



ÍNDICE

[Lanzan una calculadora para estimar la nota de admisión a la universidad y compararla con las últimas notas de corte](#) **EUROPA PRESS**

[Los sindicatos piden acelerar la ley que bajará ratios en aulas pese a que es «poco ambiciosa»](#) **EL DEBATE**

[El peligroso caso de segundo de la ESO](#) **EL PAÍS**

[Docentes plantean que los exámenes vuelvan a ser la base de las notas de los alumnos ante el abuso de la IA en los deberes](#) **LEVANTE**

[Educación no cierra la puerta a que los alumnos sigan en el colegio hasta los 16 años](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Galicia abre camino en la FP Adaptada: "Queremos que todos los chavales tengan una oportunidad"](#) **EL CORREO GALLEGO**

[El instituto con dificultades que ahora es el más demandado con un dictado y una hora de lectura en clase cada día](#) **EL MUNDO**

[Dos detenidos por golpear y arrancar de un mordisco parte de la oreja a un profesor de un instituto en Alcoy](#) **INFORMACIÓN**

[Navarra impulsará la 'Educación 360' para ampliar el aprendizaje fuera de la escuela](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[La Junta de Andalucía busca 2.500 maestros jubilados para ayudar en colegios e institutos](#) **EL CORREO DE ANDALUCÍA**

[Rueda ensalza en un vídeo la gratuidad de la educación en Galicia: «Aquí podes ser o que queiras ser»](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Martín Padura \(Fad\): "La familia es el principal agente de prevención frente a los riesgos digitales y de salud mental"](#) **EUROPA PRESS**

[Este es el perfil de alumnos de FP: mucho informático y poca mujer](#) **EL DEBATE**

[Diferentes accesos a Barcelona, cortados por las protestas de los profesores](#) **EL PAÍS**

[Sindicatos urgen nuevos perfiles en los colegios: psicólogos y enfermeros](#) **FARO DE VIGO**

[Pedrosa pone en marcha 'Adimen Digitala', la estrategia para la transformación digital del sistema educativo](#) **DEiA**

[Educación avisa a las familias de Asturias: correos fraudulentos en las cuentas de Educastur](#) **EL COMERCIO**

[El uso intensivo de redes sociales aumenta los síntomas depresivos en menores de 16 años](#) **EUR. PRESS**

[¡Hay que sacar más plazas STEM en las Universidades!](#) **EL DEBATE**

[Bajar ratios no es sólo inútil, es el camino equivocado](#) **EL PAÍS**

[Libertad con medidas cautelares para la mujer detenida por la brutal agresión a un profesor en Alcoy](#) **INFORMACIÓN**

[España recibe 6.907 solicitudes para proyectos de movilidad en colegios, FP o universidades en Erasmus+ 2026, un 8% más](#) **EUROPA PRESS**

[Proteger la educación](#) **EL DEBATE**

[Una mujer paga el comedor a la niña de Alicante tras denegarle el servicio el colegio por la deuda de sus padres](#) **INFORMACIÓN**

[Las protestas de los profesores se trasladan a la Cataluña central, Lleida y los Pirineos](#) **EL PAÍS**

[El 63% de los docentes cree insuficiente su formación para identificar desprotección en los niños más pequeños](#) **EUROPA PRESS**

[¿Crisis de jóvenes o de educadores?](#) **EL DEBATE**

[El uso compulsivo de las redes sociales afecta más a la salud mental de los adolescentes con menos recursos](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[El PP insta al Gobierno a modificar la LOMLOE para que centros de educación especial mantengan su función de escolarización](#) **EUROPA PRESS**

[La ratio no es el problema, ni tampoco la solución](#) **EL PAÍS**

[No basta con dominar la materia, hay que saber enseñarla: lo que reclaman los docentes de secundaria](#) **THE CONVERSATION**

[¿Enseñamos el valor de la democracia en la escuela?](#) **THE CONVERSATION**

[Cincuenta expertos diseñan planes para "reconvertir" el sistema educativo](#) **MAGISTERIO**

[La IA generativa en la Educación: sí, pero con un objetivo y con el docente de por medio](#) **MAGISTERIO**

[Ismael Sanz alerta de la gran brecha docente: sabemos qué funciona, pero no llega al aula](#) **MAGISTERIO**

[Gregorio Luri: "No exigir es no respetar la dignidad del alumno"](#) **MAGISTERIO**

[España eleva su nivel formativo, pero mantiene desafíos estructurales en la cualificación de la población](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Alarma en la comunidad educativa tras la salvaje agresión a un docente en un centro de Alcoy](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El gasto público en Educación superó en 2024 los 71.300 millones, un 4,8% más respecto al año anterior](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Los directores de centros públicos de Madrid defienden como "la opción más adecuada" la incorporación a los institutos en 1º de la ESO](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Código deontológico docente y tecnología](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La formación del profesorado en Cataluña: entre la retórica del cambio y la necesidad de un modelo estructural](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Ya basta de ser profesores secundarios](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Enseñar para la vida](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Carta de una maestra](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Educar para el diálogo: el legado de Jürgen Habermas](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[10 años de El Diario de la Educación](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Papeleo](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es

Lanzan una calculadora para estimar la nota de admisión a la universidad y comprarla con las últimas notas de corte

MADRID, 13 Mar. (EUROPA PRESS) - Educaweb ha lanzado una Calculadora de notas de admisión a grados universitarios, un servicio online que permite estimar la nota de admisión y compararla con las últimas notas de corte publicadas, para explorar opciones de estudios universitarios.

Desde el portal especializado en orientación académica y profesional avisan de que calcular la nota de admisión a la universidad "puede generar dudas", ya que el procedimiento depende de la vía de acceso (Bachillerato o Ciclo Formativo de Grado Superior) y la suma de las ponderaciones de materias de la fase voluntaria, donde cada milésima cuenta.

La nueva Calculadora de notas de admisión de Educaweb simplifica este proceso: solicita la información necesaria, según cada vía de acceso, y ofrece un resultado orientativo que ayuda a comprender el cálculo y a valorar alternativas antes de la preinscripción. Esta herramienta permite estimar la nota de admisión a la universidad según la vía de acceso (Bachillerato o CFGS); simular diferentes escenarios incorporando calificaciones y ponderaciones de materias de la fase voluntaria; y contrastar el resultado con titulaciones y universidades concretas a través del buscador de notas de corte de Educaweb.

Las principales ventajas de este recurso son su conexión a contenidos de orientación y recursos de Educaweb que facilitan la comprensión del proceso, como los parámetros de ponderación o el buscador de notas de corte; así como su diseño, que permite utilizarla de "manera fácil y clara". "Con esta herramienta queremos facilitar que el cálculo se entienda y se pueda contextualizar con notas de corte, para apoyar decisiones informadas en un momento clave", explica Montserrat Oliveras Bagués, cofundadora, co-CEO y directora editorial de Educaweb.

La también orientadora añade que "el alumnado puede valorar su nota y en consecuencia calibrar el esfuerzo que requiere conseguirla y buscar alternativas viables". La nueva herramienta calcula la nota de admisión a la



universidad en función de la vía de acceso, ya que el procedimiento es diferente según el caso: Se selecciona si el acceso es desde Bachillerato o un Ciclo Formativo de Grado Superior (CFGS).

La Calculadora muestra los campos correspondientes y aplica la fórmula de cada caso para estimar la nota de acceso. Se añaden calificaciones de hasta cuatro materias de la fase voluntaria de la PAU y se aplican las ponderaciones (0,1 o 0,2), para obtener una nota de admisión orientativa. Por último, la herramienta ofrece acceso directo al buscador de notas de corte de Educaweb para contrastar el resultado con titulaciones y universidades concretas.

La Calculadora incluye información práctica para interpretar el resultado: por ejemplo, informa que se requiere una calificación mínima para las materias de la fase voluntaria o que estas tienen un periodo de validez limitado.

Para aprovechar al máximo la Calculadora de notas de admisión, los orientadores del portal recomiendan definir el grado o el área de interés. Conviene tener identificados los grados y universidades que se quieren explorar, ya que el resultado puede variar según las ponderaciones aplicables; y revisar qué materias ponderan más.

Priorizar en la simulación las materias con mayor ponderación para las carreras que sean de interés ayuda a estimar el margen de mejora. También aconsejan realizar más de una simulación, ya que comparar escenarios con diferentes universidades/campus y con grados afines (con distintas materias ponderables o con notas estimadas) facilita planificar alternativas; tomar el resultado como guía, no como garantía.

Tener en cuenta que la nota de admisión dependerá de las calificaciones que se obtengan finalmente, de las ponderaciones y de los grados solicitados; y contrastar siempre con las notas de corte. Comparar el resultado obtenido con las notas de corte de los diferentes grados, para conocer las probabilidades de admisión, sin olvidar que estas varían cada curso según la oferta y demanda de plazas.

EL DEBATE

Los sindicatos piden acelerar la ley que bajará ratios en aulas pese a que es «poco ambiciosa»

El anteproyecto contempla un máximo de 22 estudiantes por aula en segundo ciclo de Infantil y Primaria y de hasta 25 en Secundaria

El Debate. 13 mar. 2026

Los sindicatos de la Enseñanza pública no universitaria creen que la nueva ley que bajará las ratios en las aulas y mejora la jornada docente tendría que ser más ambiciosa pero valoran que avance y que siga su trámite para «consolidar estos derechos».

La Mesa de Negociación del Personal Docente no universitario, en la que participan los sindicatos y el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, se ha reunido este jueves para analizar el último borrador del anteproyecto de ley que debe ser aprobado por el Consejo de Ministros en segunda vuelta.

Un anteproyecto que contempla un máximo de 22 estudiantes por aula en segundo ciclo de Infantil y Primaria y de hasta 25 en Secundaria.

Todos los sindicatos han recordado al Ministerio que las negociaciones deben continuar para lograr un Estatuto Docente que mejore condiciones salariales, de jubilación o ayude a reducir la burocracia.

«Tibias mejoras a coste cero», señala STES-Intersindical en un comunicado en el que incide en que la propuesta es «insuficiente» y recuerda que «el descenso de ratios planteado no responde a una apuesta por la calidad, sino a la inercia del descenso de natalidad».

«Se aplica de forma progresiva y sin incremento presupuestario, limitándose a seguir una hoja de ruta que las comunidades autónomas ya están ejecutando por necesidad demográfica para mantener puestos de trabajo sin invertir dinero», critica este sindicato, mientras CCOO señala a EFE que la ley debería incluir las mejoras que propone de forma urgente el Consejo Escolar del Estado (CEE), como que todo el alumnado con necesidades educativas de cualquier tipo cuente doble.

El anteproyecto solo contempla como doble plaza el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

El sector de la Enseñanza de UGT valora, en otro comunicado, que la norma «continúe su tramitación para consolidar estos avances» pero advierte de que «debe ser solo el primer paso» por lo que reclama que la negociación en los diferentes grupos de trabajo sigan «hasta culminar un Estatuto del Docente» que regule competencias, derechos y responsabilidades del profesorado.

UGT ha mostrado su preocupación por la «parálisis» de algunos grupos de trabajo, como los relativos al sistema de acceso a la profesión docente, el periodo de prácticas y la formación permanente.

«Sin un aumento real de las plantillas (cupos extra), cualquier mejora en las condiciones laborales se hace a costa de la atención a la diversidad», incide STES-Intersindical.

En torno al calendario de implantación de bajada de ratios progresiva y que culmina en el curso 2031-2032, todos los sindicatos reclaman una aplicación más inmediata.

Fuentes sindicales señalan a EFE que el Ejecutivo tiene la intención de que la norma pase por el Consejo de Ministros «lo antes posible, ya que quieren tramitarla cuanto antes para elevarla a las Cortes».

EL PAÍS **OPINIÓN**

El peligroso caso de segundo de la ESO

En este nivel de la secundaria el sistema sigue funcionando como si el alumnado fuera una línea recta y previsible

ALBANO DE ALONSO PAZ. 13 MAR 2026

Me da lástima cuando un chaval de 15 años me dice por los pasillos del instituto: “yo ya lo tengo todo perdido”. Procuro cambiarle la óptica y decirle que es al revés, que tiene todo por delante y que eso en todo caso lo podría decir un señor de 85 años.

Esta situación se me ha dado de forma más o menos similar más de una vez, y suele coincidir con que ese chaval está en segundo de la ESO, con unos 14 años de edad (o 15, si ha repetido). El antiguo octavo de EGB, para los que como yo peinamos canas. Preocupante, ya que estamos hablando de chicos que hace décadas ni habían salido de sus colegios.

Uno con el tiempo se va dando cuenta de que en este tipo de tribunas tendemos hablar de generalidades, al menos desde la educación, y no partimos de casos reales como el que les acabo de contar. El elenco de expertos que se atreve a meterle mano al sistema educativo para opinar suele estar ubicado en la cima de sus puestos respectivos, muchas veces desde el ámbito universitario o asesorías externas. Pero nunca se habla de un caso incómodo como este, que todo el mundo intenta evitar: el caso de segundo de la ESO y en lo que este nivel se está convirtiendo.

Segundo de la ESO es, para muchos docentes, el reflejo de la sensación persistente de que algo no nos encaja y no sabemos qué es. No es un curso “importante” según el relato oficial. Aquí nadie titula ni acaba un ciclo, es un año de continuidad en una etapa obligatoria que empezó cuando aún iban ilusionados de nuestra mano al colegio. Ahora muchas madres ni reconocen a esos hijos que no quieren pisar un centro ni por asomo y, cuando van a clase, todo explota a su alrededor. Resulta contradictorio que el sistema apenas mire a este momento decisivo en el desenganche tan estudiado desde la sociología educativa.

El caso de segundo de la ESO representa la confluencia de realidades que rara vez se ponen en diálogo. A este curso llega un gran grueso de alumnos que ha pasado por Primaria y por primero sin repetir, sostenidos por medidas de apoyo que, aunque insuficientes, al menos existían. O, simplemente, se le pasa de curso, porque al final pasan casi todos. En un porcentaje importante acaban la Primaria con muchas carencias pero, aun así, afrontan el verano sabiendo que su recorrido en el cole ha terminado y en septiembre se abre una etapa nueva en el instituto.

La ESO exige cierta autonomía, una progresiva abstracción y capacidad de autorregulación, y por eso se ensanchan las grietas en lo académico y en lo emocional que afectan a los más débiles. No hay soluciones organizativas significativas para aliviar este bache: no hay todavía programas de diversificación curricular, no hay programas de cualificación profesional inicial, no hay apoyos sino los justos para el alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo.

Quien ha estado en un aula de segundo lo reconoce enseguida. Es el curso donde aparecen los alumnos que “se pierden”. No son casos aislados, sino un patrón que se repite año tras año. Y lo más duro es que, cuando se analiza, se tiende a responsabilizar al alumno —“no se esfuerza”, “no quiere”, “no le interesa”— sin rebuscar en el origen del desenganche.

En segundo de la ESO el sistema sigue funcionando como si el alumnado fuera una línea recta y previsible. Se exige madurez, responsabilidad y motivación, sin haber generado condiciones para ello. Y cuando el estudiante no responde se interpreta como un fallo individual, no como una falta de acompañamiento estructural.

Segundo es el curso estrella en la heterogeneidad, en la falta de recursos y la presión de avanzar en el currículo, aunque el grupo no esté preparado. Y esa tensión, mantenida en el tiempo, desgasta. Desde una mirada pedagógica crítica y honesta, se me ocurre que es ahí donde el sistema tiene que apostar por reforzar la tutoría y la orientación educativa. Segundo necesita más tiempo de acompañamiento efectivo y más presencia de orientadores y equipos de apoyo.

Ayudaría una organización curricular más laxa: talleres instrumentales, proyectos interdisciplinares, apoyos dentro del aula y agrupamientos flexibles permitirían atender a quienes llegan con lagunas sin separarlos del grupo ni estigmatizarlos. La clave es ofrecer distintos caminos hacia los mismos objetivos.



También sería necesario anticipar medidas que hoy solo aparecen en cursos superiores. Espacios de aprendizaje práctico, actividades vinculadas a intereses reales del alumnado, programas de refuerzo como los hubo en el pasado, por ejemplo alternativos a aprender un segundo idioma.

Hace falta estudiar el caso de segundo de la ESO como ese curso crítico del que nadie habla. Porque ponerlo en el centro del debate implica dotarlo de recursos, pero también de un relato con sentido: estar al lado de quien más lo necesita en el momento que más lo necesita.

Quizás queden preguntas por hacernos que no se pueden abordar en la columna de un periódico. Por qué han llegado así a los 14 años muchos chicos y chicas sería, tal vez, la principal.

Pero, mientras, reconocer el caso de segundo de la ESO como una de las prioridades del sistema educativo no vendría mal. Cada estudiante que a los 14 años se salva para seguir confiando en que todavía está empezando a vivir y que le queda mucho por recorrer, habrá merecido la pena.

Albano de Alonso Paz es catedrático de Lengua y Literatura, profesor y Cruz al Mérito Civil por su labor en el campo de la enseñanza.



Docentes plantean que los exámenes vuelvan a ser la base de las notas de los alumnos ante el abuso de la IA en los deberes

Los expertos coinciden en que hay que enseñar las tecnologías a los alumnos, pero no tienen una visión unánime sobre los límites que se deben de poner

A. Fajardo. ALICANTE. 13 MAR 2026

El uso de la inteligencia artificial (IA) por parte de los estudiantes no solo tiene en alerta a las universidades, sino también a los institutos e incluso colegios. Ante el boom que está generando esta tecnología, profesionales de la enseñanza ya están apelando a recuperar antiguos métodos en los que los exámenes tienen prioridad en las evaluaciones, por delante de los trabajos que se realizan en casa, para evitar precisamente los copia y pega que están realizando muchos alumnos.

Los desafíos que ha traído consigo la IA en la educación han sido abordados esta semana por profesores y maestros de distintos puntos del país durante el Encuentro de Centros Innovadores, en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante (UA). Aunque no hay una posición unánime entre el profesorado sobre los límites que se deben de poner a los alumnos, nadie discute ya que la escuela debe de enseñar a los niños y adolescentes a utilizar unas herramientas tecnológicas que han venido para quedarse.

"Hay que pedir a los alumnos usar la IA, como ocurrió con la calculadora. En algunas tareas incluso debería ser obligatorio usarla", afirmó Pere Marquès, director de la Red Educativa DIM-EDU y coordinador del congreso. Sin embargo, el especialista advirtió de que tanto los profesores, como los alumnos tienen que aprender a utilizarla, pero con la obligatoriedad de establecer medidas para que la tecnología no acabe mermando las facultades humanas, entre ellas, el pensamiento crítico y la creatividad. "Muchos estudiantes utilizan la IA para que les haga los deberes, creyendo que así engañan al profesor", agregó el experto. De ahí, su defensa de dar más peso a los exámenes.

Conscientes de las oportunidades que trae la IA para impulsar nuevas metodologías en la enseñanza, los profesionales abordaron los peligros que está generando la tecnología en el rendimiento académico, así como en la motivación del alumnado, y hubo quienes destacaron la importancia de anteponer el factor humano en las aulas. "Lo que no va a hacer la IA en la vida es tener empatía, estar cara acara con el alumno, los docentes somos claves para que vengan contentos y felices a aprender, que se sientan queridos", apuntó uno de los asistentes.

Introducción progresiva y controlada

Otra maestra defendió una de las filosofías que cada vez comparten más las familias, los psicólogos y el profesorado; la ausencia total de pantallas hasta los tres años y, a partir de ahí, una introducción muy paulatina y controlada en las aulas. Una restricción que a partir del próximo curso la Conselleria de Educación ha decidido poner en marcha. Los centros educativos van a tener prohibido sustituir los libros impresos por las pantallas, ni estas tampoco van a poder ser el material principal del área en las aulas con alumnos de hasta 12 años.

Por primera vez, la administración autonómica va a regular el tiempo que los maestros dedican a enseñar con medios tecnológicos, después de haber prohibido hace dos cursos la entrada de los móviles a los colegios e institutos, pero autorizando de manera excepcional su uso académico.

De este modo, en primero y segundo de Primaria (de 6 a 8 años) los niños solo podrán aprender con dispositivos digitales una hora a la semana; los de tercero y cuarto (de 8 a 10 años) podrán utilizarlos dos horas semanales y los de quinto y sexto (10 a 12 años) ya podrán emplearlos durante una hora diaria. Además, los colegios no podrán exigir tareas digitales en casa. Para edades superiores, es decir, una vez que entren al instituto, de momento Educación no ha puesto límites al uso de la tecnología en las aulas.

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

Educación no cierra la puerta a que los alumnos sigan en el colegio hasta los 16 años

La Mesa Sectorial analiza el modelo para impartir 1º y 2º de ESO en los colegios sin descartar ampliarlo hasta 4º curso

Ana García. 14 MAR 2026

La Consejería de Educación y Formación Profesional de la Región de Murcia celebraba este miércoles una Mesa Sectorial extraordinaria a petición de las organizaciones sindicales para aclarar la implantación del nuevo modelo con el que se alarga hasta los 14 años la permanencia de los alumnos en los colegios, ampliando las competencias de estos hasta 1º y 2º de Secundaria (ESO).

Los sindicatos pusieron sobre la mesa las dudas que les genera el cambio y debatieron con el consejero Víctor Marín los pros y los contras, un encuentro en el que aseguran que Marín no descartó que se pueda ampliar incluso hasta 4º de ESO, lo que implicaría mantener a los estudiantes en el colegio hasta los 16 años.

La propuesta que hizo la Administración en su momento dejó muchas incertidumbres en el aire y los sindicatos intuyen posibles efectos negativos en la organización de los equipos docentes y el trabajo del profesorado, por lo que acudían ayer al encuentro con muchas preguntas, aunque no todas eran respondidas. "El consejero juega a la ambigüedad cuando se trata de cuestiones que no están claras", afirmó el portavoz de Sterm, Andrés Martínez, quien considera que hasta que no pasen unos años el nuevo modelo no estará asentado.

Para Martínez, la opción de ampliar este modelo hasta 4º de ESO "no sigue criterios pedagógicos, sino económicos, ya que únicamente se usará en función de si un centro de Secundaria tiene más o menos demanda y ajustar así la oferta educativa de Formación Profesional para no tener que construir más institutos en las zonas donde hacen falta".

Orientador a tiempo completo

Los asistentes sí lograron arrancar al consejero Víctor Marín el compromiso de que los colegios que ofrezcan 1º y 2º de Secundaria contarán con un orientador a tiempo completo, una figura que suele estar presente en los institutos y de la que ahora también dispondrán en mayor medida estos centros.

El responsable de la Federación de Educación de CCOO, Nacho Tornel, señaló que "también hemos logrado el compromiso de no tocar ni aminorar las condiciones de trabajo de los docentes que pasen a los colegios, para que no se pierdan los tiempos completos ni la especialidad, evitando jornadas parciales y que los mismos docentes tengan que impartir asignaturas que no son de su ámbito", una cuestión que preocupaba a los afectados.

Desde ANPE su presidente, José Antonio Martínez, explicó que reiteraron "con firmeza que no permitiremos que esta medida suponga una vulneración o un retroceso en las condiciones laborales del profesorado" y "denunciaremos situaciones de itinerancias, supresión de plazas o desplazamientos". ANPE también exigirá que se dote a estos nuevos centros de una partida económica para equipamientos y recursos para los cursos de 1º y 2º de ESO.

SIDI expresó durante la reunión al consejero su malestar por no hacer una convocatoria pública con un plazo y con unos requisitos mínimos claros para los centros interesados, llegando a calificar de "ambiguos" los requisitos que se indicaron inicialmente y que "crearon incertidumbre para los equipos directivos en todo momento". Además, critican que han sido muchos los centros interesados en participar, con apoyo de claustro y del consejo escolar, y que no han recibido ni la visita de los técnicos para analizar infraestructuras, incluyéndose otros centros que ni habían presentado solicitud.

La Consejería de Educación se limitó a señalar que la Mesa Sectorial celebrada ayer fue "muy cordial" y sirvió para contestar a todas las preguntas de los sindicatos, "se les ha dado la información sobre el proceso seguido para la implantación de la ESO en los 11 colegios que van a comenzar el próximo curso, así como los requisitos de espacio y la organización de las enseñanzas y plantillas".

elCorreoGallego.es

Galicia abre camino en la FP Adaptada: "Queremos que todos los chavales tengan una oportunidad"

La Xunta pone en marcha un nuevo modelo de Formación Profesional, pionero en España, para que jóvenes con diversidad funcional tengan acceso real al empleo

Susana López Carbia. Santiago 14 MAR 2026

Hugo Ribadavia tiene 18 años, vive con sus padres en la parroquia de Barbude, en A Estrada, y acaba de empezar una etapa que puede marcar su futuro: es el primer alumno que cursa el módulo de Lavado y secado de ropa dentro del nuevo programa de FP Adaptada, único en España, que la Xunta de Galicia impulsa en colaboración con entidades sociales.

Su historia es también la de muchas familias que conviven con el autismo. A Hugo se lo diagnosticaron cuando tenía cinco años. Su padre, Miguel Ribadavia, recuerda bien aquel momento.

"Al principio llevamos un disgusto muy grande. Luego, poco a poco, lo fuimos superando y nos adaptamos a la situación", explica.

Desde entonces, Miguel y su mujer, Ana Isabel Conde, han lidiado siempre con la preocupación que les suscitaba el pensar en el futuro: "Lo que queremos es que tenga la oportunidad de poder hacer una vida lo más normalizada posible".

Ahora, esa posibilidad empieza a tomar forma en el CIFP Compostela, donde Hugo ha comenzado su formación. "De momento va contento", resume el progenitor.

Un alumno pionero

Hugo llega a este programa desde uno de los colegios con los que cuenta Aspanaes, asociación que desde 1979 ofrece apoyo a las familias de personas con autismo. Para Alberto Silva, director del centro educativo, la iniciativa abre un camino necesario. "Hay muy poquitos recursos con salidas reales al mundo laboral para chicos con autismo o con necesidades importantes de apoyo. Este proyecto es una puerta a esas opciones", explica.

En el CIFP Compostela han buscado el entorno más adecuado para que la experiencia funcione y Hugo se sienta a gusto. El director del centro, Ramiro Esparís, explica que el módulo se ha diseñado pensando en las capacidades y necesidades del alumno. "Buscamos un espacio donde pudiera integrarse con el resto del grupo, y elegimos la lavandería", señala.

Según explica, se trata de un entorno especialmente adecuado. "No tiene relación directa con clientela, los procesos son sencillos y muy estructurados, y además cuenta con alumnado alrededor que puede facilitar la adaptación".

Por ahora Hugo es el único alumno del programa en este centro, lo que convierte la experiencia en un auténtico proyecto piloto. "La familia está muy ilusionada y el alumno también", resume Esparís.

Un proyecto pionero en Galicia

La experiencia forma parte de un programa más amplio impulsado por la Consellería de Educación a través de la nueva FP Adaptada, una modalidad que busca ofrecer formación profesional a jóvenes con necesidades educativas especiales.

El conselleiro de Educación, Román Rodríguez, subraya que se trata de una iniciativa "única y exclusiva de Galicia", pensada para "dar más oportunidades a las personas que más lo necesitan".

La idea es adaptar la formación profesional para que estos estudiantes puedan adquirir competencias laborales reales y acceder al mercado de trabajo. "Lo importante es que puedan formarse y después insertarse en el mercado laboral", explica.

El programa se desarrolla este curso en cuatro centros integrados de FP: Paseo das Pontes (A Coruña), Compostela (Santiago), Fraga do Eume (Pontedeume) y Manuel Antonio (Vigo), y cuenta con la colaboración de cinco entidades sociales: la Asociación de apoio a persoas con diversidade intelectual (Aceesca), la Asociación Hogar y Clínica San Rafael, el centro Juan María (de la Asociación Esperanza Valle Miñor), la Asociación de pais e nais de persoas con Autismo de Galicia (Aspanaes) de Santiago y Ferrol y la Asociación Pro Persoas con Discapacidade Intelectual de Galicia (Aspronaga).

En total se han habilitado 14 plazas, repartidas entre los módulos de Lavado y secado de ropa —que se impartirá en el CIPF Compostela de momento con solo una plaza— y de Procesos básicos de pastelería y repostería —con 6 plazas en el CIPF Manuel Antonio, 5 en el Paseo das Pontes y 2 en el Fraga do Eume—.

Una red de apoyo

Aspanaes, una de las entidades que participan en el proyecto, lleva décadas trabajando en la atención a personas con autismo.

Su presidente, Ignacio Labella, explica que la entidad atiende a unos 600 usuarios y cuenta con 220 trabajadores, además de prestar apoyo directo a cerca de 2.000 familiares. "Tenemos colegios, centros de día, residencias y servicios de atención temprana", señala.

La organización cuenta con centros en Santiago, A Coruña, Ferrol y As Pontes, y actualmente construye una residencia para personas con autismo en el municipio lucense de Friol.

La colaboración con el sistema educativo es, según explica, una pieza clave para mejorar el futuro de estos jóvenes: "Queremos que todos los chavales tengan una oportunidad".

Ping pong, playa y nuevos retos

Mientras tanto, Hugo se adapta a su nueva rutina. Le gusta el deporte, la natación y viajar. Cada verano espera con ganas la llegada de los días de playa.

En el CIFP Compostela ya ha sorprendido a muchos compañeros con su habilidad con el ping pong. Pero su reto más importante es aprender un oficio que pueda abrirle las puertas del empleo. Su padre lo resume con esperanza: "A ver si hay suerte y consigue sacar el título".



El instituto con dificultades que ahora es el más demandado con un dictado y una hora de lectura en clase cada día

La fórmula mágica de Castilla y León, en el 'top 10' mundial de la educación pese al abandono escolar de España: "En el recreo se llena la biblioteca"

Olga R. Sanmartín. Salamanca 14 marzo 2026

El IES Lucía de Medrano ha pasado de ser un centro con dificultades a convertirse en el más demandado de Salamanca, con 350 solicitudes por curso -el doble que hace una década- y lista de espera para entrar. En 2014 el equipo directivo cambió de arriba abajo este instituto público y logró crear un «efecto llamada» gracias a un proyecto lingüístico que, entre otras cosas, ha puesto a los integrantes de la Generación Z a hacer cada día un dictado y una hora de lectura en el aula, gracias a las clases de refuerzo que reciben por las tardes los alumnos rezagados y gracias al Bachillerato de Investigación y de Excelencia, que la Junta de Castilla y León lleva 10 años fomentando para que los cerebrines no se aburran.

No son un centro bilingüe -es más, no les gusta este modelo-, pero los bachilleres hacen unos trabajos de investigación en inglés o francés, tutorizados por profesores de la Universidad de Salamanca, que se asemejan a tesis doctorales. Por ejemplo, el adolescente León García Luengo estudió coreano para entender la ideología Juche de Kim Il-sung. Su compañera Emma Velo logró que le abrieran los talleres de Elsa Schiaparelli en París para disertar sobre la relación entre la moda y el surrealismo. Y el trabajo de Aya Chouja Azouz, 17 años y nota media de 10, ha abierto una nueva línea de investigación en el Instituto de Neurociencias de Castilla y León.

