de trabajo, a consolidar su grado de responsabilidad en la entrega puntual de los trabajos y a fortalecer su compromiso con hacer bien la tarea, es decir a aumentar su capacidad de esfuerzo. Esta es una virtud que le servirá para sus posteriores estudios, para su vida laboral y también para su vida familiar y de amistades, es decir para toda su vida de adulto.

Mediante la filosofía de la cultura del esfuerzo se consigue hacer personas que se valen por sí mismas, que no dependen de la ayuda continua de los demás para todo lo que hacen, que tienen capacidad emprendedora y que no se frustran cuando las cosas les salen mal, sino que aprenden de sus errores, que tienen una buena autoestima, que afrontan las dificultades de forma más realista y positiva y que, en consecuencia, tienen más empatía con todos los demás.

No educar a las personas en la cultura del esfuerzo, como se está haciendo ahora en nuestro país debido a nuestro actual nefasto sistema educativo, no solo es perjudicarles a ellos, sino que es perjudicar a toda la sociedad actual y futura, ya que, por ley natural, ellos son los que habrán de asumir todas las tareas de nuestro país.

Cómo educar en la cultura del esfuerzo

La educación en la cultura del esfuerzo la han de hacer tanto los padres como los maestros y profesores. Evidentemente los padres son los primeros y los principales responsables de la educación de sus hijos, mientras que los centros educativos son los responsables de enseñarles unos determinados conocimientos y, a través de esa enseñanza, también educarlos. Así pues, la educación en la cultura del esfuerzo la han de empezar los padres y la han de continuar los docentes en comunicación constante con los padres.

A continuación se exponen algunas ideas básicas sobre la educación en la cultura del esfuerzo:

Los niños, desde sus primeros años, han de saber que tienen una serie de tareas a realizar en la casa, es decir unas obligaciones a cumplir. Hay que explicarles que ellos son los responsables de que se hagan, es decir que tienen un compromiso consigo mismos de hacer esa tarea y de hacerla bien, porque así las otras personas con las que vive se puedan beneficiar de ello. Se trata pues de que entiendan que hay un equilibrio entre derechos y deberes, entre libertad y responsabilidad.

Otra idea básica es que si los adultos solucionan las pequeñas obligaciones que tienen los niños y les permiten que ellos consigan todo lo que les apetece de forma rápida y fácil, estarían contribuyendo a generar adultos dependientes, con poca capacidad de superar las frustraciones, con sentimientos de insatisfacción personal y con escasa empatía con los demás. En resumen, los niños han de saber que sus obligaciones las han de hacer ellos, que pueden pedir ayuda, pero que siempre deberán hacer un esfuerzo personal.

Por otro lado, los educadores, tanto padres como docentes, siempre deben exaltar al máximo el esfuerzo que el educando ha hecho en el cumplimiento de sus obligaciones, aunque las cosas no estén perfectamente bien hechas. Se trata de crear una relación directa entre hacer una cosa bien y ser felicitado por ello. Hay que tener presente que nadie hace perfectamente bien las cosas la primera vez que las hace. Si el educador se focaliza en los pequeños aspectos que podrían estar mejor, desaprovecharía la oportunidad de conseguir que el educando desee esforzarse de nuevo.

Otro aspecto fundamental es enseñarles a superar la frustración que se siente cuando las cosas no salen bien pese al esfuerzo realizado. Hay que explicarles que no todo se puede conseguir "aquí y ahora", que se puede aprender más de lo que no sale bien, que de lo que sale bien a la primera, es decir hay que hablarles de la virtud de la perseverancia, de la superación de uno mismo gracias a la constancia en el esfuerzo, que así se consiguen cosas que ni la propia persona se imaginaba que ella podía conseguir y del gran servicio a los demás que ahora ella puede hacer.

Al hablar con los adolescentes en lugar de darles consejos es mucho mejor hacerles preguntas, para conseguir que sean ellos los que encuentren las respuestas, las soluciones, las acciones a realizar para conseguir sus objetivos, aunque nos pueda parecer que se equivocan, porque todo el mundo necesita equivocarse algunas veces para aprender.

En cuanto a nuestro sistema educativo, para fomentar la cultura del esfuerzo hay que establecer las siguientes dos medidas: La primera es conseguir que exista una prueba externa al final de la Primaria y otra al final de la ESO que tengan valor académico, es decir que sea necesario superarlas para poder pasar a la etapa siguiente. La segunda medida es conseguir que existan varios itinerarios académicos a partir de los 13 años, es decir a partir del tercero de ESO, para que cada alumno, en función de sus calificaciones, pueda elegir aquel itinerario que mejor se adecúa a sus capacidades e intereses de futuro, porque todos los alumnos tienen derecho a

encontrar un itinerario académico en el que puedan obtener las mejores calificaciones. Evidentemente esto implica que en la prueba externa de ESO debería haber al menos dos tipos de pruebas de diferente dificultad según se pretenda acceder a la Formación Profesional o al Bachillerato. Ojalá acabemos pronto con los sistemas educativos basados en la cultura del sin esfuerzo y así volvamos a ser un país con futuro.

Antonio Jimeno es presidente de Acción para la Mejora de la Enseñanza Secundaria (AMES).



Día Internacional de la Mujer: 8 de marzo, 8 mujeres que dejaron huella en la Educación

ÉXITO EDUCATIVO quiere este 8 de marzo de 2026 celebrar el Día Internacional de la Mujer a través de enseñanzas igualitarias entre hombres y mujeres. Además ha querido hacer una línea del tiempo recordando grandes mujeres y sus logros a lo largo de la historia de la educación.

Sara Falcón. 06 de marzo de 2026

El 8 de marzo, conocido como Día Internacional de la Mujer (8M), se celebra en multitud de países en todo el mundo, pero ¿cuál es su origen? En 1848, mujeres trabajadoras pertenecientes a Estados Unidos y de varios países de Europa, muchas mujeres comenzaron a organizar protestas para reclamar mejores condiciones laborales, igualdad salarial y el derecho al voto. Estas movilizaciones formaban parte de un movimiento más amplio por los derechos sociales y políticos de las mujeres

1917 en Rusia: La huelga que marcó un hito

La fecha del 8 de marzo está relacionada con los movimientos feministas y con un hecho histórico ocurrido en 1917 en Rusia, cuando miles de mujeres se declararon en huelga para pedir pan y paz, bajo el lema de “Pan y Rosas” en medio de la Primera Guerra Mundial. Aquella protesta provocó importantes cambios políticos y el nuevo gobierno concedió a las mujeres el derecho al voto. Con el tiempo, esta fecha se convirtió en un símbolo de la lucha por los derechos de las mujeres.

Hoy en día, el 8M se celebra para recordar la lucha histórica por la igualdad en los derechos entre hombres y mujeres y así mismo denunciar las desigualdades que todavía existen. Sin embargo en España e Iberoamérica, dichos movimientos tardaron muchos más años en llegar, siendo el 8 de marzo de 1978 la primera huelga en el país. Y desde entonces se organizan manifestaciones y actividades para reclamar igualdad real, denunciar la violencia machista y reivindicar los derechos de las mujeres en la sociedad.

Por tanto este 8 de marzo del 2026, desde ÉXITO EDUCATIVO queremos reivindicar este día, recordando a mujeres que a lo largo de la historia transformaron la educación y abrieron grandes caminos para las generaciones futuras. Mujeres valientes que, con su conocimiento, pasión y coraje, demostraron que la inteligencia no es cuestión de género.

Mujeres que transformaron la educación a lo largo de la historia

Haciendo honor a esas grandes mujeres, hemos querido crear una línea del tiempo desde la antigüedad a la actualidad, reflejando sus nombres y recordando los grandes beneficios que nos trajeron a la sociedad de hoy.

Figuras como Hipatia de Alejandría enseñaron matemáticas y filosofía en una época en la que las mujeres no tenían acceso al conocimiento. Siglos después, Christine de Pizan, escritora medieval, defendió el derecho de las mujeres a formarse y cultivarse intelectualmente. En el Renacimiento español, Beatriz Galindo, conocida como “La Latina”, llevó la educación a la corte, promoviendo el estudio del latín y la cultura entre quienes la rodeaban. Más adelante, Santa Teresa de Jesús fomentó la lectura, la escritura y la formación espiritual, mostrando que la educación también podía ser un camino de transformación personal.

En el siglo XIX, Concepción Arenal impulsó la educación como herramienta de justicia social, y poco después, María Montessori revolucionó la enseñanza con un método centrado en la autonomía, el respeto y el desarrollo integral de los niños. En América Latina, Gabriela Mistral defendió la educación pública y participó activamente en reformas educativas, dejando un legado de compromiso con la formación de las nuevas generaciones. Y actualmente, seguimos inspirándonos en mujeres como Malala Yousafzai, que lucha por el derecho de todas las niñas y jóvenes a recibir una educación de calidad.

Educación: un puente hacia la igualdad

Hoy celebramos sus vidas, sus enseñanzas y sus logros. Celebramos la educación como un derecho, como un puente hacia la igualdad y como una de las herramientas más poderosa para transformar el mundo.

Las mujeres logran mayor titulación en FP, pero peores salarios

Aunque cuentan con un menor abandono, las mujeres registran peor inserción laboral en todos los grados de FP y menores salarios a los cuatro años de titular.

MIRANDA ESCOLAR. 9 de marzo de 2026

La Fundación CaixaBank Dualiza y Orkestra – Instituto Vasco de Competitividad han analizado la brecha de género en la Formación Profesional con motivo del Día Internacional de la Mujer, que se celebró este domingo, poniendo el foco en cómo la desigualdad se manifiesta a lo largo de toda la trayectoria educativa y laboral de las mujeres que cursan FP.

El estudio constata que las tasas de abandono educativo temprano (18-24 años) se han reducido notablemente durante los últimos diez años. Este descenso se ha producido tanto en hombres como en mujeres, pero las mujeres mantienen tasas sensiblemente inferiores: mientras los hombres registran un 15,9%, ellas se sitúan en el 9,5%.

Esta diferencia revela que las trayectorias femeninas, aunque más persistentes, siguen expuestas a desigualdades posteriores que no se explican por el rendimiento académico.

La misma tendencia se repite en la Formación Profesional

La Fundación CaixaBank Dualiza y Orkestra han analizado específicamente el abandono dentro del sistema de FP, confirmando que las mujeres abandonan menos en todos los niveles. Así, en Grado Básico: 33,2% mujeres vs. 37,4% hombres; en Grado Medio: 20,1% mujeres vs. 29,3% hombres; y en Grado Superior: 13,2% mujeres vs. 19,8% hombres

A medida que se avanza en el nivel educativo, el abandono se reduce de forma generalizada, pero se mantiene la distancia entre géneros. El Grado Medio es el nivel donde más se amplía la diferencia brecha.

Cuando se analiza el mercado laboral, la brecha se invierte. Pese al mayor logro femenino en titulación, la inserción laboral y la remuneración económica muestran dinámicas diferentes. Aunque las mujeres presentan una mayor inserción laboral en Grado Medio el primer año de titular, esa diferencia desaparece a los cuatro años, dejando una mayor inserción masculina en todos los niveles educativos.

