

**ÍNDICE**

[Cuando memorizar ya no basta: por qué urge repensar las oposiciones en España](#) **EL PAÍS**

[Los directores de colegios de la Comunitat descartan asumir la gestión y responsabilidad ante unas inundaciones](#) **INFORMACIÓN**

[Amenazas en la ESO: el 12% de los alumnos se siente acosado por el móvil](#) **EL CORREO GALLEGO**

[La carrera de Magisterio tendrá una prueba de acceso propia, como una segunda Selectividad](#) **ABC**

[Revolución en la carrera de Magisterio: los decanos propondrán una segunda selectividad para ser profesor](#) **EL DEBATE**

[Los estudiantes de un instituto histórico de Madrid afrontan la llegada del frío sin 28 ventanales por un retraso en sus obras](#) **ELDIARIO.es**

[La situación en los institutos, «insostenible»: faltan conserjes, administrativos y personal de limpieza](#) **AQUÍ**

[El 'bullying' se enquistaba por las dificultades para identificarlo y la nula intervención inmediata](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Las mujeres no quieren estudiar para ser mecánicas, aunque el sector esté muy demandado y se pague bien](#) **EL DEBATE**

[Acoso escolar y protocolos de actuación](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[¿Cómo debe ser un maestro? Las facultades de Educación se dividen ante el futuro cambio del grado de Magisterio](#) **ELDIARIO.es**

[«Urge transformar el sistema para que todo el alumnado se sienta valorado y cuidado»](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Los profesores se quejan del trato de Educación hacia los docentes con hijos con enfermedades graves](#) **INFORMACIÓN**

[Alicia Ruiz Oría, presidenta del Consejo Escolar de Navarra: "Debemos formar al profesorado para dar respuesta al alumnado migrante y sus familias"](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[La innovación se hace fuerte en las aulas](#) **EL PAÍS**

[Las familias claman por un plan nacional contra el 'bullying' «Los colegios no son objetivos, necesitamos especialistas externos»](#) **ABC**

[Los directores de institutos públicos de Madrid denuncian que ni un solo centro de la región tiene la plantilla completa](#) **ELDIARIO.es**

[Uno de cada tres docentes afirma perder "mucho tiempo" en clase por falta de disciplina](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Extender la enseñanza obligatoria hasta los 18 años: una inversión de país](#) **EL DEBATE**

[Ansiedad, agresividad o bullying y estrés, principales problemas de salud mental entre los alumnos, según los profesores](#) **EUROPA PRESS**

[Ayuso no solo no encuentra profesores: los institutos de Madrid lanzan un SOS por falta de conserjes, limpiadores y administrativos](#) **EL PAÍS**

[Educación ofrece al profesorado de FP 80 horas más para atender al alumnado de FCT](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Miles de estudiantes salen a las calles españolas por Sandra Peña y para acabar "con el monstruo del bullying"](#) **EUROPA PRESS**

[Educación y Empleo: las dos caras del abandono escolar temprano](#) **EL PAÍS**

[Expertos en educación reclaman más inversión en salud mental y prevención de la violencia en las aulas](#) **EUROPA PRESS**

[La falta de orientación eficaz en la escuela enquistaba el abandono temprano y dificulta el acceso de los jóvenes al mercado laboral](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Hartazgo en las aulas de Galicia: "El profesorado está al límite"](#) **EL PAÍS**

[El profesorado de FP mantiene la huelga en Navarra tras considerar "insuficiente" la oferta de Educación](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Educación defiende que las aulas "no pueden ser ajenas al mundo digital, siempre con acompañamiento del profesorado"](#) **EUROPA PRESS**

[Catalunya necesitaría crear casi 170 nuevos grupos de 1º de ESO para poder bajar las ratios a 25](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[La IA no mejora las notas y aumenta la brecha entre buenos y malos estudiantes](#) **THE CONVERSATION**

[Por qué algunos niños tienen dificultades con las matemáticas desde el inicio \(y no es por falta de esfuerzo\)](#) **THE CONVERSATION**

[Los docentes cántabros toman las calles de Santander para exigir un acuerdo salarial](#) **MAGISTERIO**

[Las atribuciones de la Inspección de Educación](#) **MAGISTERIO**

[Más de tres de cada 10 docentes no conocen los protocolos de salud mental de sus centros](#) **MAGISTERIO**

[Esther Monterrubio: "La FP privada debe anteponer el ánimo de formación al ánimo de lucro"](#) **MAGISTERIO**

[El debate de las pantallas, un telón que oculta los problemas reales de la sociedad del futuro](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Los decanos abren la puerta a una revolución en la carrera de Magisterio](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Los directores de institutos denuncian que Madrid no cubre las plazas vacantes de personal de administración y servicios](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Institutos-Escuela: el Neverland educativo catalán](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La dirección de los centros públicos en Cataluña: un viaje de ida... ¿y vuelta?](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Burocracias](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Las y los decanos apuestan por un modelo 4+1 para la formación inicial de maestras y maestros](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El sistema educativo: avances, tensiones y desafíos pendientes](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La crisis de salud mental se adelanta: «Los síntomas empiezan antes de los 11 años», según la pediatra Paula Armero](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

**Confección: José Antonio Martínez**

# EL PAIS

## Cuando memorizar ya no basta: por qué urge repensar las oposiciones en España

*Cada vez son más las voces que reclaman un sistema de selección que valore las competencias prácticas y no solo la memorización de temarios alejados de la realidad laboral*