«Se trata de un estudio sobre la autofagia en el córtex prefrontal del cerebro de los ratones y cómo afecta la ausencia de la proteína MSK1», explica su propia autora, que dice que ha «aprendido más con este trabajo que en todo un curso». Su hermano, Anás Chouja Azouz, ha diseñado con su amigo Alberto Domínguez -ambos tienen media de 9- un *chatbot* para los pacientes de cirugía maxilofacial.

Anás, Alberto y Aya quieren estudiar Medicina. El padre de los hermanos Chouja es camarero y la madre estudia para ser auxiliar de enfermería. Proceden de Marruecos. A sus hijos les gusta leer. También leen a diario sus compañeros autores de otras investigaciones, como el *Estudio de la diabetes tipo 2 a través de las líneas celulares C2C12 y 3T3-L1*, la *Clasificación molecular del carcinoma endometrial* y o la *Modulación de la P-glicoproteína mediante tioxantonas en la nefrotoxicidad inducida por cisplatino: un estudio en vivo*.

Recorrer el Lucía de Medrano, construido en 1966 en un barrio de entorno socioeconómico medio-bajo, es como seguir el plano secuencia de la serie *Adolescencia* pero a la inversa: donde en la ficción hay caos, descontrol y pelias, en este instituto de 1.000 alumnos y 104 profesores, que está abierto de 7.45 a 22.00 horas, hasta los tiempos de descanso se planifican con cuidado. Un ocio ordenado diseñado por el equipo directivo a base de pasarse días cuadrando los planillos.

En una sala ensaya el coro de alumnos y profesores. En el gimnasio unos chicos entrenan en las máquinas de ejercicios. Otros juegan al ping pong, al ajedrez o a la rana, y más allá hay un rocódromo para practicar escalada y un anfiteatro al aire libre con gradas entre el césped. «Antes había mucho conflicto, pero desde que hemos implantado los recreos activos no hay partes de disciplina», cuenta el director, el profesor de Filosofía José Ángel Torijano, que recuerda las tres cosas que cambiaron al llegar.

En primer lugar, hicieron «que la biblioteca dejara de ser el lugar donde se enviaba a los castigados para que no se identificarse la lectura con algo malo». En segundo lugar, limpiaron los baños, poniendo papel higiénico,

espejos y secadores eléctricos de manos, «porque los alumnos respetan más lo que sienten como propio». Por último, Torijano fue al barrio de Buenos Aires, donde vivían sus alumnos de etnia gitana, para conocer al que mandaba allí: «Don Luis, igual de patriarca que es usted con los suyos lo soy yo en el instituto, así que le pido que me ayude a que los chavales atiendan». «Tiene razón, don Ángel, voy a hablarles a las familias», le respondió el patriarca. Y, desde entonces, aquellos críos prestaron atención.

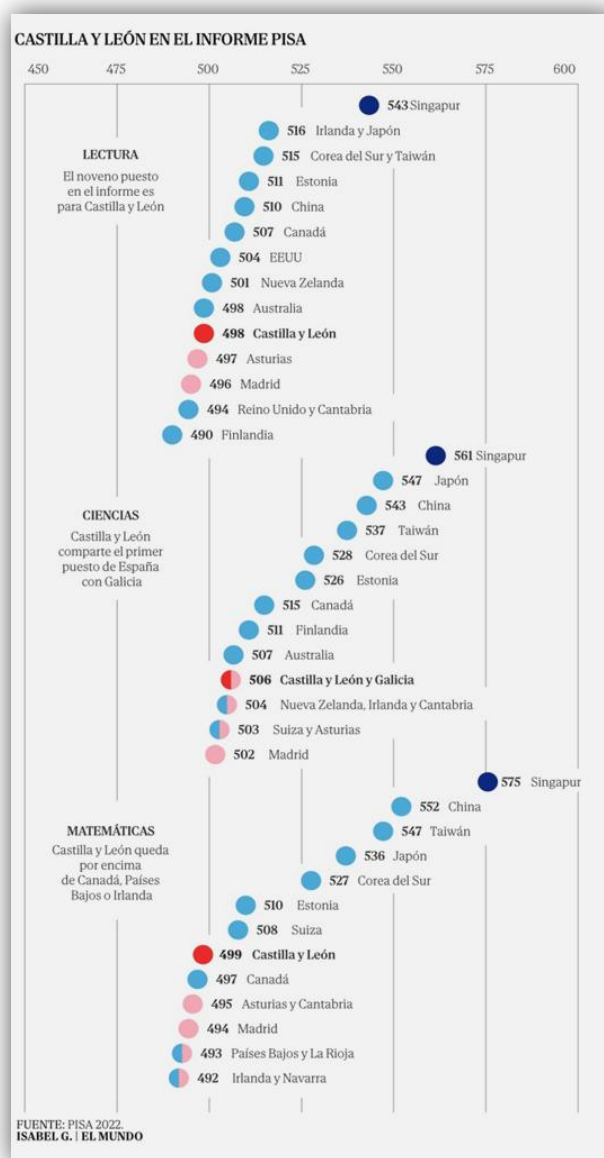
Hay más institutos públicos como éste repartidos por Castilla y León, la mejor región de España en educación en un país que no destaca en los rankings internacionales y es líder de la UE junto a Rumanía en abandono escolar temprano. Esta autonomía ha quedado en el *top 10* mundial del último informe PISA, por encima de Finlandia en la prueba de lectura. El truco es que no hay truco: los profesores enseñan, los alumnos atienden y los padres están pendientes de sus hijos. «Castilla y León mezcla tradición e innovación para una enseñanza de calidad. Simplemente hemos puesto en el centro a los alumnos y cuidamos de los profesores. Hacemos cosas muy cortitas y muy pequeñas, pero que luego tienen una trascendencia enorme», sintetiza el director. ¿Como qué?

José Ángel Torijano lo explica así: «El punto de partida fue el diagnóstico: los alumnos no leen y no saben suficiente vocabulario. No es que no sepan resolver un problema, es que no comprenden su enunciado. Hay chicos que levantan la mano porque no conocen el significado de la palabra sortija. Por eso tenemos cuatro puntos fundamentales: lectura, vocabulario, refranes y ortografía».

Todos los centros de Castilla y León tienen un proyecto lector. En teoría, la Lomloe obliga a la lectura diaria, pero en la mayoría de institutos de España, agobiados por un currículo sobrecargado y por la presión de la Selectividad, este hábito no se cumple con la periodicidad que establece la ley. En el Lucía Medrano, donde estudió Carmen Martín Gaité, el proyecto lingüístico es el eje sobre el que pivota el resto de actividades.

«Los alumnos hacen un dictado breve al día que cuenta para la nota, como todo. Los chicos leen unas siete líneas, el profesor se las repite y las escriben poniendo atención a las faltas. También tenemos una hora de lectura diaria en clase, porque los críos en casa no quieren leer y, de esta forma, tienen en el centro un espacio y un lugar fijo. Cada día ambas actividades se hacen en una franja horaria distinta para que estén presentes en todas las asignaturas. Por ejemplo, los lunes leen en Lengua; los martes se dedican a autores de Filosofía; los miércoles, trabajan con textos científicos en Física...», detalla el director.

Cada día, en la puerta del instituto, escribe con grandes letras una palabra distinta y su significado. Los alumnos también tienen que aprenderse un refrán cada semana. Hay varios clubes de lectura, una radio escolar, un concurso de relatos, itinerarios lectores, un club de debate y un proyecto de la Junta que permite a los estudiantes elegir una novela, leer su primer capítulo y sugerirle a su autor qué camino debería tomar la trama. El Gobierno de Castilla y León, además, ha puesto todos los libros de las bibliotecas a disposición de los alumnos de forma gratuita en internet. El resultado de tanta insistencia en el libro como instrumento del aprendizaje es el siguiente: «Durante los recreos se llena de gente la biblioteca, que tiene más de 14.000 volúmenes», asegura el director.



La otra pata del proyecto lingüístico son los idiomas. «No somos un centro bilingüe, pero los resultados en inglés, francés, portugués y alemán están por encima de la media», explica Manuela Blanco de Mena, la jefa de estudios, que añade que organizan intercambios con otros países desde 2º de la ESO. Además, son

partidarios de dividir por nivel a los alumnos desde 1º de la ESO. «Vienen a observar lo que hacemos desde el extranjero y se quedan alucinados. ¿Tú crees que los alumnos de Finlandia tienen el nivel de los nuestros?», pregunta Torijano. Precisamente, dos docentes llegados de Austria llevan dos semanas en el centro. Lo que más les ha gustado son los «recreos lingüísticos».

«Los recreos lingüísticos son zonas del patio donde, durante 25 minutos, un profesor habla inglés, francés, alemán o portugués con los alumnos. No hay nada preparado, es una conversación informal durante el recreo. Nos está dando muy buenos resultados», dice Torijano.

Otra de las cosas que les llama la atención a los observadores internacionales es «que los alumnos estén con su cuaderno y su libro y tomen los apuntes a mano». La política respecto a las pantallas es conservadora: «Tenemos tecnología, pero no la usamos de forma obsesiva. Hay carritos con portátiles y tabletas que se quedan en el centro, pero no obligamos a las familias a comprarlos. Ponemos partes si se enciende el móvil y a los padres les hemos enseñado a bloquear el dispositivo por la noche».

El idioma extranjero es uno de los puntos fuertes del Bachillerato de Investigación y Excelencia, que ofrece de forma gratuita dos horas adicionales de inglés a la semana y dos horas de alemán en la escuela oficial de idiomas, además de una hora para preparar proyectos, visitar la universidad y participar en seminarios. Esta modalidad de Bachillerato exige un mínimo de 7 en la ESO, la misma nota que se pide en Inglés.

Para reducir el número de alumnos rezagados, la Junta lleva varias décadas priorizando los planes de refuerzo gratuitos, como el Programa de Éxito Educativo o el PROA. Es una de las pocas comunidades autónomas que abre los colegios y los institutos por las tardes y en los meses de verano para explicarles a los alumnos en pequeños grupos todo lo que no han entendido durante el periodo lectivo. Estas clases particulares muchas veces las imparten sus propios profesores, que reciben un complemento adicional por esta tarea que realizan de forma voluntaria. En el Lucía Medrano tienen a un profesor externo que se desplaza expresamente al centro para atender a este alumnado.

Tanto el director como las orientadoras están convencidos de que «si un alumno no está bien, no puede sacar buenas notas» y de que «si mejora el comportamiento suben los resultados». No es casual, por tanto, que pongan tanto énfasis en el «bienestar emocional», practicando la disciplina positiva -«En vez de regañar a un alumno por correr por el pasillo, le decimos: 'Si vas tan rápido no puedo preguntarte cómo estás'»- y creando grupos de encuentro para los adolescentes con problemas de salud mental.

Se echa encima la mañana y en la clase de Historia de 4º de la ESO 3 los estudiantes Alejandro López y Eric Serna hacen una presentación sobre María de Maeztu. En la clase de al lado, 4º de la ESO 2, la profesora Pilar Valero, doctora en Biología y licenciada en Biología y Bioquímica, explica cómo se produce la replicación del ADN. Las aulas conservan las mismas tarimas -«Son esenciales para poder ver bien al profesor»- desde hace 60 años. También tiene esa antigüedad el laboratorio de Ciencias, que cuenta con una de las colecciones escolares de animales disecados más importantes de Salamanca. «Los alumnos de ahora son distintos, su capacidad de atención es diferente y los profesores debemos adaptarnos a ellos», opina Valero, que estudió en este instituto cuando sólo era femenino. Hasta 1983 no se matriculó el primer chico.

La profesora explica con una sonrisa que le «encanta enseñar» y se muestra orgullosa de que sus alumnos hagan «trabajos tan concienzudos». El director está de acuerdo: «No hay nada comparable a la satisfacción que proporciona ver a un chaval de 17 años que se encuentra bien y que además diserta maravillosamente sobre los protones».

INFORMACIÓN

Dos detenidos por golpear y arrancar de un mordisco parte de la oreja a un profesor de un instituto en Alcoy

Los arrestados son la madre y un hermano de 17 años de un alumno, a quien el centro había llamado la atención, interviniendo los agentes para para la "brutal" paliza

Jose A. Rico. /P. Cerrada. 14 MAR 2026

Brutal agresión a un profesor en un centro educativo de Alcoy. Un docente ha perdido parte de una oreja al haber sido supuestamente atacado por familiares de uno de sus alumnos en un instituto de la localidad, que le han dado una paliza.

Por ello agentes de la Policía Nacional y de la Policía Local han detenido a dos personas por su supuesta implicación en esta agresión, según han informado varias fuentes cercanas al caso.

Los arrestados son la madre de un alumno y un hermano mayor de este, de 17 años y por tanto menor de edad.

El suceso se ha registrado este viernes sobre las 13:30 horas en el IES Cotes Baixes, cuando al parecer se han presentado en el centro estas dos personas, tras ser avisada la madre por el IES de un problema que había protagonizado su hijo, al que habían llamado la atención.

Una vez allí, han pedido ver al profesor, al que presuntamente han atacado, dando puñetazos y patadas, y le han intentado inmovilizar con un "mataleón". En medio del ataque uno de los detenidos supuestamente le ha dado un mordisco en la oreja.

Las fuentes consultadas afirman que la víctima estaba recibiendo una "brutal" paliza, pero la intervención policial ha evitado que las consecuencias fueran mayores, ya que han sido los agentes de la Policía Local los que los han separado y arrestado en un primer momento, cuando estaban haciéndole el "mataleón".

Al centro educativo se han desplazado efectivos de la Policía Nacional, Policía Local y sanitarios, realizando los agentes la detención de estas dos personas.

Así mismo ha sido atendido el trabajador, que ha sido traslado a un centro sanitario, y los médicos estaban viendo si era posible reconstruirle la oreja.

Protocolos de Educación

Por su parte desde la Conselleria de Educación han informado que por su parte se han activado todos los protocolos de atención al alumnado y profesorado, sin dar más detalles de lo sucedido en este centro educativo.

Fuentes policiales han confirmado que en la tarde de este viernes los dos detenidos se encuentran en la Comisaria del Cuerpo Nacional de Policía de Alcoy compareciendo ante los agentes, donde también se están instruyendo las diligencias de este caso de agresión en el ámbito educativo.

Noticias de Navarra

Navarra impulsará la 'Educación 360' para ampliar el aprendizaje fuera de la escuela

María Olazarán. PAMPLONA IRUÑA 14.03.2026

Educar más allá de los límites de la escuela. Formar fuera del colegio. Las jornadas organizadas por el Consejo Escolar de Navarra sobre 'Educación 360, Educación a tiempo completo', que ha clausurado este mediodía en Pamplona el consejero de Educación, Carlos Gimeno, han establecido las pautas sobre las que el Departamento de Educación promoverá un pilotaje en Navarra para ampliar los aprendizajes escolares conectándolos con actividades educativas abiertas en un barrio, municipio o territorio, accesibles a todo el alumnado, independientemente de su origen social. El consejero ha anunciado que ya existe una partida contemplado en los presupuestos de ese año para ponerlo en marcha.

Durante dos días diversos expertos han participado en las jornadas sobre Educación 360 que se han desarrollado en el Parlamento de Navarra. Los asistentes han comprobado las oportunidades que abre la educación a tiempo completo y comunitaria, en la que se establece una alianza directa entre centros escolares, ayuntamientos y asociaciones del tejido civil y comunitario, generando un modelo pedagógico integral.

En su intervención ante los asistentes, Carlos Gimeno ha defendido la implantación de esta modalidad educativa, al resaltar que "evitará que parte de nuestro alumnado tenga una pérdida de oportunidades", garantizándole más derechos al cerrar una brecha educativa existente mediante una experiencia de intervención educativa comunitaria. El consejero ha abordado el concepto de "universalización de espacios educativos" y de "universalización de actividades educativas de calidad y no segregadoras", en las que participan ayuntamientos y asociaciones locales, generando oferta educativa en el tiempo no lectivo con actividades extraescolares, también durante el verano.

"Al igual que la Formación Profesional genera dinámicas desde la educación en relación con la economía, el empleo y la cohesión social", ha manifestado el consejero de Educación, "la educación a tiempo completo en Navarra podrá crear un nuevo laboratorio de aprendizaje" que se extienda al ocio juvenil, a la salud mediante la prescripción de actividades educativas, en un futuro ejercicio de corresponsabilidad comunitaria.

Ejemplo de Catalunya: más de 150 ayuntamientos y consejos comarcales implicados

María Truñó Salvadó, directora de la Aliança Educació 360, creada en 2018 entre la Diputació de Barcelona, la Fundació Bofill y los movimientos de renovación pedagógica de Cataluña, y Nuria Sala Pardo, jefa de proyectos y políticas de verano de la Aliança, han sido ponentes de las jornadas. Ambas han explicado el origen, funcionamiento y filosofía de esta alianza educativa, de la que ya forman parte más de 150 ayuntamientos y consejos comarcales de Cataluña que ofrecen programas educativos de verano, refuerzo escolar, nuevas oportunidades contra el abandono escolar y actividades extraescolares.

Más de 50 Centros Educativos 360 forman parte de la alianza, así como más de 120 entidades, asociaciones, fundaciones y consejos deportivos. Las jornadas han permitido conocer, asimismo, experiencias internacionales similares desarrolladas en Portugal y Chile.

Presupuesto para el pilotaje

El Departamento de Educación de Navarra contempla ya en su presupuesto de 2026 una partida destinada a iniciar un pilotaje de 'Educación 360'. El consejero Carlos Gimeno ha señalado que, al igual que ocurrió con anteriores jornadas del Consejo Escolar de Navarra dedicadas al apoyo conductual positivo, centros de educación especial, pacto social por la educación, jornada escolar, repetición y abandono educativo, o detección, prevención e intervención en casos de ideación suicida y educación emocional, estas jornadas han aportado reflexiones clave para el desarrollo de una futura normativa educativa.

Esta promoción normativa sobre Educación 360 deberá establecer competencias de gobernanza, estructuras de colaboración institucional, bancos de intercambio de conocimientos, espacios de innovación educativa y mesas de prevención comunitaria que conecten educación, salud y servicios sociales para menores. Todo ello para impulsar una cultura de educación a tiempo completo que permita conquistar el espacio comunitario de barrios y municipios.



La Junta de Andalucía busca 2.500 maestros jubilados para ayudar en colegios e institutos

La Consejería de Educación repesca a sus antiguos docentes para aportar experiencia al sistema autonómico

Victoria Flores. 15 MAR 2026 18:09

Fomentar el diálogo intergeneracional e impulsar técnicas educativas. Este es el objetivo que la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional ha puesto en marcha el programa Comparte Experiencia. La Junta de Andalucía aspira a que unos 2.500 profesores ya jubilados vuelvan a los centros educativos de la comunidad a aportar su experiencia y asesorar a los maestros actuales.

En realidad, estos docentes no ocuparán puestos de trabajo ni realizarán las labores habituales de un profesor en activo, sino que se dedicarán al apoyo y la formación de los maestros y a actividades complementarias. La Junta regula así la figura del profesorado emérito colaborador y busca liderar "el aprovechamiento del talento sénior" para reforzar la calidad de la enseñanza en la comunidad autónoma.

En Andalucía se jubilan cada año 3.000 profesores de primaria y secundaria y la Junta busca repescarlos para darles valor dentro del sistema educativo. La medida, que fue aprobada en el mes de febrero por el Consejo de Gobierno mediante un decreto, pretende "reconocer la trayectoria del personal docente jubilado y permitir que su conocimiento siga enriqueciendo el sistema educativo andaluz".

Requisitos para participar

Para poder participar en este programa de la Junta de Andalucía, los aspirantes deben tener menos de 75 años y haber dado clases en colegio o institutos públicos o concertados durante un mínimo de 15 años en la comunidad autónoma. Si bien el puesto carece de remuneración, los profesores eméritos colaboradores estarán asegurados con una póliza para accidentes, enfermedad o de responsabilidad civil.

Este programa nace después de otras experiencias existentes en comunidades autónomas como Aragón, Canarias o Baleares. La participación en Comparte Experiencia también supondrá el acceso de manera gratuita a instituciones culturales como lo hacen todos los profesores en activo. El plazo, tanto para los interesados como para los centros, se podrán presentar cada año del 1 al 30 de junio.

Los profesores jubilados interesados en participar en esta línea de colaboración con la Consejería de Educación tiene dos opciones para hacerlo. La primera, llamada Vía Abierta, consiste en la presentación de un proyecto que los centros interesados en el mismo pueda incluir en su programa. La segunda es la Vía Concreta que se basa en la creación de un proyecto específico para un centro de educación concreto.

Actividades que pueden realizar

Los participantes podrán participar en el programa por un tiempo máximo de tres años, aunque deberán renovar su condición como colaborador cada curso escolar. Entre las tareas que puede realizar está la dinamización de la lectura y la biblioteca escolar o dar conferencias, talleres y charlas a los miembros de la comunidad educativa. Además, podrán participar en extraescolares del centro.

Su experiencia también servirá de apoyo para aquellos profesores que tienen menos experiencia. De esta forma, los docentes eméritos podrán ejercer de mentores de los maestros en prácticas que lleguen a los centros o acompañar a aquellos que se incorporen a las plantillas. Además, su experiencia puede servir en los procesos de orientación académica y profesional de los alumnos de los cursos más avanzados.

Para asegurar la transparencia y eficacia de este proceso, la Consejería de Educación ha creado nueve comisiones, una de carácter autonómica y otras ocho por cada una de las provincias, que lo supervisarán en cada momento. Estos mismos organismos serán los responsables de gestionar y tramitar las solicitudes de participación y colaboración con los centros educativos que se presente.

La Voz de Galicia

Rueda ensalza en un vídeo la gratuidad de la educación en Galicia: «Aquí podes ser o que queiras ser»

Utiliza imágenes grabadas en diferentes centros educativos de la ciudad de Pontevedra, incluido el instituto en el que estudió el presidente de la Xunta

LA VOZ. 15 mar 2026

El presidente de la Xunta, Alfonso Rueda, ha ensalzado la gratuidad de la educación en Galicia desde los 0 años hasta la llegada a la universidad. «En Galicia estudiar é gratuito dende o principio», señala el jefe del Ejecutivo en el arranque de un vídeo difundido en sus redes sociales y grabado en varios centros educativos, y que cierra con un lema: «Aquí podes ser o que queiras ser e en Galicia defendémolo con feitos».

El vídeo muestra a Rueda sentado en una pequeña silla de una escuela infantil para destacar que «aquí é onde todo comeza», donde los pequeños empiezan a descubrir el mundo y a relacionarse con los demás. A continuación se intercalan imágenes del presidente de la Xunta en otros centros de diferentes etapas educativas, como el instituto pontevedrés en el que él mismo cursó el Bachillerato, el IES Valle-Inclán. Además, se tomaron imágenes en la escuela infantil O Toxo, el CEIP Froebel, el Centro Integrado de FP Carlos Oroza, y la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, todos ellos radicados en la ciudad de Pontevedra.

En menos de un minuto, el mandatario autonómico destaca los diferentes ciclos educativos, como la Primaria, donde «se constrúe a base», dice, o los institutos, en los que se forma «o carácter e o criterio propio». Tampoco deja de la lado la FP, a la que alude como «unha formación completa e con moito futuro»; ni tampoco la universidad, poniendo en valor que este curso 2024-2025 es el primero con la matrícula gratuita en Galicia para los nuevos universitarios, «unha medida pioneira en España», subraya, y que en el primer año benefició a 20.000 estudiantes.

La difusión del vídeo también le sirve de pretexto a la Administración autonómica para recordar que el próximo martes, 17 de marzo, se abrirá el plazo para que las familias gallegas soliciten una de las más de 10.500 plazas ofertadas en las escuelas infantiles públicas para el próximo curso, como ya anunció en días pasados.

europapress.es

Martín Padura (Fad): "La familia es el principal agente de prevención frente a los riesgos digitales y de salud mental"

MADRID, 16 Mar. (EUROPA PRESS) - La directora general de Fad Juventud, Beatriz Martín Padura, ha defendido este lunes que "la familia es el principal agente de prevención frente a los riesgos digitales y de salud mental en la adolescencia". Así lo ha indicado Martín Padura durante su participación en el 47º Diálogo de Educación de COFAPA, que ha organizado la Confederación de Padres de Alumnos.

En su intervención, la directora general de Fad Juventud ha destacado que el 39,8% de los adolescentes sufre ataques o sensación de ansiedad con mucha frecuencia y el 53,2% de los jóvenes reconoce uso excesivo de su smartphone, sintiendo cierto descontrol.

Asimismo, Martín Padura ha indicado que el 52,2% cree que el uso de internet los aísla más socialmente y el 68% de los adolescentes (de 13 a 17 años) consume pornografía online de manera frecuente, iniciándose entre los 8 y los 12 años.

Por otro lado, la directora general de Fad Juventud ha señalado que más del 90% de los jóvenes sabe cómo gestionar la privacidad de sus redes sociales y bloquear contactos no deseados, utilizando internet de forma mayoritaria para el entretenimiento (80%) y como herramienta educativa (62%).

En este escenario, Martín Padura ha manifestado que "el riesgo cero no existe" y ha instado a los padres a huir de falsas seguridades, como la sobreprotección, hacia un modelo basado en el acompañamiento y la "mediación parental".

La directora general de Fad Juventud ha recomendado a las familias mantener una comunicación basada en la "escucha activa" y la empatía, sumada a la afectividad y el "establecimiento de normas y límites". También ha destacado la necesidad de enseñar una adecuada resolución de conflictos y de fomentar el pensamiento crítico, para que los menores aprendan a dudar de lo que ven o leen.

Finalmente, Martín Padura ha animado a las familias a adoptar un modelo de relación "asertivo o democrático". Según ha explicado, este estilo educativo, que aúna un "alto grado de afecto y comunicación" con "claridad de

normas y objetivos", es el que mejor fomenta una "autoestima sana y notable autonomía personal" en los hijos, preparándolos para afrontar la transición a la vida adulta propia de la adolescencia.

EL DEBATE

Este es el perfil de alumnos de FP: mucho informático y poca mujer

Aunque el mayor volumen de estudiantes se concentra en Informática y Comunicaciones, la presencia femenina disminuye de forma significativa cuando se observan los ciclos tecnológicos

Sandra Ordóñez. 16 mar. 2026

La Formación Profesional (FP) se ha consolidado en los últimos años como una de las principales vías de acceso al mercado laboral en España. No obstante, la presencia femenina continúa siendo claramente minoritaria. De hecho, según un análisis realizado por Prometeo, del grupo thePower Education, solo el 25,77 % de las personas que actualmente estudian un ciclo de FP son mujeres, frente al 74,23 % de hombres.

Asimismo, también se pone de relieve un patrón recurrente en el ámbito educativo: la segregación por especialidades. Aunque el mayor volumen de estudiantes se concentra en la familia profesional de Informática y Comunicaciones, que reúne el 70 % del total, la presencia femenina disminuye de forma significativa cuando se observan los ciclos tecnológicos de manera específica. En el ciclo de Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma, las mujeres representan el 13,6 % del alumnado; en Administración de Sistemas Informáticos en Red, el 12,8 %; y en Desarrollo de Aplicaciones Web, el 12 %. La brecha es aún más pronunciada en Sistemas Microinformáticos y Redes, donde la presencia femenina apenas alcanza el 8,2 %.

En este contexto, Olga Minerva, docente de los ciclos tecnológicos en Prometeo, subraya la importancia de impulsar referentes femeninos en el ámbito tecnológico desde las primeras etapas formativas. «A pesar del crecimiento de la Formación Profesional en ámbitos digitales, la presencia femenina sigue siendo limitada. Reducir esta desigualdad requiere reforzar la visibilidad de referentes femeninos y promover el interés por las disciplinas tecnológicas desde etapas formativas tempranas para romper estereotipos y demostrar que estos sectores también ofrecen grandes oportunidades profesionales para ellas. Incrementar su presencia en ciclos tecnológicos resulta clave para ampliar la base de talento en un sector con una demanda creciente de profesionales cualificados», señala.

En contraste, la participación femenina aumenta en ciclos vinculados a ámbitos de gestión empresarial, marketing o administración. El ejemplo más representativo es el ciclo de Técnico Superior en Marketing y Publicidad, donde las mujeres representan el 26 % del alumnado, seguido de Administración y Finanzas (14 %).

Radiografía del estudiante de FP

El estudio también permite trazar un perfil demográfico del alumnado que actualmente cursa Formación Profesional. La edad media se sitúa en 29 años, con una fuerte concentración entre los 21 y 30 años. En términos de género, los hombres tienden a matricularse a edades más tempranas, especialmente entre 21 y 25 años, mientras que las mujeres presentan mayor presencia entre 26 y 30 años, lo que sugiere que muchas de ellas acceden a estos estudios en una fase más avanzada de su trayectoria profesional.

Desde el punto de vista territorial, Madrid aglutina la mayor parte del alumnado, tanto en lugar de nacimiento como de residencia, con una presencia destacada de ciudades del área metropolitana como Getafe, Fuenlabrada o Móstoles. Finalmente, la formación online se consolida como el modelo predominante, con el 79,6 % del alumnado cursando sus estudios a distancia, frente al 20,4 % que opta por la modalidad presencial.

EL PAIS CATALUÑA

Diferentes accesos a Barcelona, cortados por las protestas de los profesores

Arranca una semana de huelgas tras el no al acuerdo educativo de los sindicatos mayoritarios

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 16 MAR 2026

Acceder a Barcelona por carretera vuelve a ser complicado por las protestas de los profesores catalanes -agravado por el corte de los túneles del Garraf durante tres meses, que cortará la línea R2 sur de Rodalies-, que este lunes inician una nueva semana de huelga para exigir un aumento salarial y mejoras en las condiciones en las aulas. A partir de las siete de la mañana, diferentes grupos de activistas han cortado diferentes carreteras principales, como la Gran Vía a la altura de Can Batlló, la ronda de Dalt en Valldaura, la autopista C-31 en Badalona y la A2 en Cornellà.

Los piquetes habían intentado cortar, en un primer momento, la ronda de Dalt a la altura de Vall d'Hebron, pero la presencia de los Mossos lo ha impedido. De hecho, el sindicato Ustec se ha quejado de que la policía

catalana ha identificado y registrado a participantes en las protestas y que “han amenazado con cargas policiales”, lo que consideran es “una vulneración” del derecho a la manifestación.

Según los primeros datos del Departamento de Educación, de las 9:30 horas, el seguimiento era del 7%, aunque solo habían enviado datos el 19% de los centros. Las direcciones consultadas coinciden en que se espera un “seguimiento masivo” el viernes. Con todo, este lunes un instituto escuela de Nou Barris aseguraba que el seguimiento entre su profesorado ha sido “muy alto, especialmente en secundaria” y que de 500 alumnos solo han asistido unos 130. Desde otro centro de Sarrià también confirmaban una alta participación en la huelga -aproximadamente la mitad de la plantilla y de alumnos, aunque esperan más movilización el viernes, “porque no todo el mundo se puede permitir la reducción de sueldo dos días”. En la misma línea se expresa una escuela de Poblenou: solo tienen los maestros en servicios mínimos y un par más, además de un 60% de alumnos. En este colegio, los docentes se han reunido a las 9 de la mañana para marchar juntos, en este caso, a la sede del PSC.