En Grado Superior la brecha salarial se amplía con el tiempo: a los cuatro años desde la titulación, los hombres cotizan de media 4.704 € más que las mujeres, mientras que en Grado Medio, la ligera ventaja salarial inicial de las mujeres desaparece a los cuatro años, transformándose en una brecha de más de 2.300 €.

Este comportamiento confirma que las mujeres logren mejores resultados en el sistema educativo, pero reciben peores retornos en el mercado laboral, un fenómeno asociado a la segregación horizontal, la menor presencia en sectores mejor pagados y las limitaciones para progresar profesionalmente.

Una brecha que también tiene un fuerte componente territorial

El análisis autonómico revela que la desigualdad no es homogénea. El abandono disminuye en todos los niveles, pero las diferencias de género se amplifican o moderan según la comunidad autónoma. En algunas regiones, las tasas son muy reducidas para ambos sexos; en otras, las diferencias se disparan, sobre todo por un mayor abandono masculino.

El estudio señala que la estructura productiva del territorio, la oferta educativa o las políticas autonómicas de apoyo condicionan de forma notable la trayectoria de mujeres y hombres dentro de la FP.

El 64% de los jóvenes de entre 16 y 24 años utilizó IA en 2025

Esta proporción es casi el doble que la de la población general que utilizó estas herramientas (32,7 % de la población de entre 16 y 74 años).

MIRANDA ESCOLAR. 10 de marzo de 2026

En 2025, el 63,8% de los jóvenes de entre 16 y 24 años de la UE utilizó herramientas de inteligencia artificial (IA) generativa, de acuerdo con datos de Eurostat, lo que pone en evidencia que su irrupción en el sistema educativo se ha convertido en uno de los fenómenos más transformadores de la última década.

Lo que comenzó como herramientas digitales de apoyo, plataformas adaptativas, correctores automáticos o asistentes virtuales, ha evolucionado rápidamente hacia sistemas capaces de generar contenidos, evaluar aprendizajes y personalizar itinerarios formativos en tiempo real. Este avance tecnológico está redefiniendo no solo cómo se enseña, sino también qué significa aprender en la era digital.

En las aulas, la IA está introduciendo un cambio de paradigma pedagógico. Gracias al análisis masivo de datos, los sistemas inteligentes pueden detectar patrones de aprendizaje, identificar dificultades específicas y proponer actividades ajustadas al ritmo de cada alumno. Esta capacidad promete superar el modelo tradicional de enseñanza homogénea, permitiendo una educación más individualizada. Sin embargo, también plantea interrogantes sobre la dependencia tecnológica, la equidad de acceso y el papel que deben desempeñar los docentes en un entorno cada vez más automatizado.

Para el profesorado, la inteligencia artificial representa simultáneamente una oportunidad y un desafío. Por un lado, automatiza tareas repetitivas, como la corrección de ejercicios o la generación de materiales, liberando tiempo para la atención pedagógica directa. Por otro, exige nuevas competencias profesionales: alfabetización digital avanzada, capacidad de supervisión crítica de algoritmos y adaptación metodológica continua. La figura del docente evoluciona así desde transmisor de contenidos hacia mediador, guía y diseñador de experiencias de aprendizaje apoyadas en tecnología.

En el caso del alumnado, el impacto es igualmente profundo. Los estudiantes se enfrentan a herramientas capaces de responder preguntas complejas, redactar textos o resolver problemas en segundos, lo que obliga a replantear los métodos de evaluación y el desarrollo de habilidades cognitivas. Más que memorizar información, cobra relevancia aprender a formular buenas preguntas, verificar fuentes, interpretar resultados y utilizar la IA de forma ética y responsable. La competencia clave ya no es solo saber, sino saber pensar con tecnología.

En este contexto de transformación acelerada, los sistemas educativos de todo el mundo se encuentran ante un momento decisivo. Integrar la inteligencia artificial de forma pedagógicamente sólida, equitativa y segura será determinante para evitar brechas de aprendizaje y aprovechar su potencial innovador. La forma en que escuelas, docentes y administraciones respondan a este desafío marcará, en buena medida, el rumbo de la enseñanza en las próximas décadas.

Los jóvenes están introduciendo el uso de la IA generativa en diferentes ámbitos de la vida. El uso de la IA generativa con fines privados fue más común entre los jóvenes (44,2%) que entre la población general (25,1%). Como era de esperar, las personas de menor edad mostraron una mayor probabilidad de utilizar herramientas de IA para la educación formal (39,3%), en comparación con el 9,4% de la población general.

Por el contrario, el uso profesional fue relativamente similar entre estos grupos de edad (15,8% frente al 15,1%), ya que muchos jóvenes aún no se han incorporado al mercado laboral.

El Gobierno autoriza destinar 58,5 millones de euros a financiar libros de texto y material didáctico en centros sostenidos con fondos públicos

El Consejo de Ministros ha autorizado la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto del Programa de Cooperación Territorial de ayudas para libros de texto y material didáctico.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 10 de marzo de 2026

El Consejo de Ministros ha autorizado este martes la propuesta sobre los criterios de distribución y el reparto del crédito del Programa de Cooperación Territorial de ayudas para la financiación de libros de texto y material didáctico en 2026, un programa que el Ministerio desarrolla junto a las comunidades autónomas con una dotación total de 58,5 millones de euros -en 2018, ascendió a 48,5 millones-.

“Se trata de un programa con un objetivo claro: apoyar a las familias y reforzar la equidad del sistema educativo, garantizando que ninguna situación económica desfavorable limite el acceso del alumnado a los recursos básicos para su aprendizaje”, ha trasladado Milagros Tolón.

Las ayudas, dirigidas al alumnado matriculado en educación Primaria, ESO, Bachillerato y ciclos formativos de Grado Básico, Grado Medio y Grado Superior en centros sostenidos con fondos públicos, podrán destinarse a la adquisición de libros de texto y materiales didácticos en cualquier soporte, incluido el digital.

Tras esta autorización, la distribución definitiva se acordará en la Conferencia Sectorial de Educación con las comunidades autónomas. El reparto entre comunidades autónomas se calcula combinando la tasa de riesgo de pobreza y el número de alumnos matriculados en enseñanzas no universitarias de centros sostenidos con fondos públicos.

Andalucía: 16.336.583,00

Aragón: 1.142.647,00

Asturias: 894.372,00

Baleares: 843.911,00

Canarias: 2.861.203,00

Cantabria: 514.341,00

Castilla y León: 2.682.746,00

Castilla-La Mancha: 3.691.366,00

Cataluña: 7.306.669,00

Comunitat Valenciana: 9.197.213,00

Extremadura: 1.746.489,00

Galicia: 2.416.420,00

Madrid: 5.308.098,00

Murcia: 3.224.544,00

La Rioja: 393.008,00

TOTAL: 58.559.610,00

La educación en la agenda mediática **OPINIÓN**

Eva Serra. Marzo 2026

Los medios de comunicación acostumbran a ser recurrentes en temas que generan impacto, novedad o polémica. La corrupción o los escándalos sexuales tan presentes en la actualidad de nuestro país últimamente, los accidentes o las catástrofes, el desempleo y el mercado laboral, la inflación y el consumo, la vivienda o la agenda política son aspectos que con frecuencia alimentan el cribado informativo que consumimos a diario, pero no sucede así con la actualidad y el debate educativos. Y no deja de ser preocupante.

El concepto *agenda-setting* o *agenda mediática*, surgido en los años 70 del siglo pasado a partir de los estudios de Maxwell McCombs y Donald Shaw, ya indicaba cómo la jerarquía de las noticias decididas por los medios influye en la opinión pública y en la propia *agenda política* canalizando qué temas son más relevantes para ser publicados. Tan importante es destacar ciertas temáticas como ocultar otras pues todo ello moldea nuestra percepción sobre la realidad, configura posturas ideológicas y de pensamiento, condiciona nuestro voto en las elecciones o gradúa qué temas nos interpelean más directamente como individuos y como sociedad. Todo ello sirve, a su vez, para que el poder sitúe el foco de sus prioridades donde más interesa y se minimice aquello que es mejor que pase a un segundo plano o, directamente, no aparezca. Sería algo así como aumentar o disminuir el volumen de la información, y en ciertos casos, silenciarla del todo por aquello de que *lo que no aparece en los medios, no existe*. Y algo similar a esto último sucede respecto a la información educativa: *los malos datos no existen* puesto que apenas se habla sobre ellos. Más allá de la publicación fugaz de los principales titulares cuando aparecen ciertos informes internacionales el debate educativo se difumina, cuando no se apaga directamente. Parece que la caída histórica de nuestros alumnos en matemáticas o la cada vez peor comprensión lectora (véanse estudios) por citar dos competencias relevantes *no son temas de interés general* que merezcan demasiados artículos de opinión, mesas de análisis o intervención de expertos en tertulias *prime time*.

Sobre este ninguneo mediático hacia la educación se ha escrito y se ha estudiado lo suyo. Diversos estudios académicos y de análisis de medios apuntan, para comprender esta anomalía democrática, a la falta de periodistas especializados en educación, a la dificultad de convertir en digeribles para el gran público las investigaciones académicas que se publican, a la cambiante legislación y constantes reformas que exigen un seguimiento prolongado y complejo por parte de analistas, a la falta de interés que suscita la educación en la conversación pública o al escaso impacto inmediato que presenta la enseñanza al ser un proceso estructural, lento y con resultados solo medibles a largo plazo. Teorías como **news value** (valor-noticia) también confirman que la prioridad de los medios de comunicación pasa por aquella información que genera impacto inmediato o polémico, mientras que lo educativo está en las antípodas de la inmediatez o la polémica social (no me imagino una disputa en un bar sobre qué modelo de currículum académico ha obtenido mejores resultados en el continente asiático). Ciertamente, la educación vende poco en la guerra por las audiencias, genera escasos clics y no puede competir con ciertos escándalos que encontramos en la *agenda-setting* y que entretienen a base de bien.

Pero no hay que olvidar que la buena o la mala salud educativa determinan diagnósticos sobre temas tan mediáticos como el *desempleo* y el *mercado laboral* (a mayor nivel educativo, menor tasa de paro, mejores salarios y mayor competitividad), la *inflación* y el *consumo* (mayor poder adquisitivo y renta disponible), la *vivienda* (la educación como motor de concentración urbana o movilidad) o la propia agenda política y la *salud democrática* de un país estrechamente vinculada a la capacidad crítica tanto de sus representantes como de sus ciudadanos. Entonces, ¿por qué interesa tan poco informar sobre temas educativos? ¿Por qué entre la clase política no se ha logrado alcanzar nunca un *pacto de Estado* tras 48 años de democracia constitucional? ¿Por qué llevamos *ocho leyes educativas* que no han propiciado más que caídas en la calidad de nuestro sistema de enseñanza? ¿Por qué más de dos tercios (68,5 %) de los docentes se ha planteado en algún momento *abandonar la profesión*? ¿Por qué el 24 % del alumnado español de 15 años no alcanza el *nivel mínimo en comprensión lectora*? ¿Por qué los alumnos españoles de 15 años están *casí dos cursos por debajo en competencia matemática* que los asiáticos de su misma edad? Y así, podemos seguir y seguir con más preguntas. Si la opinión pública no recibe información sobre el desarrollo educativo del país, difícilmente podrá exigir ni reclamar nada. Tampoco constará entre las preocupaciones principales de los españoles que publica el CSIS y en consecuencia no será valorado como una *prioridad política*.