NACHO MENESES. Madrid - 23 OCT 2025

“A veces la nota no depende solo de lo que estudias. Opositas durante años, te sabes el temario palabra por palabra, y aun así te quedas fuera con un 4,8”. Jorge Martín, profesor interino de Educación Física en un instituto de secundaria en Valladolid, recuerda aquel verano de 2018 como el de la frustración: “Fue el año en que ajustaron las notas al número de plazas”, cuando numerosos opositores denunciaron las irregularidades y algunos acabaron recibiendo su plaza varios cursos después. “He visto compañeros que, escribiendo el mismo tema, un año sacaban un ocho y al siguiente un cuatro. La diferencia dependía de quién te corrigiera o del día del tribunal”, recuerda en conversación telefónica.

La hemeroteca reciente arroja también una realidad sorprendente que debería haber provocado una profunda reflexión: en las últimas oposiciones a profesor de secundaria, casi una de cada cuatro plazas convocadas en España quedaron desiertas, toda una debacle que resultó especialmente acusada en Baleares (con un 53 % desiertas), Castilla y León (52 %) y Madrid (36 %), y aún más dramática en especialidades con un déficit crónico de docentes, como Matemáticas e Informática.

La historia de Martín se repite, con matices, en otros cuerpos de la Administración. Óscar, funcionario de prisiones en Cataluña, cuenta que memorizó leyes y normativas que jamás ha vuelto a usar: “Una vez dentro, lo que realmente necesitas es saber comunicarte, trabajar en equipo, gestionar conflictos... competencias que



el examen nunca evalúa". Para suplir esas carencias tuvo que cursar, por iniciativa propia, el Máster Oficial Universitario en Mediación y Resolución de Conflictos.

En Valencia, Laura (nombre ficticio), auxiliar administrativa interina en la universidad, añade que tuvo que aprender "de memoria la Constitución, la Ley de Universidades e incluso la ley de Presupuestos, a pesar de que un auxiliar no toca ni por asomo nada económico". La parte de informática, evaluada sin ordenadores, la obligó a memorizar hasta la estructura y las combinaciones de teclas de Word, aunque en su trabajo "nada de eso sirve realmente".

Historias como estas ponen voz a un debate creciente: el de si el sistema español de oposiciones —basado todavía en temarios abrumadoramente teóricos y pruebas memorísticas— responde a las competencias que exige la Administración del siglo XXI. Cada vez son más los expertos que cuestionan su vigencia y reclaman un modelo capaz de medir lo que realmente importa en el desempeño público —la capacidad real para resolver problemas, comunicar adecuadamente con el público, mostrar empatía o adaptarse y trabajar en equipos multidisciplinares, entre otras habilidades—, aunque no son pocos quienes se resisten a cambiar un sistema que durante décadas ha simbolizado la meritocracia.

*¿Es necesario reformar las oposiciones?*

El actual es un modelo memorístico al que la mayoría reconoce sus puntos fuertes (igualdad de acceso, mérito, objetividad), pero que en la actualidad afronta varios problemas, según Carles Ramió, catedrático de Ciencias Políticas y de la Administración de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. "El sistema es obsoleto en varios sentidos: tiene un problema de equidad social, porque solo quienes pueden permitirse años de estudio sin trabajar logran prepararse bien; un problema de envejecimiento, porque en 10 años alrededor del 50 % de los empleados públicos se jubilará; y un problema de falsos negativos que dejan fuera a personas que serían excelentes empleados públicos, pero que no tienen una capacidad memorística refinada para pasar esas pruebas".

Ramió también apunta a un problema generacional, "ya que actualmente la juventud no quiere pagar ese peaje de pasarse uno, dos, tres o incluso cuatro años (y hasta siete, en el cuerpo diplomático) de media preparándose unas oposiciones". Y añade: "Enric Prat de la Riba, que fundó la Escuela de Administración Pública de Cataluña hace 117 años, afirmaba ya entonces que el sistema de oposiciones español era un matajuventudes".

"Lo que las pruebas selectivas deberían valorar e interpretar es la capacidad de los opositores para trabajar, aprender y adaptarse durante 40 años de carrera profesional, y eso es difícil de hacer... A veces no es tan importante lo que ya se sabe hacer, ya que lo que necesitas hacer va a cambiar constantemente", continúa.

*Hacia un modelo competencial*

Se trata, sostiene, de mantener el mérito y la objetividad de las pruebas, pero midiendo también otros aspectos adicionales que no deben obviarse: "No basta con valorar lo que alguien es capaz de memorizar; hay que medir lo que sabe hacer, así como su capacidad de adaptación, de comunicación o de liderazgo". A su juicio, avanzar hacia un modelo competencial permitiría atraer perfiles más diversos y cualificados, y garantizar que los nuevos empleados públicos estén preparados para un entorno tecnológico y social mucho más complejo.