En este punto se han concentrado unos 200 profesores, vestidos con camisetas amarillas en defensa de la educación pública, que han coreado consignas y exhibido pancartas con lemas como *El Govern retalla, l'escola no calla*. La marcha hasta la sede socialista ha recorrido varias calles del barrio y ha recibido el apoyo de algunos vecinos durante el trayecto. Lucía, profesora de dibujo que se ha sumado a la protesta desde Santa Coloma de Gramenet junto a varias compañeras, se mostraba optimista: “Soy muy positiva. Estamos muy movilizados y sentimos el apoyo de la calle”. Según explica, aunque su jornada oficial es de 37 horas, la carga burocrática “acaba siendo mucho mayor”. También asegura contar con el respaldo de muchas familias, pero lamenta que “la carrera docente se ha ido desvalorizando con los años”, informa **Lorraine Delorenzo**.

Otro de los brazos de la protesta se ha centrado en el centro de Barcelona y varias decenas de docentes han entrado en la sede del Institut Català de Finances.

Los motivos de la huelga

Los profesores catalanes vuelven a echar un nuevo pulso al Govern, en forma de huelga durante toda la semana, para reclamar tanto mejoras salariales como mejoras en las aulas. La protesta llega tras el no al acuerdo firmado hace una semana entre Educación con CC OO y UGT, minoritarios en la educación, y rechazado por los sindicatos mayoritarios. El pacto, lejos de apagar las ascuas, ha avivado las llamas del conflicto, tanto con el Departamento como entre organizaciones sindicales, cosa que ha enrarecido el ambiente en muchas escuelas. Con este clima de tensión, esperan repetir la huelga masiva del 11 de febrero, que vació las aulas y llenó las calles.

Cuatro sindicatos -entre ellos los principales del sector, Ustec y Aspepc- han convocado una huelga para toda la semana, que será territorial los cuatro primeros días, pero global el viernes. Los sindicatos intentarán hacer una primera muestra de fuerza el lunes en Barcelona, ya que los paros afectan el primer día a las comarcas del Baix Llobregat y Barcelonès. El martes le toca el turno a los Servicios Territoriales del Penedès, Tarragona y Terres de l'Ebre; el miércoles, al Pirineu-Aran, Cataluña Central y Lleida; el jueves, a Girona, Maresme y los dos Vallès, mientras que el viernes la huelga es para toda Cataluña. Entre los sectores convocados están los docentes de la pública, personal laboral, educación especial, guarderías y ocio educativo (comedor y extraescolares). A ellos se les sumarán el viernes la concertada y los alumnos, llamados a la huelga por el Sindicat d'Estudiants dels Països Catalans (SEPC).

El pasado lunes, el Departamento de Educación firmó un documento con los sindicatos CC OO y UGT para aumentar un 30%, de aquí a cuatro años, el complemento autonómico, que actualmente es de unos 700 euros mensuales, lo que se traduce en unos 800 euros más este año. El pacto también incluye una indemnización de 50 euros por noche para los docentes que vayan de colonias, un inicio del descenso de las ratios en ESO en los centros de alta y máxima complejidad, más recursos para la educación inclusiva o una reducción drástica de las plazas perfiladas (las que diseñan las direcciones para elegir al profesor que más se ajuste a su proyecto educativo). El acuerdo supone un coste de 2.000 de euros en cuatro años, que el Govern no ha concretado cómo los conseguirá.

Ustec, Aspepc, CGT y la Intersindical rechazan el acuerdo por considerarlo “insuficiente” y acusan a los sindicatos firmantes de cerrar el pacto “por la puerta de atrás” y fuera de la mesa de negociación. Asimismo, las cuatro organizaciones consideran que “no resuelve ninguna de las cuestiones de fondo” del conflicto laboral: “No recuperan el poder adquisitivo perdido por el profesorado, no garantizan mejoras reales inmediatas en ratios y plantillas y dejan demasiadas medidas pendientes de futuros desarrollos, comisiones o presupuestos”.

Educación defendió que, con el acuerdo, los profesores catalanes pasarían de ser los tercer peor pagados del Estado a los tercer mejor pagados. Unas cifras que enojaron a la mayoría de sindicatos y acusaron al Departamento de manipular las cifras, ya que usó cálculos de 2029 con los docentes catalanes, pero no actualizó los del resto de comunidades.

Sindicatos urgen nuevos perfiles en los colegios: psicólogos y enfermeros

Cuatro colectivos reclaman renovar el catálogo de puestos docentes en los centros con profesionales que asistan al alumnado con necesidades especiales

Elena Villanueva. 16 MAR 2026 6:10

Cada centro de Educación Infantil y Primaria tiene un catálogo de puestos de trabajo; según el número de líneas y matrículas tiene asignado un determinado número de docentes y especialistas. Su redacción fue en 2007 y aunque la Consellería de Educación lo revisa anualmente, los cambios han sido mínimos: dos de cada tres colegios públicos de Vigo tienen la misma cifra de profesores incluso perdieron docentes con respecto a una década atrás.

Ausencia de perfiles profesionales

La realidad actual en las aulas nada tiene que ver con la de entonces, donde la atención a la diversidad se ha erigido como la gran asignatura de la educación. Por ello, la Secretaría Xeral da Federación de Ensino de CC OO de Galicia, CSIF Ensino, ANPE y UGT-SP Ensino Galicia han registrado dos semanas atrás ante la Dirección Xeral de Centros e Recursos Humanos de la Consellería de Educación un escrito en el que reclaman no solo iniciar «iniciar con carácter urgente» la negociación de una nueva plantilla docente que se adapte a la situación «real» de las necesidades de los centros, sino también abordar la existencia de «otros perfiles profesionales» como psicología o enfermería escolar.

Catálogo «obsoleto»

En el documento esgrimen que el catálogo actual «resulta claramente obsoleto y alejado de las necesidades actuales del sistema educativo gallego». Lamentan la «insuficiente» dotación de personal educativo de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL), para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (NEE) sino también en las «problemáticas» surgidas con la asignación de personal cuidador o la carencia de los citados perfiles profesionales.

Por ello, estos cuatro colectivos que representan a buena parte de los docentes urgen definir «con precisión» unos criterios «básicos» para la dotación de personal de atención a la diversidad en los centros del resto de etapas educativas.

Un orientador, 250 alumnos

Para ello consideran fundamental la presencia de orientadores en los colegios atendiendo al criterio definido por la Unesco, y otras organizaciones nacionales e internacionales, que fija un máximo de 250 alumnos. Y es que son estos los profesionales que tras escuchar y valorar al estudiante, determinan cuáles son sus necesidades educativas y favorecen la verdadera inclusión en las aulas.

En base a ello reclaman más personal para rebajar la carga de trabajo de los Equipos de Orientación Específicos en los centros.



Pedrosa pone en marcha 'Adimen Digitala', la estrategia para la transformación digital del sistema educativo

"Cuando hablamos de digitalización, no estamos hablando de pantallas sí o pantallas no", ha puntualizado Pedrosa, sino una reflexión sobre el empleo de la tecnología en el aula y fuera de ella

NTM Agencias. 16-03-26

El Gobierno Vasco destinará 271,6 millones de euros hasta 2029 a la nueva estrategia para la transformación digital del sistema educativo, que busca impulsar las competencias digitales del alumnado y del profesorado, con especial hincapié en la "alfabetización mediática" o el "bienestar emocional" de los estudiantes.

Así lo ha anunciado la consejera de Educación, Begoña Pedrosa, en declaraciones a los medios antes de presentar la estrategia 'Adimen Digitala - Plan de Transformación Digital del Sistema Educativo Vasco 2025/2029'.

El acto se ha celebrado este lunes en el Bilbao Exhibition Centre (BEC) de Barakaldo ante cerca de 600 directores de centros educativos de Euskadi de las etapas obligatorias (Educación Infantil, Primaria y Secundaria), así como de Bachillerato y Formación Profesional.

Más allá de las pantallas

"Cuando hablamos de digitalización, no estamos hablando de pantallas sí o pantallas no", ha puntualizado Pedrosa, sino de cuestiones "muchísimo más profundas", como una reflexión sobre el empleo de la tecnología en el aula y fuera de ella, acerca del "bienestar y salud emocional" del alumnado o el uso de las redes sociales en su día a día, reflexiones que deben trasladarse a todas las etapas educativas, ha incidido.

Pedrosa ha subrayado la importancia de promover la "conciencia tecnológica" de los estudiantes "desde bien pequeños", a fin de que "se acostumbren a reflexionar sobre el uso responsable de las máquinas", así como sus riesgos y oportunidades.

La responsable de Educación ha destacado la que a su juicio es una de las claves de la estrategia 'Adimen Digitala', la de avanzar en la "alfabetización mediática".

Según ha explicado, se trata de que los estudiantes aprendan a analizar la información "con criterio", ayudar a identificar y combatir la desinformación y las 'fake news' y desarrollar "ese pensamiento crítico tan necesario en este mundo tan revuelto".

También ha incidido en fomentar un "uso ético" de la inteligencia artificial, a través de una "mirada crítica" que defina "para qué la utilizamos, cómo la utilizamos y cómo puede ayudar en la mejora del aprendizaje", pero también hacer reflexionar al alumnado sobre sus beneficios y amenazas.

'Adimen Digitala'

El Plan 'Adimen Digitala' se apoya en seis principios que orientan la transformación digital del sistema educativo: contribuir al desarrollo de personas formadas, impulsar la atención a la diversidad y la equidad digital, ofrecer una educación híbrida, flexible y abierta, impulsar la soberanía digital, garantizar la seguridad digital y fomentar el uso seguro, saludable y responsable de la tecnología.

Entre las principales medidas destacan el desarrollo de una plataforma educativa propia basada en software libre (IRADI), la promoción de la seguridad digital y la protección de datos y el refuerzo de la formación tecnopedagógica del profesorado.

Asimismo, la estrategia promoverá el desarrollo de recursos educativos abiertos y contenidos digitales en euskera, así como la incorporación de metodologías innovadoras apoyadas en tecnologías digitales para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El objetivo del Departamento de Educación es que cada centro educativo "pueda hacerlo al ritmo que le corresponde, respondiendo a sus necesidades y al contexto en el que está inmerso", ha señalado la consejera, quien ha considerado "fundamental" que el profesorado esté "preparado, capacitado y que se adelante con ciertas herramientas".

Primer paso

El encuentro celebrado este lunes en el BEC ha comenzado con la intervención de Begoña Pedrosa, donde ha explicado que este nuevo plan de transformación digital busca "avanzar hacia una educación innovadora, inclusiva y preparada para el futuro, en la que alumnado, profesorado y familias participen activamente en la construcción de una cultura digital segura y crítica".

A continuación, la viceconsejera de Políticas Educativas, Lucía Torrealday, y el viceconsejero de Formación Profesional, Jon Labaka, han expuesto las principales líneas de actuación de la estrategia 'Adimen Digitala'.

La jornada ha incluido, además, una ponencia de Mar Camacho, profesora de Tecnología Educativa en la Facultad de Educación de la Universitat Rovira i Virgili, titulada 'La IA en tiempos de cambio: retos y oportunidades en educación'. Por último, se ha celebrado una mesa redonda sobre las oportunidades y retos de la transformación digital en el sistema educativo.

EL COMERCIO

Educación avisa a las familias de Asturias: correos fraudulentos en las cuentas de Educastur

La consejería ha enviado un comunicado a todos los centros públicos y concertados del Principado

Olga Esteban. Gijón. Lunes, 16 de marzo 2026,

Miles de familias de Asturias han recibido esta mañana un aviso de los centros educativos de sus hijos, advirtiéndoles de que tuvieran especial cuidado con los correos electrónicos: se estaban recibiendo mensajes fraudulentos en las cuentas de correo de Educastur (@educastur.org). En los mismos, con distintas modalidades, se amenaza al usuario con cerrarle la cuenta si no se verificaban varios datos.

Tras tener conocimiento de lo sucedido, desde el Servicio de Tecnologías Educativas de la Consejería de Educación se ha enviado un correo a todos los centros educativos, a todo el profesorado de la pública y la concertada y a todos los coordinadores de Tecnologías Educativas (TE), en el que se informa de que «se están

tomando las medidas de seguridad oportunas. En todo caso, se recomienda no hacer caso de estos mensajes, no realizar ninguna acción de las que se indican y eliminarlos de la bandeja de entrada y de la papelera. También se recomienda el cambio de contraseña para aquellas personas que hayan visto comprometidas sus credenciales, por ejemplo, si han introducido su contraseña en entornos ajenos a la plataforma 365 de Educación».

Desde la Consejería se ha solicitado a todos los equipos directivos que hicieran llegar este mensaje a todas las familias de los centros, con especial recomendación de «no atender las amenazas e indicaciones de correos sospechosos y de consultar en el centro si tienen dudas al respecto».

Lo sucedido hoy se suma a las protestas de muchas familias ante la dificultad para acceder a la plataforma oficial de la Consejería de Educación, mediante la cual cada centro traslada a las familias la información de interés. Las familias lamentan el complejo sistema de verificación.

europapress.es

El uso intensivo de redes sociales aumenta los síntomas depresivos en menores de 16 años

Entregar un teléfono inteligente sin una educación previa es arriesgado y los han comparado con el símil de comprar un coche a un joven antes de enseñar a conducir

Europa Press. 16 mar. 2026

El uso intensivo de redes sociales aumenta los síntomas depresivos en adolescentes menores de 16 años, según un estudio de la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH) de Alicante publicado en la revista internacional *Scientific Reports*.

El trabajo muestra que, sin embargo, la relación entre el uso de estas plataformas y el aumento de los síntomas cambia con la edad, ya que la capacidad para navegar de forma menos vulnerable en redes sociales se consolida progresivamente con el desarrollo.

De esta manera, a los 16 años el uso de las redes sociales deja de asociarse con el aumento de los síntomas depresivos que sí se observa en etapas más tempranas de la vida.

El estudio ha sido realizado por los investigadores de la UMH María Blanquer, Estefanía Estévez, J. Francisco Estévez García y Daniel Lloret, y apuntan que el verdadero riesgo no radica en el tiempo que los adolescentes pasan en las redes sociales, sino en el denominado «uso problemático», caracterizado por la pérdida de control y los sentimientos de necesidad por conectarse.

El uso problemático impacta más que las horas

Según los autores, este uso problemático impacta más en la salud mental de los menores que la cantidad de horas frente a la pantalla.

El riesgo aumenta cuando la falta de autorregulación en las redes impide que los adolescentes cumplan sus objetivos cotidianos, lo que provoca consecuencias negativas en su vida diaria, según Lloret, responsable del estudio: «No poder ejecutar tus planes porque el impulso de las redes te domina es la clave».

Los investigadores también han analizado el efecto del número de seguidores en redes sociales y su relación con los síntomas depresivos, y además han identificado diferencias según el género, de manera que en las chicas un mayor número de seguidores se asocia con un aumento de los síntomas depresivos, mientras que en los chicos, en cambio, el efecto aparece como neutro o ligeramente protector.

«En el caso de las chicas, el tener una mayor exposición debido a un mayor número de seguidores podría estar relacionado con la validación social y la presión estética», ha reflexionado Blanquer, primera autora del estudio, aunque se trata de una hipótesis que requiere más investigación.

Los hallazgos muestran que la percepción de la audiencia y la exposición digital no afectan a todos los adolescentes de igual manera y que la edad, el género y los patrones de uso son determinantes.

La educación previa al primer móvil

Los resultados han indicado que entregar un teléfono inteligente sin una educación previa es arriesgado y los han comparado con el símil de comprar un coche a un joven antes de enseñar a conducir.

La evidencia científica señala los 16 años como un punto de inflexión en el desarrollo, un momento en el que el impacto emocional de las redes se estabiliza por lo que, para los científicos, formar a los jóvenes en el uso responsable de las redes sociales y en la gestión de la exposición digital es central.

«Prohibir no resuelve el problema», según el estudio, que ve que es «un gesto importante», pero no se puede cargar las tintas sobre los propios usuarios, los adolescentes o sus padres y madres en «un ámbito donde operan »empresas hipermillonarias, las más ricas del mundo, con una capacidad bestial para modificar la percepción social y la autopercepción».

Más allá de la edad, los expertos recuerdan que la protección de los jóvenes no depende solo de prohibiciones sino también de la combinación de madurez, detección de vulnerabilidades, supervisión, educación y una transparencia real por parte de las plataformas tecnológicas.

▣ EL DEBATE OPINIÓN

¡Hay que sacar más plazas STEM en las Universidades!

La conclusión es rotunda: existe una correlación positiva y robusta entre la nota de acceso a una titulación, la tasa de afiliación de sus egresados y el salario que perciben cuatro años después

Ismael Sanz. 17 mar. 2026

El 13 de marzo de 2026, el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades actualizó el Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) con los datos de inserción laboral de los egresados universitarios de la cohorte 2019-2020, cuatro años después de terminar sus estudios. Es una estadística que comenzó a hacerse pública por iniciativa de Jorge Sainz, cuando nuestro colaborador en esta columna de EL DEBATE era Secretario General de Universidades en el Ministerio de Educación. Los datos muestran con claridad que la universidad sigue siendo una inversión rentable, pero hay un desajuste importante entre lo que el mercado de trabajo necesita y lo que las universidades públicas ofrecen en términos de plazas. El tiempo de las medias tintas ha pasado. Necesitamos más plazas STEM en la universidad pública española, y las necesitamos ya.

STEM emplea más y retribuye mejor

La tasa media de afiliación a la Seguridad Social cuatro años después de graduarse es del 78,3 % para el conjunto de titulados universitarios. Una cifra que ha subido sin parar en los últimos años, que partió de un 64,5 % hace una década, y que confirma que el diploma universitario sigue siendo un salvoconducto relevante para el mercado de trabajo. Pero el promedio oculta una brecha enorme según la disciplina elegida.

En Informática, la tasa de afiliación alcanza el 88,8 %. En ingeniería, industria y construcción, el 84 %. En salud, el 82,4 %. Por contra, Artes y Humanidades cae hasta el 68,7 % y Negocios y Derecho se queda en el 74,7 %. Diez puntos de diferencia en tasa de empleo no son un matiz: son trayectorias profesionales completamente distintas.

La tabla de bases de cotización publicada por el SIIU, elaborada a partir de los contratos a tiempo completo de los afiliados por cuenta ajena, confirma la misma historia contada con los salarios. La base media de cotización anual para todos los egresados universitarios cuatro años después de graduarse es de 32.218 euros. Los titulados en Informática alcanzan los 37.534 euros de media. Dentro de Ingeniería, ramas como Telecomunicaciones (38.270 euros), Organización Industrial (39.188 euros), Aeronáutica (38.034 euros) o Ingeniería de Computadores (43.495 euros) superan con creces esa media. El podio lo encabeza, con enorme distancia, Medicina con 44.153 euros. Matemáticas (36.139 euros) y Estadística (35.854 euros) también sobresalen muy por encima de la media.

En el extremo contrario, Logopedia se queda en 23.905 euros, Bellas Artes en 24.634 euros, Conservación y Restauración en 24.781 euros y Fisioterapia en tan solo 26.359 euros.

Jon González y Pablo García Guzmán lo han visualizado para todos

Gracias al trabajo de divulgación de @Jongonzlz (Jon González) y @pablogguz_ (Pablo García Guzmán), estos datos –que llevaban años disponibles pero no eran muy conocidos por el debate público– pueden llegar a decenas de miles de personas en apenas horas. Jon ha publicado el ranking salarial completo por titulación, con Medicina, Desarrollo de Software e Ing. de Organización Industrial en los tres primeros puestos, y Logopedia, Historia del Arte y Bellas Artes en los tres últimos.

Pablo, por su parte, ha planteado una pregunta incómoda pero necesaria: ¿es mejor hacer una FP que ciertas carreras universitarias? Su comparativa entre el top 10 de familias de FP Superior y las 10 peores titulaciones universitarias por base de cotización esperada muestra que sí: Instalación y Mantenimiento (23.000 euros de base de cotización esperada), Fabricación Mecánica (22.700 euros) o Química (21.900 euros) superan a titulaciones universitarias como Bellas Artes (15.400 euros) o Logopedia (en torno a 14.800 euros). Con toda la honestidad, Pablo también defiende que ir a la universidad sigue teniendo valor en términos generales, y los datos le respaldan, pero estos últimos casos exigen una reflexión seria sobre qué carreras estamos ofertando, cuántas plazas ponemos en cada una y con qué propósito. Es interesante que se pueda consultar la [página web](#) creada por Pablo García Guzmán sobre la inserción laboral de los estudios universitarios.

La universidad pública española tiene una jerarquía silenciosa

Un reciente artículo publicado en Investigaciones de FUNCAS (número 25/4) firmado por Marta Martínez-Matute (Universidad Autónoma de Madrid), María Teresa Ballestar (URJC y LUT University, Finlandia), por Jorge Sainz (URJC e Institute of Policy Research, University of Bath) y por mí bajo el título «Selectividad,

acceso y empleabilidad: evidencia de la diferenciación institucional en la universidad pública española», analiza la cohorte 2015-2016 y sigue su trayectoria hasta 2023 con datos administrativos del SIIU.

La conclusión es rotunda: existe una correlación positiva y robusta entre la nota de acceso a una titulación, la tasa de afiliación de sus egresados y el salario que perciben cuatro años después. Las áreas con mejores resultados laborales son, en promedio, más selectivas en el acceso. El sistema universitario público español no es un conjunto homogéneo: hay una jerarquía interna, disciplinar e institucional, que configura trayectorias laborales sistemáticamente distintas. Esa jerarquía es comparable a la observada en otros sistemas universitarios europeos.

España ha pasado de 300.000 estudiantes universitarios en el umbral de la democracia a más de 1.500.000 en el curso 2024-2025. El acceso se ha democratizado. Pero la asignación de plazas entre titulaciones no ha seguido la lógica del mercado de trabajo ni la de las necesidades productivas del país.

El hallazgo del NBER que debería seguir el Ministerio

El reciente artículo de Quarterly Journal of Economics firmado por Jack Mountjoy (University of Chicago Booth School of Business), titulado «Marginal Returns to Public Universities», analiza los datos administrativos de las 35 universidades públicas de Texas, -que representan el 10 % de todos los estudiantes universitarios públicos de Estados Unidos. Para estimar el retorno causal de acceder a una universidad pública.

El resultado central es positivo: los estudiantes que entran «por los pelos» a una universidad pública acaban ganando un 8% más que sus homólogos igualmente cualificados que se quedan fuera. La tasa de retorno privada es del 26 %, la social del 16 % y la fiscal del 7 %. La universidad pública sigue compensando, también para el Estado. Pero hay un resultado específico relevante: cuando la universidad pública expande plazas de forma genérica, el grueso de los nuevos graduados va a disciplinas que, como demuestran los datos españoles, tienen menor empleabilidad y menores salarios. La brecha entre lo que el mercado paga y lo que las universidades producen no se cierra sola.

El argumento es claro: más plazas STEM, ya

Los datos del SIIU muestran que Informática emplea al 88,8 % de sus egresados y les retribuye con casi 40.000 euros de base de cotización. España lleva años sufriendo un déficit estructural de perfiles tecnológicos e ingenieros. Las empresas llevan lustros avisando de que no encuentran talento en estas disciplinas. Las universidades privadas han reaccionado antes que las públicas, ampliando oferta en titulaciones tecnológicas con mayor flexibilidad.

La paradoja es que el alumno que accede a Ingeniería de Computadores o a Desarrollo de Software en una universidad pública española tiene ante sí cuatro años de inversión con un retorno muy alto, para él y para el país. Pero no hay suficientes plazas para todos los que querrían hacer ese recorrido. El sistema universitario público español necesita una reforma valiente en su oferta de plazas: más STEM, más disciplinas con alta empleabilidad, y una revisión honesta de aquellas titulaciones que, año tras año, forman jóvenes para un mercado que no los espera. La información ya está publicada. La decisión política está pendiente.

Ismael Sanz. URJC, FUNCAS y London School of Economics

EL PAÍS **OPINIÓN**

Bajar ratios no es sólo inútil, es el camino equivocado

Lo peor de la medida es todo aquello a lo que se renuncia al aplicarla

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA. 17 MAR 2026

En una de sus últimas comparecencias como portavoz gubernamental, Pilar Alegría, la ministra más desapercibida en el desempeño la cartera, anunció el gran legado de lo que llamó *la legislatura del profesorado*: la reducción de las ratios, que la nueva ministra Milagros Tolón ha vuelto ahora a presentar y laudar como “una demanda muy querida y esperada por el profesorado”. De nada sirve que toneladas de estudios sobre la reivindicación favorita hayan concluido, una y otra vez, que su efecto está entre ninguno y muy poco, por debajo de numerosas otras medidas, muy por debajo de otras del mismo coste y con un coste muy superior que otras de parecida escasa eficacia. Da igual, porque los docentes se entusiasman, los sindicatos se emocionan y la oposición, que hoy gobierna dos tercios de las comunidades autónomas, será la que sufra el desgaste, o sea que adelante. La ministra Tolón aporta sus propias teorías. Primero, sobre la escuela: “el hecho de que el profesorado esté mejor [...] repercute muy favorablemente en el alumnado y las familias”; debe de ser algo entre *cuidar a los cuidadores*, que suena muy bien, y llevar regalos a Trump, a ver si se calma. Después, sobre la sociedad, pues la educación es el “pilar clave para lograr la igualdad real” (¿en serio?, ¿habrá leído alguna cifra del último medio siglo, marcado por el *clivaje* educativo, es decir, por el abismo económico, social y cultural que abre el título universitario?).

Pero volvamos al aula, asumiendo que, simplemente, tener una buena educación es algo bueno en sí mismo. ¿Por qué se entusiasman tantos docentes (las y los, ya saben) con las ratios? Porque resulta fácil fabular sobre cómo mejoraría el día a día con un par de alumnos menos, en particular cierto par, pero, sobre todo, porque



resulta difícil concebir algo fuera del *modelo 1x1x1*: un profesor, con un grupo, en un aula, el modelo *de toda la vida*, del siglo XIX y antes a hoy, de la aldea a la metrópolis, de primaria a la universidad, de Madrid a Tokio, ése en el que el docente aprendió y ahora enseña... Pero el ilusionado maestro y la imaginativa profesora se engañan, pues a cualquier efecto no va a cambiar prácticamente nada, salvo porque recursos que podrían haber sido mucho más útiles si se hubieran empleado de manera más inteligente se irán por ese coladero, sin pena ni gloria. En cambio, tenemos ya opciones para atacar lo que es el principal problema: la reducción del aprendizaje a la enseñanza, la escasez de interacción en el proceso de aprender y la falta de atención a la diversidad.

El plan inmediato es reducir la clase de 25 a 22 alumnos en infantil y primaria y de 30 a 25 en la ESO. Aunque para hacer tal cosa habrá que construir nuevas aulas y/o mover alumnos de centro o asignarlos al que no han solicitado sus familias, y cada etapa tiene sus peculiaridades, olvidemos todo eso y fijémonos en la primaria, como si todos los alumnos del país estuviesen escolarizados en un mismo centro, lo que haría posible cualquier redistribución. Nuestro maestro de primaria, que venía dedicando la mitad de su tiempo al grupo (lección frontal, cánticos locales, alguna broma o lo que fuera) y la otra mitad a atención individual, tendrá ahora el mismo tiempo para diversificar, pero cada alumno tocará, en media, a un 13,6 % más para ser *diversificado*. Si en lugar de eso hubiera tirado el muro que separa su aula de la contigua y decidido colaborar con su colega, dedicando el mismo tiempo al colectivo y el resto a diversificar, éste, el dividendo (el tiempo *no colectivo* del profesor), se habría multiplicado por 3 y el divisor por 2, por lo que el cociente lo habría hecho por 1,5, o sea, un 50 % más de tiempo. Además, habrían unido dos cerebros, cuatro ojos y oídos, dos sensibilidades, dos itinerarios formativos, dos trayectorias expertas, etc., generando con ello un equipo más capaz de entrada y más resiliente ante imprevistos, errores, tensiones, bajas... (por eso la policía trabaja en parejas, a pesar de que ahí, por la naturaleza del servicio, los costes sí que se doblan).

Si consideramos, además, que el coste anual bruto de un maestro ronda los 40.000 euros y el de eliminar (no sólo derribar) un muro puede estar cerca de los 7.000, de modo que el primero multiplica casi por seis al segundo, resulta que por el coste anual de un maestro se puede generalizar, y para siempre, la codocencia a todos los grupos del centro de primaria público más típico, con sus dos líneas o grupos por seis cursos. Perfecto, pues, si el objetivo era la diversificación; no, claro está, si se trataba de engordar la plantilla y cosechar agradecimientos.

Lo peor de bajar las ratios no es que sea absolutamente inútil (sólo casi), ni que haga daño (no lo haría), sino todo aquello a lo que se renuncia con ello. Por supuesto que hay y habrá necesidad, aquí o allá, de reducir una ratio o, para ser más preciso, un grupo (grupo clase, de acogida, de atención especial, de apoyo... o lo que se tercié). Pero, como fórmula universal, es un punto muerto, al menos en el orden de magnitudes en que nos movemos y más. No fue así cuando clases y aulas masivas se redujeron hasta llegar a números y espacios manejables por un profesor (a lo que la teoría organizativa llama el *span de control*, o el ámbito de supervisión: de cuánta gente puede ocuparse un capataz, o en este caso un docente), pero eso se superó hace ya mucho; tampoco sería inútil con números mucho más bajos, si grupos de seis u ocho alumnos se redujeran a dos, tres o cuatro (sería, en realidad, la ratio preceptor/alumno), pero quiero pensar que nadie en su sano juicio sueña con ese horizonte escolar, pues la sociedad tiene también otras necesidades. Y sí, claro que el problema es más agudo con las políticas de diversidad e inclusión, pero esa nueva complejidad no empieza con ellas, sino que lo hizo ya con la comprehensividad (la EGB primero y la ESO después) y no se arregla con números. Bajar las ratios, en suma, es más de lo mismo y de la misma manera, con una productividad decreciente, tendente a cero. Luego vendrán las explicaciones: joh, bueno, es que los profesores no cambiaron la forma de enseñar, pero cuando lo hagan... Cuando lo hagan, o seguramente tampoco así lo hagan, ya estarán más hartos que antes, no quedarán recursos, etc.

La cuestión es que estamos en un cambio de época. Bajar las ratios como solución *tout court* es como si, ante la llegada de la imprenta, la iglesia hubiera aumentado el número de amanuenses. Lo que se hizo, primero las iglesias y luego los estados, entre los siglos XVII y XIX, fue mucho más inteligente: poner en pie un modelo nuevo apoyado en la tecnología emergente: currículum común, libro de texto, maestro normalista, enseñanza simultánea, escuela graduada... El modelo anterior ya no funciona porque los alumnos no son clónicos, y el goteo constante de retraso, repetición, fracaso y abandono, consustancial a los sistemas del XIX y el XX, no es algo que sigamos considerando como el modo natural de funcionamiento de la *carrera* y la *pirámide* escolares. Nadie espera que funcione, en realidad, cuando la transformación digital invade nuestro entorno y nuestras vidas. En contrapartida, esta oleada tecnológica trae una oportunidad de restituir, bajo otras formas, toda la capacidad de personalización, interactividad y diálogo que, como precio por la extensión y la universalización de la enseñanza, se fue perdiendo, poco a poco, en el paso de la conversación a la escritura y de ésta a la imprenta. El colmo habría sido que, como creían y quisieron Edison y otros, hubiésemos terminado aprendiendo del cine, la radio y la televisión, es decir, con medios de pura difusión, inflexibles, unilaterales y lineales. Por fortuna, o más bien porque ya era demasiado, no sucedió así.