En la actualidad, el debate educativo real se está desplegando en el patio trasero de las redes sociales. Hay quienes defienden incluso que *las redes son la última esperanza* en un contexto donde los poderes fácticos han copado la libertad de prensa señalando *qué es información y qué desinformación*; desnaturalizando al periodismo de sus funciones esenciales de control y vigilancia al poder, de pluralismo, de transparencia y de contribución a una ciudadanía informada, además de su propio papel educativo en la formación de la opinión pública. Tampoco es muy esperanzador comprobar cómo muchos periodistas -que actúan como auténticos líderes de opinión- hayan cerrado filas en torno al ejecutivo como si se tratara de una *clonación mediática* de cuanto sucede en el parlamento, no siempre ejemplo de debate en profundidad sobre asuntos cruciales que afectan a la ciudadanía. No olvidemos que muchos de nuestros representantes políticos miran con lentes de legislatura cuatrienal que no dan para visión de largo alcance hacia asuntos de lento recorrido como es el educativo. Se atribuye a Winston Churchill, tal vez apócrifamente, la siguiente cita: “el político piensa solo en las próximas elecciones, el estadista, en la próxima generación”. Muy especialmente aplicable a educación; quizás de lo que carecemos, pues, sea de estadistas.

Mientras tanto, la esperanza reside en que esta *trastienda civil* ha llegado para quedarse y así profesores, plataformas, ciudadanos, asociaciones y familias, además de las valiosas aportaciones de académicos comprometidos que investigan y publican -nuestro digital de lectura gratuita *Educational Evidence* es una muestra-, para avivar la necesaria reflexión que merecen las políticas públicas educativas y velar críticamente por el buen desarrollo de la transmisión de conocimientos en los centros de enseñanza de este país; para que, en definitiva, el debate educativo no se ahogue en el silencio. Queda mucho por hacer y se hará.

Eva Serra. Periodista. Directora de «educational EVIDENCE»

La escuela inclusiva, ¿es verdaderamente inclusiva? **OPINIÓN**

Felipe J. de Vicente Algeró. 6 de marzo de 2026

La disposición adicional cuarta de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), introdujo una importante y decisiva normativa sobre el alumnado con alguna discapacidad. Este es el texto: *El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad.* Esa integración de un alumnado con alguna discapacidad en centros ordinarios que en bastante medida estaba hasta ahora en centros de educación especial (CEE), se ha llamado “*escuela inclusiva*”. Muchos padres afectados estuvieron en contra, ya que preferían escolarizar a sus hijos en centros de educación especial, pero no fueron escuchados.

La historia de la escuela inclusiva es larga. Todo empezó, como no podía ser de otra manera, en el *Reino Unido, lugar de nacimiento de la escuela comprensiva*. La inspiradora principal de la escuela inclusiva británica fue *Helen Mary Warnock, Baronesa Warnock*. De ilustre familia de banqueros, fue alumna y después profesora de Oxford. Su principal dedicación fue la Filosofía, especializándose en existencialismo. Tuvo un hermano autista, circunstancia que influyó en su posterior dedicación a temas educativos. Escribió varios libros pedagógicos y fue columnista del *Times Educational Supplement*. En 1974 el gobierno laborista la nombró presidenta de una comisión para estudiar la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. Su informe final fue un decidido apoyo a esta integración que se convirtió en ley.

Pero la baronesa Warnock no tardó en desilusionarse de cómo se implementó la ley inglesa. En un interesante artículo que publicó en *The Telegraph*, hace un repaso de la aplicación de la escuela inclusiva inglesa y su opinión no puede ser más demoledora. Me parece interesante citar lo que ella misma pidió: «Lo que el comité realmente recomendó fue que se identificara al gran número de niños con dificultades de aprendizaje moderadas que ya asistían a escuelas regulares y se atendieran sus necesidades allí donde se encontraban». Y a partir de ahí y con prudencia ir integrando a otros alumnos, pero analizando bien caso por caso para ver si su “inclusión” podría ser del todo beneficiosa. Y esa es su crítica a cómo se interpretaron sus conclusiones y recomendaciones: «Pero el comité en su conjunto nunca propuso que todos los niños recibieran la misma educación ni que se abolieran las escuelas especiales. Esta era, y sigue siendo, una *postura extremista*». El cambio de opinión de la profesora Warnock fue celebrado por los padres que preferían las escuelas especiales. Eso decía el presidente de la asociación que agrupa estos padres ya en la temprana fecha de 2005: «*La inclusión se ha utilizado por los políticos como la panacea políticamente correcta*, pero miles de padres saben que se les ha vendido una falsa ilusión, y que sus hijos, los que más ayuda necesitan, han sufrido en las escuelas normales» (*Daily Telegraph*, 9-06-2005)

Pues bien, esa postura extremista parece ser la escogida por la LOMLOE y por su más fervorosa seguidora en este tema: la Generalitat de Catalunya (Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo). Según este decreto, que seguramente sorprendería a la baronesa Warnock, todos los alumnos han de ser escolarizados en centros ordinarios y sólo excepcionalmente los padres pueden solicitar que lo sean en centros de educación especial aquellos con problemas más graves (art. 18.1). En el Reino Unido el fracaso de la escuela inclusiva radical se debió a la

imposibilidad de disponer de todos los recursos en los centros y por una aplicación maximalista del concepto de inclusión. La responsabilidad se deriva hacia el profesorado ordinario, que no posee la formación específica para tratar cada caso. Parece que la experiencia inglesa no ha sido tenida en cuenta aquí.

La LOMLOE menciona la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas de 25 de noviembre de 2016. Se trata de un largo documento lleno de recomendaciones a los Estados sobre la escuela inclusiva, a la que se le da un alcance más allá de la discapacidad, abarcando las situaciones de pobreza que impiden a millones de niños del mundo entero asistir a la escuela. Respecto a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales, el texto distingue entre “integración” e “inclusión”, siendo este último el objetivo pretendido. Pero el modelo de escuela inclusiva que propone Naciones Unidas es altamente exigente y parece hasta utópico: «La inclusión implica un proceso de reforma sistémica que conlleva cambios y modificaciones en el contenido, los métodos de enseñanza, los enfoques, las estructuras y las estrategias de la educación para superar los obstáculos con la visión de que todos los alumnos de los grupos de edad pertinentes tengan una experiencia de aprendizaje equitativa y participativa y el entorno que mejor corresponda a sus necesidades y preferencias». Visto lo que se pretende, cabe preguntarse si lo que, *en realidad tenemos en España, es una escuela “integrada” más que inclusiva (como la inglesa que fracasó)*. Por eso dice el documento que: «La inclusión de los alumnos con discapacidad en las clases convencionales sin los consiguientes cambios estructurales, por ejemplo, en la organización, los planes de estudios y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no constituye inclusión».

En pocas palabras: la verdadera escuela inclusiva implica cambios estructurales del sistema educativo muy difíciles de conseguir. En realidad, *en España, no ha habido inclusión, sino simple integración* perjudicando a todos los alumnos, a los que tienen necesidades específicas y a los demás. Y si alguien quiere saber exactamente cómo debería cambiar el sistema educativo español (desde la formación del profesorado hasta el mobiliario) puede leerse el detallado informe del Centro Español de Investigación y Documentación sobre Discapacidad, todo él basado en una llamada “*pedagogía inclusiva*”, a la que ha de rendirse todo el profesorado y, por supuesto, el currículum. Para los autores del informe es más importante la formación inclusiva que cualquier otra referida, por ejemplo, a la propia especialidad. Veamos recomendaciones del informe: «La formación universitaria de los profesores y las profesoras tiene que ser diferente. Les tienen que enseñar formas de dar clases inclusivas y en las que participen los alumnos y las alumnas. La Administración Pública tiene que implicarse más en la formación a los profesores y profesoras. Y hay que cambiar los planes de estudios que son las guías que dicen las asignaturas que tiene que haber y qué cosas hay que aprender».

Los alumnos con necesidades educativas especiales (ANEE) son solo un grupo dentro de los ANEAE – alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo –, una categoría que incluye también a quienes, por ejemplo, sufren dislexia o tienen altas capacidades, y también a los que padecen TDAH. Solo en el caso de los ANEE se debate si deben matricularse en un centro de educación especial. Los ANEE suponen un 4% del alumnado español en etapas preuniversitarias; 70% varones: el 85% están matriculados en centros ordinarios. Los trastornos más habituales son: autismo (casi un 30%), la discapacidad intelectual (26%) y los trastornos graves de conducta (cerca del 15%, mayoría chicos). Si a estos añadimos los alumnos con necesidades de apoyo educativo, el porcentaje de alumnos con alguna discapacidad o problema conductual en las aulas llega a ser muy elevado e insostenible para una adecuada atención, excepto que convirtamos a todos los centros ordinarios en centros especiales que es, en el fondo, lo que pretende el Centro Español de Investigación y Documentación sobre Discapacidad.

La realidad sobre la escolarización de los ANEE es compleja. En la última década, el número de ANEE en CEE respecto del total de matriculados ha aumentado un 23,6%, aunque la mayoría se escolariza en centros ordinarios. Pero se estima que un 92% de ANEE abandonan la escolarización obligatoria sin titular. A todo esto, hay que añadir los casos de acoso escolar a personas con discapacidad, que alcanzan porcentajes del 80% en la modalidad ordinaria y son prácticamente inexistentes en educación especial. Es decir, el modelo es un fracaso. *La escolarización masiva e indiscriminada en centros ordinarios, como exige la LOMLOE, no ha servido para conseguir un relativo éxito entre los ANEE*. Simplemente porque la escuela inclusiva española no es inclusiva, es solo integradora. Lo de “escuela inclusiva” es simple propaganda a costa de cargar sobre el profesorado ordinario más responsabilidades de las que puede asumir. Para ser un poco más directos se podría decir que la escuela inclusiva española y, *particularmente la catalana, es una chapuza con altos costes en recursos ineficientes*. Pero sirve para decir que ya cumplimos con las recomendaciones de Naciones Unidas.

Por otro lado, se ha abusado del concepto de inclusión por razones más ideológicas que prácticas. En realidad, se ha vulnerado el derecho de estos alumnos y de sus padres a una educación más personalizada que sería más fácil conseguir en CEE. Albert Campabadal, presidente del Consejo Español para la Defensa de la Discapacidad y la Dependencia, decía: «La LOMLOE menosprecia la educación especial de entrada porque entiende que no es inclusiva y esto es un error. Para un niño con discapacidad una educación inclusiva es aquella en la que tiene todos los apoyos que necesita y que lo prepara de la mejor forma posible para la etapa posterior a la educativa. Si eso lo consigue la educación especial, será tanto o más inclusiva que la ordinaria.