No se trata de eliminar las pruebas teóricas tradicionales, sino de "repensarlas" o "complementarlas con pruebas que midan las capacidades reales de los candidatos para cada puesto, "ejercicios que evalúen competencias transversales, pruebas psicotécnicas o simulaciones de casos reales que ayuden a identificar el talento y la capacidad de razonamiento". Cita el modelo de selección de la Unión Europea, que antes usaba el mismo modelo que en España o Francia, y donde ahora los aspirantes pasan por *assessment centers* con dinámicas de grupo, análisis de casos prácticos, entrevistas e incluso presentaciones orales; así como el de otros Estados de la UE como Países Bajos o Alemania. Ejemplos de cómo los sistemas no exclusivamente memorísticos pueden implantarse con éxito.

Las reservas ante una posible reforma del modelo apuntan, sobre todo, al riesgo de perder las garantías que han sostenido el sistema durante décadas. Gloria Oliveros, directora de Empleo Público de Adams, coincide en la conveniencia de incorporar ese tipo de pruebas, aunque subraya que la modernización debe hacerse "sin perder los principios que garantizan la confianza en el sistema: objetividad, transparencia e igualdad de oportunidades". "Puede que la oposición con pruebas de conocimientos sean un sistema imperfecto, pero es menos malo que otros (...). Si se incluyen pruebas cuya corrección depende de la subjetividad de los tribunales, es más fácil que haya influencias, mientras que las pruebas basadas en la memorización otorgan poco espacio a la interpretación".

Tanto Ramió como Oliveros reconocen que la transición hacia un modelo más competencial no será inmediata. "Los sistemas de selección pública no se reforman de la noche a la mañana", señala el catedrático, que identifica resistencias internas —por tradición, por falta de medios o por miedo a la arbitrariedad— como el principal obstáculo. Oliveros, por su parte, coincide en que cualquier cambio "debe ser gradual y planificado,

acompañado de una estrategia de recursos humanos que forme a los tribunales y adapte las pruebas sin perder garantías”.

Mientras, y con el objetivo de mejorar la objetividad y la transparencia en las evaluaciones, algunos expertos sugieren medidas como introducir de forma generalizada pruebas tipo test bien diseñadas en las fases iniciales, lo que reduciría al mínimo la subjetividad, y en fases posteriores contar con tribunales especializados y observadores externos que evalúen con rúbricas claras. La experiencia profesional previa, que ahora cuenta poco o nada en las oposiciones libres (salvo en concursos oposición con fase de méritos), es otro de los posibles aspectos a reformar, ya que a juicio de los expertos aporta un bagaje que debería aprovecharse.

#### *Un sistema imperfecto*

Henár Álvarez, licenciada en Derecho por la Universidad de Valladolid, dedicó siete años de su vida a preparar unas oposiciones a jueces y fiscales que acabó dejando por imposibles. Unas pruebas de gran dificultad que involucran un primer examen de tipo test y dos rondas de exposiciones orales en el Tribunal Supremo, en las que debes *cantar*, perfectamente y en un tiempo determinado, los cinco temas adjudicados aleatoriamente según las bolas extraídas por cada candidato. Con la perspectiva que da el tiempo transcurrido, Álvarez denuncia la arbitrariedad del sistema, que no ha cambiado hasta la fecha: “Te examinas oralmente y por sorteo, y hay mucha diferencia entre unas pruebas y otras; según te examines a primera o a última hora de la tarde; que sea lunes o viernes o incluso de si es día de partido [de fútbol] o no, porque cuando hay Champions los miembros del tribunal tienen prisa por irse. Depende de muchos factores, y estos no son los mismos para todos”.

En el caso concreto de estas oposiciones (o de las de Notarías, donde los candidatos han de memorizar literalmente los cerca de 2.000 artículos del Código Civil), muchas voces son partidarias de reducir la parte memorística e introducir otra fase de análisis e interpretación de las leyes: quizá, en vez de dos rondas orales en el Alto Tribunal, podría reemplazarse una de ellas por una prueba práctica. “Y respecto a los jueces, también haría falta algún test de perfil psicológico para demostrar no solo que los futuros magistrados están en consonancia con la sociedad, sino que son capaces de interpretar y de poder empatizar”, argumenta Ramió.

De la arbitrariedad habla también Martín, el profesor interino de Educación Física de Valladolid, cuando tuvo que enfrentarse junto al resto de candidatos a las pruebas físicas contempladas en su oposición: “Muchas veces te exigen ser un portento físico para alcanzar la nota. ¿Eso me hará ser mejor profesor? Como docentes, somos buenos en casi todos los deportes y capacidades, pero no somos profesionales de ninguno. En nuestro trabajo está implícito el saber ejemplificar, no el ser campeones de Europa de 100 metros lisos”.

Eso, claro, sin abordar cómo afecta a los resultados correr a las nueve de la mañana o a las tres de la tarde y con temperaturas cercanas a los 40 grados. Martín recuerda cómo, en la última convocatoria (2025) de Educación Física en la Comunidad de Madrid, los baremos de la prueba de agilidad acabaron en las redes sociales y hasta con cierto tono jocoso. Mientras, algunas comunidades autónomas abogan más por abordar un caso práctico por escrito que supla estas pruebas, “algo más coherente y cercano a nuestra labor docente”, reclama.

La raíz del problema, sostiene Oliveros, es que el sistema de oposiciones sigue pensándose como un fin en sí mismo, y no como el comienzo de una trayectoria profesional dentro de la Administración. Explica que el modelo actual está concebido para cubrir vacantes, no para construir carreras, y que seleccionar talento sin una planificación posterior difícilmente garantiza una Administración eficaz. “La selección debería ser solo el inicio de un recorrido profesional, no el final de una carrera”, subraya.