Pero la tecnología, en particular la inteligencia artificial, aunque no sea tal inteligencia, ofrece hoy mucho más. No es éste lugar para detalles, pero sí para recordar que, en el nivel más básico, multitud de aplicaciones

apoyan, ludifican o conducen la lectura, la escritura, el cálculo, etcétera, en sus aspectos formales. En todo el recorrido escolar, ciertas combinaciones de *hardware* y *software* salvan o mitigan en buena medida numerosas desventajas funcionales. En niveles más avanzados y para edades superiores, los grandes modelos de lenguaje (LLMs) son también grandes conversadores ilustrados por un amplísimo corpus de conocimiento, tan buenos o mejores que cualquier profesor en circunstancias previsibles y a velocidad de cruce, más flexibles y adaptativos en muchos aspectos y siempre disponibles (aunque, en última instancia, *no se los pueda dejar solos*, pero esto lo dejo hoy de lado).

Nadie se asuste: no hay nada que pueda sustituir al profesor y me atrevo a decir que, a día de hoy, nadie lo pretende, ni siquiera entre los más tecnoentusiastas. Pero el educador de carne y hueso que necesitamos ya no es el maestro que sabe un poquito de todo y no más, ni el docente de secundaria que tanto sabe de su asignatura y tan poco de educar, sino un organizador de contextos, actividades, experiencias, recorridos y agendas de aprendizaje en distintos ámbitos, etapas, etc. No el que ponía voz y algo de vida al libro de texto, sino alguien capaz de diseñar el aprendizaje con todos los medios al alcance, en particular los nuevos medios digitales. Pero esto será menos una tarea individual, de un docente-orquesta, y más la de equipos colaborativos de profesores (de codocencia en grupos más amplios, de proyecto, de etapa, de centro...) reforzados a su vez con nuevas competencias de todos y de nuevos especialistas (en tecnología educativa, en inteligencia artificial, en cumplimiento normativo y gestión de riesgos...), sea desarrollados entre los profesores o venidos de fuera. Salvando las distancias, un equipo quirúrgico se forma con no menos de media docena de profesionales diversos en especialidad y en nivel, no con seis clones y menores ratios.

Mariano Fernández Enguita es sociólogo, catedrático emérito de la Universidad Complutense de Madrid.

INFORMACIÓN

Libertad con medidas cautelares para la mujer detenida por la brutal agresión a un profesor en Alcoy

La madre del alumno está investigada por atentado a funcionario público y lesiones y no puede acercarse al docente, que se encuentra de baja por las heridas sufridas

Jose A. Rico / A. Fajardo / J. A. Martínez. Alicante 17 MAR 2026

Libertad con cargos y medidas cautelares para la madre de un alumno del instituto de Alcoy que supuestamente atacó el pasado viernes a un profesor, que perdió parte de la oreja. Una brutal agresión por la que el IES Cotes Baixes ha realizado una concentración silenciosa, en repulsa de lo sucedido. Y este martes a las 19:00 horas en la plaza de Espanya de la ciudad hay convocada otra protesta.

La Plaza número 2 de la Sección Civil y de Instrucción del Tribunal de Instancia de Alcoy, en funciones de guardia, acordó el pasado sábado la libertad con medidas cautelares para la mujer que fue detenida por este ataque.

Sobre su hijo de 17 años detenido por esta brutal agresión, hermano del alumno del centro, se encuentra también en libertad y está pendiente de ser citado para declarar ante la Fiscalía de Menores.

Así, fuentes del Tribunal Superior de Justicia (TSJ) de la Comunidad Valenciana han explicado que la mujer queda investigada en una causa abierta por los delitos de atentado a funcionario público y lesiones.

Además, se le han impuesto medidas cautelares. La mujer deberá presentarse ante el juzgado cada 15 días y no podrá acercarse ni comunicar con el profesor presuntamente agredido, ni con otra persona que fue testigo de los hechos.

Las mismas fuentes han señalado que el juez no recibió a ninguna persona más en relación con estos hechos, registrados el pasado viernes sobre las 13:30 horas en el IES Cotes Baixes de Alcoy. Allí la mujer se presentó con este hijo de 17 años, a raíz que se le llamará la atención a su otro hijo que se encuentra matriculado en el centro y se le informara de ello, arremetiendo supuestamente con puñetazos y patadas contra el profesor e intentando inmovilizarlo con la técnica del "mataleón".

Por su parte el docente todavía no se ha reincorporado al estar de baja por las lesiones sufridas, y se desconoce si se le ha podido reimplantar el trozo de oreja perdido en la agresión. Y el sindicato Stepv han puesto a disposición del docente sus servicios jurídicos para denunciar los hechos, sin que este haya confirmado todavía si lo va a hacer.

Concentración

La comunidad educativa del IES Cotes Baixes ha realizado este lunes una concentración silenciosa para mostrar su repulsa por esta agresión. Desde el centro educativo han explicado este lunes que "ante los hechos ocurridos recientemente en nuestro centro, desde la dirección queremos trasladar nuestro rechazo a cualquier forma de violencia, especialmente cuando se produce en un entorno que debe ser, ante todo, un espacio de respeto, aprendizaje y convivencia".

El centro ha convocado la Comisión de Convivencia y mantiene comunicación directa con la Conselleria de Educación, con el objetivo de "analizar la situación y adoptar las medidas que correspondan para garantizar la seguridad y el normal desarrollo de la actividad educativa".

Además, para este martes se ha convocado una concentración en la plaza de Espanya de Alcoy (19:00 horas) para mostrar el rechazo de toda la comunidad educativa. El Stepv ha manifestado su apoyo a esta movilización, animando a la "participación de docentes, familias y sociedad en general para mostrar nuestro apoyo y solidaridad con el compañero agredido".

Por su parte desde la conselleria han explicado que este lunes ha intervenido en el centro la Unidad Especializada de Orientación (UEO) y la inspección está realizando el informe "del que se derivarán las actuaciones pertinentes". Y que se están poniendo en marcha las actuaciones pertinentes "para corregir la situación creada y responder a la necesidad de la comunidad educativa de restablecimiento de la normalidad y corrección de las conductas contrarias a las normas de convivencia".

Así mismo, como muestra de rechazo a cualquier acto de violencia, este lunes sobre las 13:00 horas se ha realizado una concentración silenciosa en las instalaciones del centro, en la que han participado alumnos, profesores y resto del personal.

"El IES Cotes Baixes continuará trabajando, en coordinación con las autoridades competentes, para preservar un entorno educativo seguro, reafirmando su compromiso con la convivencia y el respeto dentro de la comunidad educativa", han explicado desde el instituto alcoyano.

Otros centros de la provincia han mostrado su repulsa por esta agresión, como el IES Maria Ibars de Dénia, cuyos docentes han realizado una concentración para rfeclamar además una normativa específica para proteger al profesorado.

europapress.es

España recibe 6.907 solicitudes para proyectos de movilidad en colegios, FP o universidades en Erasmus+ 2026, un 8% más

MADRID, 18 Mar. (EUROPA PRESS) - En España se han recibido en la convocatoria Erasmus+ 2026 un total de 6.907 solicitudes para proyectos de movilidad en los sectores de educación escolar, Formación Profesional, educación superior y educación de personas adultas, lo que supone un incremento del 8,07% respecto a 2025.

De las solicitudes recibidas, 3.783 se corresponden con proyectos de movilidad en educación escolar, 1.245 con proyectos en Formación Profesional, 1.427 en educación superior y 452 en educación de personas adultas. Gracias a Erasmus+, se financiarán proyectos de movilidad transfronteriza relacionados con el aprendizaje para personas de todas las edades y de todos los orígenes en España.

Desde el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) han destacado que el compromiso de organizaciones e instituciones de educación y formación de España con el programa Erasmus+ de la Unión Europea "es admirable". De hecho, España está considerado "uno de los Estados miembro con mayor demanda en la recepción de solicitudes para proyectos Erasmus+".

Una vez cerrado el plazo de presentación de solicitudes para proyectos de movilidad para las personas por motivos de aprendizaje de la Acción Clave 1 (KA1) de la Convocatoria Erasmus+ 2026, así como el de solicitudes para proyectos de Asociaciones para la cooperación dentro de la Acción Clave 2 (KA2), el SEPIE ha recibido un total de 8.691 solicitudes, concretamente 6.907 solicitudes para proyectos de movilidad (KA1) y 1.784 solicitudes para proyectos de asociaciones para la cooperación (KA2). En relación con la Acción Clave 2 (KA2), el Programa apuesta por la cooperación como motor de innovación y desarrollo gracias a las asociaciones para la cooperación, con 1.784 solicitudes recibidas en 2026, que se han cerrado para dos tipos: Asociaciones de cooperación (KA220), con 1.040 solicitudes en todos los sectores educativos, y Asociaciones a pequeña escala (KA210), con 744 en los sectores de educación escolar, Formación Profesional y educación de personas adultas.

La convocatoria de Asociaciones europeas para el desarrollo escolar (KA240) está abierta hasta el 9 de abril de 2026. Las Asociaciones de cooperación (KA220) tienen por objeto apoyar el desarrollo, la transferencia o la implementación de prácticas innovadoras, así como la ejecución de iniciativas conjuntas que fomenten la cooperación, el aprendizaje entre iguales y el intercambio de experiencias a escala europea. Esta acción KA220 está dirigida a todos los sectores educativos: educación escolar, formación profesional, educación superior y educación de personas adultas.

Por otro lado, las Asociaciones a pequeña escala (KA210), concebidas para ampliar el acceso al programa a los individuos y agentes a los que resulta difícil llegar, pretende acercar a las organizaciones de base, a las organizaciones menos experimentadas o con menor capacidad organizativa y a aquellas de nueva

incorporación al programa. Esta acción KA210 está destinada a los sectores de educación escolar, formación profesional y educación de personas adultas.

Con el fin de garantizar una "justa e imparcial" evaluación de los proyectos, la Agencia Nacional SEPIE cuenta con un "amplio panel de expertos externos" que evalúan la calidad de las propuestas presentadas por organizaciones de educación y formación en España. Para la actual convocatoria Erasmus+ 2026 se han preseleccionado, específicamente, un total de 2.031 expertos, de los cuales 1.107 fueron preseleccionados para realizar la evaluación de la calidad de los proyectos de movilidad (KA1) y 924 expertos para proyectos de asociaciones para la cooperación (KA2).

Se prevé que los 1.020 expertos seleccionados (evaluadores y controladores) llevarán a cabo 6.548 evaluaciones, lo que supone un incremento del 10% para proyectos de movilidad (KA1) y un 18% para proyectos de asociaciones para la cooperación (KA2) sobre el número de evaluaciones realizadas en los mismos procesos de evaluación de la convocatoria 2025.

EL DEBATE

Proteger la educación

Miedo me da que nuestra desidia y abandono hoy de la educación y formación de los que nos siguen provoque la aparición en la escena política y social de indocumentados, perroflautas y saltimbanquis

Mariano Gomá 18 mar. 2026

El tiempo pasa tan deprisa, como si volase, y cuando nos queremos dar cuenta llegó y en un parpadeo se halla ya muy lejos en el pasado.

Me ocurre ahora ya en una edad avanzada, con plenas facultades y energía, pero avanzada, que observando a mi alrededor veo a mis amigos y coetáneos, los que quedan, tan vivos y activos como yo pero viendo en conjunto que nuestros hijos son en su gran mayoría unos profesionales o ejecutivos con larga y sobrada experiencia contándonos además las graduaciones y/o titulaciones de sus hijos, es decir de nuestros nietos, lógicamente aquellos que tuvieron descendencia de jóvenes que hoy día no es lo normal pues a este paso los individuos del mundo procrean tan mayores que cada vez a ser más difícil que un niño conozca ya a sus abuelos.

Y por la movida de matrimonios, parejas y divorcios algunos niños podrán tener hasta ocho abuelos, sino más.

Pretendo con esta explicación advertir que esa velocidad nos muestra en realidad que los hijos de ayer son hoy más que adultos y los nietos alcanzarán en breve el escenario de la sociedad. Entonces tendrán que demostrar sus valores, educación, compromisos, creencias, aficiones y actitud ante la vida y todo lo que les rodea, sin olvidar que votarán para elegir o ser elegidos para el futuro en el camino del progreso y la evolución o en el retroceso en cultura, historia y valores humanos universales.

Miedo me da que nuestra desidia y abandono hoy de la educación y formación de los que nos siguen provoque la aparición en la escena política y social de indocumentados, perroflautas y saltimbanquis cuando no energúmenos o psicópatas sin mente, sin alma, sin ideas ni síndesis, ni por supuesto razonamiento alguno.

Esos monstruos moviéndose en el escenario y lo que es peor, dirigiendo la escena debería darnos pavor porque quizás algunos ya no lo veamos, pero los que queden en el mundo de la normalidad sufrirán en su realidad y convivencia.

Y para no faltar a mi cita con la crítica baste echar una ojeada a lo que hoy nos rodea y dirige desde el gobierno de la nación y anda marcando el camino de nuestro destino y el de España.

Como diría mi abuela: ¡Sagrado Corazón de Jesús! Es por tanto imprescindible porque además es nuestra obligación garantizar con toda energía e instrumentos necesarios la educación de las nuevas generaciones que en un suspiro serán viejas porque otras las sustituirán.

Esa necesaria formación personal en los valores fundamentales en la convivencia, el respeto, la educación, la libertad individual y el sentido de la responsabilidad como miembro de un colectivo social, nos llevará a un futuro con ciertas garantías de subsistencia del género humano.

Y con ello me refiero al más amplio concepto de futuro porque los virus pasajeros, los vicios o enfermedades temporales o los delirios imposibles de prosperar se curarán solos, máxime por la proximidad entre generaciones y la velocidad del tiempo.

Da igual que se lleven melenas, coletas, rastas, pelo pajas, colorines, crestas o trenzados, porque al final acabamos todos siendo calvos.

La acción reacción que, por ejemplo, se produce en los ácratas, ateos o antisistema, crea una nueva generación de creyentes, metódicos disciplinados o activistas precisamente para darle profundidad y compromiso al sistema.

Observamos cómo el cristianismo y la cristiandad reúnen o rejuvenecen, las nuevas generaciones son más sensibles y solidarias y aunque tan solo por reacción de lo que han vivido o experimentado en las casas donde

ha imperado el abandono familiar, buscan y esperan la estabilidad y la protección de quién de ellos dependen tan solo para ofrecerles una formación próxima y cariñosa que ellos no tuvieron. Quien más abandono familiar ha sufrido, más protege a su descendencia y a los suyos.

Para no dejar escapar un toque de frivolidad, en Cataluña los hijos de los iluminados catalanistas de uso excluyente del idioma hablan reactivamente castellano sin que los millones destinados a una estúpida inmersión, la presión social y adoctrinamiento ejercido en los menores haya tenido el más mínimo éxito, antes al contrario, ahora los jóvenes hablan menos catalán que antes o lo ignoran salvo lógicamente la aplicación dispositiva oficial. El sueño catalán-inglés olvidando el castellano ha sido un estrepitoso fracaso pues el idioma español es siempre el vehículo de referencia a otros idiomas. Pues claro. ¿Es que alguien imaginaba otra cosa?

Ese es para los excluyentes el triste resultado de tantos años de infructuoso trabajo y gasto de energía.

Pero este artículo va de tiempo y educación por lo que debo finalizar insistiendo y hasta implorarme a mí mismo trabajar con ahínco para que la educación libre de adoctrinamientos y manipulaciones sea impartida por los mejores haciendo pedagogía de la verdad con la verdad y sobre todo impartiendo aquellos valores que hará mejores a nuestros jóvenes pues hoy deben saber que aquello que les mantendrá a flote y les hará avanzar será la cultura del esfuerzo las metas de la meritocracia, el respeto por la diversidad y cercanía con el prójimo.

Espero y deseo que esas generaciones que vienen y pasan en un vuelo sepan dejar una huella segura y libre a quienes asoman por el horizonte y en un suspiro tomarán el testigo de la cultura, la evolución y el progreso. Ese es mi sueño y el futuro que deseo, con el presentimiento que quizás aparezca en escena una nueva generación antes incluso de que acabe éste artículo.

Mariano Gomá es presidente del Foro España Cívica

INFORMACIÓN

Una mujer paga el comedor a la niña de Alicante tras denegarle el servicio el colegio por la deuda de sus padres

La donante, cuya identidad quiere mantener en el anonimato, abona la cuota hasta mayo y los 400 euros que debía la familia por problemas económicos

A. Fajardo. 18 MAR 2026

La niña que esta semana ha sido expulsada de un comedor escolar en Alicante podrá volver a comer en su colegio sin problemas hasta mayo. Una mujer ha pagado la deuda que arrastraba la familia de la alumna, razón por la cual el centro educativo decidió denegar el servicio de comidas a la escolar de nueve años.

La vecina, cuya identidad quiere mantener en el anonimato, ha abonado a primera hora de este miércoles los casi 400 euros que los padres tenían pendiente desde noviembre, así como las cuotas del presente mes y de los dos próximos, después de que la madre de la pequeña denunciara a Información la decisión que había tomado el colegio Nuestra Señora del Remedio.

"Me ha sorprendido mucho la solidaridad de esta persona, estoy muy agradecida", afirma Dolores García, la progenitora de la niña, quien asegura que en la tarde de este martes recibió la llamada de la mujer trasladándole su indignación por lo sucedido en este centro religioso-concertado y ofreciéndole su ayuda.

"No quería haber llegado a este punto, lo único que pedí al centro era poder pagarlo poco a poco, porque acabamos de encontrar un trabajo después de meses en el paro", agrega la madre, quien todavía sigue lamentando el trato recibido en el colegio hacia su niña al haberle cerrado las puertas del comedor, con el consiguiente impacto emocional para ella, y "ante la falta de empatía con nuestra situación económica". Tras la ayuda recibida, la madre respira aliviada, pero, sobre todo, con mucha gratitud, y dejará a comer a la niña en el comedor el viernes, ya que hoy no ha acudido al colegio al tener una cita médica.

En paro casi dos años

La familia ha estado prácticamente dos años sin empleo, trabajando fines de semana cobrando 500 euros y también de baja el padre tras sufrir un accidente, según Dolores García. Tienen cuatro hijos a su cargo, pero, además de la niña, solo acude otro al colegio que cursa Secundaria, que no se queda a comer. Uno de los grandes inconvenientes es que la alumna a la que le han denegado el comedor en el colegio tan solo recibía una beca parcial de la Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana, por lo que los progenitores tenían que abonar la mitad de la cuota al colegio.

"Mi marido empezó a trabajar hace poco y yo igual, no les debo nada más, únicamente las cuotas del comedor desde noviembre y una parte atrasada del pasado curso. Nos ofrecimos a pagar 100 euros porque más no

podemos por ahora, pero nos dijeron que no", relata indignada Dolores García, la progenitora de la niña, quien asegura que también han estado recibiendo la ayuda de una asistenta social para poder hacer frente al pago de la luz y el agua debido a su falta de estabilidad laboral.

Por su parte, el director de Nuestra Señora del Remedio ha defendido haber estado llamando a la familia para buscar "un punto en común", como por ejemplo, el fraccionamiento de las cuotas, y que le abonaran "al menos" el pago de 160 euros este mes, pero aseguró que nadie fue a hablar con ellos en cuatro meses, además de reconocer que para el centro también era una "situación incómoda".

EL PAÍS CATALUÑA

Las protestas de los profesores se trasladan a la Cataluña central, Lleida y los Pirineos

Los docentes también han cortado la autovía A-2, la C-55 y la C-16

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 18 MAR 2026

La tercera jornada de huelga de los profesores catalanes se traslada este miércoles a las comarcas del centro de Cataluña, Lleida y el Pirineo. Como ha sucedido los otros días, el día ha empezado con cortes en las principales vías. En este caso, los activistas han ocupado la autovía A-2 en Soses y también entre Lleida y Alpicat. Asimismo, se reproducen los cortes en la C-55 en Manresa, en Solsona y en Clariana de Cardener (Lleida) y la C-16c en Sant Fruitós de Bages (Barcelona), según informa el Servei Català de Trànsit.

La huelga ha tenido su momento álgido en las manifestaciones del mediodía, celebradas en varios puntos. En Lleida han concentrado unos 3.000 docentes -el doble según los sindicatos-, mientras que en Manresa han marchado más de un millar de profesores y un centenar en la Seu d'Urgell.

Se trata de la tercera jornada de huelga, tras la celebrada ayer, que afectó a Tarragona y el Penedès, que tuvo un seguimiento de un 39% en las aulas, según Educación (aunque las estadísticas oficiales cuentan en su cómput total los servicios mínimos) y unos 4.000 docentes que se manifestaron al mediodía en Tarragona. La semana de huelga arrancó el lunes en el Barcelonès y Baix Llobregat, con un 32% de seguimiento en las aulas y con 8.000 profesores protestando en la calle.

El profesorado catalán, igual que el personal laboral y de apoyo educativo, sale a la calle con una larga lista de reivindicaciones, más allá del aumento salarial que defienden principalmente los sindicatos (doblar el complemento autonómico, de unos 700 euros mensuales, y que lleva congelado 25 años). Para los maestros que pisan cada día el aula, la principal reivindicación es un aumento de plantilla, y especialmente con personal especializado, para atender a una diversidad y complejidad más elevada en las clases, con alumnos con trastornos y discapacidades que no son atendidas adecuadamente y que, colateralmente, afecta al resto de alumnos y al transcurso normal de las clases. Asimismo, reclaman un descenso de las ratios o reducir la burocracia, entre otros aspectos.

Tras semanas de negociación, el Govern sorprendió la semana pasada con un acuerdo con CC OO y UGT, minoritarios en la educación pública, para invertir 2.000 millones de euros en cuatro años (que no se sabe cómo se lograrán) y que implica un aumento de un 30% de ese complemento autonómico de aquí a cuatro años, una indemnización de 50 euros por noche para los docentes que vayan de colonias, un inicio del descenso de las ratios en ESO en los centros de alta y máxima complejidad, más recursos para la educación inclusiva o una reducción drástica de las plazas perfiladas (las que diseñan las direcciones para elegir al profesor que más se ajuste a su proyecto educativo).

Educación tenía prisa para firmar un acuerdo para evitar que esta semana se produjese una huelga tan masiva como la del pasado 11 de febrero. Pero el Govern ha errado el cálculo y el pacto ha generado justo el efecto contrario, encendiendo los ánimos todavía más del profesorado, que consideran totalmente insuficiente.

Los paros continúan este jueves con la convocatoria centrada en Maresme y el Vallès, y el viernes culminará con una huelga en toda Cataluña, que se espera que sea mayoritaria, como la del 11 de febrero.

europapress.es

El 63% de los docentes cree insuficiente su formación para identificar desprotección en los niños más pequeños

MADRID, 18 Mar. (EUROPA PRESS) - El 63% de los docentes cree insuficiente su formación para identificar casos de desprotección y violencia en los niños más pequeños y tres de cada 10 desconoce la ley de protección frente a la violencia hacia la infancia y la adolescencia (LOPVI). Así se desprende del informe 'Crecer en entornos seguros', elaborado por la organización de infancia Educo con motivo de la apertura de los

plazos de preinscripción en las escuelas infantiles, para el que ha contado con la colaboración de 50 docentes y 600 familias.

La ONG ha alertado de que el sistema no está suficientemente preparado para proteger bien a los menores de 0 a 3 años, una etapa que para Educo "es fundamental y decisiva para lograr un bienestar duradero". "Las habilidades que se desarrollan a lo largo de la vida se basan en capacidades básicas adquiridas en la primera infancia", ha argumentado la entidad social. A lo que considera Educo falta de preparación de los docentes se suma la "baja implantación" del coordinador de bienestar y protección en las escuelas infantiles, una figura que debería ser clave ya que su función es prevenir y responder ante cualquier riesgo. "Aunque la ley orgánica establece su obligatoriedad, las normativas autonómicas no desarrollan esta figura de manera explícita para la etapa de 0 a 3 años y, en muchos casos, tampoco mencionan su aplicación en centros de titularidad privada, que representan una parte muy significativa de este tramo educativo", ha explicado Helena Juanes autora del informe y especialista en Primera Infancia de la ONG Educo.

COORDINADORES DE BIENESTAR

Cuando se pregunta al personal docente de esta etapa sobre la figura del coordinador de bienestar, la mitad (51 %) la desconoce, "a pesar de ser obligatoria según la ley". Si pertenece a un centro privado, esta cifra se dispara hasta un 73 %. Y solo un 31 % afirma contar con esta persona en su centro, y la respuesta varía según la titularidad del centro: en escuelas públicas en torno a la mitad dice que tienen coordinador de bienestar mientras que en privadas o concertadas lo afirma el 9 %.

Educo también ha advertido de que las familias con hijos en esta etapa de 0-3 tampoco disponen de herramientas suficientes. Entre las 600 familias encuestadas, el 76 % dice haber recibido poca o ninguna información sobre qué hacer o a quién acudir si sospecha que un menor de su entorno podría estar en riesgo.

Además, casi la mitad no ha oído hablar de la LOPIVI. Entre las familias, el desconocimiento del coordinador de bienestar también es mayoritario: apenas un 16 % sabe bien qué es o para qué sirve. "Cuando una familia siente que algo no va bien, debería tener claro qué hacer y a quién acudir. El miedo a equivocarse o la falta de información no pueden frenar una alerta que puede proteger a un bebé, porque además sabemos que las experiencias adversas durante la primera infancia pueden generar daños irreversibles y sus consecuencias duran toda la vida", ha argumentado Juanes.

La organización ha advertido, además, de la dificultad de tener datos fiables y completos sobre la realidad de la violencia infantil. Según ha explicado, a día de hoy, España cuenta con el Registro Unificado de Maltrato Infantil (RUMI), herramienta oficial del Gobierno central, según el cual el 14,5 % de todas las notificaciones de sospecha de maltrato infantil corresponden a niños y niñas de 0 a 3 años, lo que equivale a uno de cada siete casos. Pero estos datos, según Educo, "no reflejan una prevalencia real, ya que están condicionados por la sensibilización, detección y uso del sistema de registro en cada territorio". "Necesitamos una imagen completa y fiable de lo que ocurre en esta etapa para poder diseñar políticas públicas efectivas", ha añadido Juanes.

Desde Educo han incidido en que la etapa 0-3 exige una mirada especializada. "Cuando hablamos de bebés o niñas y niños tan pequeños, los signos de alarma son sutiles. Si las personas cuidadoras no reciben formación específica, la violencia puede pasar totalmente inadvertida. Y un bebé no puede contarle", ha indicado Juanes.

Por ello, entre sus recomendaciones, Educo pide reconocer la etapa 0-3 como tramo con características diferenciadas en la legislación y normativa que afecta a su protección, adaptar los protocolos de protección a las necesidades reales de estas edades, garantizar formación básica y continua para los equipos profesionales, reducir ratios en escuelas infantiles para mejorar la observación y la atención individualizada, mejorar la comunicación entre centros y familias, dar un mayor apoyo a las familias para el ejercicio de una crianza positiva, y asegurar un sistema homogéneo de datos a nivel nacional.

La ONG considera "urgente" impulsar un plan estatal integral para la primera infancia orientado a la igualdad de oportunidades desde los primeros años que garantice, "entre otras medidas, el acceso universal y gratuito a la educación y el cuidado de 0 a 3 años y la mejora de la coordinación entre las escuelas infantiles, los servicios pediátricos y de atención temprana y los servicios sociales".

EL DEBATE

¿Crisis de jóvenes o de educadores?

Nunca como ahora fue tan fácil aprobar, pero nunca como hasta ahora es más difícil aprender dado la bajada de exigencia, de esfuerzo y de contenidos

Juan Antonio Gómez Trinidad. 19 mar. 2026

Sostenía en un artículo anterior que en España tenemos motivos para estar preocupados por la educación en general y por la enseñanza en particular. Sin embargo, a juzgar por el barómetro del CIS del pasado mes de febrero, la educación no está entre las diez primeras preocupaciones de los españoles. Es ya una constante.

Solo en el barómetro correspondiente a los primeros meses del ya lejano 2010 aparecía entre las tres primeras preocupaciones. No es que hubiera entonces más problemas que ahora, –al revés–, la explicación es que en esos momentos la opinión pública, estaba muy sensibilizada por la posibilidad de un pacto educativo de Estado entre los dos principales partidos. Meses después, fracasado el pacto educativo, la educación dejó de ser una preocupación.

Aunque el pacto hubiera sido posible –y estuvo a punto de serlo–, los problemas educativos no se habrían resuelto automáticamente. Un acuerdo político –hoy impensable– no sería suficiente, aunque siga siendo deseable y necesario una despolitización de la educación.

La mejora de la educación no la van a traer los políticos, pero ello no quita que sean necesarias políticas educativas no basadas en la ideología, sino en evidencias empíricas de éxito. Pero precisamente por ello, es urgente un rearme ético y educativo de toda la sociedad: educar, educamos todos, sobre todo a través del ejemplo, pero no de la misma forma. Es necesario que los más implicados, padres, profesores y responsables educativos de las distintas administraciones seamos conscientes del problema y nos comprometamos en su solución.

Nunca como ahora fue tan fácil aprobar, pero nunca como hasta ahora es más difícil aprender dado la bajada de exigencia, de esfuerzo y de contenidos. Una sociedad «adolescente» que sobreprotege y que es incapaz de asumir responsabilidades personales no puede pretender que los jóvenes sean maduros y capaces de rendir cuentas.

Crisis de educadores, empezando por la familia, que unas veces por ignorancia, otras por incapacidad, no educan a sus hijos. «No sabemos cómo educar», es la queja más frecuente de los padres conscientes de sus obligaciones. Otros, sencillamente son inconscientes, juegan a ser colegas, privando así a sus hijos del insustituible papel de padre y madre que todo niño necesita. La mayoría dice no tener tiempo, y a menudo no le falta razón, pero despojan así del mayor legado e instrumento de educación a su alcance.

Padres permisivos que no valoran ni asumen la responsabilidad de ser padres y, en consecuencia, tampoco exigen responsabilidad a sus hijos. Esta actitud suele generar adultos irresponsables y con escaso autocontrol. Por un lado, colegas no le van a faltar; por otro, si el padre no ejerce como tal, otros ocuparán el papel vacante, con los peligros que esto conlleva.

Incluso cabría pensar que en las últimas décadas nos hemos vuelto especialmente inútiles en la tarea de educar a pesar de que nunca se ha hablado tanto de educación ni se han invertido más recursos.

Pero todo ello no es excusa sino acicate para asumir la responsabilidad personal o grupal que nos corresponde. Buena muestra de ello son los miles de profesionales, centros de enseñanza, asociaciones etc. que, de modo a veces heroico, realizan con entrega ilusionada la tarea de educar.

Sería injusto no recordar que hay miles de familias que, con un esfuerzo titánico, con una generosidad sin límites y con el cariño propio de su condición se afanan hasta el agotamiento para educar a sus hijos a pesar de las dificultades ambientales y de nadar contra corriente. A ellos hay que recordarles que no están solos y que la siembra que están haciendo tendrá sus frutos.