No todos los niños con discapacidad tienen la misma discapacidad ni el mismo grado. Entonces, para algunos lo más inclusivo puede ser la educación ordinaria y, para otros, la especial». El señor Campabadal es el fundador del grupo SIFU que da empleo a más de 8.000 personas, la mitad de ellas con discapacidad, así que debe saber bastante de inclusión, mucho más que los teóricos de la pedagogía inclusiva.

Felipe J. de Vicente Alguero. Vicepresidente de la Fundación Episteme. Licenciado en Filosofía. Doctor en Historia. Funcionario del cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria. Profesor de Historia Económica de España, Universitat de Barcelona (1987-2002). Fue consejero titular del Consejo Escolar del Estado por el grupo de personalidades de reconocido prestigio.

Mary Burns: “Prosperar, preparar, proteger. Necesitamos una nueva brújula para la educación tecnológica en la era de la IA”

Antoni Hernández-Fernández. 9 demarzo de 2026

Es un privilegio dar la bienvenida a Mary Burns, una autoridad mundial en desarrollo profesional docente y tecnología educativa. En 2021, Mary fue autora del marco conceptual que sirvió de base al Informe GEM 2023 de la UNESCO, ofreciendo un análisis riguroso de la tecnología como herramienta para el aprendizaje y la provisión educativa.

Hoy, cinco años después de aquel documento fundamental y convertida en una voz clave en el debate global, Mary sigue orientando la conversación a través de informes del Brookings Institution como *A New Direction for Students in an AI World*. Hoy conversamos sobre cómo ha cambiado el panorama y qué significa eso para el futuro del aula.

Su documento de 2021 para la UNESCO se redactó cuando el mundo salía de la pandemia y se centraba en hardware, software y alfabetización digital básica. Cinco años después, con el ascenso meteórico de la IA generativa, ¿cómo han cambiado las prioridades? Si reescribiera hoy aquel informe, ¿cuál sería la incorporación o modificación más importante?

Si lo escribiera hoy, la incorporación más significativa sería el fracaso del aprendizaje a distancia para ofrecer experiencias educativas de calidad comparable —o siquiera aceptable— a muchos (¿la mayoría?) de los estudiantes en todo el mundo. Se trata de un fracaso sistémico, no meramente tecnológico. De hecho, lo abordo en una publicación de 2023 titulada *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models and Methods*. Seguimos pagando el precio en términos de pérdida de aprendizaje, tanto entre quienes no tuvieron acceso a ningún tipo de educación como entre quienes —habitualmente los más desfavorecidos— accedieron a tecnología limitada o a una enseñanza en línea claramente inferior a la presencial. Pero el mayor cambio, por supuesto, es la IA generativa. En 2021 ya había alguna referencia a ella, pero, por lo que leía y escuchaba entonces, parecía algo lejano. Noviembre de 2022 y el lanzamiento comercial de ChatGPT marcaron un antes y un después en la tecnología educativa.

Y desde 2022 han pasado muchas cosas...

En 2026, el foco es la IA en todas partes y a todas horas; como me gusta decir, la IA es “todo, en todas partes, al mismo tiempo”. Es diferente a cualquier tecnología anterior en educación. Sin embargo, los problemas son parecidos a los que señalé en 2021 respecto a la tecnología en general: calidad, equidad, evidencia de impacto, exageraciones, la brecha entre la retórica de las empresas tecnológicas y la falta de efectos medibles, la mentalidad gregaria en su adopción y los vacíos en implementación e investigación.

Una diferencia es que quizá hemos alcanzado el “pico” de la tecnología educativa, como creo que ocurrió con las redes sociales. Hay más escepticismo en la comunidad educativa e incluso reacciones de rechazo. También existe una enorme desconfianza hacia la IA, incluso entre docentes que son usuarios avanzados de estas herramientas. Creo que el alumnado debe tener acceso a la tecnología en la escuela. Pero también creo que esta reacción crítica es saludable: necesitamos discernimiento reflexivo sobre las tecnologías que poseemos y utilizamos con niños y jóvenes. Espero que esta revisión crítica alcance tanto a los usos irreflexivos de la IA en educación como a los gobiernos, que parecen reacios a establecer regulaciones o salvaguardas claras.

En su trabajo reciente con Brookings introduce los pilares de Prosperar, Preparar y Proteger. ¿Puede explicarlos brevemente?

Estos pilares sintetizan un uso responsable y productivo de la IA. Surgieron de entrevistas e investigaciones. Las personas entrevistadas hablaban con esperanza del potencial de la IA para ayudar al alumnado a desarrollarse, pero también de la necesidad de preparar a estudiantes y docentes para usarla de manera ética y responsable, y de protegerlos frente a sus riesgos.

En conjunto, los tres pilares reconocen que integrar la IA de forma responsable exige maximizar beneficios, desarrollar capacidades y minimizar daños de manera simultánea. Es un enfoque equilibrado que supera tanto el tecnoptimismo del que han sido acusadas las empresas tecnológicas y algunos defensores de la tecnología educativa como el tecnopesimismo (como el que se desprende del último informe Global Education Monitoring Report) y que se orienta hacia un tecnorrealismo que, confío, es el tono y el espíritu del informe de Brookings.



- *Prosperar*: cómo el alumnado puede aprovechar la IA para mejorar su aprendizaje, creatividad y crecimiento académico. En esencia, las oportunidades para el pleno desarrollo.
- *Preparar*: las competencias y capacidades críticas necesarias para desenvolverse ética y eficazmente en un mundo saturado de IA.
- *Proteger*: las salvaguardas necesarias para mitigar riesgos como la dependencia excesiva, la pérdida de habilidades, la vulneración de la privacidad o la desinformación.

¿Por qué considera que proteger los aprendizajes fundamentales es hoy más urgente que en 2021?

El pilar de «proteger» es crucial en la era de la IA. La tecnología, como escribí en 2021, lleva tiempo generando daños concretos a sus usuarios —especialmente a los jóvenes— en forma de suplantación de identidad, vigilancia, *doxxing*, riesgos para la seguridad en línea o exposición a contenidos inapropiados. La IA no ha originado estos problemas, pero sin duda los está amplificando. Además, las amenazas que la IA plantea a niños y adolescentes operan en un plano mucho más profundo y existencial que los daños tecnológicos previos, porque afectan a los propios procesos mediante los cuales los menores crecen y se desarrollan como seres pensantes, emocionales, sociales y capaces de confiar. Más que ninguna otra tecnología, la IA hace especialmente seductora la posibilidad de delegar —o incluso renunciar— a experiencias formativas por pura comodidad. Y en ese terreno los daños son más generalizados que con otras tecnologías.

¿Por qué son más generalizados que con otras tecnologías?

Cuando niños y adolescentes delegan su pensamiento en herramientas y plataformas de IA, eluden el esfuerzo cognitivo que construye conocimiento, pensamiento crítico y capacidad intelectual. Cuando delegan sus emociones en avatares y algoritmos, evitan el trabajo emocional imprescindible para gestionar su mundo interior. Cuando sustituyen interacciones sociales por interacciones con IA, cambian relaciones humanas complejas —imperfectas pero cualitativamente superiores— por intercambios más fáciles, sin fricción y cualitativamente más pobres con algoritmos. Y cuando desplazan la confianza desde las personas hacia la IA, cortocircuitan la confianza relacional tan necesaria para creer en los demás, en los hechos, en la competencia ajena y, en última instancia, en su propio juicio. Esto amenaza tanto la eficacia como la autoeficacia, que son pilares fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje. También erosiona la confianza epistemológica en el conocimiento, en los expertos, en las instituciones y en el propio sistema educativo, y me preocupa que nos acerque al cinismo y al nihilismo.

Uf, no es un panorama sencillo...

Estos daños afectan a los fundamentos mismos del desarrollo humano y social. Por eso creo que gobiernos y empresas tecnológicas tienen la responsabilidad de proteger al alumnado frente a ellos, de modo que el uso de la IA en educación sea deliberado, productivo, ético y responsable.

Recientemente ha analizado cómo la tutoría reforzada con IA puede igualar los resultados de la tutoría humana. Sin embargo, también advierte sobre el «aprendizaje disminuido por la IA». ¿Cómo podemos garantizar que la IA siga siendo un «compañero de pensamiento» para el alumnado y no simplemente una «herramienta de productividad» que elude el proceso —difícil pero necesario— de aprender y enfrentarse a un concepto?

Se trata de un desafío técnico, regulatorio, pedagógico y humano. *En primer lugar, las empresas tecnológicas pueden modificar el diseño de sus plataformas dirigidas al alumnado.* Pueden desantropomorfizarlas para reducir la implicación constante (salvo quizá en plataformas de tutoría), hacerlas menos complacientes para que cuestionen las creencias de los estudiantes. Pueden diseñarse, como sostenemos en el informe de Brookings, para potenciar la curiosidad, profundizar la comprensión, revelar la información de manera progresiva y fomentar un uso responsable; en esencia, para enseñar y no simplemente decir.

Una IA que enseña —y no solo informa— comprende herramientas y plataformas diseñadas específicamente para niños que enriquecen el aprendizaje. Utilizan contenidos verificados, rigurosos y curados, no información indiscriminada de la web abierta. Estas plataformas no vuelcan datos sin más, como ocurre con las IA de propósito general; estructuran el aprendizaje de forma guiada, plantean preguntas, ofrecen la información de manera gradual, de modo que guían al estudiante y este —no la IA— mantiene el control. Limitan las interacciones e incorporan salvaguardas para evitar la deriva conversacional. El mejor ejemplo probablemente sea Khanmigo. Existen otros, como la versión educativa del modelo de lenguaje de ChatGPT.

Entonces, ¿puede la IA convertirse en un «compañero de pensamiento» en estas plataformas?

Si la IA va a desempeñar ese papel, debe incorporar principios de aprendizaje avalados por la investigación y coherentes con la arquitectura cognitiva del cerebro: activación de conocimientos previos, gestión de la memoria de trabajo, práctica de recuperación, intercalado (mezclar distintos temas o tipos de problemas relacionados en una misma sesión), interrogación elaborativa, ciclos de retroalimentación significativos y ejemplos resueltos paso a paso en matemáticas, no solo la respuesta final, sino el proceso completo de resolución. Estos elementos no pueden ser opcionales; deben constituir rasgos estructurales fundamentales de

la interacción entre IA, plataforma y estudiante. Y una de las mejores maneras de lograrlo es implicar de forma sustantiva a docentes y estudiantes en el diseño de estas aplicaciones.

Ahora bien, diseñar plataformas de este modo es difícil e incluso contraintuitivo para la propia IA, porque debe resistirse a sus impulsos de eficiencia. Por eso muchas plataformas supuestamente «educativas» se centran en la participación y el tiempo en tarea, y luego confunden esas métricas con aprendizaje real. Esto no cambiará a menos que la regulación gubernamental y los sistemas educativos obliguen a las empresas a hacer que estos productos sean verdaderamente educativos. Esto implica regulación —algo que en Estados Unidos no existe. De hecho, el Departamento de Justicia creó el mes pasado un grupo específico de litigación sobre IA para demandar a los estados cuyas leyes en esta materia la administración considera excesivamente restrictivas. Se trata de una clara usurpación federal de competencias estatales.