#### *La reforma de la función pública*

Aunque el debate sobre las oposiciones lleva años sobre la mesa, algunas administraciones han empezado a moverse. Oliveros recuerda que en los últimos años se han introducido pruebas más prácticas y ejercicios que buscan medir competencias transversales, “aunque todavía de forma desigual entre administraciones”. Pero el cambio más ambicioso, explica, es la propuesta lanzada por el Gobierno de España para transformar el acceso a los cuerpos A1 y A2: un posgrado público y gratuito de dos años que sustituiría el sistema tradicional de oposición por un modelo formativo con prácticas en la Administración y evaluación continua. “El objetivo — señala — es que los futuros funcionarios aprendan haciendo, con módulos prácticos y tutorías que evalúen competencias más allá de la memorización”.

Esta iniciativa forma parte de la hoja de ruta de modernización de la función pública marcada por los expertos de la Administración General del Estado, aunque no figura en el texto del anteproyecto de ley que el Gobierno ha remitido al Parlamento. La futura Ley de Función Pública, actualmente en tramitación, sí prevé una revisión integral de los procesos de selección, promoción y evaluación del personal público, orientada a incorporar criterios competenciales y reducir el peso de la memorización.

Una propuesta que, sin embargo, no está exenta de críticas. Carles Ramió advierte de que implantar un posgrado previo de dos años podría generar “un efecto cuello de botella” en el acceso, concentrando la formación en pocas instituciones y retrasando la incorporación de nuevos empleados públicos. A su juicio, “el problema no se resolvería trasladando la barrera de entrada a otro punto del proceso”, sino repensando el sistema en su conjunto para hacerlo más ágil, equitativo y coherente con las necesidades reales de la Administración.



En paralelo, algunas comunidades autónomas también han empezado a experimentar con modelos alternativos. Cataluña, señala Ramió, ha puesto en marcha pruebas piloto que buscan introducir la evaluación competencial en la selección de personal público con determinados perfiles en los que, por novedosos, no se prevé ninguna resistencia. "Gente vinculada a la parte tecnológica, a la IA, a la transición ecológica... La idea es combinar exámenes teóricos con ejercicios que midan capacidades analíticas, de liderazgo o de toma de decisiones", explica. Estas experiencias se están aplicando en convocatorias limitadas y con carácter experimental, dentro del marco de la Escuela de Administración Pública de Cataluña, para analizar su viabilidad y su encaje con los principios de objetividad y mérito.

Ramió considera que estas iniciativas pueden marcar el rumbo de futuras reformas, pero advierte que su implantación general requerirá tiempo, recursos y una profunda revisión cultural dentro de la Administración. "Hay que abandonar definitivamente la lógica burocrática y pensar en términos de gestión del talento", afirma. Y Oliveros coincide en que las reformas deben acompañarse de una estrategia integral que garantice continuidad: "De nada sirve modernizar el acceso si no se refuerzan la formación y la carrera profesional una vez dentro".

## INFORMACIÓN

### **Los directores de colegios de la Comunitat descartan asumir la gestión y responsabilidad ante unas inundaciones**

*Los equipos directivos advierten a Educación de que no son técnicos de emergencias y rechazan las nuevas obligaciones del protocolo autonómico*

A. Fajardo. Alicante. 23 OCT 2025

Los directores de los centros educativos rechazan asumir la gestión de los avisos e inundaciones, como planea la Conselleria de Educación. Además de formar desde este curso a los alumnos alertas meteorológicas y ser los responsables de que las instalaciones se encuentren en plenas condiciones para evitar para saber actuar ante posibles trombas de agua, el departamento de José Antonio Rovira está ultimando un protocolo de emergencias en los colegios e institutos que ha desatado el malestar de la Asociación de Directores de Infantil y Primaria de la Comunidad Valenciana (Adep-PV).

El colectivo mayoritario de los responsables de los centros educativos rechaza tener que cargar con la obligación de informar al profesorado y a las familias sobre la suspensión de las clases, una vez que los ayuntamientos decreten el nivel de alerta ante fenómenos naturales adversos y decidan si cierran o no los centros escolares. Hasta ahora son los consistorios los que han concentrado toda la comunicación ante episodios de danas o fuertes lluvias.

"¿Por qué tiene que recaer en nosotros la responsabilidad de avisar a la comunidad educativa para que no se desplace? Deben de ser los técnicos municipales de emergencias, que cuentan con Protección Civil, y son los que conocen el territorio, que conocen los problemas y los peligros los que tienen que avisar", sostiene la presidenta de los directores, Isabel Moreno. La asociación entiende que otra cosa es reforzar desde los sistemas de comunicación del centro esos avisos, pero los directores se niegan a tener que velar por los desplazamientos de la comunidad educativa ante situaciones de riesgo.

Según el borrador del protocolo, la persona designada por el equipo directivo tendrá que ocuparse de "la recepción de los avisos desde Agencia Estatal de Meteorología (Aemet) y del organismo competente en materia de protección civil o de la persona responsable jerárquica superior". En segundo lugar, deberá "vigilar la situación y evolución de avisos e alertas meteorológicas conforme a los avisos recibidos". Asimismo, tendrá que "comunicar a todo el personal a su cargo los avisos e alertas recibimientos, para que sigan las instrucciones previstas en sus medidas de emergencia o, en su caso, en su plan de autoprotección", de cuya implantación será responsable el equipo directivo.