Los niños y jóvenes son más víctimas que responsables de esa educación. Quizá estemos asistiendo a una brecha no ya económica, sino educativa, entre aquellos que han tenido auténticos educadores y los que no.

La educación es una tarea siempre inacabada, es una conquista que debe someterse a permanente revisión y actualización: quien no aspira a ser más de lo que es, acaba siendo menos de lo que era. Esto es un axioma válido tanto a nivel personal como social ya que el logro de éxitos por parte de una generación, no garantiza la posesión y perfeccionamiento para la siguiente.

En resumen: si la educación es siempre un problema, la educación actual lo es mucho más. ¿Existen motivos para la esperanza? Por supuesto, pero lo primero es ser conscientes de la enfermedad, del diagnóstico. Lo segundo, saber que esto tiene solución. Se necesitan educadores –y educadores somos todos– dispuestos a hacer algo más que quejarnos, en definitiva, comprometerse cada día y asumir nuestra responsabilidad.

Juan Antonio Gómez Trinidad es catedrático de Filosofía en Instituto y ex Vicespresidente del Consejo Escolar del Estado

La Voz de Galicia

El uso compulsivo de las redes sociales afecta más a la salud mental de los adolescentes con menos recursos

El estudio recoge datos de más de 300.000 jóvenes de 43 países

La Voz REDACCIÓN / AGENCIAS. 19 mar 2026

Un estudio liderado por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y el Centre d'Estudis Demogràfics (CED) advierte que el uso problemático de las redes sociales empeora el bienestar de los adolescentes, algo que afecta en mayor medida a aquellos que provienen de entornos socioeconómicos desfavorecidos. El análisis

constituye un capítulo del Informe Mundial de la Felicidad que ha publicado este jueves Naciones Unidas e incluye datos de más de 330.000 adolescentes de 43 países. Las conclusiones indican que el uso problemático de las redes se asocia con más malestar psicológico (incremento de 10 %) y con una peor valoración general de la vida (reducción de 3 %).

La problemática es mayor en países anglocélticos (Canadá, Irlanda y el Reino Unido), mientras que se minimiza en la región del Cáucaso y el Mar Negro (Armenia, Georgia, Azerbaiyán o Turquía). España se sitúa entre los países donde esta problemática es menor.

Las consecuencias tampoco se distribuyen por igual entre todos los grupos de población, sino que están atravesadas por desigualdades sociales, señala el estudio. Los adolescentes de familias con menos recursos socioeconómicos aparecen como los más vulnerables: en comparación, los de nivel socioeconómico más alto muestran una asociación entre un 5 % y un 10 % más débil entre el mal uso de redes y las quejas psicológicas.

En cuanto a la relación negativa con la satisfacción con la vida, se reduce entre un 10 % y un 13 % con respecto a los más vulnerables. «Hace falta avanzar hacia entornos digitales más equitativos mediante una combinación de regulación de plataformas, apoyo a las familias, educación digital en las escuelas y servicios de salud mental accesibles», indica el autor principal del documento, Pablo Gracia.

Por otra parte, el estudio evidencia un incremento de esta asociación negativa entre 2018 y 2022, sugiriendo un deterioro general del contexto digital adolescente reforzado por la pandemia del covid- 19.

La investigación se enmarca en el proyecto DIGINEQ, financiado por el European Research Council, que estudia la relación entre uso digital, bienestar adolescente y desigualdades sociales.

El Informe Mundial de la Felicidad 2026 también incluye la clasificación de los países más felices, liderada por Finlandia por noveno año consecutivo, seguida de Costa Rica y con Suiza de nuevo entre los diez primeros.

europapress.es

El PP insta al Gobierno a modificar la LOMLOE para que centros de educación especial mantengan su función de escolarización

MADRID 19 Mar. (EUROPA PRESS) - El Grupo Parlamentario Popular ha registrado en el Congreso de los Diputados una proposición no de ley relativa a garantizar el derecho a la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, para su debate en la Comisión de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La iniciativa, a la que ha tenido acceso Europa Press, insta al Gobierno a modificar la Ley de Educación (LOMLOE) "para asegurar que los centros de educación especial mantengan su función de escolarización". En la misma línea, exige establecer en la ley que la educación inclusiva "será aquella que mejor se adecúe a la situación individual del alumno, con el fin de garantizar el máximo desarrollo posible de sus capacidades y su inclusión efectiva en la sociedad".

El PP también quiere que se establezca expresamente que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en centros sostenidos con fondos públicos "tiene como finalidad el máximo desarrollo personal del alumno, y su inclusión en la sociedad, mediante una enseñanza de calidad".

Asimismo, reclama que los alumnos con necesidades educativas especiales "sean escolarizados en función de sus necesidades, innovando, flexibilizando y diversificando la organización de los espacios, las alternativas metodológicas y las modalidades de escolarización en centros ordinarios, en centros de educación especial, en escolarización combinada o en aulas específicas, a fin de personalizar y mejorar la atención educativa a las necesidades de cada alumno".

Para el PP, la inclusión educativa "no puede identificarse con una única modalidad organizativa, sino con aquella que, tras la correspondiente valoración técnica, permita alcanzar el máximo desarrollo personal del alumno y su inclusión efectiva en la sociedad".

Por ello, cree conveniente garantizar el derecho a la educación de estos alumnos, con énfasis en garantizar la función estructural de los centros de educación especial; regular expresamente la permanencia al menos hasta los 21 años; priorizar la participación efectiva de las familias en la escolarización; impulsar la atención temprana como elemento preventivo esencial; y garantizar un marco de financiación adecuado y suficiente.

EL PAIS

La ratio no es el problema, ni tampoco la solución

El número de estudiantes por aula seguramente importa, pero no aislada del conjunto amplio e interactivo de otros muchos factores

JUAN MANUEL ESCUDERO. 19 MAR 2026

Es de sentido común que el número de estudiantes en las aulas de nuestras escuelas e institutos tenga alguna importancia y requiera atención. Tomada por separado, sin embargo, la ratio no es el problema más urgente por afrontar ni significa por sí misma una ventana abierta a la esperanza y transformación que la educación necesita.

Los primeros días de este mes de marzo nos despiertan, cada mañana, con noticias más inquietantes provocadas por el desorden mundial. Se suman a ese otro genocidio ahora silente pero continuado; son una escalada de dolor y muerte que siega las vidas de quienes lo pierden todo, al mismo tiempo que llenan los bolsillos de los más poderosos hasta cotas inimaginables e indecentes. En medio del desconcierto de fondo, el ocuparse de una cuestión como la ratio escolar casi provoca un cierto rubor.

El caso es que, también estos primeros días del mes, Esade ha publicado una investigación sobre la importancia, o no, del número de estudiantes por aula, lo que ha provocado diferentes reacciones. Por la consideración de la institución y el respeto que se le dispensa, el estudio y sus conclusiones han rebotado de medio en medio. La mayoría se han hecho eco, sin más, del estudio y los resultados. Ha habido, sin embargo, alguna fuente que se ha atrevido a pronosticar “va a cabrear a más de uno”; también alguna otra, tras recibir de parte de sus lectores acusaciones de neoliberalismo por hacerse eco de la noticia, se ha sentido la conveniencia de aclarar y matizar las cosas.

Por fortuna, que yo conozca, se han publicado un par de artículos abiertamente críticos. Manuel Fernández Navas ha escrito uno de ellos, el otro, Teresa Esperabé Prieto. Cada cual desarrolla su propia línea de argumentación, pero ambos coinciden en cuestionar el marco y los presupuestos de la citada investigación (lo que es algo clave en cualquier estudio que se precie), su lógica economicista (los autores de la investigación en que se basa el informe de Esade son tres afamados economistas que laboran más allá de nuestras modestas fronteras), el afán por mediciones, eficiencias y eficacias (faltaría más), fórmulas ideales, desde luego, en tiempos de zozobra. Como es menester, asimismo, se achaca con razón a la citada publicación su ceguera del “mundo de la vida”, del día a día de la educación y las interacciones docentes y estudiantes, que son clave, así como otros retos desafiantes que hoy nos acechan en las aulas. Me gustaría abundar en esta línea de crítica, convocando otros motivos complementarios.

El primero tiene que ver con el contexto político más cercano: si no fuera porque está en ciernes un anteproyecto de ley que rebaja (legalmente) algo las ratios en Primaria, ESO y Bachillerato -en realidad es esto lo que la investigación ESADE confronta y disuade- no estaríamos hablando precisamente ahora del asunto. Básicamente, porque la ratio media real de estudiantes por aula en Primaria es más baja que la legalmente establecida, y todavía más incluso que la que está en proceso de cambiarse; además, es muy similar a la media de la UE. No sucede así con la ESO, particularmente en la educación concertada, donde es más alta que la pública y que la europea (los conciertos representan una lógica no solo pedagógica, sino también financiera, lo que explica ciertas realidades). Por su parte, la privada, que va a su aire y representa otro cantar, revela diferencias en esta materia, además de en otras muchas. Pueden consultarse estos y otros datos en Eurostat; avalan que el tema de la ratio, que no es despreciables, lo que se dice urgente, sencillamente no lo es. Eso, sin entrar en otros matices o distinciones por niveles, centros, estudiantes, docentes, familias, barrios, que nos llevaría por un sinfín de reglas y excepciones no tratables aquí.

Sobre ese telón de fondo, aunque sea telegráficamente y corriendo algún riesgo de rozar la osadía, voy a abordar un par de cuestiones. Me da la impresión -quizás sólo es un pálpito- de que la investigación en cuestión cae en el vicio de “tomar el rábano por las hojas”; lo curioso es que, aunque sea por razones diferentes, pienso que puede decirse algo similar del proyecto que aquella cuestiona. O sea, ni “tirios ni troyanos”, por ahí va la osadía. Veamos.

El estudio de nuestros afamados economistas -no deja de llamar la atención que, desde hace algún tiempo, respetables disciplinas, como Sociología, Economía, Psicología, Filosofía, dan muestras de un ardor investigador sin precedente, consistente hablar y hacer “sobre” la educación, no “desde ni con” la educación- sostiene como punto de partida que “el tamaño de una clase es una dimensión clave de la calidad educativa y la distribución de recursos”. Tras una sofisticada y compleja investigación, sin embargo, concluye que la ratio no importa significativamente y que sería más rentable aplicar los recursos disponibles a otros conceptos, como la formación docente o la individualización (sic) de la enseñanza: para tal viaje, dice un adagio popular, no necesitábamos alforjas.

La ratio seguramente importa, pero no aislada del conjunto amplio e interactivo de otros muchos factores. Bastaría que nuestros economistas se hubieran asomado, por ejemplo, a la revisión y síntesis de G. Master sobre la malla sistémica de *claves relacionadas con la garantía de una calidad auténtica*. Hay un amplísimo consenso en que una educación justa, igualitaria, equitativa e inclusiva implica una dotación adecuada de recursos financieros y humanos; un currículo de calidad equitativa; una enseñanza culturalmente



sólida, rica en oportunidades con apoyos a la diversidad del alumnado y al aprendizaje profundo; evaluaciones auténticas y formativas; un cuidado idóneo del profesorado, sus condiciones laborales y desarrollo profesional centrado en la práctica y el aprendizaje de estudiantes; un gobierno y gestión con liderazgo distribuido, participativo y efectivo; también ecosistemas representados por sinergias educativas entre escuelas, familias, comunidad y administraciones. Dentro de ese concierto, la ratio no es baladí, sino una nota más que no puede sonar en solitario: nada de varita mágica. Coincido con mis colegas, nuestra investigación tiene un problema de fondo, de enfoque, de marco y, quizás, demasiadas dosis de oportunismo.

Un segundo motivo de crítica atañe a la metodología empleada. Los pedagogos solemos fustigarnos por la falta de coherencia, rigor y validez ecológica de nuestras investigaciones. En el caso que nos ocupa, los indicios al respecto son manifiestos a mi entender.

El tratamiento de los datos analizados corresponde a lo que se denomina un enfoque correlacional. La cuestión, entonces, es: ¿se pueden establecer relaciones causales a partir de presuntas relaciones de ese tipo entre las variables? En primero de investigación educativa se nos dijo tajantemente que no, sin más, que hay que ser mucho más modestos por la complejidad de lo que nos ocupa.

Los datos tratados proceden de “puntuaciones estandarizadas, referidas al rendimiento académico”, fuentes administrativas y cuestionarios de opinión sobre bienestar (docentes, estudiantes, familias, directivos). ¿Qué tipo de datos de rendimiento y opinión? ¿Cuáles los criterios del diseño de instrumentos y el grado de fiabilidad y validez? La metodología, pues, es bastante opaca. De manera que, además del alertar del ardor métrico, cabe aducir motivos de sospecha no solo por el tratamiento de los datos, sino también por el diseño, fiabilidad y validez de los instrumentos aplicados. Una cierta mesura me invita a no sobrepasar la sospecha, pero la metodología del estudio tan rebotado es digna de atención.

Hay, por último, otra cuestión insoslayable: el propósito y destino de la investigación. Resulta evidente que no es neutral. Va dirigida al corazón mismo del anteproyecto ministerial en ciernes, aquí y ahora. Se trata de un ejemplo manifiesto de esas investigaciones que no solo informan y critican políticas, sino que pretenden formar y presionar a favor de unas políticas y en contra de otras. Una tradición de analistas anglosajones ha criticado con razón esa investigación que, en vez de ir al “meollo del rábano”, se queda en las hojas. De ese modo, la investigación se pone al servicio de tecnologías de gobierno y control social y educativa, renunciando a ser una crítica comprometida en desvelar el poder y sus efectos generadores de brechas de desigualdad e inequidad social y educativa.

En ese sentido, resulta especialmente llamativa una de las conclusiones de la investigación. Por los costes financieros que suponen, viene a decir, es un error la adopción de medidas universales de reducción de estudiantes por aulas. Está, sin embargo, a favor de “actuaciones discriminativas según contextos, centros y estudiantes vulnerables”. ¿De veras es una conclusión neutral? ¿No quedábamos en que no hay “islas de excepción” ni contextos libres de las conclusiones “científicas” alcanzadas por la investigación? ¿Cómo se aplicarían las bajadas de ratio a contextos y sujetos vulnerables? ¿Aprovechando, quizás, la segregación existente en algunos, pero sin cuestionar su existencia? ¿En centros donde aquella no exista, crearíamos aulas separadas para vulnerables donde aplicar ratios reducidas y compasivamente discriminativas? En fin, me temo que estamos hablando de algo más que el “rábano tomado por las hojas”.

Nos queda el otro tema por despejar: ¿también cabría decir que el anteproyecto ministerial mencionado, tendente a rebajar la ratio de 25 estudiantes a 22 en Primaria y de 30 a 25 en ESO, está tomando el rábano por las hojas? La respuesta, claro está, roza claramente el riesgo de incurrir en otra osadía; diferente, pero no menos cierta que la anterior. Si, como se ha dicho, procede relativizar notablemente el factor número de estudiantes por aula, en principio y por coherencia no procede cuestionar la investigación referida, sino también cualquier política construida con un marco y enfoque similar. O sea, aunque fuera desde otro dominio, otra vez “el rábano por las hojas”.

No está de más advertir, con todo, una doble consideración. De un lado, dejar la constancia debida de que la ratio y otros contenidos del anteproyecto legal en ciernes han surgido de un proceso de negociación entre el Ministerio y los sindicatos docentes. En cuanto a proceso e interlocutores, nada que objetar, es una forma legítima y democrática de abordar y decidir asuntos que conciernen a los poderes públicos y organizaciones que defienden condiciones laborales y lugares de trabajo al lado, como es de suponer, de servicios sociales esenciales y derechos de la ciudadanía. En ese sentido, creo que no aplica el adagio del rábano y las hojas.

Pero sí puede tenerlo al enfocar la cuestión desde otro ángulo: ¿en la concertación de la ratio y otros asuntos se incluirán en exclusiva y aisladamente decisiones relativas a la rebaja de la ratio? Si así fuera, la crítica antes aplicada a la investigación Esade, por un principio de coherencia ha de aplicarse ahora a la política de la que se habla. Y como se recomendó previamente, hágase una visita (por parte de representantes ministeriales y sindicales) a aquellas claves para una calidad educativa auténtica y aplíquese en lo que proceda el cuento. Alertan bien de hacia qué, por qué, para qué ir, cómo, qué actores implicados y con quiénes. Lo que están siendo algunos de nuestros retos escolares y educativos -brechas desmedidas de desigualdad, social y educativa, que décadas tras décadas no cesan, abandonos tempranos de la formación y más fracasos que los

debidos de unos y otros, la cuestión docente que empieza a mostrar caras preocupantes, la gestión y el gobierno democrático y efectivo de nuestros centros, la implicación real de las familias, la comunidad y las administraciones en la mejora genuina de la educación— no solo reclaman, sin excluirlas, nuevas ratios escolares, sino otras muchas cosas, voluntades, compromisos. Menos distracciones, más empeño en comprometer un sistema socioeducativo democrático, justo, inclusivo de verdad. Además de las estructuras necesarias, cuidemos la vida por dentro, la implicación y los compromisos de todos los agentes afectados e involucrados. Sin atajos.

Juan M. Escudero Muñoz es profesor emérito de la Universidad de Murcia.

THE NVERSATION

No basta con dominar la materia, hay que saber enseñarla: lo que reclaman los docentes de secundaria

Javier M. Valle. Director del Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales, Universidad Autónoma de Madrid

Laura Vellaz Pérez. Colaboradora de investigación Universidad Autónoma de Madrid. Educación Supranacional, Universidad Autónoma de Madrid

Carlos es un apasionado de las matemáticas; después de estudiar el grado en la universidad, decidió prepararse para enseñarlas en secundaria. Lleva un par de años en un instituto público de Valencia, y todavía no ha conseguido cogerle el tranquillo a las dinámicas de la clase, a lo distintos que son unos alumnos de otros, y unos grupos de otros. Y, sobre todo, a lo difícil que es transmitir su pasión por las matemáticas a los adolescentes y lo complicado que resulta, a menudo, explicar a estudiantes de 12, 13 o 14 años conceptos que para él son evidentes.

Lo que le pasa a Carlos es algo frecuente entre los profesores de secundaria en España, según se desprende del informe más reciente que tenemos sobre la actividad docente en países de la OCDE, llamado TALIS 2024: en secundaria existe una formación sólida en contenidos, pero insuficiente en pedagogía general y componentes prácticos.

Como todos podemos entender, no es lo mismo saber mucho de un tema que ser capaz de explicarlo bien. Ser docente no consiste solamente en transmitir información, sino en gestionar toda una serie de cuestiones que no tienen absolutamente nada que ver con una materia concreta: atención, comportamiento, emociones, relaciones interpersonales... Por eso los resultados de TALIS nos ayudan a entender que la manera de formar a los docentes de secundaria en España podría, y debería, mejorarse.

Formación e identidad: el origen de todo

¿Qué modelos de formación docente existen? ¿Cuál predomina en España? Para entenderlo, es necesario recordar que la formación docente se construye sobre dos pilares fundamentales: saber sobre la materia que se enseñará (matemáticas, historia, lengua) y saber cómo enseñarla (pedagogía, didáctica, psicología y práctica en el aula).

A partir de esta combinación, cuando un país decide cómo formar a sus futuros docentes, suele elegir entre dos caminos posibles:

- El modelo de formación docente “concurrente” es más habitual en infantil y primaria e integra ambas dimensiones desde el inicio, de manera que el futuro docente aprende simultáneamente el contenido y las estrategias para enseñarlo.
- El modelo de formación docente “consecutivo”, propio de secundaria, separa ambos procesos: primero se estudia la disciplina y, una vez terminada, se lleva a cabo una formación pedagógica adicional.

El informe TALIS señala que casi cuatro de cada cinco profesores (en promedio en los sistemas educativos de la OCDE) siguen el camino de la formación concurrente. En España, el modelo de formación predominante para enseñar en secundaria es el consecutivo. ¿Qué supone? Que muchos docentes se encuentren con una brecha entre sus conocimientos de la materia que tienen que enseñar (algo que dominan) y sus habilidades a la hora de plantear estos contenidos a los estudiantes.

Las bases de la identidad docente

Y esta brecha no es trivial. La formación inicial no solo habilita para el acceso a la profesión, sino que configura las bases de la identidad docente.

Es en esa etapa formativa cuando los futuros profesores construyen la primera imagen de sí mismos como profesionales: cómo entienden su rol, con qué seguridad se enfrentan a los retos educativos y qué concepción tienen de su capacidad para enseñar.

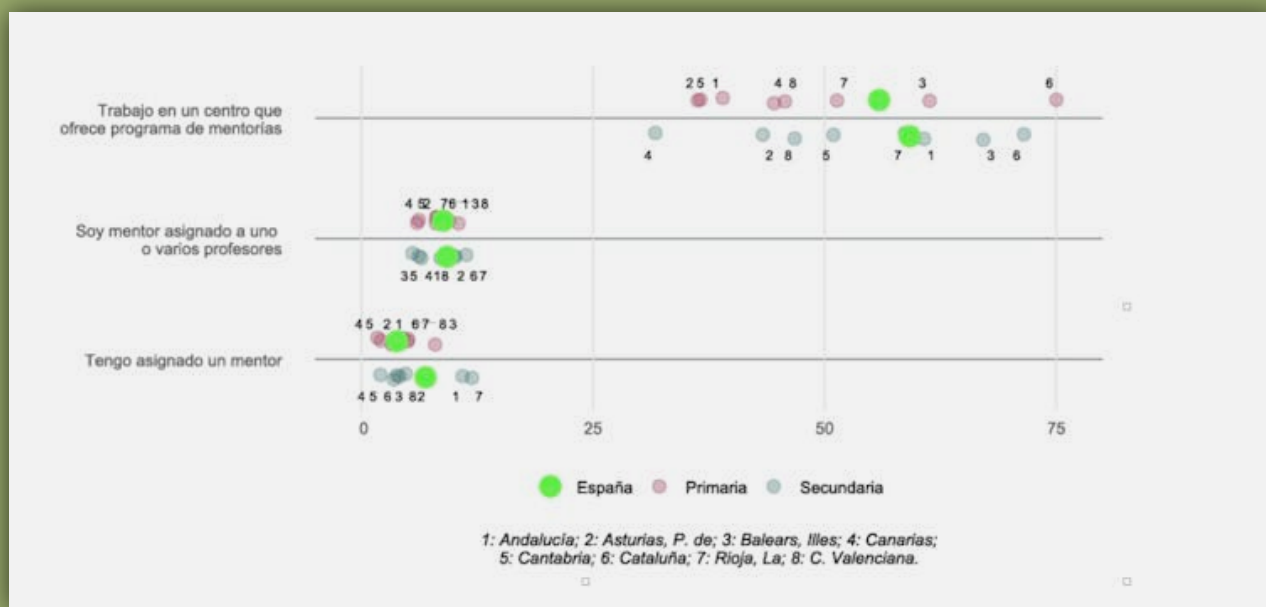
Cuando esta etapa se percibe como insuficiente y la transición al centro escolar no va acompañada de programas sólidos de apoyo o mentoría, la identidad docente nace más frágil. En España, solo 60 % de los centros cuenta con programas para la atención de profesores noveles, pero con gran heterogeneidad en su acceso dependiendo de la región y de la etapa educativa.

Programas de mentoría

De esta manera, esa identidad inicial tiene menos oportunidades de consolidarse. Así, la calidad y pertinencia de la formación inicial, junto a los apoyos del comienzo de la carrera, se vuelven determinantes para que el profesorado pueda construirse como un profesional seguro, competente y preparado para afrontar los desafíos actuales de la educación.

En países como Australia, Bulgaria, Islandia, Nueva Zelanda o Suecia, por ejemplo, el porcentaje de docentes que trabaja en un centro que dispone de este tipo de programas es, como mínimo, del 96 %. En cambio la mentoría aún no se ha consolidado como práctica habitual en el desarrollo profesional en España, que es uno de los países con menor presencia de este tipo de programas.

Saber cómo se sienten los docentes –si salen de su formación inicial preparados, si se reconocen como profesionales, si perciben apoyo institucional– es fundamental para entender qué funciona y qué no en nuestro sistema.



Porcentaje de acceso de los docentes a programas de mentoría en las comunidades autónomas españolas participantes en TALIS 2024. Fuente: OCDE y Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025). TALIS 2024. Informe español. Madrid: INEE / OCDE, p. 223.

Asumir esta evidencia implica dar un lugar real a la voz docente, a quienes investigan, a los que forman a los futuros maestros, y a quienes viven cada día la complejidad del aula. Solo así podremos avanzar hacia políticas que no hablen sobre los docentes, sino con ellos, construyendo una educación más justa, más sólida y más consciente de su propia realidad.

¿Enseñamos el valor de la democracia en la escuela?

Cruz Pérez Pérez. Catedrático del departamento de Teoría de la Educación, Universitat de València

Aunque sus orígenes están en la Atenas de Pericles (en el siglo V antes de nuestra era), la democracia como forma de vida y de gobierno ha tardado siglos en estar generalizada. En los países del ámbito occidental empezó a desarrollarse tras la Revolución francesa en 1789 y las posteriores revoluciones liberales del siglo XIX.

Este sistema de convivencia y gobierno se ha ido extendiendo por todo el mundo con constantes avances y retrocesos. Pero como todos los logros éticos de una sociedad, tal y como como plantea el filósofo alemán Jürgen Habermas, no permanece estable y requiere una tensión educativa constante.

En lo que afecta a los más jóvenes, en la Unión Europea se ha detectado durante los últimos años una pérdida de compromiso cívico y una apuesta por modelos autoritarios. Tres aspectos que generan gran preocupación: indiferencia hacia la participación política, desinterés por los asuntos comunes y la participación social, e incremento de actitudes intolerantes.

En España, por ejemplo, uno de cada cuatro varones (25,9 %) de entre 18 y 26 años afirman que “en determinadas circunstancias” el autoritarismo puede ser preferible al sistema democrático.

El desafío: mayor educación

Teniendo en cuenta que la estabilidad del sistema democrático requiere de ciudadanos cívicos, comprometidos, que participen y que crean en estos valores, cabe plantearse si los datos mencionados son un fracaso de los sistemas educativos.

Tras muchos años de escolarización obligatoria, ¿hemos sabido o podido enseñar a las nuevas generaciones los contenidos históricos fundamentales, el sentido crítico para defenderse de las manipulaciones y la capacidad para analizar la realidad con profundidad, a actuar con criterio propio y fundado en el conocimiento científico y contrastado?

Enseñar el valor de la democracia

En lo que respecta a la Unión Europea, la educación para la ciudadanía y los valores democráticos forma parte del currículo de todos los niveles escolares.

Adopta diferentes nombres en cada país: “educación para la ciudadanía”, “educación en valores sociales y cívicos” o “educación para la democracia, ética y democracia”. Y se plantea de tres formas combinadas: como tema transversal (que se trabaja en distintas asignaturas de manera intermitente); como materia propia, con horas lectivas dedicadas en exclusiva; y como contenido integrado en otras asignaturas como Geografía e Historia, con temas específicos dedicados a la materia.

En España, existe una asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos en el último ciclo de educación primaria, y en un año de educación secundaria, enfocada en la autonomía moral, la democracia, la sostenibilidad y la igualdad de género. Esta materia persigue desarrollar el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, no es alternativa a la religión y se basa en la inclusión, el respeto a los derechos humanos y la empatía.

Participación e historia, las bases

Si consideramos que las propuestas educativas actuales son insuficientes, existen al menos tres estrategias fundamentales con las que se podría incidir en la educación para la ciudadanía democrática:

- Fomentando la participación activa del alumnado en los centros escolares, especialmente en educación secundaria. La mejor manera de entender cómo funcionan los sistemas democráticos es tomando parte en los mecanismos de análisis y toma de decisiones. Hacerlo en el ámbito escolar abre el camino de la participación real en la vida pública, social y cultural en la edad adulta.
- Potenciando la enseñanza de la historia de la humanidad, con especial énfasis en el origen de las continuas guerras y conflictos provocados por regímenes políticos autoritarios.
- Enseñando en las aulas, tanto de un modo teórico como práctico, el valor de la democracia como forma de vida especialmente valiosa y de relación entre las personas: derechos y deberes de las personas establecidos en las constituciones de los países democráticos, valores éticos mínimos como el conjunto de los valores que todos podemos compartir independientemente de nuestras preferencias personales, condicionantes culturales o creencias religiosas, debates sobre temas fundamentales como la democracia, la vida o la sostenibilidad, dilemas morales de carácter ético, asambleas de aula y proyectos de aprendizaje-servicio, en los que los estudiantes aprenden ofreciendo algún servicio a su comunidad.

Además, convendría incrementar las horas de las asignaturas específicas dedicadas a la educación para la ciudadanía con contenidos relativos a los valores éticos universales, declaraciones de derechos humanos y organismos supranacionales.

Formación del profesorado

El profesorado debería estar específicamente formado para impartir estas asignaturas, en base a unos conocimientos tanto teóricos como prácticos. Para ello sería necesario introducir en el currículo de formación de los docentes de primaria asignaturas referidas a la educación en valores y actitudes, así como en los contenidos específicos del máster de formación del profesorado de educación secundaria. Además, los centros dedicados a la formación permanente de los docentes deberían ofrecer cursos y talleres para actualizar los conocimientos del profesorado en activo.

Para llevar a cabo estas propuestas es condición necesaria reequilibrar el peso de los contenidos conceptuales: es decir, reducir el peso que tradicionalmente ha tenido el aprendizaje de datos, hechos y conceptos en las diferentes materias. Entender cómo y por qué vivimos en una democracia no es tanto un asunto de teoría, como de práctica.

MAGISTERIO

Cincuenta expertos diseñan planes para "reconvertir" el sistema educativo

Cincuenta expertos educativos diseñan planes para "reconvertir" y transformar el sistema educativo en los colegios y adaptarlo a los nuevos desafíos sociales, a las nuevas herramientas tecnológicas y a un panorama donde, además del rendimiento académico, se mida el bienestar del profesorado, del alumno y la equidad.

EFE. Viernes, 13 de marzo de 2026

A través del Observatorio EducAcción, la educadora, psicóloga y presidenta de la Cátedra EducAcción de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Sonia Díez, explica a Efe la «urgencia» de priorizar la educación como misión de país. «Hay que considerar el sector educativo como un sector productivo que genera un impacto muy importante», explica Díez tras recalcar que ante un poder legislativo que promueve leyes hay que impulsar un movimiento social que revise desde la manera de enseñar del profesorado hasta las infraestructuras de los centros educativos, porque también «la calidad ambiental de los espacios educativos genera o disminuye la salud física del alumnado».

Incide en que los gobiernos, «sean del signo que sean», deben rediseñar las inversiones y sus presupuestos en Educación, porque «una situación extraordinaria requiere de una dotación pública extraordinaria» y pide rendir cuentas y medir el retorno de esa inversión. En este sentido, casi cincuenta expertos del Observatorio EducAcción han diseñado diferentes proyectos piloto en ámbitos como la tecnología, el talento y el empleo, la sostenibilidad, la innovación o el bienestar y serán revisados por la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAM para posteriormente presentarlos a los gobiernos autonómicos.