En ausencia de regulación, los distritos escolares, estados, provincias o países pueden establecer sus propios estándares de IA educativa y exigir que las empresas se ajusten a ellos; incluso pueden coordinarse y utilizar su poder de compra para condicionar la adquisición de estas herramientas al cumplimiento de dichos estándares. También pueden establecer límites de edad para el uso de la IA, como ya ocurre con las redes sociales, cuya aplicación y control deben asumir las propias empresas tecnológicas.

¿Y qué papel desempeñan los docentes y la pedagogía?

El profesorado debe fomentar una forma de pensamiento sistémico sobre la IA. Ha de ayudar al alumnado a utilizar estas herramientas para la práctica guiada, asegurando al mismo tiempo que resuelvan problemas similares de forma independiente para consolidar competencias. Debe ayudarles a comprender dónde la IA puede potenciar el aprendizaje y cuáles son los riesgos de automatizarlo. Y debe enseñarles a interrogar —no aceptar sin más— los contenidos generados. Esto implica cultivar una síntesis crítica en lugar de un consumo pasivo, garantizando que el alumnado interactúe con la IA mediante una práctica reflexiva que preserve la comprensión profunda esencial para el aprendizaje interdisciplinar.

Es un desafío pedagógico...

El profesorado debe modelar un uso productivo de la IA mientras enseña a discernir calidad, pertinencia y sesgo, ofreciendo estas capacidades críticas como contrapeso necesario frente a la eficiencia seductora de herramientas que proporcionan información lista para usar, a menudo engañosa, incompleta o errónea. El desafío pedagógico no consiste en rechazar la utilidad de la IA, sino en desarrollar en el alumnado la disciplina intelectual necesaria para utilizarla sin renunciar al trabajo cognitivo que constituye el auténtico aprendizaje. Todo ello variará según sistemas educativos, materias y edades.

Las personas en general, no solo los estudiantes, mantienen una relación personal con la tecnología...

Por supuesto. Necesitamos examinar nuestra propia relación con la tecnología. Nuestra actitud hacia herramientas como la IA está llena de contradicciones, muchas de ellas difíciles de resolver. Amamos la tecnología porque nos facilita las tareas y a menudo nos distrae de pensamientos y actividades cognitivamente y emocionalmente exigentes. Sin embargo, la IA representa una fuerza de transformación inmensa que puede alterar el mundo de maneras que nadie prevé —o desea—.

¿Cómo gestionar esa tensión?

Cito algo que escribí y en lo que creo firmemente: debemos encontrar una forma mejor de gestionar nuestra relación con la tecnología que equilibre nuestras prioridades como seres humanos. Debemos mantener los «ojos bien abiertos» y actuar con agencia y equilibrio al utilizar herramientas potencialmente transformadoras como la IA generativa.

Podemos abrazarla con entusiasmo y, al mismo tiempo, defender el discernimiento en su aplicación. Podemos valorar sus beneficios sin ceder el control sobre nuestras decisiones. Podemos usarla como herramienta de apoyo sin volvernos dependientes de ella. Podemos ser usuarios informados y entusiastas sin dejar de priorizar la dimensión humana de la educación. Pero para ello debemos permanecer vigilantes, conscientes no solo de lo que podemos ganar, sino también de lo que podemos perder.

Si en 2021 el reto era ayudar a todos los docentes a usar la tecnología, en 2026 parece ser evitar que la tecnología sustituya su autonomía profesional. ¿Cómo pueden mantener su autoridad cuando los algoritmos generan programaciones y corrigen ensayos en segundos?

La disminución de la autonomía docente en la era de la IA es una preocupación real, aunque la base empírica aún sea limitada. En 2024 publiqué un capítulo titulado “*Eyes Wide Open: What We Lose from Generative AI*”, donde argumentaba que los adultos —profesorado universitario, docentes y yo misma— corremos el riesgo de externalizar nuestro trabajo cognitivo y nuestra autonomía profesional a modelos de lenguaje a cambio de ahorrar tiempo.

No es un problema exclusivo del alumnado: como seres humanos, estamos predispuestos a buscar atajos, a optar por el camino de menor resistencia y a delegar el esfuerzo cognitivo. Esta vulnerabilidad se vio confirmada en mis conversaciones con docentes para el informe de Brookings. Muchos de ellos reconocieron abiertamente que les cuesta no depender en exceso de la IA, un patrón que también han documentado informes recientes sobre el uso de la IA en educación.

Pero el profesorado sufre presiones sociales y falta de tiempo...

La presión temporal es un predictor significativo de la delegación cognitiva en el alumnado, y probablemente también en el profesorado. Pese al tópico contrario, estudios en EE. UU. y Reino Unido muestran que los docentes trabajan más horas que otros profesionales. Además, la mayoría son mujeres, muchas con responsabilidades familiares adicionales. Esa convergencia de presión profesional y personal hace que delegar no solo sea tentador, sino racional.

Y la IA ofrece un atajo fácil...

Las consecuencias de externalizar el trabajo cognitivo de la enseñanza a la IA generativa son, sin embargo, significativas. La planificación didáctica, la práctica reflexiva y la preparación personalizada no son elementos accesorios de la docencia: constituyen su identidad y su pericia profesional. Cuando el profesorado renuncia a este trabajo intelectual, se expone a lo que solo puede describirse como una forma de alienación en sentido marxiano: una fragmentación de la relación entre el trabajador, su trabajo, los destinatarios de ese trabajo y él mismo. En concreto, delegar la planificación en una plataforma de IA puede distanciar al docente del producto de esa planificación; de la implicación personal y del pensamiento iterativo que el propio proceso de planificar exige; de la dimensión colegiada del trabajo compartido con compañeros de nivel o departamento; de aquellos colegas que siguen diseñando lo que podríamos llamar programaciones “artesanales” sin asistencia de la IA; de las necesidades individuales de su alumnado; y, en última instancia, de su propio potencial profesional. A medida que se profundiza la dependencia de las herramientas de IA, el profesorado va cediendo progresivamente el control de instrumentos que estaban pensados para servirle, desconectándose cada vez más de los elementos que constituyen una agencia profesional significativa.

¿Debemos dejar de usar la IA en la enseñanza?

Quiero ser clara: no estoy defendiendo que se abandone la IA en la docencia. Utilizada como auténtica co-creadora —es decir, como una herramienta que amplía el pensamiento del docente en lugar de sustituirlo— tiene un potencial real. Un uso ponderado, en el que los resultados se examinan críticamente, se revisan y se corrigen, puede ser útil y sugerente; casi como contar con un asistente docente digital. La preocupación surge cuando se produce una sustitución generalizada: la transferencia silenciosa y gradual de responsabilidades profesionales nucleares a sistemas de IA sin que medie reflexión ni cuestionamiento.

¿Cuál es el papel de las instituciones educativas?

Las instituciones educativas desempeñan un papel decisivo en la preservación de la autonomía profesional docente. Deben afirmar de manera clara y constante que las herramientas de IA están concebidas para amplificar y apoyar la labor del profesorado, no para automatizarla. Han de invertir en una formación continua y sostenida tanto en alfabetización en IA como en diseño didáctico, y proteger el tiempo del profesorado mediante políticas intencionadas de organización horaria y carga de trabajo. La IA en educación no debe ser algo que se haga a los docentes, sino con ellos. Han de tener una voz sustantiva en el diseño de las plataformas educativas de IA y en todas las decisiones de adquisición y gobernanza relativas a su uso en los centros —no como gesto simbólico o mero trámite, como sucede con demasiada frecuencia. Y, de forma más fundamental, como sociedad debemos renovar nuestro compromiso con la profesionalización y la validación de la docencia como una tarea intelectual valiosa, cuya identidad se asienta en el juicio profesional, el conocimiento relacional y el cuidado ético.

Responsabilidad ética, algo crucial.

Aquí el profesorado tiene también una responsabilidad: reflexionar con honestidad sobre el grado en que está utilizando la IA y ser transparente al respecto con colegas y estudiantes. Este tipo de reflexión resulta más sólida y sostenible cuando se produce en el seno de una comunidad de práctica, donde los docentes pueden apoyarse mutuamente para gestionar las tensiones reales entre eficiencia e integridad profesional y, al hacerlo, preservar tanto su autonomía profesional como personal.

A menudo ha hablado del «ruido» en la tecnología educativa. Hoy el ruido en torno a la IA es ensordecedor. Según su investigación, ¿cuál sería una «señal» —una aplicación concreta de la IA generativa— que ofrezca un avance real, respaldado por evidencia, para estudiantes en contextos con recursos limitados?

En lo que respecta a la IA generativa en educación en términos generales, seguimos confundiendo el ruido con la señal y tomando el perjuicio por ayuda. Pero quizá la señal más sólida hasta la fecha procede de la tutoría con IA. Los Sistemas Inteligentes de Tutoría (ITS) tradicionales preceden con mucho a la IA generativa y se han basado en IA simbólica, analítica predictiva y, posteriormente, aprendizaje automático. Estos sistemas cuentan con una base de evidencia amplia y metodológicamente rigurosa que demuestra efectos positivos en el aprendizaje del alumnado —incluidos estudiantes con dificultades y en contextos de bajos recursos como India, la China rural, El Salvador o el África subsahariana— al ampliar el acceso equitativo a apoyos educativos que antes solo estaban al alcance de quienes disponían de más medios.

Entonces, ¿estos sistemas de apoyo basados en IA pueden ser eficaces en esos contextos?

He escrito sobre ello tanto en el documento de reflexión del Informe GEM como en mi publicación de 2023 *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models and Methods*. La eficacia de estos sistemas de

tutoría deriva de su diseño —es decir, de la incorporación de principios pedagógicos sólidos de tutoría— y no de la tecnología en sí misma. El problema es que buena parte de la investigación y del discurso actual sobre la «IA para tutoría» confunde la IA generativa con esos sistemas anteriores, atribuyendo erróneamente a la primera una base empírica consolidada que no le corresponde específicamente. No se trata de las mismas tecnologías, y la distinción es crucial para interpretar adecuadamente las afirmaciones sobre lo que funciona.

¿Existe entonces evidencia científica que respalde esta idea?

Dicho esto, está surgiendo un creciente corpus de investigación de alta calidad —procedente de instituciones como el Banco Mundial, Stanford, Harvard o Google— que sugiere que cuando programas de tutoría consolidados integran IA generativa, o cuando los sistemas de tutoría se construyen sobre grandes modelos de lenguaje, pueden generar beneficios de aprendizaje significativos, en algunos casos también para alumnado más desfavorecido. Por ahora, la mayoría de los efectos observados son a corto plazo, específicos de tareas concretas y dependientes del contexto, más que longitudinales o sistémicos. Por tanto, debemos ser prudentes en la atribución causal y en la generalización de resultados.

Es, sin duda, una cuestión compleja.

No obstante, ya sea como parte de un ITS o como plataforma independiente, la IA generativa puede aportar posibilidades que suponen un cambio relevante respecto a lo que ofrecían los sistemas anteriores basados en reglas. Y es aquí donde la confusión que mencionaba antes puede adquirir un sentido productivo en lugar de meramente cautelar. La capacidad de la IA generativa para producir lenguaje natural —e incluso algunas de las características que he criticado en otros contextos, como su tendencia a la interacción antropomórfica— puede resultar pedagógicamente valiosa si se diseña de forma deliberada.