#### *Un sinfín de revisiones*

Además de estas funciones, los equipos directivos, ya de por sí cargados de burocracia, tendrán que ocuparse de solicitar a los ayuntamientos actividades de mantenimiento al final del verano para un sinfín de cuestiones: la limpieza de cubiertas, bajantes y canalizaciones; la revisión del estado de cornisas, balcones y fachadas; asegurar toldos, persianas, antenas y otros elementos; la retirada de árboles muertos o ramas que sobresalgan de las estructuras, y objetos que se encuentran en patios, terrazas, techos o balcones y que puedan volarse. Además, deberán de comprobar y mantener puntos de edificio por donde pueda haber contacto con el exterior (cierres de ventanas, puertas, etc.). Y por último ocuparse de la revisión y mantenimiento de equipos y sistemas de calefacción.

"De estas tareas ya nos encargamos los directores, pero el protocolo de emergencias hace que nosotros tengamos que velar para que esto esté en condiciones, lo que implica que nosotros, que no somos técnicos de emergencias, sino maestros, nos encargamos de revisar continuamente puntos que pueden ser conflictivos", lamenta Moreno, quien apela a que sean los ayuntamientos los que se ocupen de velar para que las escuelas sean lugares seguros. De hecho, advierte de que asumir estas responsabilidades tiene consecuencias penales, sin que el borrador del protocolo haga referencia explícita a ello.

Las responsabilidades que tendrán que asumir los directores no es lo único que ha desatado el malestar en la asociación mayoritaria de la Comunidad, sino también la falta de diálogo con la Consellería de Educación. Así se lo han hecho saber esta semana a los sindicatos STEPV, ANPE, CSIF, CCOO y UGT, con los que la Administración autonómica sí que ha hablado para negociar el protocolo.

elCorreoGallego.es

## **Amenazas en la ESO: el 12% de los alumnos se siente acosado por el móvil**

*La V Enquisa de Diagnose da Convivencia revela que 3 de cada 4 chavales de entre 10 y 16 años se conectan a Internet a diario. Educación propone limitar más su uso*

Iria D. Pombo. 23OCT 2025

Hoy en día vivir sin teléfono móvil resulta prácticamente utópico, surrealista e imposible. Las dificultades para conciliar el mundo laboral con la crianza, a veces, llevan a que las familias pongan a sus hijos frente a una pantalla siendo todavía bebés. Un acceso que se materializa menos de una década después en el primer móvil.

Según la V Enquisa de Diagnose da Convivencia, el 75% del alumnado gallego de 5º y 6º de Primaria y de la ESO disponen de su propio teléfono. Así lo anunció este martes el conselleiro de Educación, Ciencia, Universidades e FP, Román Rodríguez, en el Consello Galego para a Convivencia Escolar. Rodríguez destacó que, diez años después del primer análisis realizado, es necesario comprobar la evolución de la convivencia entre alumnos y dispositivos en un contexto que cambió «con la irrupción de las nuevas tecnologías». Este sondeo analiza cómo emplean los niños y adolescentes el móvil y cuáles son sus hábitos.

### *Acoso escolar*

El segundo bloque de los resultados de la encuesta muestra que el 9,12% de los alumnos del último ciclo de Primaria y ESO encuestados se sintió «amenazado, intimidado, insultado o acosado» a través de Internet. Concretamente, fue un 12% de la Secundaria el que refirió vivir esta conducta en algún momento. Un 6,58% del estudiantado de estas etapas no respondió esta pregunta en la encuesta. Una proporción que se eleva en el caso de los estudiantes de nivel posobligatorio, es decir, de Bachillerato o Formación Profesional, hasta el 21%.

En ese sentido, el titular de Educación recalcó que la convivencia escolar es una «prioridad» y defendió la entrada en vigor de diferentes iniciativas: desde prohibir el móvil en los centros educativos hasta un Plan Integral contra el acoso y el ciberacoso. Siguiendo esa línea, se encuadra la «Rede de concellos contra o acoso o la herramienta Termómetro Acoso Escolar que ya está a disposición de los centros», según Educación.

### *Más pornografía y más apuestas*

El sondeo también revela que alrededor de un 15% del alumnado de Primaria y Secundaria afirma haber entrado alguna vez «en páginas de contenido pornográfico». De Bachillerato y FP, en cambio, se contabiliza más de un 25%.

Por otro lado, los resultados presentados ayer atribuyen un incremento de la ludopatía en los adolescentes de Galicia. Uno de cada diez chavales de la ESO reconoce haber apostado dinero por Internet a través de páginas de apuestas. Sin embargo, la cifra aumenta a medida que son más mayores, dado que un 9,7% del alumnado posobligatorio participa en apuestas *online*.

### *Ligero descenso del uso del móvil*

En la encuesta anterior, realizada en 2023, se incluía por primera vez este apartado. Por aquel entonces, casi 6 de cada 10 niños de 5º y 6º de Primaria ya tenían su propio móvil. Dos años después la cifra disminuyó, situándose en un 46,5%. En la ESO se eleva al 88,7% y en posobligatorio al 90,7%, dos puntos menos que en el 2023 en ambos casos.