Se trata de que las administraciones los implementen en colegios, públicos y concertados, señala Díez que insiste en que deben de dejar de elaborar presupuestos «continuistas». El 70% de los centros escolares son públicos y por eso «donde más se tiene que actuar en un momento de urgencia para conseguir resultados es en la mejora de la pública». Entre las propuestas que han salido de este Observatorio destaca la necesidad de que los centros públicos tengan mayor autonomía y gobernanza, donde los equipos directivos tengan más margen de maniobra y puedan decidir sobre nuevos proyectos.

También que las herramientas tecnológicas que entran en las escuelas se «blindan» de «sesgos o valores no democráticos o consumistas, por ejemplo», que ya vienen implantados por las empresas que las fabrican. «Se hace una propuesta de parar y ordenar este ámbito tecnológico con un plan específico de actuación», explica Díez que también señala la urgencia de «frenar comportamientos nocivos en las aulas, que se han normalizado». Los expertos en este ámbito proponen planes de apoyo al profesorado y alumnado con programas que tengan que ver con la capacidad de dar autonomía y responsabilidad a los alumnos.

En el ámbito del empleo, el Observatorio también insta a cambios en las universidades, para que las prácticas en empresas se realicen desde el primer momento, como en la Formación Profesional Dual, y siguiendo el ejemplo de los grados duales. Los expertos concluyen que la actualización del profesorado, el apoyo al talento y a la cualificación con tecnologías que protejan el bienestar e impulsen la equidad, los apoyos en salud y bienestar, las humanidades, la cultura del cuidado, el acompañamiento y la orientación, son claves en esta transformación del sistema educativo.

Cambios cuyo impacto debe ser medido desde un punto de vista de la sostenibilidad: «Hay que tener unas métricas que nos permitan hacer seguimiento del impacto global de cualquier innovación», señala Díez.

Observatorio EducAcción: un espacio ciudadano y experto para convertir la evidencia en acción

La Fundación EducAcción presenta el Observatorio EducAcción, una iniciativa que pretende ser plural e independiente que busca impulsar el cambio educativo desde la evidencia, la colaboración y el compromiso compartido. El objetivo es movilizar talento, conocimiento y voluntad social para que las decisiones sobre la educación se tomen con base en los datos, las necesidades reales de los centros y la voz de quienes viven la educación cada día. Para llevarlo a cabo, los expertos de distintos ámbitos que los constituyen trabajarán a lo largo de los próximos meses en ofrecer propuestas concretas que impulsen la transformación educativa en España, evitando que el cambio quede en una teoría utópica.

Lo harán a través del Diseño de Futuros (Futures Design), un enfoque que permite anticipar escenarios, priorizar decisiones y diseñar rutas de cambio realistas. Según Consuelo Verdú, socia fundadora de NCompany y responsable de la dinamización de las sesiones: «Esta metodología permite pasar del diagnóstico a la acción, ayudando a construir escenarios deseables y decisiones compartidas para el futuro de la educación».

El Observatorio EducAcción se presenta como un espacio estable de colaboración entre sociedad civil, comunidad educativa y administraciones públicas. De esta manera, se busca devolver la educación a su lugar central en el proyecto de país y avanzar hacia un sistema más equitativo, innovador y humano.

Del diagnóstico a la acción

Según el I Barómetro EducAcción, casi nueve de cada diez españoles consideran que el sistema educativo necesita una transformación profunda. Sin embargo, este consenso por parte de la sociedad, rara vez se traduce en acciones sostenidas o en políticas que respondan a la realidad en las aulas.

El Observatorio EducAcción nace para cubrir ese vacío, proponiendo un método de trabajo que prioriza la acción sobre la retórica. La clave está en definir estrategias operativas, probar soluciones y evaluar resultados.

En él, se articulan siete Consejos de Trabajo, integrados por expertos de diferentes ámbitos —educativo, científico, económico y social—, que abordarán de manera específica los grandes retos de la educación actual. Estos grupos multidisciplinares serán los encargados de analizar evidencias y debatir propuestas que orientarán el cambio educativo desde la práctica y la colaboración. Los resultados confluirán en una hoja de ruta nacional, que servirá como referencia para orientar a la innovación del sector y a las políticas educativas del país de una manera no ideologizada ni partidista.

Rigor y participación para transformar la educación

El Observatorio avanza con paso firme reuniendo a 49 expertos de reconocido prestigio, entre los que se encuentran, Juan Carlos Cubeiro, Elsa Punset, Cándido Méndez, Beatriz Becerra, Fidel Rodríguez-Batalla, David Vivancos, Laura Rojas-Marcos, Plácido Domenech, Federico Buyolo, Agustín Cuenca, Daniel Molina, Isabel Garro, Alejandro Picó, Juan Luis Cano, Carlos Mataix o Pablo D'Ors, entre otros. Estos consejeros representan la excelencia y diversidad de pensamiento actual sobre el presente y futuro de nuestras sociedades, formando un grupo multidisciplinar y multigeneracional. Su participación garantiza un proceso sólido, plural y basado en evidencias, orientado a convertir el conocimiento en acción y la reflexión en transformación, señala esta organización en un comunicado.

“Agradezco profundamente la generosidad, el extraordinario talento y el compromiso de todos los miembros de este observatorio. Su participación confirma que en España contamos con una comunidad de pensamiento y acción capaz de anticipar, imaginar y construir los futuros que la educación necesita. En tiempos de cambio y complejidad, su trabajo es una prueba de que el conocimiento, cuando se comparte con propósito, se convierte en esperanza y en fuerza transformadora”, afirma Sonia Díez, presidenta de la Fundación EducAcción, impulsora de esta iniciativa.

La IA generativa en la Educación: sí, pero con un objetivo y con el docente de por medio

La Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) empieza a transformar el panorama educativo, pero ante unas tecnologías de libre acceso, intuitivas y versátiles, la OCDE y expertos consultados por Efe alertan de que solo un uso con orientación pedagógica concreta mejora el aprendizaje y siempre con el docente de por medio.

RUTH DEL MORALLunes, 16 de marzo de 2026

El Informe de Educación Digital 2026 de la OCDE analiza diversas investigaciones recientes que sugieren que la IA generativa puede favorecer el aprendizaje cuando se guía por principios pedagógicos claros y destaca los beneficios como «tutor, socio y asistente». Señalan que para que esta IA aporte valor educativo hay que diseñarla con los propios docentes y estudiantes. «La IA generativa debe utilizarse de forma selectiva y con un propósito específico con fines pedagógicos para enriquecer el aprendizaje y no para reemplazar el esfuerzo cognitivo», explican los investigadores de la OCDE que creen que los gobiernos deberían invertir en esta tecnología basándose en la ciencia del aprendizaje. Recalcan que podría mejorar la calidad educativa, pero siempre con normas y regulaciones que protejan a los estudiantes y gestionando los riesgos asociados.

Todos los expertos consultados por Efe coinciden en que la colaboración entre profesores e IA es fundamental. La profesora de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Teresa Romeu, afirma que primero hay que «empoderar a los profesores» con una base sólida de formación y luego utilizar la IA como un ayudante, «donde yo le doy el criterio de cómo la usaré». «La IA generativa permite crear contenido, contrastarlo o iniciar una idea que luego evoluciona», señala tras incidir en que su aplicación debe ir acompañada de debate y autoevaluación.

Esta investigadora recuerda el trabajo que ha hecho la UOC sobre 900 alumnos de diferentes facultades al darles formación específica en IA generativa. Durante un semestre un grupo de alumnos recibió esta formación y durante otro semestre no la recibió. El resultado fue que más del 80% declaraba tener más conocimiento y conciencia crítica. «Al empoderarlos con estas herramientas miraban el contenido de la asignatura con otra perspectiva», señala Romeu que afirma que el alumnado de disciplinas más técnicas y de humanidades sentía tener más conocimiento que los de Psicología o Educación.

El educador de Metrodora FP Fernando Pavón argumenta que la IA «actualiza los contenidos curriculares, personaliza el aprendizaje con mapas, vídeos, y se puede orientar a lo que necesita el alumno en cada

momento». Apuesta por métodos como el de la clase invertida, donde el alumno crea contenidos antes de ir al aula y el profesor se centra menos en la teoría y más en aplicarla. El enfoque de la IA generativa debe ser sobre el proceso de aprendizaje no sobre un resultado final, dice la OCDE, que también recuerda métodos que pueden ser elaborado con estas herramientas como los 'cuestionarios socráticos', basados en guiar al estudiante a través de preguntas secuenciadas que les ayudan a reflexionar.

¿Aumento del rendimiento?, si, pero a corto plazo

El informe de la OCDE explica que cuando se usa IA generativa diseñada para apoyar el aprendizaje, el rendimiento aumenta pero no es duradero. Apunta un estudio que refleja cómo el porcentaje de respuestas correctas en unas prácticas realizadas por alumnos con ayuda de IAGen aumentó un 127% pero que cuando se les evaluó el conocimiento en un examen sin esta herramienta, el rendimiento fue similar al grupo de autoaprendizaje.

En el caso del uso de un chatbot general el resultado fue peor, ya que no solo el rendimiento inmediato fue menor sino que luego, durante el examen hubo una disminución del aprendizaje del 17%. «Delegar tareas cognitivas a chatbots de propósito general crea riesgos de pereza metacognitiva y desconexión que pueden dificultar la adquisición de habilidades a largo plazo», recuerda la OCDE.

Otras formas de evaluación

No se puede evaluar al alumnado de la misma manera. «Se debe evaluar, no en base a conocimientos adquiridos sino sobre su aplicación», señala Pavón mientras que aboga por una IA que ayude a la calidad de la enseñanza y no a «hacer lo mismo en menos tiempo». Romeu coincide en que «hay que buscar otros mecanismos de evaluación, no solo la nota, sino pruebas orales y trabajos».

Ana Cobos, presidenta de la Confederación de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE) deja claro que en orientación al alumnado la aplicación de la IA es complicada. «Siempre se necesitará de una intervención humana» porque la IA no conoce las emociones del estudiante, sus dificultades sociales o su trayectoria familiar», señala. «La IA sirve para hacer un plan de estudios y ver su inserción laboral, pero no se puede hacer una orientación sin mirar al alumno a la cara», recalca.

Ismael Sanz alerta de la gran brecha docente: sabemos qué funciona, pero no llega al aula

En su último análisis, Ismael Sanz aborda una de las contradicciones más profundas de los sistemas educativos actuales: la formación del profesorado sigue concentrándose en las prácticas más fáciles de transmitir, mientras deja en segundo plano aquellas que tienen un mayor impacto real en el aprendizaje.

JOSÉ M^a DE MOYA. Lunes, 16 de marzo de 2026



La reflexión que plantea el autor resulta especialmente oportuna en un contexto de *estancamiento educativo* y de búsqueda constante de soluciones rápidas. En su texto *Lo que la investigación sabe sobre los buenos profesores y no siempre llega a las aulas*, publicado por Fundación SM, Ismael Sanz pone sobre la mesa una idea incómoda: no siempre se está formando a los docentes en aquello que más ayuda a aprender, sino en lo que resulta más sencillo de enseñar, observar y evaluar.

A partir del informe de la OCDE «Unlocking High-Quality Teaching», publicado en 2025, el experto subraya que la enseñanza de calidad no depende solo de dominar rutinas visibles del aula. También exige desarrollar prácticas mucho más complejas, como la metacognición, la adaptación al pensamiento del alumno o el ajuste fino del nivel de desafío. Son justamente esas prácticas las que presentan un mayor potencial de mejora y, al mismo tiempo, las que reciben menos atención en la formación inicial y continua.

Lo fácil de formar no siempre es lo más valioso

Uno de los grandes aciertos del análisis es mostrar con claridad la paradoja central del informe. Las prácticas docentes consideradas de menor dificultad, como fijar objetivos de aprendizaje, construir una buena relación con el alumnado o ordenar con claridad una explicación, son importantes y necesarias. Pero no bastan por sí solas para impulsar una enseñanza de alta calidad.

El verdadero salto aparece cuando el docente logra que el estudiante piense sobre cómo aprende, conecte ideas, afronte tareas exigentes y reciba una retroalimentación que le permita corregir su razonamiento. Ahí se encuentra la distancia entre una enseñanza correcta y una enseñanza verdaderamente transformadora. Y esa distancia no se salva con recetas breves ni con formación superficial.

En ese sentido, el artículo no cae en el simplismo de oponer unas prácticas a otras. Lo que hace es ordenar prioridades. No se trata de restar valor a las estrategias más accesibles, sino de reconocer que los sistemas educativos suelen detenerse en ellas y no avanzan con la misma intensidad hacia lo que requiere más pericia profesional.

Lo que revelan las aulas reales

Otro aspecto relevante del texto es que no se apoya en una discusión abstracta. El autor conecta las conclusiones del informe con el estudio de vídeo global de la OCDE sobre clases de Matemáticas, que analizó aulas reales en distintos países. La fotografía que emerge es muy elocuente: la gestión del aula suele funcionar razonablemente bien, pero la *calidad de la instrucción*, la implicación cognitiva y la evaluación formativa muestran todavía un amplio margen de mejora.

Esto significa que muchas clases logran mantener el orden, el ritmo e incluso un clima aceptable, pero no siempre consiguen activar en el alumnado un pensamiento profundo. Según Sanz, los estudiantes no participan con suficiente frecuencia en tareas cognitivamente exigentes, no reciben explicaciones detalladas sobre por qué su razonamiento es correcto o incorrecto y, en demasiadas ocasiones, el error no se aprovecha como una oportunidad pedagógica.

La lectura de estos datos invita a mirar más allá del debate sobre metodologías de moda. El núcleo del problema está en la *interacción didáctica*: qué preguntas se hacen, cómo se responde, cómo se guía el pensamiento del alumno y de qué manera se convierte la clase en un espacio de comprensión y no solo de cobertura del temario.

La evidencia científica también tiene jerarquías

Uno de los puntos más interesantes es que no todas las prácticas cuentan con el mismo respaldo empírico. La evidencia causal más sólida aparece en estrategias como las *preguntas y respuestas* en clase, la retroalimentación y la claridad en los objetivos de aprendizaje.

No son hallazgos espectaculares ni prometen una revolución inmediata. Precisamente por eso resultan tan valiosos. En un tiempo educativo muy proclive a buscar novedades, el artículo recuerda que buena parte de la mejora pasa por afinar prácticas conocidas, sostenidas y rigurosamente aplicadas. Preguntar mejor, escuchar mejor, corregir mejor y orientar mejor siguen siendo acciones decisivas.

En cambio, otras dimensiones muy citadas en el debate pedagógico presentan una base científica menos robusta o más desigual. Esto no significa que deban descartarse, sino que conviene ser prudentes y distinguir entre intuición, experiencia y evidencia. Ese matiz, que el autor maneja con serenidad analítica, da al artículo una profundidad poco habitual en los debates públicos sobre educación.

Del interés por la investigación al cambio real en clase

El texto también apunta a un problema especialmente reconocible en España: muchos docentes muestran interés por la investigación educativa, acuden a conferencias y valoran positivamente la evidencia, pero eso no siempre se traduce en cambios consistentes en la práctica diaria. No es una cuestión de falta de compromiso, sino de falta de puentes entre el conocimiento disponible y las decisiones que se toman dentro del aula.

Aquí emerge una idea clave: no basta con publicar informes ni con multiplicar jornadas. Hace falta intermediación. Hace falta traducir la evidencia en herramientas útiles, observables y adaptables al contexto de los centros. La mejora educativa depende tanto del acceso al conocimiento como de la existencia de estructuras que ayuden a implementarlo bien.

Por eso cobran tanta importancia la observación entre iguales, la colaboración profesional, la autoevaluación docente y el liderazgo pedagógico de los equipos directivos. Cuando esas condiciones no existen, las prácticas más potentes quedan relegadas a la buena voluntad individual. Y cuando dependen solo del esfuerzo aislado, rara vez se consolidan de manera estable en los centros.

Liderazgo escolar y formación con tiempo

Una de las conclusiones más valiosas del análisis del autor es que las prácticas complejas no pueden asentarse sin tiempo, acompañamiento y dirección institucional. No se aprenden en un curso rápido ni en un taller puntual. Requieren práctica sostenida, revisión de evidencias, contraste entre compañeros y una cultura escolar que proteja el aprendizaje profesional de los adultos.

Esta idea conecta con debates muy presentes en la actualidad, como el del liderazgo escolar o la necesidad de reforzar la profesión docente en sistemas sometidos a una presión creciente. Si la escuela quiere mejorar de verdad, parece sugerir el análisis, necesita directivos que no se limiten a gestionar lo urgente, sino que creen las condiciones para que la buena enseñanza pueda arraigar.

Desde esa perspectiva, el liderazgo no es un complemento, sino una condición de posibilidad. Sin tiempo compartido, sin foco pedagógico y sin una visión institucional clara, la investigación corre el riesgo de quedarse en discurso. Y la práctica, de seguir funcionando por inercia.

Una pregunta de fondo para todo el sistema

El gran mérito del artículo radica en que desplaza la conversación educativa hacia donde más importa. La cuestión no es solo si hacen falta más recursos digitales, más innovación o más reformas normativas. La pregunta decisiva es si los sistemas educativos están dispuestos a invertir en la **enseñanza compleja**, esa que exige a los docentes interpretar el pensamiento del alumno, ajustar la exigencia, promover reflexión y sostener procesos de aprendizaje más profundos.

En ese sentido, el artículo quiere ser una llamada de atención a responsables políticos, formadores de docentes y equipos directivos. Porque mientras la formación siga priorizando lo más fácil de transmitir, la mejora real del aprendizaje continuará avanzando con una lentitud excesiva.

La lección de fondo es clara. Sabemos más que hace unos años sobre qué prácticas ayudan a aprender mejor. Pero saberlo no basta. El reto, como subraya el autor, es conseguir que ese conocimiento entre de una vez en las aulas, se convierta en hábito profesional y llegue, por fin, a donde más importa: el aprendizaje cotidiano de los alumnos.

Gregorio Luri: "No exigir es no respetar la dignidad del alumno"

El filósofo y pedagogo Gregorio Luri conversa sin red en el pódcast La Charleta Educativa sobre infancia, exigencia, tecnología y el papel de la escuela en una sociedad cada vez más compleja.

JOSÉ M^a DE MOYAMartes, 17 de marzo de 2026

Decir que Gregorio Luri es filósofo, pedagogo o ensayista es quedarse en la superficie. La conversación que mantiene en La Charleta Educativa revela algo más profundo: un pensador incómodo con las respuestas fáciles, defensor del sentido común y, sobre todo, alguien que sigue pensando en voz alta.

Lejos de discursos prefabricados, Luri reivindica el valor de la improvisación y la conversación real. «Hay que cambiar el formato», desliza, convencido de que las ideas vivas nacen en la tensión de no saber exactamente qué se va a decir. Ese es, precisamente, el tono de una charla que transita entre la memoria personal y los grandes debates educativos.

La educación que deja huella

El origen de su pensamiento educativo no está en teorías abstractas, sino en experiencias concretas. Desde aquel único libro que había en su casa hasta la biblioteca de los capuchinos donde descubrió la lectura como puerta al mundo, Luri traza una biografía atravesada por el aprendizaje.

Especialmente significativa es la escena en la que, siendo niño, enseñó a leer a su madre. Un episodio que él mismo despoja de épica: no fue heroísmo, sino vida cotidiana. Sin embargo, ahí se condensa una idea central de su discurso: educar es un acto profundamente humano, vinculado al afecto, al ejemplo y a la necesidad.

¿Qué papel juegan los maestros en esa construcción?

Para Luri, es decisivo. «Educamos por impregnación», recuerda, subrayando que ningún método sustituye la fuerza de un docente con convicciones. A lo largo de su vida, identifica figuras clave que despertaron su curiosidad intelectual, demostrando que el verdadero impacto educativo no siempre está en los programas, sino en las personas.

La pedagogía de la intemperie

Uno de los conceptos más reconocibles de su pensamiento aparece también en la conversación: la «pedagogía de la intemperie». Frente a una sociedad que tiende a sobreproteger a la infancia, Luri plantea una idea incómoda pero clara: el exceso de protección puede convertirse en una forma de maltrato.

¿Qué necesitan realmente los niños hoy?

Su respuesta se aleja de modas pedagógicas: padres tranquilos, juego libre —también con riesgos—, ejercicio físico, buen descanso y amigos. «En los riesgos nos medimos y nos conocemos», afirma, defendiendo que el aprendizaje auténtico ocurre en la acción, no solo en la introspección.

En este sentido, critica la tendencia a convertir la educación en un espacio hipercontrolado donde todo se negocia y se explica. Para él, la autonomía no se enseña con discursos, sino permitiendo que los niños enfrenten dificultades reales.

Conocimiento, democracia y cultura común

Más allá de la infancia, Luri sitúa el foco en un problema estructural: el lugar del conocimiento en la sociedad contemporánea. Frente a corrientes que priorizan las competencias o la innovación metodológica, insiste en una idea contundente: «El conocimiento es el petróleo del futuro».

¿Por qué es tan importante defender los contenidos en la escuela?

Porque, según explica, sin una base sólida de saberes compartidos no puede existir pensamiento crítico ni cohesión social. Advierte de una creciente distancia entre una élite cognitiva altamente especializada y el ciudadano medio, y señala a la escuela como el espacio clave para sostener una cultura común.

Esa función, afirma, no es solo educativa, sino profundamente democrática. «Nos jugamos incluso el futuro de la democracia», apunta, aludiendo a la necesidad de un lenguaje compartido que permita el entendimiento entre ciudadanos.

Tecnología sin ingenuidad

Lejos de posiciones tecnófobas, Luri adopta una mirada matizada sobre el papel de la tecnología en las aulas. La define como una «prótesis antropológica» que amplifica nuestras capacidades, pero advierte del riesgo de sustituir lo esencial.

¿Debe la escuela prohibir o integrar la tecnología?

Su respuesta es clara: ni euforia ni miedo. Critica tanto las modas que prometen revoluciones educativas inmediatas como las prohibiciones generalizadas que no distinguen contextos. Para él, la clave está en preservar la relación pedagógica cara a cara, sin renunciar a los beneficios de las herramientas digitales.

Reivindicar la exigencia

Otro de los ejes de la conversación es la defensa de la exigencia académica. En un contexto donde el bienestar emocional ha ganado protagonismo, Luri advierte del riesgo de rebajar expectativas.

¿Es exigir una forma de presión o de respeto?

«No exigir es no respetar la dignidad del alumno», afirma con rotundidad. Para él, el esfuerzo no es un obstáculo, sino el camino hacia aprendizajes valiosos. Frente a lo inmediato y lo fácil, reivindica la educación de la atención y la capacidad de enfrentarse a lo complejo.

En esta línea, recupera una idea sugerente: el buen docente es «el amante celoso de lo mejor que puede llegar a ser un alumno». Una definición que resume su visión profundamente ética de la enseñanza.

Entre la nostalgia y el futuro

La conversación también deja espacio para la memoria: la infancia sin pantallas, las historias contadas al calor del trabajo, las rodillas con costras como símbolo de una vida activa. Sin embargo, Luri evita caer en la idealización del pasado.

Su mirada combina nostalgia y realismo. Reconoce los cambios sociales, las nuevas angustias de las familias y los desafíos del profesorado, pero insiste en que la educación sigue girando en torno a elementos esenciales que no han cambiado: el ejemplo, la exigencia, la curiosidad y el vínculo humano.

En La Charleta Educativa, Gregorio Luri no ofrece recetas cerradas, pero sí algo más valioso: preguntas incómodas y la invitación constante a pensar la educación sin simplificaciones. Porque, como él mismo sugiere, el verdadero aprendizaje empieza cuando dejamos de repetir respuestas y nos atrevemos a formular mejores preguntas.



España eleva su nivel formativo, pero mantiene desafíos estructurales en la cualificación de la población

El nivel de formación de la población española continúa mejorando de forma sostenida, pero un informe sobre la explotación de variables educativas de la Encuesta de Población Activa elaborada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes advierte de que el avance convive con desequilibrios estructurales que todavía alejan al país de la convergencia plena con Europa.

MIRANDA ESCOLAR. 12 de marzo de 2026

Los datos más recientes confirman que la mejora educativa es especialmente intensa entre los jóvenes, aunque persisten brechas por sexo, territorio y trayectoria formativa que condicionan el diagnóstico global.

Uno de los indicadores clave que utiliza el estudio es el porcentaje de población de 20 a 24 años que ha alcanzado al menos la segunda etapa de Educación Secundaria. En 2025 este indicador se sitúa en el 80,4%, lo que supone un salto muy relevante respecto a 2015, cuando era del 68,5%. El incremento acumulado en una década asciende así a 11,9 puntos porcentuales, reflejando la fuerte expansión del nivel educativo entre las generaciones jóvenes. Además, el dato mejora en 0,5 puntos respecto a 2024 (79,9%), lo que confirma que la tendencia ascendente continúa.

Pese al avance, España todavía se mantiene por debajo de la media europea. La distancia, sin embargo, se ha reducido de forma notable: si en 2015 el país estaba 11,9 puntos por debajo de la UE, en 2025 la brecha se ha estrechado hasta 4,7 puntos, tomando como referencia el 85,1% registrado por la media europea en 2024. El informe interpreta esta evolución como un signo de convergencia progresiva, aunque advierte de que el esfuerzo debe mantenerse para cerrar completamente la distancia.

La mejora general oculta diferencias significativas por sexo. En 2025, el 85,1% de las mujeres de 20 a 24 años ha completado al menos la segunda etapa de Secundaria, frente al 76,0% de los hombres. La brecha se sitúa así en 9,1 puntos porcentuales, todavía elevada aunque inferior a la registrada en 2015, cuando alcanzaba 12,2 puntos. La evolución reciente muestra además ritmos distintos: en el último año el indicador femenino crece 0,8 puntos, mientras que el masculino apenas avanza 0,2, lo que sugiere que la ventaja educativa de las mujeres se mantiene e incluso tiende a consolidarse.

El informe subraya la estrecha relación entre este indicador y el abandono educativo temprano. Las comunidades autónomas con mayor porcentaje de jóvenes que alcanzan la secundaria postobligatoria son también las que presentan menores tasas de abandono. En 2025 destacan País Vasco (93,5%), Comunidad Foral de Navarra (87,3%) y Cantabria (85,6%), seguidas por Principado de Asturias y Comunidad de Madrid (ambas con 85,2%).

En el extremo opuesto aparecen territorios donde la finalización de la secundaria sigue siendo más baja. La Región de Murcia registra el valor más reducido, con 69,8%, seguida de Extremadura (74,8%), Illes Balears (75,1%) y La Rioja (75,8%). Estas diferencias territoriales evidencian que la mejora educativa no avanza al mismo ritmo en todo el país y que persisten brechas estructurales.

La evolución desde 2015 muestra, no obstante, progresos muy intensos en varias comunidades. Los mayores incrementos corresponden al conjunto de Ceuta y Melilla (+22,3 puntos), Illes Balears (+16,6), Andalucía (+14,3), Castilla-La Mancha (+13,8) y Aragón (+13,5). El informe interpreta estos avances como señal de que las políticas de retención y titulación han tenido impacto, especialmente en territorios que partían de posiciones más rezagadas.

Más allá de la población joven, el documento insiste en que la estructura educativa global de España sigue marcada por un rasgo dual: conviven cohortes jóvenes con niveles formativos cada vez más altos con bolsas de población adulta que no han alcanzado la secundaria postobligatoria. Este desajuste generacional explica que, pese a los avances, el país aún tenga margen de mejora en indicadores agregados de cualificación.

El análisis apunta también a las implicaciones laborales del nivel educativo. La evidencia muestra que alcanzar la segunda etapa de Secundaria o niveles superiores reduce de forma significativa el riesgo de desempleo y de inactividad, lo que refuerza la idea de que la elevación del capital humano es un factor clave de competitividad económica y cohesión social.

En conjunto, el apartado dibuja un balance claramente positivo: España ha dado un salto notable en la cualificación de su población joven y ha recortado distancia con Europa. Sin embargo, el informe advierte de que el reto no está cerrado. Persisten brechas de género, desigualdades territoriales y un legado de baja cualificación en parte de la población adulta que obligan a mantener el foco en la mejora del sistema educativo.

El objetivo de fondo sigue siendo doble: elevar el nivel formativo mínimo de la población y asegurar que ese progreso se traduzca en mejores oportunidades laborales y en una economía más competitiva.

Alarma en la comunidad educativa tras la salvaje agresión a un docente en un centro de Alcoy

El sindicato STEPV condena enérgicamente el ataque, presuntamente perpetrado por familiares de un alumno, y denuncia un aumento de la violencia en las aulas.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 16 de marzo de 2026

La comunidad educativa de Alcoy (Alicante) se encuentra conmocionada tras conocerse la agresión física sufrida recientemente por un docente en su propio centro de trabajo. Según ha denunciado el sindicato STEPV (Sindicat de Treballadors i Treballadores de l'Ensenyament del País Valencià), el ataque habría sido perpetrado presuntamente por familiares de un alumno del centro, un incidente que ha vuelto a poner sobre la mesa la vulnerabilidad de los profesionales de la enseñanza frente a situaciones de violencia extrema.

Ante la gravedad de los hechos, el STEPV ha emitido un comunicado oficial de condena absoluta y ha exigido la implicación decidida e inmediata de la Conselleria d'Educació. El sindicato advierte que este suceso no puede tratarse como un hecho aislado, sino como un síntoma de una problemática creciente en los centros del País Valencià.

En este sentido, han alertado de que el profesorado se siente "cada vez más expuesto e indefenso" y han reclamado una Mesa Sectorial monográfica para abordar de manera exclusiva las agresiones al profesorado y la seguridad en los centros.

Un sistema al límite: recursos insuficientes y falta de personal

Para el sindicato, la raíz de este aumento de la violencia —tanto física como verbal— responde a factores estructurales claros. En primer lugar, apuntan a las "continuas reducciones de recursos" provocadas por los recortes presupuestarios. El STEPV denuncia que las ratios elevadas de alumnos por aula y la ausencia de personal especializado (psicólogos, orientadores y personal de apoyo) dificultan gravemente la gestión de conflictos antes de que estos escalen a agresiones físicas.

Además de los recortes, la organización sindical vincula el deterioro de la convivencia escolar con el auge de ciertos discursos sociales. Según el comunicado, el crecimiento de narrativas relacionadas con la extrema derecha —basadas en el odio, la normalización de la violencia y la banalización de los conflictos— está calando en algunos sectores de la sociedad, lo que termina repercutiendo en el trato que reciben los docentes dentro de las instituciones educativas.

Movilización y apoyo masivo al docente agredido

Como respuesta a la agresión, el STEPV ha lanzado una campaña de solidaridad y movilización. Han hecho un llamamiento a toda la comunidad educativa —docentes, familias y alumnos— para que firmen un manifiesto de apoyo al compañero agredido.

Este documento será remitido directamente al Secretario Autonómico de Educación, Daniel McEvoy, con el objetivo de forzar una respuesta institucional que garantice la integridad física de los trabajadores de la enseñanza.

Asimismo, se ha instado a los claustros y equipos directivos de todos los centros de la región a realizar concentraciones de protesta en los próximos días bajo el lema "Violencia Zero". El objetivo es visibilizar el rechazo absoluto a cualquier tipo de coacción y exigir que la figura del docente sea respetada y protegida como pilar fundamental del sistema democrático.