¿Algún ejemplo concreto?

Pondré uno propio. Para preparar un trabajo con un grupo de docentes en Italia, diseñé un chatbot histórico que no responde directamente a las respuestas del alumnado, sino que utiliza figuras italianas célebres para animar a los estudiantes a compartir lo que saben y, a continuación, formula preguntas aclaratorias. El tono es cercano y conversacional, pero profesional. Este diseño conversacional y parcialmente antropomórfico puede ofrecer cierto grado de diálogo socrático y proporcionar retroalimentación personalizada que resulte receptiva a las necesidades del aprendiz. Como mi chatbot, los grandes modelos de lenguaje pueden generar diálogos naturales, como explicaciones adaptadas a preguntas individuales del alumnado, en lugar de limitarse a seleccionar respuestas preprogramadas típicas de los sistemas de tutoría basados en reglas. Los estudiantes pueden formular preguntas de seguimiento en lenguaje natural y recibir respuestas contextualizadas, mientras que los sistemas de IA pueden ofrecer retroalimentación sofisticada ante respuestas abiertas, especialmente en ámbitos como la escritura o la resolución de problemas matemáticos. Esto aborda una de las limitaciones históricas de los sistemas basados en reglas, que tienen dificultades cuando las preguntas del alumnado se apartan de los itinerarios previstos. Por último, los sistemas de tutoría con IA generativa pueden crear un espacio psicológicamente seguro para el aprendizaje. Las plataformas no pierden la paciencia ni juzgan, y los estudiantes pueden plantear dudas sin vergüenza ni temor. La naturaleza individualizada de la tutoría aporta un grado de privacidad frente a los compañeros, y su carácter asincrónico permite al alumnado trabajar cuando se siente más dispuesto para aprender. Investigaciones realizadas en contextos instruccionales específicos —especialmente estudios centrados en la retroalimentación en escritura— han constatado que los estudiantes que reciben comentarios generados por IA, en particular aprendices de segunda lengua (L2), pueden obtener resultados comparables a los de quienes reciben retroalimentación tradicional del profesorado. Estos hallazgos apuntan a una equivalencia aproximada —no a una superioridad— en condiciones controladas, y no deben sobregeneralizarse. La implicación más relevante no es que una forma de retroalimentación deba sustituir a la otra, sino que, en el ámbito de la tutoría, el alumnado puede beneficiarse de estrategias híbridas que integren apoyos pedagógicos diseñados por docentes con aprendizaje adaptativo y retroalimentación generados por IA.

Tras la pandemia de coronavirus hablábamos de la «brecha digital» en términos de acceso a internet. Hoy nos enfrentamos a una «brecha de la IA».

La tecnología siempre ha prometido inclusión para el alumnado más pobre del mundo, pero por lo general ha acabado generando exclusión. Lamentablemente, la investigación sobre despliegues masivos de tecnología educativa en contextos como el África subsahariana demuestra que la tecnología, por sí sola, rara vez cierra las brechas de aprendizaje —y con frecuencia las amplía—, por lo que no soy optimista respecto a que la brecha de la IA vaya a reducirse en un futuro próximo. Mi pesimismo parte de una realidad evidente: la inclusión digital y educativa no puede producirse sin los apoyos más básicos —acceso a un dispositivo, conexión a internet, software y un docente cualificado y comprometido—. Y todo ello debe integrarse en un sistema educativo sensible a las necesidades de las comunidades que con mayor frecuencia quedan excluidas del acceso a la tecnología. Estos no son requisitos técnicos; son requisitos políticos.

¿Cómo evitamos un futuro en el que el alumnado de los países ricos reciba una educación dirigida por docentes humanos y respaldada por IA (como usted señaló en la Conferencia IFE de 2026, donde afirmaba que las IAs generativas de pago son las que aumentan la fiabilidad), mientras que los estudiantes del Sur Global reciban una escolarización «solo automatizada» o dependan de IAs generativas poco fiables?



Diseñar pensando en la equidad y la calidad es, ante todo, una decisión política. Implica priorizar de manera pública y efectiva la equidad y la calidad dentro del sistema educativo; dirigir deliberadamente recursos e inversiones hacia las comunidades marginadas; desarrollar iniciativas adaptadas a las necesidades locales en lugar de imponer soluciones uniformes; establecer estándares, ayudar al profesorado a alcanzarlos y exigir responsabilidad a los sistemas educativos; y consultar y colaborar con las comunidades en vez de imponer dictados externos. Todo esto se ve agravado por los elevados costes de los procesadores y de los modelos de IA fiables y precisos. No responsabilizo por completo a las empresas tecnológicas —sus costes de desarrollo son tan altos que concentran sus productos en países y sistemas que pueden pagarlos—, pero las consecuencias recaen con mayor dureza sobre quienes ya estaban en situación de desventaja.

¿Es responsabilidad de los gobiernos?

Cerrar la brecha de la IA exige que los países asuman que la equidad debe extenderse a todos los seres humanos. La inclusión no puede supeditarse a una capacidad que nunca se ha construido; en lugar de aplicar criterios de “preparación” que excluyen de facto a las comunidades marginadas de la transformación impulsada por la IA, un enfoque basado en la equidad implicaría apoyar a sistemas educativos, centros y comunidades con recursos insuficientes mediante políticas específicas y una reasignación estratégica de recursos. Existen iniciativas que intentan avanzar en esta dirección, como la Declaración de Hamburgo sobre IA responsable para los Objetivos de Desarrollo Sostenible del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Pero usted es pesimista...

Muchos países carecen no solo de voluntad, sino también de conocimientos técnicos y de recursos para llevar a cabo estas transformaciones, y de ahí mi pesimismo. Algunos gobiernos y sistemas educativos con pocos recursos podrán diversificar la financiación de la IA y de la educación mediante enfoques innovadores que creen infraestructuras sostenibles y, al mismo tiempo, fortalezcan la capacidad y la apropiación local —por ejemplo, mecanismos de Financiación Innovadora para la Educación (IFE) que no se limiten a esperar a que aumenten los presupuestos nacionales, sino que construyan activamente nuevas vías de financiación que sitúen la equidad y la implicación comunitaria en el centro—. Pero muchos otros no podrán hacerlo. Y es posible que las regiones más pobres del planeta solo logren avanzar si consiguen atraer el interés de donantes internacionales que hagan viables estas soluciones.

¿Y qué ocurre con los docentes IA en estos contextos?

En relación con los llamados “docentes IA”, conviene recordar que la tecnología tiene una larga trayectoria proporcionando acceso al aprendizaje en comunidades donde no existe enseñanza presencial de calidad. La instrucción interactiva por audio, la tutoría radiofónica en directo o programas televisivos como la Telesecundaria en México han ampliado las oportunidades educativas en comunidades sin docentes; han llevado el currículo nacional a zonas remotas; y han apoyado a docentes voluntarios de la comunidad con poca o ninguna formación. Un docente humano cualificado y competente es siempre preferible a una solución tecnológica, pero un docente basado en IA es mejor que la ausencia total de enseñanza. En las comunidades y escuelas más pobres del mundo que carecen de apoyo financiero externo —y más aún en un contexto de grave escasez mundial de profesorado—, la verdadera tragedia es que el alumnado puede no tener acceso a nada.

Finalmente, Mary, fue un placer escucharla en Monterrey y ahora haber podido profundizar un poco más en estas cuestiones. Gracias en nombre de los lectores de Educational Evidence.

¡Gracias! Ha sido un verdadero honor.



Cría cuervos... cuando tu marco educativo se vuelve contra la bajada de ratios **OPINIÓN**

Manuel Fernández Navas. 6 marzo 2026

Estoy de acuerdo en que el debate de las ratios es mucho más profundo de lo que reconocemos y que dista mucho de ser la varita mágica que muchos discursos han abanderado como el gran facilitador del cambio educativo. Además, también me parece sensato discutir y reflexionar sobre cómo se implantaría y qué aulas se priorizarían para esa bajada.

Básicamente por una cuestión en la que algunos llevamos mucho tiempo insistiendo (y por la que nos han llamado de todo): que *la bajada de ratios por sí sola no es la solución* universal que algunos pretenden

presentar. Es muy fácil de entender: si, por ejemplo, tenemos un grueso del profesorado convencido de que la educación debe ser elitista, en contra de la inclusión, que debe estar basada en la meritocracia, en la cultura del esfuerzo, que la *clase ni-magistral* y el libro de texto es la mejor manera de aprender, ...

Nada de esto va a cambiar únicamente por bajar las ratios. Seguirán haciendo y pensando lo mismo, independientemente de que tengan cinco o 30 alumnos por aula porque ese es su *sentido común educativo*. Lo explicaba así en otro texto:

Por poner un ejemplo, la inversión que implica bajar la ratio no tiene sentido si se mantienen el inmovilismo: un profesor que sigue haciendo lo mismo con una ratio baja que con una alta bajo la excusa de que ahora lo mismo que hacía llega un poco más, no es aceptable. Si se trabaja con menos alumnado se debe hacer un trabajo más adecuado, más potente para el aprendizaje del alumno y, por lo tanto, con una ratio baja, el trabajo de clase debe cambiar radicalmente, pero si no se baja la ratio es imposible que esto ocurra; la bajada de ratio, como tantas otras cosas, es condición de posibilidad para el cambio educativo. (Fernández Navas, 2024)

Y es por ello que no comparto totalmente las conclusiones del último estudio de EsadeEcPol sobre el tamaño de clase, que ha levantado ampollas entre el profesorado. No solo porque resulte más que discutible (desde otras perspectivas de investigación y de la educación) que el informe afirma identificar efectos causales (sobre todo en rendimiento), sino porque aplica ese mismo marco de inferencia a dimensiones como *disrupción y bienestar*. Basta intentar concretar qué significan exactamente esos conceptos y cómo se miden para comprobar que la literatura científica está *lejos de ofrecer un consenso* al respecto. Pero tampoco comparto las conclusiones por los medios a través de los cuales se pretende establecer dicha causalidad.

Si lees entre líneas el informe, te das cuenta de que básicamente se nutre de microdatos administrativos y pruebas estandarizadas de la Comunidad de Madrid (2016-2019), cruzados con cuestionarios de percepción a alumnado, familias, profesorado y equipos directivos. Todo ello articulado en un *aparataje estadístico*, eso sí, espectacular y bien calibrado, que hace las delicias de los economistas de la educación y los amantes de los datos, pero que no despista a ningún lector o lectora avezado de la cuestión principal. Es decir, asegurar lo que afirma el estudio es, más allá de las cábalas estadísticas, las gráficas y los datos que tan de moda están en esto de las “políticas basadas en evidencias”, bastante más difícil de sostener con la seguridad con que se comunica públicamente. En cualquier caso, la complejidad del campo de estudio de la educación y la conciencia en esta cuestión que señalo, debería hacernos mucho más prudentes a la hora de formular este tipo de conclusiones.