La Consellería de Educación atribuye esta bajada en la posesión de móviles a la prohibición de la Xunta de poder llevarlos a clase. Las familias también toman parte, dado que un 85,3% de las madres y padres encuestados dice limitar su uso y su acceso.



## La carrera de Magisterio tendrá una prueba de acceso propia, como una segunda Selectividad

*Hay divergencias entre cómo debe cambiar el grado: mientras los profesores piden refuerzo de contenidos, los pedagogos apuestan por las emociones, lo humanístico y la diversidad*

BEATRIZ L. ECHAZARRETA. 24/10/2025

Los pedagogos y los profesores — estos segundos representando al sector más conservador — no se ponen de acuerdo sobre el plan universitario para los maestros del futuro. Mientras los primeros abogan por un enfoque más emocional y «diverso» de la educación, los docentes piden reforzar los contenidos y argumentan que existe un problema con la enseñanza de materias tan relevantes como las Matemáticas o la Lengua. Los psicopedagogos insisten en la importancia de integrar temas como la «educación emocional, la sostenibilidad, educación digital crítica, coeducación y atención a la diversidad».

En lo que sí hay acuerdo es en que habrá una prueba de acceso propia para acceder al grado, algo así como una segunda Selectividad, similar a las pruebas que hacen los alumnos de INEF para ser profesores de Educación Física.

Estas conclusiones se pueden extraer del último borrador del Libro Blanco de la Educación Primaria, elaborado por la Conferencia de Decanos, al que ha tenido acceso ABC y que adelantó 'El Mundo'. Se trata de un documento sobre el que debatirán los sindicatos y el Ministerio de Educación en los próximos meses. Servirá de orientación, pero aún es susceptible de cambios, pues se votará en Canarias próximamente. En concreto, en lo referente a la novedad de la prueba, se propone pasar de un acceso generalista a la carrera (pasando la Prueba de Acceso a la Universidad, como en cualquier otro grado universitario) a un modelo que incorpore pruebas específicas de aptitud docente para ajustar el perfil del alumno con la profesión. Está medida, que se conoce como PAP (Pruebas de Aptitud personal), ya está siendo utilizada en Cataluña y Baleares.

En cuanto a la estructura, en el borrador se menciona que el modelo será de 4 años de grado más 1 de máster, sin embargo, hay diferencias entre cómo debe ser ese último año. La primera opción es la que se da en la actualidad, esto es: un grado habilitante, que puede ir seguido o no de un máster no habilitante. La opción B es la del grado habilitante, al que se sucederá el máster de especialidad. Y, finalmente, la tercera opción apuesta por un máster habilitante para determinadas funciones o puestos específicos (por ejemplo, la dirección de centros). Sin embargo, la opción de ampliar el grado a 5 años también parece que está sobre la mesa.

El borrador del Libro Blanco de la Educación Primaria también expone la necesidad de reformular oposiciones y procesos selectivos para valorar no sólo conocimiento disciplinar sino la «competencia didáctica o atención a la diversidad». Además, se proponen prácticas evaluadas dentro del proceso de incorporación a la función pública.

Por último, se plantea que la oferta de plazas esté basada en la demanda que haya en los centros educativos de toda España, en aras de evitar el sobredimensionamiento que se da hoy por hoy en nuestro país. Cada año se gradúan en torno a 28.000 profesores de Primaria, una cifra elevada teniendo en cuenta que, por ejemplo, en 2025, se convocaron algo más de 6.200 plazas para el cuerpo de maestros sumando las de todas las comunidades salvo Canarias, Cataluña, Murcia y País Vasco, donde no salieron plazas.

## EL DEBATE

### Revolución en la carrera de Magisterio: los decanos propondrán una segunda selectividad para ser profesor

*De acuerdo con el borrador del Libro Blanco de la Educación Primaria –elaborado por la Conferencia de Decanos–, al que ha tenido acceso El Debate, buscarán aumentar la calidad de la formación tanto en forma como en tiempo*

Rubén Prieto. 24 oct. 2025

Una prueba específica para acceder a la carrera de Magisterio y una revolución en su puesta en práctica. Estas son las principales conclusiones que se pueden extraer del borrador del *Libro Blanco de la Educación Primaria*, al que ha tenido acceso El Debate y que adelantó *El Mundo*.

Tal como detalla el extenso documento –aún en fase de borrador–, elaborado por la Conferencia de Decanos de Educación (CoDE) –asociación privada y sin ánimo de lucro formada por decanos y directores de facultades universitarias de educación–, el acceso al Grado en Educación Primaria podría sufrir un cambio sin

precedentes en nuestro país. Uno de los puntos más controvertidos de este libro hace referencia a la idea de establecer una prueba obligatoria de acceso adicional para quienes quieran estudiar la carrera conocida anteriormente como Magisterio, lo que supondría una especie de segunda selectividad.

«La mayoría de las universidades no establece un requisito previo de acceso para el Grado en Educación Primaria, existiendo algunos casos puntuales en los que se ha implementado en los últimos años una prueba de acceso que valora la competencia lingüística, la competencia lógico-matemática y/o el razonamiento crítico, además de poder evaluar otros elementos no cognitivos», señala el documento elaborado por los decanos.