Finalmente, el sindicato ha recordado la existencia del protocolo de agresiones de la Conselleria, pero insiste en que las guías actuales son insuficientes si no van acompañadas de un refuerzo real de las plantillas y de un cambio en el clima de convivencia. "La protección del estudiante es compatible con la seguridad del docente; no podemos permitir que los centros educativos se conviertan en escenarios de miedo", afirma el sindicato, que mantiene su compromiso de tolerancia cero ante cualquier agresión.

La Conselleria d'Educació aún no ha emitido una respuesta oficial detallada sobre las medidas específicas que tomará en el centro de Alcoy, aunque el STEPV ya ha advertido que no cesará en sus reivindicaciones hasta que se garantice un entorno de trabajo digno y seguro para todo el personal docente.

Esta agresión a un profesor en un instituto de Alcoy, presuntamente cometida por la madre de un alumno y su hijo, constituye un episodio de extrema gravedad que debe analizarse más allá del hecho puntual, a juicio de Abel González, director del Departamento de Criminología de la UDIMA. Desde una perspectiva criminológica, explica, "este tipo de incidentes refleja una preocupante ruptura del pacto de confianza entre familia y escuela, así como una creciente deslegitimación de la autoridad docente en determinados contextos de conflicto educativo".



El profesor Abel González, criminólogo y profesor universitario, advierte, en declaraciones a ÉXITO EDUCATIVO, que “este caso no es solo una agresión individual, sino un síntoma de un problema más amplio relacionado con la gestión de los conflictos en el entorno educativo”. Según explica, cuando las discrepancias disciplinarias se trasladan del plano institucional al personal, aumenta significativamente el riesgo de escalada violenta.

“Cuando una familia percibe que el conflicto con el centro educativo debe resolverse mediante confrontación directa con el profesor, se rompe el marco institucional que protege a la escuela como espacio de convivencia. En ese momento, el docente queda expuesto como individuo y no como representante de una institución”, señala González.

El criminólogo subraya además que este tipo de ataques suele producirse tras procesos de escalada emocional. “La violencia en estos casos suele ser reactiva: parte de una percepción de agravio o injusticia y se intensifica cuando no existen mecanismos efectivos de mediación o contención antes del encuentro directo entre las partes”.

González defiende que la prevención debe centrarse en mejorar los protocolos de gestión del conflicto en los centros educativos y en reforzar la preparación del profesorado para afrontar situaciones de riesgo. “Los conocimientos en criminología son cada vez más necesarios en la formación del profesorado. Comprender cómo se generan los conflictos, cómo escalan y qué factores de riesgo pueden anticipar episodios de violencia permite intervenir antes de que el problema se convierta en una agresión”.

En este sentido, añade que “la criminología aporta herramientas útiles para la prevención, la detección temprana de situaciones de riesgo y la gestión segura de conflictos en el aula y en el entorno escolar”.

El experto concluye que “proteger al profesorado no es solo una cuestión laboral, sino una condición imprescindible para garantizar la estabilidad del sistema educativo. Cuando se normaliza la violencia contra los docentes, se debilita la autoridad pedagógica y se deteriora el clima educativo del conjunto del centro”.

Sobre esta misma cuestión, Roi Álvarez, director del Colegio Guzmán el Bueno, afirma que, “lamentablemente, es una práctica que está aumentando con el tiempo, con independencia de la tipología de colegio (lo que si puede variar es esa intensidad de violencia)”.

A su juicio, desde “la crisis de autoridad y valor de la profesión docente pasando por la salud mental infanto-juvenil, la escasez de educación pública superior (lo que provoca un desembolso o no económico en las familias) hasta la visibilidad y vitalización de comportamientos violentos suman para que esta situación siga sumando casos”.

Para este directivo educativo, en declaraciones a ÉXITO EDUCATIVO, “es algo que en paralelo pasa en otros sectores como la sanidad, y es muy preocupante. Es un lastre que se debe de erradicar donde los centros privados tienen más herramientas y facilidad para ello pero es algo que ni desde el alumno, las familias, la política y ningún organismo debería de permitirse ni justificarse”, concluye.

El gasto público en Educación superó en 2024 los 71.300 millones, un 4,8% más respecto al año anterior

En el reparto por capítulos presupuestarios, el de personal representa el 59,5% del total, lo que supone un incremento del 6,2% respecto a 2023

Laura Sánchez. 18 de marzo de 2026

El gasto público en Educación para 2024 alcanzó los 71.348,8 millones de euros, según datos provisionales de la Estadística del Gasto Público en Educación publicados este miércoles. Esto representa un incremento del 4,8% respecto a 2023, cuando el gasto fue de 68.065 millones. El aumento se distribuyó entre diversas actividades educativas y capítulos presupuestarios.

La Educación Infantil y Primaria, incluyendo la Educación Especial, recibió el 33,5% del gasto total. Por otro lado, la Educación Secundaria y la Formación Profesional representaron el 30,4%. La Educación Universitaria, por su parte, absorbió el 18,8% del gasto total, mostrando la importancia de estos niveles educativos en el presupuesto global.

En cuanto a los capítulos presupuestarios, el gasto en personal representó el 59,5% del total, alcanzando los 42.460 millones de euros. Este capítulo experimentó un incremento del 6,2% respecto al año anterior. Este aumento refleja el esfuerzo por mejorar las condiciones laborales y salariales del personal educativo en todos los niveles.

Distribución del gasto educativo

El gasto en becas y ayudas al estudio ascendió a 3.304,5 millones de euros, lo que supuso un 4,8% del gasto total. Este importe refleja un aumento del 0,9% en comparación con 2023, cuando se destinaron 3.270,5 millones. Este incremento busca facilitar el acceso a la educación a un mayor número de estudiantes.

El gasto destinado a la formación profesional acreditable para personas trabajadoras también experimentó un aumento del 3,7% respecto a 2023. Este incremento subraya la importancia de la formación continua en el ámbito laboral para mejorar las competencias y habilidades de los trabajadores.

Aumento en becas y ayudas al estudio

La mayor parte del gasto, un 88,8%, correspondió a las administraciones educativas. Estas incluyen el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, el de Ciencia, Innovación y Universidades, y las consejerías y departamentos de Educación de las comunidades autónomas. El gasto de estas administraciones aumentó un 5,4%.

La distribución del gasto refleja un compromiso por parte de las administraciones para mejorar y fortalecer el sistema educativo en todos sus niveles. Los incrementos en personal, becas y formación profesional son indicadores de las prioridades establecidas para el año 2024.

Los directores de centros públicos de Madrid defienden como "la opción más adecuada" la incorporación a los institutos en 1º de la ESO

La Asociación de Directores de Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid (ADIMAD) ha hecho pública una carta dirigida a las familias del alumnado de 6º de Primaria en la que defiende de forma clara que la incorporación a los institutos en 1º de ESO es "la opción más adecuada" para el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 19 de marzo de 2026

El documento llega en pleno proceso de admisión escolar en la Comunidad de Madrid y se interpreta como una toma de posición directa en el debate sobre la continuidad educativa entre colegios e institutos.

En su comunicado, la asociación de directores subraya que el paso al instituto en esta etapa clave favorece una transición más natural para el alumnado, al coincidir con el cambio mayoritario de sus compañeros. Según defienden, este momento facilita la socialización y la creación de nuevos grupos, permitiendo una integración más rápida en el nuevo entorno educativo. La carta insiste en que realizar el cambio de centro más adelante podría dificultar la adaptación, al romper dinámicas ya consolidadas en otros modelos educativos.

Uno de los argumentos centrales del texto es la experiencia de los institutos en la gestión de la convivencia escolar y en el acompañamiento de adolescentes. ADIMAD sostiene que los centros de Secundaria están específicamente preparados para atender las necesidades propias de esta etapa, tanto desde el punto de vista académico como personal.

Además, recalca que estos centros cuentan con programas de acogida y planes de transición diseñados para facilitar la llegada del alumnado procedente de Primaria, apoyados en una coordinación previa entre centros que garantiza la continuidad educativa.

La asociación pone también el acento en el modelo docente de los institutos, basado en profesorado especializado por materias y organizado en departamentos didácticos. Este enfoque, según el comunicado, permite ofrecer una enseñanza más sólida y adaptada a las exigencias de las etapas posteriores. Frente a ello, ADIMAD introduce una crítica explícita a algunos colegios que imparten 1º de ESO, señalando que en estos centros es frecuente la presencia de docentes con poca experiencia o que imparten asignaturas fuera de su especialidad, lo que, a su juicio, puede afectar a la calidad del aprendizaje.

El documento también destaca la oferta educativa más amplia de los institutos, que incluye actividades deportivas, programas de refuerzo académico y un abanico de iniciativas complementarias y extraescolares, como intercambios internacionales o viajes culturales. Estas experiencias, según la asociación, enriquecen la formación del alumnado y forman parte habitual de la vida en Secundaria, algo que consideran menos frecuente en los centros de Primaria que extienden la enseñanza hasta 1º de ESO.

Más allá de los argumentos pedagógicos, la carta incorpora un mensaje práctico dirigido a las familias en pleno proceso de escolarización. ADIMAD recuerda que el periodo de admisión está abierto entre el 11 y el 25 de marzo y subraya que la única solicitud válida es la presentada dentro de ese procedimiento oficial. Con esta advertencia, la asociación pretende evitar confusiones derivadas de compromisos previos o documentos firmados en los colegios de origen, insistiendo en la importancia de formalizar la petición en el instituto elegido.

La publicación de esta carta se produce en un contexto de creciente debate sobre los modelos educativos en la región, especialmente en torno a la continuidad de la ESO en los colegios frente al modelo tradicional de traslado a institutos. En este escenario, el posicionamiento de ADIMAD refuerza la defensa del sistema de

Secundaria como espacio natural para esta etapa educativa y pone sobre la mesa cuestiones clave como la especialización docente, los recursos disponibles y el proceso de socialización del alumnado.

Con este comunicado, la asociación no solo busca orientar a las familias, sino también influir en una decisión que consideran determinante para el futuro académico de los estudiantes. La elección del centro en el paso a la ESO se convierte así en un momento crucial, en el que confluyen factores pedagógicos, organizativos y sociales, y en el que las instituciones educativas tratan de hacer valer sus argumentos en un escenario cada vez más competitivo.

 educational
EVIDENCE
INTERNATIONAL MAGAZINE

Código deontológico docente y tecnología

Antoni Hernández-Fernández. Marzo 2026

Muchos docentes desconocen la existencia de un *Código Deontológico Docente* (CDD) que debería orientar su práctica profesional. Les sucede tanto a docentes noveles como a algunos que ya llevan lustros en la profesión. Vaya por delante que no es culpa suya si nadie antes les había informado de la existencia de un CDD. Y menos aún de que en ellos hay una referencia directa al tema de las tecnologías educativas. En particular, me gustaría destacar aquí el CDD que aprobó en 2021 el Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya, pues incorpora de forma explícita el compromiso del profesorado con el uso responsable y ético de la tecnología. Este hecho es estratégico, y extrapolable a otras latitudes, independientemente de las diferencias entre sistemas educativos. Afecta al profesorado de todos los niveles educativos, y no solo a quienes imparten materias tecnológicas.

La tecnología no es solo una herramienta. Implica un sistema de prácticas con impacto social. Cada decisión tecnológica en el aula, como en la sociedad, o en las leyes o reglamentaciones que la afectan, tiene consecuencias. Impacta en la ciudadanía, la privacidad, la autonomía del alumnado, la equidad y en el ecosistema educativo. Incumbe también y debería implicar, por supuesto, a las familias. De poco sirven las regulaciones *intra muros* del centro educativo, si luego fuera impera el Far West.

El CDD estructura la profesión docente en varios compromisos particulares: *respecto al alumnado, a la profesión, al conocimiento y a la sociedad*. En el caso del CDD de Catalunya, se añade un compromiso específico respecto al uso responsable y ético de la tecnología. Esto no es baladí, y no es habitual en otros códigos internacionales, incluidos algunos promovidos por la UNESCO (véase Ardila y Hernández-Fernández (2024), para una revisión general).

El planteamiento es claro. El alumnado es un colectivo vulnerable. Por tanto, el uso de tecnologías debe ser pedagógicamente justificado, seguro y proporcionado. No basta con incorporar aplicaciones o IA de forma discrecional en las materias, y esperar a que los alumnos se autoregulen. Hay que educar. Se deben regular *tempos*, contextos y finalidades didácticas. Hay además que prevenir y evitar riesgos como *el ciberacoso, la sobreexposición, las adicciones o el uso inadecuado de datos personales*. Y si en la ortografía los docentes de lengua tienen mayor responsabilidad, aquí la deberían tener los de tecnología (si el sistema les permite sobrevivir), aunque nadie se libra de su parte.

El profesorado, de todas las áreas, tiene obligaciones concretas: actualizar sus competencias digitales, conocer la normativa sobre protección de datos, prevenir el plagio, utilizar plataformas seguras, separar vida personal y profesional en redes sociales (algo que no hacen los *'teachtokers'* por ejemplo, aquellos que usan su aula para aumentar sus 'likes' o impacto en redes sociales), intervenir ante incidentes digitales que incumban al centro educativo, o garantizar la confidencialidad de la información académica. Basta ya de subir trabajos o materiales de los alumnos a internet: hay que *preservar su intimidad y respetar la legalidad*.

Además, se debe promover la equidad en el acceso a la tecnología. Planificar de forma realista las tareas en línea. Explicar no solo los beneficios de las herramientas, sino también sus límites y riesgos. Analizar los sesgos de la inteligencia artificial y sus implicaciones educativas. Educar en el pensamiento crítico frente a algoritmos, a la vigilancia digital, promovida a veces desde los mismos centros educativos o desde los modelos de negocio de las grandes compañías tecnológicas, basados en los datos del alumnado, en muchas ocasiones obtenidos sin su consentimiento ni el de sus familias, vulnerando las leyes vigentes de protección de datos.

Es importante subrayar que *defender la educación tecnológica*, que suscribo, no significa la digitalización indiscriminada o gratuita de la educación. Se puede y debe promover la cultura tecnológica sin multiplicar

dispositivos, siguiendo el CDD. Un CDD que se precie debe incorporar explícitamente la tecnología y la tecnoética en sus compromisos. No es opcional. Forma parte del deber de los profesionales de la educación. Y compromete a todo el claustro. Soslayar la tecnología es ignorar parte de nuestras obligaciones.

Ámbito	Principales orientaciones
Actualización profesional	Formación continua en herramientas tecnológicas de su especialidad.
Legalidad y datos	Cumplir las normas y leyes de protección de datos. Protección y confidencialidad de datos personales de la comunidad educativa.
Seguridad y bienestar	Prevenir el ciberacoso, el uso inadecuado, el abuso y las adicciones. Uso de entornos y plataformas seguras, velando por la salud mental y física.
Identidad digital	Aplicar el principio de prudencia en redes sociales. Separación de la vida personal y profesional, y restricción del uso de datos del aula.
Equidad	Garantizar el acceso igualitario y evitar la brecha digital del alumnado.
Uso pedagógico	Poner la tecnología al servicio del aprendizaje. Planificar de forma adecuada las tareas en línea y el derecho a la desconexión.
Pensamiento crítico	Analizar en el aula los sesgos algorítmicos y el impacto social de la tecnología.
Ética profesional	Asumir la responsabilidad profesional en cada decisión tecnológica. Ejemplaridad y coherencia personal.

Tabla I: Resumen de orientaciones profesionales para el compromiso docente respecto al uso responsable y ético de la tecnología en el aula.

En la tabla I se incluyen a modo de resumen algunas orientaciones que recomiendo a los compañeros de profesión. Porque la tecnología forma parte estructural de la profesión docente. El marco deontológico que les he propuesto la reconoce explícitamente y obliga a abordarla con rigor profesional. Una competencia digital sin ética es insuficiente. La regulación, la prudencia y la reflexión crítica deben acompañar cualquier innovación educativa que incorpore tecnología. Y este compromiso no corresponde solo al profesorado de tecnología. Es una responsabilidad compartida de todos los docentes, y por supuesto de sus superiores: en los equipos directivos, en los departamentos de educación, en la inspección y, muy especialmente, en los legisladores. Porque la deontología, lamentablemente, sigue en general ausente tanto en la formación inicial y continua del profesorado, como en las leyes educativas y en sus reglamentos.

La formación del profesorado en Cataluña: entre la retórica del cambio y la necesidad de un modelo estructural

Jesús Moral Castrillo. Marzo 2026

La formación docente como eje estratégico del sistema educativo

La formación del profesorado es uno de los pilares fundamentales de cualquier sistema educativo que aspire a la calidad, equidad y mejora sostenida de los resultados. La investigación internacional es muy clara a la hora de señalar que los sistemas con mejores resultados son aquellos que disponen de docentes bien formados, con una sólida base teórica, capacidad reflexiva y oportunidades reales de desarrollo profesional a lo largo de su carrera.

En el contexto catalán, la formación docente ha sido históricamente objeto de debate y reformas parciales, a menudo condicionadas por cambios normativos, prioridades políticas o dinámicas coyunturales. A pesar de los avances alcanzados en determinados momentos, persiste la sensación de que falta una estrategia estructural y coherente que articule, de forma integrada, la formación inicial, la formación permanente y el desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente.

Los resultados de TALIS 2024 en Cataluña refuerzan esta idea. El profesorado catalán manifiesta un alto compromiso con su labor y una clara disposición a seguir formándose, pero también expresa una percepción reiterada de que la formación recibida no siempre responde a las necesidades reales del aula ni tiene un impacto suficiente en la práctica profesional. Esta tensión entre voluntad de mejora y limitaciones estructurales sitúa a la formación docente en el centro del debate educativo actual.

Un marco común para la profesión docente

La construcción de una identidad profesional sólida requiere un marco de referencia de las competencias profesionales que oriente al conjunto del sistema. Este marco debería servir de referencia tanto para la formación inicial como para la formación permanente, permitiendo una trayectoria coherente de desarrollo profesional a lo largo de la vida docente concebido como un continuo formativo, desde la formación inicial hasta la formación permanente y el acompañamiento durante los primeros años de la carrera docente.

Sin embargo, en Cataluña este marco sigue pendiente. El retraso en su publicación genera una fragmentación que dificulta el alineamiento entre universidades, administración y centros educativos. Sin un claro referente, la formación corre el riesgo de dispersarse en iniciativas puntuales, a menudo desconectadas entre sí y con un impacto desigual. TALIS 2024 apunta precisamente que la débil conexión entre formación, práctica docente y progresión profesional limita la capacidad del sistema para retener y motivar al profesorado.

Disponer de un marco consensuado con el conjunto de la comunidad educativa no sólo es una cuestión técnica, sino también simbólica, porque refuerza el reconocimiento social de la profesión y garantiza que todo el alumnado, independientemente del centro o del territorio, tenga acceso a un profesorado con competencias actualizadas y contrastadas.

La formación inicial: avances y tensiones no resueltas

Las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que han vivido la sociedad y la escuela en las últimas décadas obligan a revisar con profundidad los planes de estudios de grados y masters que habilitan para la docencia. La formación inicial debe encontrar un equilibrio real entre conocimiento de la disciplina, didáctica, reflexión pedagógica y capacidad de intervención en contextos complejos.

Administraciones y universidades deben trabajar conjuntamente para revisar aspectos clave de la formación inicial. TALIS 2024 confirma que muchos docentes noveles se sienten insuficientemente preparados en estos ámbitos, especialmente en la gestión de la diversidad y del comportamiento en el aula. En primer lugar, es necesario profundizar en el conocimiento específico de las materias y en su didáctica, elementos determinantes para una práctica rigurosa y coherente. En segundo lugar, resulta imprescindible mejorar la preparación en gestión de aula, la detección de dificultades de aprendizaje, la toma de decisiones pedagógicas y la promoción de una cultura del esfuerzo y bienestar socioemocional del alumnado. Por último, la evaluación debe consolidarse como una herramienta formativa y reflexiva que permite al docente analizar su progreso y orientar su mejora profesional.

Los programas de prácticas constituyen otro punto crítico y, al mismo tiempo, una gran oportunidad. La investigación y experiencia de los centros educativos demuestran la necesidad de reducir la distancia entre la universidad y la escuela. Esto implica reconocer a los centros formadores como verdaderos entornos de aprendizaje profesional, donde el trabajo colegiado y el proyecto educativo sirven de marco coherente para la inmersión del estudiante. Este modelo requiere profesionalizar y reconocer la labor de los mentores, estableciendo una relación de auténtica corresponsabilidad entre centros y universidades. Paralelamente, las universidades deben explorar nuevas modalidades, como los modelos duales, que permitan integrar el aprendizaje académico con la experiencia práctica en distintos contextos educativos.

Docentes de centros en las universidades

La incorporación de docentes de escuelas e institutos en activo a la docencia universitaria es una de las vías más eficaces para conectar teoría y práctica. Aportan conocimiento situado, experiencia real de aula y una mirada actualizada sobre los retos educativos. Asimismo, la presencia del profesorado universitario en los centros abre espacios de investigación aplicada e innovación compartida.

Este intercambio sigue desarrollándose, con demasiada frecuencia, en ausencia de un marco normativo claro y estable que regule las condiciones de cooperación entre centros educativos y universidades. Esta carencia de regulación no sólo dificulta una colaboración sistemática y equilibrada, sino que favorece prácticas poco transparentes en la provisión y asignación de funciones, alejadas de los principios de igualdad, mérito y capacidad que deberían regir cualquier actuación en el ámbito público. La indefinición actual genera asimetrías en los roles, limita el reconocimiento de la experiencia universitaria y escolar, y debilita el potencial

transformador de esta relación. Sin una normativa que garantice una cooperación fluida, honesta y basada en criterios objetivos, la vinculación entre universidad y escuela difícilmente puede consolidarse como pieza estructural del aprendizaje y del desarrollo profesional docente.

La formación permanente: motor de la profesión docente

La formación permanente debería constituir el verdadero motor del desarrollo profesional docente, especialmente en un contexto educativo cada vez más complejo, cambiante y exigente. La actualización de conocimientos, la revisión crítica de las prácticas y la incorporación de nuevas didácticas son condiciones imprescindibles para sostener una educación de calidad a lo largo del tiempo. Sin embargo, los resultados de TALIS 2024 ponen de manifiesto que una parte significativa del profesorado en Cataluña percibe la formación recibida como fragmentada, poco coherente e insuficientemente conectada con los retos reales del aula y de los centros.

Este desajuste no es circunstancial, sino que responde a limitaciones estructurales del actual modelo de formación permanente. Por un lado, no existe un sistema eficaz y compartido de detección de necesidades formativas que articule de forma equilibrada las demandas individuales del profesorado con las necesidades colectivas de los centros educativos. La ausencia de este equilibrio tiende a reforzar una oferta formativa dispersa, a menudo guiada por intereses personales o por dinámicas de oferta externa, en detrimento de una formación arraigada en los proyectos educativos de centro y orientada a la mejora colectiva.

A esta debilidad se le añade la falta de espacios y tiempos reconocidos dentro de la jornada laboral para el desarrollo profesional, tanto a nivel individual como de equipo. La formación sigue siendo percibida, con demasiada frecuencia, como una actividad adicional que recae sobre la disponibilidad personal del profesorado, lo que limita su profundidad, continuidad e impacto real sobre las prácticas docentes. Sin una apuesta clara por integrar la formación en la organización del tiempo escolar, resulta difícil avanzar hacia modelos de desarrollo profesional sostenibles y equitativos.

El modelo se ve aún más debilitado por la carencia de una evaluación rigurosa y sistemática del impacto de la formación. La ausencia de mecanismos sólidos de evaluación impide discriminar qué acciones contribuyen realmente a la mejora de las prácticas y cuáles responden más bien a dinámicas formales o de cumplimiento. Sin evidencias claras, la toma de decisiones en materia de formación se vuelve reactiva y poco estratégica.

En este contexto, resulta especialmente problemática la decisión del *Departament d'Educació* de no impulsar de forma sistemática posgrados temáticos de actualización docente en colaboración con las universidades. Estos programas podrían ofrecer una formación profunda, acreditable y conectada con la investigación educativa en ámbitos clave como la actualización de contenidos y didácticas específicas. Su ausencia contrasta con cierto seguidismo hacia determinadas entidades y fundaciones, a menudo con poca rendición de cuentas académica, que acaba menospreciando el papel de la universidad como espacio natural de producción de conocimiento, formación avanzada y transferencia rigurosa.

Esta progresiva desconexión entre universidad y sistema educativo empobrece al conjunto del modelo de formación permanente y dificulta la construcción de itinerarios profesionales sólidos, coherentes y reconocidos. Sin una gobernanza compartida que integre administración, universidades y centros educativos, tanto en la detección de necesidades como en el diseño, evaluación y acreditación de la formación, la formación permanente corre el riesgo de perder legitimidad, eficacia y capacidad transformadora, consolidando un modelo disperso e insuficiente para los retos educativos actuales.

El inicio de la docencia: un eslabón crítico del sistema

Una de las principales fragilidades del sistema educativo se manifiesta en el inicio de la carrera profesional docente. Un número significativo de docentes noveles encadenan sustituciones en centros y contextos muy diversos, a menudo sin estabilidad ni un acompañamiento sistemático. Esta realidad genera incertidumbre, dificulta la construcción de una identidad profesional sólida y acentúa la distancia entre la formación inicial recibida y las exigencias de la práctica cotidiana en el aula.

La entrada en la profesión debería ser considerada una fase clave del desarrollo profesional, y no un período de simple supervivencia laboral. Disponer de programas estructurados de acogida y seguimiento permitiría facilitar la integración de los docentes noveles en los equipos educativos, ofrecer apoyo pedagógico y metodológico, y favorecer una inserción progresiva y reflexiva en la profesión. La inversión en procesos de inducción de calidad no es sólo una medida de apoyo al profesorado, sino una apuesta estratégica por la mejora del sistema educativo a medio y largo plazo.

Hacia un modelo coherente de desarrollo profesional docente

Repensar la formación docente en Cataluña exige superar enfoques parciales y fragmentados y avanzar hacia una estrategia integrada de desarrollo profesional. Esta estrategia debería articular de forma coherente la formación inicial, la formación permanente y la carrera profesional, sobre la base de un marco de competencias compartido y de itinerarios formativos reconocidos y acreditables.

La formación no puede concebirse como una obligación administrativa ni como un conjunto de acciones puntuales desconectadas entre sí, sino como un proceso continuo de profesionalización. Esto implica garantizar tiempo, reconocimiento y condiciones laborales adecuadas para que los docentes puedan aprender,

investigar, reflexionar sobre la práctica e innovar colectivamente, así como reforzar el papel de las instituciones que aportan conocimiento riguroso, especialmente las universidades.

Conclusiones

La formación del profesorado es una cuestión estratégica que interpela directamente al futuro del sistema educativo. Cataluña dispone de docentes comprometidos, de universidades con capacidad investigadora contrastada y de una reconocida tradición pedagógica. El reto no es tanto disponer de estos activos, sino articularlos de forma coherente, exigente y sostenible.

Asumir este reto implica tomar decisiones valientes: definir un marco competencial claro, reforzar la colaboración estructural con la universidad, superar el seguidismo acrítico para con determinados actores y apostar por una formación permanente profunda, acreditable y orientada al desarrollo profesional real. Sólo así la formación docente podrá desempeñar el papel transformador que el sistema educativo necesita.

Jesús Moral Castrillo. Profesor jubilado del cuerpo docente de enseñanza secundaria. Máster en Alta Función Directiva. Experiencia en gestión y políticas educativas en varios ámbitos de responsabilidad: profesor, director, jefe de servicio de Organización de centros, asesor de políticas educativas, secretario del Consejo Escolar de Cataluña, secretario del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo y subdirector general de Innovación y Formación (Generalitat de Catalunya).

Ya basta de ser profesores secundarios **OPINIÓN**

Giovanni Pelegi Torres. 16 de marzo de 2026

La precariedad, ese gran mal económico de nuestro presente neoliberal marcado por los trabajos mal pagados y por la carencia de horizontes compartidos, de promesas de prosperidad y de apoyos colectivos, está presente en todas partes; también en el sector público. Porque mientras quien institucionalmente debería protegernos tiene los salarios más altos del estado, el profesorado de secundaria de Catalunya está a la cola en poder adquisitivo. Vivimos atrapados desde hace años, como afirma Massimo Recalcati, en una triple precariedad: económica, social y simbólica.

En primer lugar tenemos la *precariedad económica*. Sobre este aspecto se ha dicho mucho en los últimos meses a raíz del actual ciclo de huelgas y lucha sindical. El mejor estudio es el elaborado por Aurora Trigo y Núria Gascó, que pone en negro sobre blanco las causas del declive del poder adquisitivo del profesorado de secundaria en Cataluña y su injusta situación en comparación con otros funcionarios de la Generalitat. ¿De todos? No, no de todos, porque los Mossos no han necesitado movilizarse y han obtenido una mejora salarial notable. Por si quedaba alguna duda, sí, es una cuestión de prioridades.

Nuestra precariedad económica, aparte de ser injusta porque, como todo el mundo, notamos los efectos de la inflación y el profundo sinsentido de crecer en términos de PIB pero que esto no se note para nada en el bolsillo, desenmascara la hipocresía existente sobre el valor añadido de nuestro trabajo. Es evidente: *sin conocimiento, no existe una economía basada en el conocimiento* ni en trabajos de alta calificación. Por eso el PIB, pese a crecer, no redundará en un crecimiento del PIB per cápita: porque crecemos a base de crear trabajos precarios de bajo valor añadido que impulsan un crecimiento tramposo. En otras palabras: somos víctimas económicas indirectas de la forma en que los poderes públicos (no) entienden el valor añadido que crea nuestro trabajo. Porque si desvinculamos la economía del conocimiento y basamos la economía, por ejemplo, en el turismo, perdemos económicamente en términos globales como sociedad y de rebote en términos salariales y operacionales como docentes.

Esto nos lleva a la *segunda gran precariedad: la social*. Enlazando con lo que escribía antes, es imposible que ganemos reconocimiento social sin un merecido reconocimiento económico. El sueldo es poder adquisitivo y también valor hacia un trabajo importante, hacia unos estudios realizados, hacia un proceso selectivo superado y hacia el papel que desempeña el profesorado en esto que llamamos de forma abstracta 'orden' (palabra muy despreciada, ésta). Hablando de orden, es imposible torcer el brazo de la *precariedad social sin una idea de autoridad docente*. En una república (en términos etimológicos), la docencia es el mecanismo privilegiado para la igualación de oportunidades basado en la transmisión del conocimiento. Para que esto funcione, es necesario hacernos escuchar: en el aula, en los claustros y en la sociedad. Debemos trabajar para la reconstrucción de una soberanía docente y de respeto social como tienen los médicos, los jueces y la policía y que, realmente, deberían tener todos los colectivos laborales. Con esto quiero decir que pedir respeto y autoridad en nuestro campo profesional está muy lejos del clasismo, del autoritarismo militar o del castigo. ¿Cómo reconstruimos la soberanía docente? Se me ocurren, así rápido, cuatro medidas: el retorno de un sistema disciplinario claro a las aulas (basado evidentemente en reglas ponderadas, justas y no violentas), el retorno de la exigencia académica, el reconocimiento del profesorado como autoridad pública y la abolición de los decretos que limitan la soberanía de los claustros.