En el planteamiento del estudio existe otro problema en esta misma línea. Si, como ya decíamos, la bajada de ratios por sí sola no mejora el trabajo de aula (porque el profesorado puede seguir teniendo exactamente la misma idea de lo que es educar con cinco alumnos o con 30) y dado que no se ha implantado ninguna otra medida para ver qué sucedería, el informe solo arroja luz sobre el efecto de la ratio aislada, no sobre escenarios donde esa política se combine con otros cambios educativos. Muchos llevamos tiempo diciendo que eso es lo sensato: que *la bajada de ratios debe venir acompañada de otras políticas* ¿Qué pasaría entonces?

Nada de esto implica negar el valor de la investigación, justo al contrario, pero es parte esencial de ella discutir qué preguntas se consideran relevantes y qué indicadores se utilizan para evaluarlas. Pero más allá de estas cuestiones no me gustaría convertir este texto en un debate metodológico.

Sospecho desde hace tiempo que, cuando centramos la discusión exclusivamente en ese terreno, con demasiada frecuencia terminamos perdiendo el debate frente a las perspectivas más neoliberales y tecnocráticas. Es un campo de juego en el que se extirpan de la discusión las cuestiones ideológicas, políticas o de valores en favor de una supuesta neutralidad y objetividad (que nunca lo es) y donde la propia metodología acaba funcionando como un *mecanismo de despolitización del debate educativo*. A mí me gusta desactivar ese movimiento con esta fantástica cita de Cilliers (2010):

El reconocimiento de la complejidad conduce al reconocimiento del papel inevitable que desempeñan los valores [...]. No hay casi ningún campo en el que este reconocimiento sea más urgente que en la educación. Ocultar la inevitable política implicada en todas las formas de educación tras una apariencia de neutralidad y objetividad es una forma inaceptable de violencia.

Llegados a este punto toca ser honesto y claro: *mi impresión es que la bajada de ratios es una medida urgente e innegociable.*

En primer lugar, por una *cuestión moral*: cada vez pedimos más a la educación y al profesorado (y esto está bien), pero no podemos ponerlos en situaciones en las que, para abordar todo lo que deben hacer, estén permanentemente desbordados. Porque ese malestar luego es un caldo de cultivo terrible para perspectivas educativas nada deseables. En palabras de Gortázar (2025):

“Pedimos más a los docentes con unas aulas más complejas, pero con menos recursos, menos tiempo y más presión burocrática. No es sorprendente que ese desajuste entre expectativas y recursos esté provocando un malestar que va más allá de lo material, dando auge a sindicatos corporativos y de corte populista en detrimento de los sindicatos de clase, lo que vuelve más compleja la unidad de acción a ese lado de la mesa de negociación”.

O tal y como lo expresaba en otro texto:



Y es que este abandono, precisamente al profesorado que más cree en una educación pública e inclusiva de calidad, es grave éticamente, pero resulta aún más grave estratégicamente, pues lo que hace es crear un caldo de cultivo que potencia el auge -entre el propio profesorado y la comunidad educativa- del, ya muy presente, discurso reaccionario en educación. Mientras, la pedagogía crítica -la única capaz de aportar una visión educativa fundamental- se encuentra completamente abandonada. Porque, sin la presencia de recursos y materiales, cada vez resulta más complicado afrontar cualquier propuesta o avanzar hacia visiones educativas más justas y equitativas. (Fernández Navas, 2025)

El profesorado debe tener tiempo, el bien más escaso y probablemente el más relevante en educación. Sin ese tiempo es imposible cuidar con mimo la tarea de aula. Sin ese tiempo es imposible que surja la reflexión, tan necesaria para una innovación de calidad, para una mejora real de la educación, para que haya debates fructíferos entre los agentes educativos. Pero, sobre todo, esa falta de tiempo se convierte en un poderoso agente de alienación del pensamiento docente. Como escribía en otro texto para Diario Red:

Esto convierte en el bien máspreciado entre el profesorado algo que es un síntoma del momento en que vivimos: el tiempo. Esta situación al mismo tiempo que, como decíamos, aliena el pensamiento del profesorado, estrecha cada vez más la visión del mundo y la concepción de lo que es posible en un aula y en la educación. La administración se aferra a la ilusión del control y olvida que la innovación requiere tiempo: tiempo para pensar, crear, discutir y conectar ideas. Sin él, no hay espacio para imaginar cómo debe ser la educación ni para experimentar cambios reales en el aula. Se habla mucho en la actualidad del papel que tienen los espacios de aburrimiento en la actividad creativa. Igual que definiendo esos espacios para el alumnado en las escuelas, creo que estos son imprescindibles también para el profesorado de esas escuelas. Sin embargo, el mundo capitalista en el que vivimos se niega a conceder ni un solo minuto del tiempo de sus trabajadores y trabajadoras que no esté sometido a productividad permanente como axioma de vida. Estar aburrido se plantea como una pérdida de tiempo. (Fernández Navas, 2025)

Pero, además, lo de las ratios hay que pensarlo también en clave del profesorado que hace bien las cosas y que lo hace a costa de poner muchas horas, trabajo y esfuerzo de un tiempo y unas energías que en realidad no tiene. A ese profesorado es imperdonable (y políticamente peligroso) fallarle.

Esta falta de dotación de recursos necesarios para llevar a cabo la inclusión educativa no solo resulta en que esta no se lleve a cabo (que ya es nefasto) o reafirma al profesorado más escéptico en su imposibilidad de facto. Además, como ya he escrito en otros textos, deja abandonado y sobrepasado al profesorado más convencido de la necesidad del cambio educativo y al alumnado más vulnerable. Estas dos últimas cuestiones son imperdonables. (Fernández Navas, 2024)

En segundo lugar, las ratios habría que bajarlas también por una cuestión de rendición de cuentas. He de reconocer que no me importaría pagar cada euro que cuesta la bajada de ratios solo por ver la mañana después de entrar en vigor la medida. La pregunta que flotaría en el aire entre cierto profesorado, y que sería un elefante en el salón, podría ser: “Ahora que ya tienes la ratio baja (esa que durante años se ha señalado como obstáculo para hacer ciertas cosas), ¿qué vas a hacer en el aula y cómo lo vas a justificar? ¿Leer el libro de texto?”.

Es fundamental una dotación de recursos equivalente al nivel de las funciones que le atribuimos a la educación. Pero no solo porque estas son condición de posibilidad para que la escuela pueda cumplir su trabajo, sino porque solo desde ahí puede exigirse a los agentes educativos el cumplimiento de su trabajo y afianzar el prestigio de la profesión a ojos de la sociedad: Sólo teniendo, por ejemplo, una ratio aceptable, puede pedírsele explicaciones al profesorado que sigue trabajando como toda la vida o que se niega a llevar a cabo la inclusión en su aula. (Fernández Navas, 2024)

Para terminar, una lección que debemos aprender todos y todas y que algunos no nos cansamos de repetir, aunque muchos de los que hoy andan indignados con la salida de este estudio sean los primeros en rasgarse las vestiduras cuando lo decimos: la medida de todo no puede ser el rendimiento académico.

Decía el otro día en un tuit que “el rendimiento académico es como el dinero: cuando lo convertimos en la medida de todo, aparecen monstruos”. A veces esos monstruos son para el alumnado, las familias o, como hoy, para el profesorado. Pero si “compramos” que la medida de la calidad educativa es el rendimiento académico del alumnado, luego no podemos decir que no lo es, cuando esa medida nos afea otras, como la ratio, que sí nos parecen oportunas.

Sin entrar en profundidad en el tema, pero explicándolo de forma más o menos sencilla, el problema del rendimiento académico (que no es lo mismo que aprendizaje) es que a ninguno nos cuesta imaginar prácticas nada educativas (que incluso no respetaran los derechos humanos) pero que dispararían el rendimiento académico de un aula y, al contrario, medidas que igual bajan el rendimiento académico de un aula pero que son tremendamente educativas.

Tal y como ya he explicado en varios textos sobre *dataísmo*, evidencias y educación, vivimos en un momento en el que se están haciendo análisis y políticas educativas partiendo de la idea de que la mejor educación es aquella que produce determinados resultados académicos medibles.

La gestión educativa se ha volcado hacia la política de datos. Los datos, las evaluaciones y los rankings se convierten en el lenguaje dominante de las políticas públicas. Como sostienen Power (1997) y Ozga (2009), la política educativa ha pasado de articularse en torno a ideales colectivos a legitimarse a través de cifras, indicadores y resultados medibles. Este tránsito ha sido descrito como el paso hacia una “sociedad de la auditoría” (Power, 1997) o un “estado evaluativo” (Neave, 1998), donde todo debe poder ser registrado, medido y comparado para adquirir legitimidad. Desde hace unos años, todo el debate educativo ha ido dejando de lado los aspectos filosóficos, éticos y sociales sobre sus finalidades, y gira cada vez más en torno a datos, resultados de pruebas estandarizadas como PISA, indicadores... (Fernández Navas, 2025).

Y a partir de ahí todo se evalúa, como si la educación fuera una especie de balance económico en una hoja de Excel en la que se comparan políticas según su coste y el impacto que producen en determinados indicadores.

Una idea de educación profundamente tecnocrática y neoliberal, en la que la calidad y el éxito educativo terminan pareciéndose sospechosamente a un balance financiero: ingresos, gastos y resultados. El éxito educativo queda así reducido a un conjunto de puntuaciones en pruebas estandarizadas, como si el aprendizaje pudiera equipararse a un balance contable.

Un enfoque que, curiosamente, hace las delicias de ciertos economistas de la educación -y de parte de la sociología- que, gracias a este marco, se convierten en expertos y expertas centrales del debate público sobre educación. Los valores se quedan fuera del debate.

Pero también existen, desde hace mucho tiempo, otras perspectivas de lo que es y debe ser la educación y que ponen en el centro del debate cuestiones que no tienen que ver exclusivamente con el rendimiento del alumnado.

¿Dónde está en esa hoja de Excel la calidad del tiempo que el docente dedica a cada alumno? ¿Qué no lo haga a costa de ir “tapando fuegos”? ¿Dónde está la calidad de la relación pedagógica? ¿Y el cuidado de la comunidad educativa, la construcción de vínculos, el acompañamiento o la escucha?

¿Cómo hace todo eso el profesorado cuando está desbordado? ¿Con qué altura moral le pedimos que haga todo eso con clases de 30 alumnos porque el “tamaño de efecto” no es lo suficientemente grande?

Este tipo de investigaciones no son neutras. No porque sus autores tengan malas intenciones, sino porque en la ciencia siempre hay un componente ideológico que tiene que ver con la formulación del problema. Parten de una determinada visión de la educación: aquella que puede ser medida, cuantificada y comparada en indicadores. Y esa visión tiene, al menos, a mi juicio, dos problemas.

El primero es que, para medir y cuantificar cuestiones tan complejas como la educación, se ven obligadas a recortar, simplificar y “pelar” los problemas de investigación hasta hacerlos susceptibles de ser medidos. El segundo es que, como siempre dice mi amigo Indomitius, “You get what you screen for” (Obtienes aquello que decides observar). O, de forma más visual, lo que ilustra la conocida metáfora de la farola: no buscamos donde está el problema, sino donde hay luz para poder verlo. La medida termina condicionando la realidad que creemos estar describiendo.