El objetivo de esta segunda prueba es bastante simple. Los decanos quieren mejorar la calidad de la formación –y por consiguiente la calidad educativa del futuro– desde las primeras etapas. Tal como detalla el documento, a día de hoy no existe ningún tipo de requisito para acceder al grado, más allá de superar la EBAU. Toda aquella persona interesada en ingresar a la carrera deberá únicamente superar la nota de corte estipulada.

Ante este escenario, donde las barreras de acceso son relativamente bajas, el *Libro Blanco* defiende la implementación de una prueba estatal común en la que cuál se combinen evaluaciones académicas –como por ejemplo la comprensión lectora– con distintas pruebas de aptitud personal –entre las cuáles podrían incorporarse entrevistas o test psicológicos–, de cara a medir sus habilidades sociales.

Los aspectos detallados en este *Libro Blanco* no son del todo novedosos en nuestro país. El documento hace mención a las llamadas Pruebas de Aptitud Personal (PAP) de Cataluña, las cuáles son requisito indispensable para acceder a la carrera de Magisterio en la comunidad. Básicamente, el borrador recalca la necesidad de ampliar este tipo de pruebas a todo el país, siguiendo así modelos educativos como el de Finlandia, nación que se ha caracterizado por ser una de las más prestigiosas en ámbitos como el Derecho o la Educación gracias a un proceso selectivo mucho más duro –en comparación con el que existe en España–.

Otro de los grandes aspectos señalados en el borrador es el nuevo modelo 4+1 del Grado –con cuatro años de carrera y uno de máster–. En este caso, el *Libro Blanco* propone que el Grado de Educación Infantil y de Primaria se refuerce con más prácticas, competencias profesionales y conexión con la realidad escolar, con la posibilidad de cursar un quinto año de especialización habilitante.

«Este modelo permitiría que todos los graduados y graduadas pudieran acceder a la docencia generalista, mientras que quienes optaran por la especialización contarían con una doble habilitación: general y específica», detalla el documento.

*¿Cómo será su puesta en práctica?*

Como toda medida, no está exenta de polémica. Aunque es cierto que inicialmente busca elevar el nivel y el reconocimiento de la carrera docente, también abre un debate sobre la equidad y el acceso.

¿Será esta nueva prueba un filtro de calidad? En el caso de que pueda aplicarse esta segunda prueba a un ámbito nacional, podrían generarse desigualdades territoriales dependiendo de la comunidad autónoma. Asimismo, otro de los factores a tener en cuenta son aquellas competencias no académicas, como la empatía o el compromiso social, las cuáles podrían marcar una diferencia a pesar de no ser cualidades principales que deberían presentar los estudiantes.

En líneas generales, el debate sobre quién debe acceder a la formación docente y cómo garantizar su calidad sigue abierto. Por lo tanto, la propuesta del *Libro Blanco* abre la puerta a una reforma estructural del modelo, pero también plantea interrogantes sobre igualdad de oportunidades, transparencia y cohesión del sistema universitario.



## **Los estudiantes de un instituto histórico de Madrid afrontan la llegada del frío sin 28 ventanales por un retraso en sus obras**

*Alumnos y docentes del IES Cardenal Cisneros, el segundo centro de enseñanza más antiguo de la capital, conviven con obras en su edificio desde el arranque del curso. La Consejería de Educación ha contratado unos trabajos para mejorar sus mecanismos de eficiencia energética y reforzar su sistema antincendios, pero un problema de suministros ha trastocado los planes.*

Lourdes Barragán. Madrid. 24 de octubre de 2025

Los estudiantes de uno de los institutos considerados históricos en Madrid afrontan el próximo invierno sin ventanas y un frío que, en estos días, ya comienza a calar. Con el inicio de las obras en el IES Cardenal Cisneros, un centro educativo construido a finales del siglo XIX, los antiguos ventanales de madera se han ido retirando para instalar nuevos cristales aislantes con rotura de puente térmico. La idea es mejorar su cierre e impedir el paso del aire, pero un retraso en los suministros que se esperan para recuadrarlos ha dejado hasta 28 enormes huecos sin cubrir a pocos días de empezar noviembre.



Este verano, el Consejo de Gobierno de la Comunidad de Madrid aprobó una inversión de 1,45 millones en reformas para seis colegios e institutos de Madrid, Alcalá de Henares y San Fernando de Henares. Uno de ellos era este centro de Secundaria y Bachillerato situado entre las calles Amanuel y Reyes, a un paso de Plaza de España, para el que se han destinado 315.263 euros en trabajos de mejora en las estructuras de eficiencia energética y el sistema de protección antincendios.

El recuadro de las ventanas se incluye en esta primera parte, pero la empresa adjudicataria de la obra “está viendo retrasadas incluso sus peores expectativas” por un “problema de suministros”, según una comunicación reciente que la dirección del centro ha enviado a las familias. “Ha llegado el primer frío y nos pilla sin ventanas en los pasillos [...] Les rogamos que pidan a sus hijos que vengan al centro con ropa adecuada para estas circunstancias actuales”, sigue el escrito, que pide a los usuarios “ser pacientes como hasta ahora”.

“Confíen en que la primavera siempre llega y el final de las obras, también. Esperemos que mucho antes”, concluye la notificación a las familias. Fuentes de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid, que desarrolla el plan de reforma para actualizar el parque inmobiliario de sus centros públicos, indican a este periódico que las obras en el IES Cardenal Cisneros siguen su curso “con normalidad, cumpliendo los plazos previstos y ejecutándose por fases para ser más compatible con la actividad docente”.