Nos queda, por último, la *precariedad simbólica*, la más complicada, líquida y más lenta de corregir de todas. Tiene algo de precariedad económica y social, claro, pero tiene un elemento distintivo: es directamente

proporcional a la indefinición de los objetivos de la enseñanza. Como señala Daniel Bernabé, a menos opciones de transformar la realidad material, mayor reivindicación simbólica debe asumir, en nuestro caso, el sistema educativo. La intangibilidad del valor social de la educación sume a las instituciones que la han de proveer en la precariedad simbólica. Todo ello, como resultado de la atomización de su misión pública. Es decir, cuantas más tareas debe realizar un docente, contra más burocracia, más digitalización irreflexiva, más galimatías en el currículum y menos cobertura institucional —como es el caso actualmente—, más precario es simbólicamente su trabajo.

Quienes tenemos claro todo esto creemos en la función republicana de la escuela: creemos en una pedagogía de la redistribución del conocimiento como motor de la igualdad de oportunidades frente a una pedagogía de la representación que piensa que la enseñanza es un campo de reafirmación individual, como explica Bianca Thoilliez (todas las referencias de este artículo son de su libro *Conservar la educación*). Creemos en nuestra función social porque tenemos vocación, sí, pero sabemos que de la vocación no se vive y que ésta sólo tiene sentido cuando forma parte de un entramado social y económico de reconocimiento. En otras palabras, queremos ser profesores de secundaria y queremos enseñar, pero *no queremos ser profesores secundarios*.

Giovanni Pelegi Torres. Graduado en Ciencias Políticas y profesor de Historia y Geografía

Enseñar para la vida **OPINIÓN**

David Cerdá. 17 de marzo de 2026

«Enseñar para la vida» es un mantra muy querido por ciertas pedagogías y profesores de vocación pseudorrevolucionaria. Suena tan bien y parece tan inofensivo como el eslogan de yogur ecológico; el tipo de cosas a las que nadie, salvo un «reaccionario», podría negarse. Podríamos ponerlo en camisetas, pegatinas, fondos de pantalla o en una pegadiza consigna de Instagram: #EducaciónParaLaVida; sospecho que ya se hace. ¿Quién, en su sano juicio, defendería enseñar para la muerte, o enseñar sin relación alguna con la vida? El problema está en la vacuidad de la propuesta, y sobre todo en que se utiliza como ariete —otro más— contra la denostada «transmisión de conocimientos». Se dice «transmisión», por si no lo sabe, para que parezca un *bizum*, algo en la zona de influencia de la banca, una cosa sucia y capitalista; ustedes ya me entienden.

Empecemos por lo elemental: la vida ya ocurre, y aprendemos sobre ella todos los días, por lo menos cuando pisamos la calle. No necesita de un programa académico para enseñarse. La vida se aprende caminando, tropezando, trabajando o jugando. Los padres —cuando están presentes— enseñan a la vida a través de sus gestos, rituales, ejemplos y errores. Los barrios, los abuelos, las amistades, incluso una parte del entretenimiento ocupan ese lugar central de aprendizaje práctico que algunos pedagogos pretenden enjaretar en un currículum escolar interminable. Además, «enseñar para la vida» presupone que la vida está fuera, y la escuela dentro, lo cual es una tontería muy grande.

Las páginas de ciertas publicaciones educativas rebosan de esta dicción casi litúrgica de «vida» y «sentido» ... aunque nunca se concrete ese sentido (y eso que se podría). La idea corta-y-pegas es siempre la misma: hay que meter más cosas en el mismo contenedor escolar que ya está a reventar. Se propone que la escuela —como si fuera la única fuente de aprendizaje— se encargue de todo lo que la vida exige, que reemplace la complejísima trama de experiencias que han de ocurrir en el hogar y en la calle, porque llevamos años liquidando ambas instancias, inmersos en un individualismo expresivo asfixiante. Si la escuela no está enseñando «para la vida», ¿no será que otros ámbitos —como la familia o la comunidad— han dejado de hacerlo? ¿Y esto lo vamos a pelear, o ya no, porque es rojipardo, o todavía no, porque aún no gobiernan los que nos disgustan?

No es casualidad que en sociedades donde los padres tienen más tiempo para convivir, hablar, leer, frustrarse y reír con sus hijos, el aprendizaje de lo que llamamos «vida» se eche menos en falta. Sin embargo, en un mundo donde el trabajo, el entretenimiento digital y las presiones económicas ocupan la mayor parte del tiempo de los adultos, esperar que la escuela cubra ese déficit existencial es, en el mejor de los casos, ingenuo. La escuela no es la familia, ni el taller de trabajo, ni la comunidad, ni el barrio; es un espacio para aprender sistemáticamente. Esto no quiere decir que esté desconectada de la vida, sino que ese ocupa de las partes de la vida que le son específicas.

Déjenme que les hable de la vida: se está poniendo la cosa dura para los mediocres. El nivel de preparación tiene que subir sí o sí en la economía del conocimiento, porque la IA empuja; y hacen falta muchos profesionales que no tenemos. Una buena FP, con muchas más plazas de las que hay; eso sería sin duda «enseñar para la vida», también la de la polis. ¿Se han dado cuenta ya de que van a sobrar programadores y que no tenemos electricistas ni fresadores? ¿Y qué se entiende por «vida», ya que estamos? Esto tampoco lo aclaran los de la consigna, porque sería descubrir el pastel, enseñar el vacío que esconde este veneno: *La Celestina* no es vida, el Duomo no es vida, la diabetes no es vida... el conocimiento no es vida. Como si vivir no fuera conocer y solo fuera sentir. Se nota, se siente, ya viene: la escuela para la felicidad rediviva, la escuela antihumanista, el disparate de siempre.

Se aprende conversando alrededor de una mesa, leyendo por gusto, discutiendo con los amigos, enfrentando el primer sueldo o el primer desengaño. Lo que debe hacer la escuela es recuperar su papel indelegable: ser el



lugar donde se aprende mucho y donde se cultiva el amor por el conocimiento. Saber historia, literatura, ciencia, matemáticas, arte y filosofía no es meramente instrumental para «la vida», sino constitutivo de lo que significa ser una persona informada, crítica y capaz de relacionarse con el mundo con provecho. Aprender mucho —y con profundidad— no es antitético a aprender a vivir, sino su condición esencial: solo las vidas enriquecidas por el saber son vidas anchas, interesantes. Explicaba Bertrand Russell que la educación debería cultivar la mente, no simplemente preparar para la vida práctica, y que la vida ya está ahí afuera para enseñarnos todo lo demás, si es que nos atrevemos.

¿Qué les parece si educamos para la mente?

David Cerdá. Economista, doctor en filosofía y profesional de la gestión empresarial, la educación y la ética.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Carta de una maestra

Si queremos que los niños y niñas aprendan con tranquilidad, profundidad y sentido, los maestros también necesitamos ese tiempo y ese orden

Marta Boix Fons. Marzo 2026

Después de más de dieciséis años como maestra de primaria, puedo decir con convencimiento que me apasiona mi trabajo. No desde una mirada romántica de “vocación”, sino porque creo profundamente que la educación es un motor de transformación y que la innovación pedagógica es imprescindible si queremos dar respuestas a la sociedad actual. Los retos que tenemos en las aulas son enormes y sé que nuestro trabajo implica tener muchos frentes abiertos a la vez: atender la diversidad, repensar metodologías, vincularnos con el entorno, hacer crecer proyectos colectivos... Todo ello forma parte de nuestro día a día y eso es ser y ejercer de maestra.

Ahora bien, la dificultad llega cuando este entusiasmo choca con la falta de un orden claro, una coherencia y también con la falta de tiempo y de reflexión. En los últimos años, el sistema educativo ha acumulado reformas y cambios; cambios de currículo, nuevas demandas, expectativas que a menudo llegan de manera acelerada y fragmentada, cambios de claustro brutales, proyectos innovadores sin el tiempo necesario para acompañarlos con cuidado, aulas de hasta 27 alumnos, programaciones que hay que hacer sin un sentido global...

El resultado es que, aunque no soporto esta palabra, me toca aceptar que estoy “quemada”, y no quiero que se entienda como una maestra harta de su trabajo, no, sino como una maestra crítica y con muchas ganas de que cambie la mirada y el cariño por la educación de este país.

En las aulas, mientras convivimos con esta avalancha de novedades, seguimos diseñando situaciones de aprendizaje motivadoras, contextualizadas e inclusivas. Pero el riesgo es evidente: sin tiempo para reflexionar, coordinarnos y ordenar los procesos, todo aquello que debería ser una oportunidad de mejora se convierte en una fuente de frustración.

No se trata de rechazar los cambios. Al contrario: quiero seguir dedicando mi energía a innovar, acompañar al alumnado con coherencia y compartir aprendizajes con los compañeros y compañeras. Pero necesitamos condiciones reales para hacerlo bien. Necesitamos que la educación en nuestro país tenga un planteamiento claro, que los cambios lleguen con sentido y que se valore el tiempo como un recurso pedagógico esencial.

Si queremos que los niños y niñas aprendan con tranquilidad, profundidad y sentido, los maestros también necesitamos ese tiempo y ese orden. No para hacer menos, sino para hacerlo mejor.

Educar para el diálogo: el legado de Jürgen Habermas

Francesc Imbernon. 16 marzo 2026

Cuando me enteré del fallecimiento de Jürgen Habermas pensé inmediatamente en la enorme influencia que su pensamiento había tenido, muchas veces de forma silenciosa, en la manera en que entendemos hoy la educación democrática.

Habermas no fue un pedagogo en sentido estricto, no escribió manuales de didáctica ni propuso currículos escolares. Sin embargo, pocas filosofías contemporáneas han ofrecido un marco tan fértil para pensar qué significa educar en una sociedad plural, compleja y, a menudo, profundamente desigual.

La educación como proceso comunicativo en la democracia

A lo largo de las últimas décadas, muchas reformas educativas han estado dominadas por un lenguaje tecnocrático que habla de eficiencia, resultados, estándares o competencias. No se trata de negar la importancia de estos elementos, pero sí de advertir que cuando el debate educativo se reduce a indicadores y evaluaciones comparativas, corremos el riesgo de olvidar algo fundamental: que la educación es, ante todo, un proceso social y comunicativo.

En este punto, el pensamiento de Habermas sigue siendo extraordinariamente actual. Su teoría de la acción comunicativa nos recuerda que las sociedades democráticas solo pueden sostenerse si los ciudadanos son capaces de dialogar, argumentar, escuchar y construir acuerdos basados en razones compartidas. Y esa capacidad no surge espontáneamente: se aprende. Se aprende, sobre todo, en espacios educativos donde la palabra, el respeto al otro y la búsqueda de sentido común forman parte de la experiencia cotidiana.

Desde esta perspectiva habermasiana, la escuela no debería entenderse únicamente como un lugar de transmisión de conocimientos ni como un espacio de preparación para el mercado laboral. Es, o debería ser, un espacio donde se aprende a convivir con la diferencia, a discutir sin destruir al adversario y a construir colectivamente significados. En otras palabras, un espacio donde se ejercita la ciudadanía democrática.

Sistema y mundo de la vida: una clave para entender la escuela

Habermas también nos dejó otra idea especialmente sugerente para pensar la educación: la distinción entre el “sistema” y el “mundo de la vida”. El sistema, representado por la economía, la administración o las estructuras burocrática, tiende a regirse por lógicas de eficiencia, control y regulación. El mundo de la vida, en cambio, es el espacio de las relaciones humanas, de la cultura compartida, de las experiencias cotidianas donde las personas construyen sentido.

Uno de los riesgos que Habermas identificó en las sociedades contemporáneas y, que hoy día es muy evidente, es la “colonización del mundo de la vida” por parte del sistema. Cuando trasladamos esta idea al ámbito educativo, la metáfora resulta sorprendentemente clara. La escuela corre el peligro de quedar atrapada en una lógica administrativa y tecnocrática que reduce la complejidad educativa a formularios, estándares, evaluaciones y procedimientos.

Cuando esto ocurre, la educación pierde parte de su esencia: la relación pedagógica, el diálogo entre docentes, comunidad y estudiantes, la construcción compartida del conocimiento y la formación de sujetos críticos. La escuela se convierte entonces en una institución más preocupada por cumplir protocolos que por generar experiencias significativas de aprendizaje.

Siguiendo a Habermas, recuperar el sentido educativo de la escuela implica, en buena medida, recuperar su dimensión comunicativa. Significa entender que aprender no es solo acumular información, sino participar en procesos de diálogo, confrontar ideas, interpretar la realidad y construir conocimiento de manera colectiva. Significa también reconocer que el profesorado no es un simple ejecutor de programas, sino un actor fundamental en la creación de espacios de reflexión, discusión y aprendizaje compartido.

En este sentido, la obra de Habermas conecta profundamente con una visión de la educación que apuesta por la formación de docentes reflexivos, críticos y comprometidos con su práctica. La escuela democrática no se construye únicamente con buenas leyes o currículos bien diseñados; se construye sobre todo con comunidades educativas capaces de dialogar, cuestionar y aprender juntas.

Educación para la argumentación y el pensamiento crítico

Hoy, en un contexto marcado por la polarización política, la proliferación de desinformación y la rapidez con que circulan los mensajes simplificados en las redes sociales, la propuesta habermasiana adquiere una relevancia renovada. Educar para la democracia significa también educar para la argumentación, para la escucha y para el pensamiento crítico. Significa enseñar a distinguir entre opinión y conocimiento, entre manipulación y razonamiento.

Tal vez por eso la muerte de Habermas invita también a preguntarnos qué tipo de educación necesitamos en el siglo XXI. Si la escuela se limita a reproducir conocimientos o a preparar para un mercado laboral cada vez más incierto, estará renunciando a una de sus funciones más importantes: contribuir a la formación de ciudadanos capaces de pensar por sí mismos y de participar responsablemente en la vida pública.

Habermas nos recordó, en definitiva, que la democracia no es solo un sistema político, sino una forma de convivencia basada en la deliberación y el reconocimiento del otro. Y si la democracia se aprende, la escuela tiene en ello una responsabilidad insustituible.

Quizá ese sea uno de los legados más valiosos de su pensamiento para la educación: recordarnos que educar no consiste únicamente en enseñar contenidos, sino en crear las condiciones para que las personas puedan comprender el mundo, dialogar sobre él y transformarlo colectivamente. En tiempos de incertidumbre y cambios acelerados, no es una tarea menor. Es, probablemente, una de las más importantes.

10 años de El Diario de la Educación **OPINIÓN**

Julio Rogero y Pedro Uruñuela. 18 marzo 2026

Es un motivo de alegría poder celebrar diez años continuados de edición de *El Diario de la Educación*, y felicitamos a todo el equipo del Diario por esta efeméride. A la vez, le deseamos una larga vida y que continúe desempeñando su tarea de información, reflexión, crítica y propuesta de alternativas educativas.

Efectos de la crisis

Comenzó su tarea El Diario en una época difícil, tanto social como educativamente. La crisis económica posterior al año 2009 llevó a los recortes en la prestación de servicios fundamentales para la ciudadanía (el conocido como “el austericidio”), y nuevos planteamientos educativos neoliberales conformaron los primeros años de vida de El Diario. Los planteamientos neoliberales de aquellos momentos afectaron de forma notable al mundo educativo que, por decisión del gobierno conservador, vio, por ejemplo, cómo solo se cubría una plaza de cada diez profesores/as que se jubilaban, incrementando de esta forma la provisionalidad e interinidad en el profesorado.

Igualmente, se incrementó el número de horas lectivas que debían impartir los profesores/as en las distintas etapas, así como la ratio mínima del alumnado en cada aula. Se suprimieron casi todos los centros de profesores, reduciendo la formación del profesorado a la potenciación de la enseñanza del inglés y la formación en competencias informáticas. Asimismo, el trabajo de la convivencia positiva se limitó a la erradicación del acoso entre iguales, olvidando que este es más un síntoma de la falta de habilidades para la convivencia positiva que una entidad abordable por sí misma y de manera directa.

Pero el ataque a la escuela pública más evidente tuvo lugar con la publicación de la Lomce el año 2013, la nueva ley que regulaba con carácter básico toda la ordenación educativa. Rompiendo con la tradición y el enfoque de la LOE, la nueva ley puso en primer término la orientación de la enseñanza hacia el mercado y la economía, dejando en segundo plano los valores de inclusión, así como la consideración de la educación como un derecho básico de todas las personas. Puede recordarse como ejemplo de esta orientación la ordenación que se puso en marcha sobre los últimos dos cursos de la ESO, estableciendo tres vías diferentes para el alumnado, la orientada hacia la universidad, hacia la FP y la vía “sin salida”.

Fue fuerte el rechazo a estas propuestas y, de hecho, la ley no llegó a aplicarse en su totalidad, dejando sin efecto la nueva propuesta de reválidas o el acceso a la universidad. Afortunadamente, el cambio de gobierno en el año 2018 trajo la corrección de estos planteamientos.

La nueva ley, Lomloe del año 2020 y su desarrollo a través de los reales decretos, la nueva Ley de la Formación Profesional, ampliamente aceptada por la comunidad educativa, los sindicatos y el mundo empresarial, y la aprobación de la Ley de Enseñanzas Artísticas culmina el desarrollo legislativo, ampliamente comentado en este Diario por Alejandro Tiana el pasado 4 de febrero.

Lo positivo

Haciendo una valoración de estos diez últimos años, es necesario destacar muchos aspectos positivos. Poco a poco los recortes habidos se han ido corrigiendo un poco, y sólo hay una comunidad que siga manteniéndolos como si nada hubiera pasado. La nueva propuesta de horario y ratios aprobada en el Consejo de ministros pondrá fin a algunas de estas limitaciones. Y, a partir del nuevo desarrollo legislativo, se sigue avanzando hacia objetivos importantes en la educación de nuestro país.

Hay que destacar, por ejemplo, como uno de los datos positivos más importantes, el descenso claro, pero todavía insuficiente, en el porcentaje de abandono educativo temprano, situado ahora por debajo del 13% del alumnado, pero que llega al 30% en el alumnado migrante. Lo que no impide señalar que todavía estamos muy por debajo de la estadística de otros países de Europa, lo que nos lleva a seguir buscando nuevas propuestas para su disminución.

Asimismo, y siguiendo las orientaciones de la Lomloe, el trabajo de la convivencia dentro del currículo tiene un gran impulso. Valorando las consecuencias que la epidemia del COVID ha tenido en el alumnado, se ha puesto en primer término la necesidad de fomentar el bienestar socioemocional como condición para un mejor aprendizaje y también como contenido educativo. Vinculado con la educación socioemocional, incorporando el cuidado como un principio clave en la atención educativa, el enfoque de la convivencia incorpora como elementos indispensables la gestión de los conflictos, la prevención del malestar y la violencia y el desarrollo de la cultura de paz.

La incorporación de la nueva figura del coordinador/a de bienestar y prevención de la violencia, prevista en la Lopivi, es también un elemento reforzador del trabajo de la convivencia. Lamentablemente, la concreción del trabajo y de las condiciones en que debe realizarlo, en manos de las comunidades autónomas, está dejando mucho que desear, disminuyendo claramente su eficacia e importancia.

En esta misma línea han ido apareciendo importantes experiencias de centros públicos en los que la comunidad educativa está desarrollando proyectos fundamentados en el derecho a la educación, en la convivencia positiva, el cuidado, la inclusión, la atención a la diversidad, la democracia escolar, la cultura de paz y el respeto a la dignidad humana.

Se constata así una corriente de pensamiento educativo crítico que no se deja marginar, con importantes grupos de resistencia y contestación, apoyados en los aspectos más progresistas de las últimas leyes. En estos diez últimos años ha seguido vivo y dinámico el movimiento social que defiende lo público y denuncia la privatización-mercantilización de la educación.

Sin embargo, los aspectos positivos, que son importantes, no deben impedir constatar y analizar otros aspectos educativos que impiden el desarrollo del modelo de educación y escuela pública y que constituyen una amenaza seria para los próximos años.

Retos para la educación pública

En este sentido, no hay que olvidar que han sido diez años con una gran expansión de la enseñanza privada, sin que se haya sabido poner límites a su desarrollo. Como ejemplos de esta tendencia, señalar el crecimiento de las universidades privadas, 46 en total, frente a las 50 públicas, o la potenciación de los centros privados de educación especial.

Preocupa, sobre todo, el interés demostrado por los centros privados y las propias universidades privadas por la implantación y puesta en marcha de las nuevas familias de la formación profesional, como nuevo nicho de negocio para dichas instituciones.

Aprovechando la falta de ambición política demostrada por muchas comunidades autónomas, concretada en la falta de inversión y de creación de plazas públicas, aquellas han incrementado su oferta, especialmente en aquellas familias profesionales más demandadas por el mundo empresarial, provocando un incremento de las matrículas y de los costes que deben abordar las familias.

El impulso logrado por la nueva Ley de FP se ha traducido en un incremento importante de la matriculación en estos estudios, superando en muchos casos a la matrícula en el Bachillerato. Un éxito que está siendo amenazado por los planteamientos de la iniciativa privada y la falta de políticas claras desde las Administraciones.

Las condiciones del profesorado

Una de las preocupaciones fundamentales en estos momentos hace referencia al propio profesorado. Las condiciones de trabajo antes comentadas están incidiendo en el malestar docente, incrementando la desmoralización y el síndrome de “quemados” en un número importante del mismo. El tantas veces prometido, pero nunca iniciado o sin llegar a resultados visibles, estatuto del profesorado, está incidiendo de manera notable en esta situación.

Son muchos los problemas que afectan al profesorado y que exigen una atención urgente. Es necesario definir y concretar el perfil que debe tener el profesorado de secundaria, en una situación que ha ido evolucionando y en nada se parece a la de hace 10 años. Es necesario revisar la formación pedagógica del profesorado de esta etapa y el necesario conocimiento del alumnado, tras constatar que el modelo actual queda lejos de los objetivos que se buscaban y que, en estos momentos, la falta de un fundamento pedagógico adecuado es uno de los problemas que más están afectando al alumnado.

El miedo, por las posiciones cada vez más neoconservadoras, ha arraigado en una parte importante del profesorado que apela, cada vez, más a la neutralidad de la educación olvidando que la educación es política y que no hay neutralidad posible. A la vez, está viviendo también la presión de las tecnologías, con notable incidencia del *tecnoestrés*, que afecta de forma intensa a la salud mental de adultos y jóvenes.

Desde un planteamiento pedagógico y educativo, estamos viendo el fin del academicismo, de los conocimientos enlatados, de la clasificación-selección del alumnado, mientras que, a la vez los defensores de estos planteamientos siguen teniendo un gran éxito en amplios sectores resistentes a cualquier transformación de la educación en la línea de la renovación pedagógica y de la educación liberadora.

Pensamos que el futuro de la educación se debe centrar en el desarrollo humano, el bienestar, la salud mental, el sentido y el *por qué* educar. Al final del día, la educación es relación humana, el aprendizaje ocurre entre personas que piensan y sienten, con contextos y necesidades diferentes. El rol del docente ha ido cambiando en estos años pasando de ser transmisor de conocimiento a ser mediador, impulsor de la pasión por conocer, acompañante y guía emocional. El problema viene de la falta de formación para esta nueva orientación en los planes de estudio y de formación continuada.

Educar es un acto relacional que se centra en el desarrollo humano y no en torno a la digitalización de las vidas. La pregunta clave hoy es qué mente estamos formando y no tanto qué herramientas utilizar. Por eso hablamos de fortalecer la atención, cultivar humanidad y aprender a dar significado y sentido a la vida. Estamos asistiendo al final de un modelo educativo, sin que el nuevo acabe de nacer. Y es necesario acompañar también al profesorado en esta coyuntura para garantizar el éxito en la educación del futuro.

Financiación

También hay que señalar, como problemas pendientes, la sostenida infrafinanciación de la educación pública, así como las facilidades y aliento que desde diversas instancias se facilita a la red de escuelas concertadas. Es necesario detener la privatización y avanzar en la consolidación de lo público, con leyes, recursos reales y un fuerte apoyo a la mejora de la docencia y su compromiso con la escuela pública de los docentes, como servidores del bien común.

La caída de la natalidad debe llevarnos a una reflexión a fondo, buscando el mantenimiento de la red pública sin disminuir su número de unidades y planteando un mejor desempeño de su profesorado, en formas de codocencia, trabajo por ámbitos, por proyectos, etc.

No se puede olvidar el contexto general económico, cultural y social en el que tiene lugar el trabajo educativo. Los cambios acelerados producen una creciente incertidumbre en educación y, ante esto, son muchos los profesores y profesoras que, abandonando las dinámicas colectivas de los centros, buscan refugio en lo que siempre se ha creído que daba seguridad (los libros de texto, los conocimientos académicos clásicos y tradicionales, la autoridad impuesta ...). Es necesaria la recuperación del trabajo colectivo, del compromiso ético y político de la profesión docente.

Frente al avance de las propuestas más conservadoras y autoritarias (neofascismo, pin parental, valoración del rendimiento de unos pocos, etc.), frente al miedo y el retraimiento, es preciso recuperar el valor de lo colectivo, de la escuela pública de todos y que admite a todos, que se gestiona desde la participación y la organización democrática de los centros.

Sin olvidar estas amenazas que debemos anticipar y anular, podemos afirmar que estamos en mejor situación que hace diez años, pero sigue habiendo campos claros para la mejora en educación. En ellos seguiremos trabajando, sabiendo que contamos también con la ayuda que nos proporciona El Diario para caminar en esa dirección, con sus reflexiones, críticas y difusión de buenas experiencias, como ha venido haciéndolo en los últimos diez años.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Papeleo

Verdad es que hay mucha burocracia. De eso se queja el profesorado. ¡Y con razón! Pero también es verdad que se necesita documentar bien el proceso educativo. Sobre todo, como garantía de derechos. ¡Tampoco no se olvide!

Jesús Jiménez Sánchez. 13-3-2026

Que nadie pierda los papeles. Sobra burocracia: ineficiencia a causa del papeleo, la rigidez y las formalidades superfluas. Y falta burocracia: normas que establecen un orden racional para la gestión de cualquier asunto. Las dos acepciones pueden ser moneda corriente a la vez.

¿La burocracia es necesaria? ¿Imprescindible? Depende. Dos formas de entender la enseñanza. O el sistema educativo. Dos “escuelas” sobre la escuela como institución. Una: la escuela sin papeles. Dos: la escuela empapelada. Sin papeles: explicar la lección en clase, preguntar al alumnado en cada sesión, hacer los ejercicios del libro de texto y dejar todo a un examen trimestral e incluso final. Con papeles: casi lo mismo, pero con sábanas de indicadores para anotar calificaciones en continuos exámenes que servirán para obtener la media en el examen final. Pues ni la una ni la otra.

Hoy en día hay muchos papeles a rellenar en las aulas y en el centro educativo. Aunque sea vía telemática. Por puestos de trabajo. Tutor/tutora y docentes de área/materia: proyecto curricular de etapa, programación general anual, programación de aula, actas de evaluación, expedientes académicos, memoria anual, boletines a familias, etc. Coordinador/coordinadora de algo: los mismos papeles y, como propina, el informe sobre el asunto que coordina (ciclo, bienestar, tecnologías, etc.) para incluirlo en los documentos institucionales. Orientadores, PT, AL: plan de atención a la diversidad, adaptaciones curriculares, informes individualizados, etc. Secretaría: escolarización, altas y bajas, certificados, comedor, etc. Jefatura de Estudios: todos los documentos relacionados con el currículo y, además, los cuadrantes de horarios y sustituciones, ¡que eso sí que tiene miga! Dirección: documentación, llamadas, firmas y lo que pida la administración educativa (que no es poco) y mucho más...

Para hacer todo eso el profesorado necesita *tiempo*. Cierto. Aunque en ocasiones no se reconozca desde los despachos. En primer lugar, desde la inspección. ¡Cuántas veces se racanea una plaza en cipo y plantillas! ¡Como si solo debieran contabilizarse las horas “de pizarra” por grupo y asignatura! ¿Y lo demás? ¿De donde sacar tiempo para el coordinador de bienestar, por ejemplo? ¿Son suficientes las reducciones establecidas para elaborar documentos tan fundamentales como el plan de atención a la diversidad? ¿Tienen tiempo los cargos directivos para estar al tanto de todo y que todos los papeles salgan en tiempo y forma? ¡Que se lo pregunten a los sufridos jefes de estudio!

Se necesitan también *recursos*. Sin duda. Tecnológicos. Aunque en la práctica totalidad de centros ya se cuenta con sistemas informáticos y conexión a red. Tal vez falten programas específicos de gestión. Protocolos. Modelos. Y personal especializado. Todo centro educativo es una pequeña (o no tan pequeña)

“empresa”, con características muy singulares. Sin embargo, en muchos colegios públicos de una vía y colegios rurales agrupados no se dispone de auxiliar administrativo: las tareas de gestión (contabilidad, facturas, inventarios, archivo, correos, etc.) las tiene que realizar un maestro o maestra (“el secretario”) en sus siempre escasas horas no lectivas.

Y se necesitan *ganas*. Todas las faenas burocráticas pueden hacerse de diferentes maneras. En papel o sobre pantallas. ¿La informática ha reducido la burocracia? No creo. Pero la clave no está ahí. Está en hacerlas con ganas o a desgana. Un ejemplo: la memoria anual de final de curso. En principio, un buen instrumento de reflexión. De autoevaluación: proyectos y programas planteados a comienzo de ese mismo curso, resultados obtenidos, dificultades encontradas, propuestas de mejora para incluir en la programación general del curso siguiente. Un documento muy completo. Que se remite a inspección. ¿Se hace algo de caso en las instancias oficiales a lo que plantea el centro? Hay que decir que en inspección ni se lee. Pero, por otra parte, también hay algún centro que envía prácticamente la misma memoria del curso anterior. Y del anterior del anterior... y sin cambiar siquiera las fechas.

La burocracia puede ser útil o inútil. Depende cómo se entienda. ¿Para qué sirvieron las sábanas de cientos de estándares que mandataba la LOMCE? Para casi nada. La administración ministerial de entonces (2013) pretendería revestir con un aire de “profesionalidad” mal entendida lo que era, en realidad, un sistema de clasificación y selección del alumnado. Sin embargo, una correcta y cumplida documentación de los hechos y procesos educativos es muy beneficiosa. Como garantía de derechos. Todo alumno y alumna tiene derecho a que se le evalúe con objetividad y transparencia, dejando constancia de qué se le va a evaluar, con qué criterios y procedimientos y cuáles son los logros alcanzados. ¿Es eso burocracia? No. Es seguridad. Y hay que exigírselo a todo profesional de la docencia. Y así podríamos seguir. ¿Es burocracia prepararse bien cada clase en una buena programación personal de aula? No. Es profesionalidad. Seguir al pie de la letra el “libro del profesor” del libro de texto es solo comodidad. ¿Es burocracia elaborar un cumplido informe final de etapa? No. Es un seguro para el alumnado en su traslado a otro centro.

Habría que reducir burocracia y simplificar protocolos. Seguramente. Pero también cumplimentar debidamente los documentos. Y para hacerlo bien, el profesorado necesita que el papeleo no le cree ansiedad ni le quite tiempo para atender debidamente a su tarea principal: la docencia.