Esto tiene que ver también con la idea de hacer “políticas basadas en las mejores evidencias posibles”, sobre cuyos riesgos algunos llevamos tiempo advirtiendo (y por lo que no han dejado de llamarnos exagerados o directamente locos): que esas “evidencias” enmascaran ideas muy concretas que se presentan como si fueran meramente técnicas, empíricas o neutras. O, peor aún, como legítimas simplemente porque “es lo que dice la ciencia”.

El movimiento que conviene señalar es que muchos de estos informes parten de datos y de análisis empíricos legítimos, pero a partir de ahí dan un paso más: del resultado pasan a sugerir qué políticas educativas deberían priorizarse. Ese paso (datos, interpretación y recomendación de política pública) es habitual (y me parece bien si se explicita de forma transparente) en este tipo de informes, pero no es neutro. Para darlo hay que asumir una determinada idea de lo que es la educación y de cómo deben evaluarse las políticas educativas. En el caso de este informe, por ejemplo, que el objetivo principal del sistema educativo es, fundamentalmente, mejorar el rendimiento académico; que las políticas deben compararse según su impacto en esos resultados; y que la eficiencia coste-impacto debe ser el criterio principal para decidir qué hacer. Pero esos supuestos no son simplemente técnicos: son una forma muy concreta de entender la educación y, además, cumplen una función clara de influir en el debate público y mediático, colocando en él determinados temas y determinadas maneras de interpretarlos.

En cualquier caso y visto los aspavientos de algunos con el informe, a ver si esto sirve, al menos, para que empiecen a escarmentar de defender ciertas perspectivas como si fueran la ciencia suprema y de llamar loco a cualquiera que ose cuestionarlas.

Manuel Fernández Navas. Profesor e Investigador del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.

De ejecutores a intelectuales prácticos: la investigación como dignidad profesional

Francesc Imbernon. 10 marzo 2026

A lo largo de las últimas décadas se ha insistido en que el profesorado debe mejorar, innovar, adaptarse a reformas sucesivas y responder a nuevas demandas sociales. Sin embargo, con demasiada frecuencia estas exigencias han estado acompañadas de una visión reducida de la profesión docente, concebida como mera ejecutora de decisiones tomadas en otros espacios.

Frente a esta *concepción tecnocrática*, se impone una idea radicalmente distinta: la docencia como práctica intelectual, ética y política, y el *profesorado como investigador de su propia realidad*. No se trata de añadir una tarea más a una agenda ya saturada, ni de introducir una moda académica, sino de redefinir la profesionalidad docente desde su núcleo más profundo.

Ser docente investigador no es una estrategia metodológica opcional ni un complemento prestigioso para enriquecer el currículo. Es una *condición estructural de la profesión*. La educación no acontece en contextos homogéneos ni previsibles. Cada aula constituye un microcosmos atravesado por historias personales, desigualdades sociales, tensiones culturales y expectativas diversas. En ese entramado complejo, las recetas universales y las soluciones estandarizadas resultan insuficientes. Cuando el profesorado renuncia a investigar su práctica, corre el riesgo de aplicar propuestas ajenas sin preguntarse si responden realmente a las necesidades de su alumnado y de su comunidad. La investigación, en este sentido, no es un lujo intelectual, sino una exigencia ética.

Investigar la propia práctica permite comprender la complejidad real del acto educativo. La enseñanza está llena de ambigüedades: nada es completamente previsible. Cada estudiante trae consigo una biografía singular; cada grupo construye dinámicas propias; cada contexto condiciona los procesos de aprendizaje de manera específica.

La mirada investigadora introduce la posibilidad de leer esa complejidad con mayor profundidad, de interpretar interacciones, de identificar factores invisibles y de anticipar tensiones. Significa no conformarse con explicaciones simplistas, sino preguntarse por qué una propuesta funciona en un entorno y fracasa en otro, por qué algunos estudiantes participan activamente mientras otros permanecen en silencio, cómo influyen las expectativas docentes en los resultados académicos o qué efectos tiene la organización del tiempo y del espacio escolar.

Cuando la experiencia cotidiana se somete a análisis sistemático, deja de ser una sucesión de acontecimientos dispersos y se convierte en conocimiento profesional. Durante años se ha producido una cierta colonización del saber docente: el conocimiento legítimo parecía provenir exclusivamente de expertos externos, mientras que el saber generado en las aulas quedaba relegado a la anécdota. Esta lógica desprofesionaliza. Investigar la propia práctica implica formular hipótesis, recoger datos, analizarlos críticamente, sistematizar procesos y compartir hallazgos. Supone construir teoría desde la acción y no limitarse a aplicar teorías producidas fuera del aula. Así, la institución educativa deja de ser un espacio de mera implementación para convertirse en un lugar de producción de conocimiento pedagógico.

Esta transformación fortalece la autonomía y la identidad profesional. El docente investigador desarrolla criterio propio. No depende exclusivamente de manuales, modas pedagógicas o prescripciones administrativas. Puede argumentar sus decisiones, dialogar críticamente con las políticas educativas y participar activamente en la construcción del proyecto institucional.

La autonomía no es arbitrariedad ni individualismo; es responsabilidad fundamentada. Investigar dota de legitimidad a las decisiones pedagógicas porque las sostiene con evidencias contextualizadas y análisis rigurosos. Además, fortalece la identidad docente al reconocer al profesorado como intelectual práctico, reflexivo y capaz de interpretar y transformar su realidad.

La investigación también actúa como catalizadora de la reflexión y de la mejora. Aunque la enseñanza es, en esencia, una profesión reflexiva, las condiciones reales de trabajo —la urgencia permanente, la sobrecarga administrativa, la presión evaluativa— dificultan la pausa necesaria para pensar con profundidad. La investigación introduce deliberadamente el registro, el análisis y el diálogo como procedimientos profesionales sistemáticos. Hace visible lo que estaba naturalizado.

Muchas prácticas se sostienen sobre hábitos no cuestionados. Al observar de manera sistemática quién participa y quién no, cómo se distribuye la palabra, qué criterios se emplean al evaluar o qué expectativas diferenciadas se construyen, se revelan patrones invisibles. Lo que se hace visible puede problematizarse; lo que permanece oculto tiende a reproducirse.

Sin investigación, la innovación corre el riesgo de convertirse en adopción acrítica de tendencias pasajeras

Investigar obliga a formular preguntas relevantes y críticas. No se trata solo de optimizar resultados, sino de comprender significados y relaciones de poder. ¿A quién beneficia una determinada práctica? ¿A quién excluye? ¿Qué supuestos culturales operan de manera implícita en nuestras decisiones? Estas preguntas elevan el nivel de la práctica profesional. Además, la investigación conecta teoría y práctica de manera viva. Los conceptos dejan de ser abstracciones académicas y se convierten en herramientas de interpretación. La teoría enriquece la lectura de la realidad y evita simplificaciones. Al mismo tiempo, la práctica deja de ser mera aplicación para convertirse en fuente de producción teórica.

La mejora que surge de la investigación no es improvisada ni superficial. Se apoya en ciclos profesionales de diagnóstico, diseño, implementación, evaluación y ajuste. Permite fundamentar decisiones con evidencias situadas, evaluar impactos reales y sostener procesos de innovación contextualizada. Sin investigación, la innovación corre el riesgo de convertirse en adopción acrítica de tendencias pasajeras. Con investigación, se convierte en transformación significativa y sostenida.

Existe, además, una dimensión ética ineludible. Investigar la práctica implica asumir la responsabilidad de revisar críticamente la propia intervención. No basta con tener buenas intenciones; es necesario analizar efectos y consecuencias. La investigación revela desigualdades invisibles, problematiza prácticas discriminatorias y orienta la acción hacia mayores niveles de equidad. Preguntarse por quién queda excluido, por qué ciertas voces no se escuchan o cómo influyen los prejuicios en las expectativas docentes es un acto ético. Y también político, porque supone cuestionar la naturalización de desigualdades y defender una escuela comprometida con la justicia social.

Sin embargo, exigir al profesorado que investigue sin transformar las condiciones estructurales en las que trabaja supone trasladar una responsabilidad sin ofrecer los recursos necesarios. La doble condición docente-investigador requiere tiempo protegido dentro de la jornada laboral, reducción de la burocracia innecesaria, formación situada y acompañamiento continuo, reconocimiento institucional y culturas escolares colaborativas. La investigación no puede convertirse en una carga añadida asumida en los márgenes del horario. Debe formar parte del trabajo profesional reconocido y valorado.

La formación inicial desempeña aquí un papel decisivo. Formar en investigación no significa únicamente enseñar técnicas estadísticas ni exigir trabajos finales formales. Significa promover una actitud epistemológica: una manera de mirar la realidad educativa con curiosidad crítica y voluntad transformadora. La formación investigadora permite cuestionar discursos dominantes, comprender desigualdades estructurales, articular teoría y práctica y desarrollar competencias esenciales como la observación sistemática, el análisis de situaciones complejas y la toma de decisiones fundamentadas. Sin esta base, la autonomía profesional se debilita y la profesión se reduce a entrenamiento técnico.

El mensaje al profesorado no puede ser una exhortación abstracta. Debe ser un reconocimiento de las dificultades reales y, al mismo tiempo, una invitación a asumir la investigación como forma de estar en la profesión. Investigar no implica convertirse en académico universitario ni diseñar proyectos complejos. Significa observar con intención, preguntarse por qué ocurre lo que ocurre, documentar experiencias, conversar con colegas, leer para comprender mejor la acción, escribir para ordenar el pensamiento. Significa introducir la duda fecunda en la rutina cotidiana. No se trata de buscar perfección, sino comprensión. No de cumplir, sino de crecer.

Investigar en comunidad rompe el aislamiento profesional. Compartir dudas, contrastar interpretaciones y construir pequeñas comunidades de indagación transforma la cultura escolar. Cuando el profesorado dialoga sobre su práctica, la mejora deja de ser individual y se convierte en proceso colectivo. La escuela se transforma en institución que aprende de sí misma.

Para los responsables de política educativa, el mensaje es igualmente claro. No se puede construir calidad desde la desconfianza. Las políticas basadas exclusivamente en control, estandarización y evaluación externa pueden ofrecer información, pero no generan por sí mismas mejora pedagógica. Si se desea fomentar una cultura investigadora, es imprescindible garantizar tiempo institucional para la reflexión, reconocer formalmente la investigación docente, reducir la burocracia innecesaria, promover formación continua situada y favorecer redes profesionales colaborativas. La mejora sostenible no nace de decretos, sino de la capacidad interna de las escuelas para analizar y transformar su práctica.

Convertir al profesorado en investigador de su propia práctica no es una cuestión de voluntarismo individual, sino de arquitectura institucional y de concepción profesional. Cuando el docente investiga, convierte la experiencia cotidiana en laboratorio de conocimiento profesional, ético y colectivo. Recupera la autonomía intelectual, fortalece su identidad y genera innovación contextualizada. La investigación no es un complemento académico ni un requisito administrativo. Es el mecanismo mediante el cual la docencia se dignifica como profesión reflexiva y crítica. Solo así la escuela podrá responder con creatividad, rigor y justicia a los desafíos complejos de nuestro tiempo.

Francesc Imbernon. Catedrático de Pedagogía de la UB