*Una obra escalonada para las clases y frío que entra por el pasillo*

El mensaje enviado por la dirección del centro menciona que “no se dará clase en aulas sin ventanas” en este tiempo, pero reconoce que la carencia de ellas en los pasillos “afectará a la temperatura ambiente” en todas las instalaciones. El Real Decreto 486/1997, por el que se establecen rangos de temperatura para lugares de trabajo interiores, marca que la climatización de las oficinas debe oscilar entre los 17 y los 27 grados centígrados. En estos momentos, casi toda la fachada que conecta el IES Cardenal Cisneros con la calle de los Reyes se mantiene abierta al exterior sin ventanas a la vista, por lo que queda ver qué cifra marcarán los termómetros cuando comience el frío del invierno.

Consultados por Somos Madrid, desde el instituto celebran que hayan comenzado las obras pese a este contratiempo, ya que llevaban tiempo esperando algunas remodelaciones. Al ser un edificio antiguo que, desde su construcción, se ha utilizado como instalación educativa (allí impartieron clase las primeras profesoras del país). Por ahora, confirman que se está implementando una estrategia escalonada en las aulas para ir las reparando de una en una mientras que, en ese tiempo, el grupo de alumnos que se haya quedado sin clase por los trabajos se trasladará temporalmente a otra estancia vacía. Cuando las obras terminen en esa zona, volverán a sus pupitres y otro curso se desplazará a la misma sala mientras que acondicionan la siguiente.

Las familias de los estudiantes llevan al menos siete años esperando una reforma como la que ahora se produce. En el catálogo de bienes y espacios protegidos del Ayuntamiento, el IES Cardenal Cisneros consta como uno de los edificios con un grado de protección singular, el tipo de blindaje más alto de entre los tres niveles que se establecen: primero están la protección parcial o ambiental, luego la estructural o volumétrica y por último la singular, que obliga a mantener las características arquitectónicas o elementos decorativos de un edificio considerado parte de la historia madrileña.

Como esta categoría limita una demolición parcial del inmueble o las actuaciones que puedan alterar sus rasgos principales, lograr poner en marcha una remodelación del instituto no ha sido tarea fácil. El porqué de que las obras se iniciaran a partir septiembre y no durante el verano es una incógnita por resolver, pero fue algo que se notificó a los usuarios a la vuelta como una decisión ajena al propio centro. Las ventanas estancas han sido uno de los grandes problemas que afrontan desde hace años para aclimatar las estancias durante el invierno. Pero recuadrarlas ha dejado en obras una mitad de las instalaciones con el curso ya arrancado.

Otro asunto es el del sistema de prevención de incendios, que en estos años ha variado ligeramente pero aún seguía pendiente de ajustarse por completo a la normativa actual. Con los cambios, se modernizarán los mecanismos de protección sin alterar demasiado la estructura del edificio, algo que tampoco ocurrirá con la modificación de sus ventanas de madera. Este es un material natural que se deforma con el paso del tiempo, así que que el nuevo modelo garantizará un cierre completo manteniendo la tipología del ventanal.

En un primer momento, la idea que se notificó a la dirección del centro fue que los trabajos estarían a punto para mediados de diciembre. Sin embargo, esas fechas podrían variar dados los últimos contratiempos. De ser así, el inicio de las vacaciones navideñas –en las que el centro estará vacío durante al menos dos semanas– supone para el instituto un pequeño respiro de ruidos o andamios, en caso de que la obra deba continuar unas semanas más.



## **La situación en los institutos, «insostenible»: faltan conserjes, administrativos y personal de limpieza**

24 OCTUBRE 2025

Un mes y medio después del inicio de las clases, los institutos públicos de la comarca -y en general los de la Comunidad de Madrid- siguen sufriendo las consecuencias de la falta de Personal de Administración y Servicios (PAS), lo que se traduce en falta de conserjes -especialmente por las tardes, cuando se desarrollan actividades deportivas dentro del programa IPAFD u otras iniciativas, desde grupos de teatro a debate escolar-, problemas con la limpieza o la ausencia de trabajadores de Administración, tal como ha podido constatar *Aquí en la Sierra* en varios centros de nuestro ámbito de cobertura.

“La situación es insostenible, demencial, y no se trata del problema puntual de un instituto, sino que es así en prácticamente todos”, comenta M<sup>a</sup> Rosa Rocha, directora del IES Guadarrama y presidenta de la Asociación de Directores de Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid (ADIMAD), entidad que representa a un 70% de los centros de la región, incluyendo la práctica totalidad de los situados en el ámbito de la Dirección de Área Territorial Madrid Oeste.

En junio, explica, mantuvieron una reunión en la Dirección General de Recursos Humanos, en la que señala que les trasladaron que en septiembre estaría todo solventado, algo que no ha ocurrido. «Todo lo contrario», aseguraba.

*Sin respuesta*

“Desde nuestra Asociación, y desde los propios centros, se ha trasladado noticia de que la situación es crítica a las instancias dependientes de la propia Consejería, Direcciones de Área Territoriales y Dirección General de Recursos Humanos. La respuesta obtenida, en el mejor de los casos, en tanto que no siempre la hemos recibido, ha sido que la solución se demorará durante meses”, indica ADIMAD en una carta remitida hace unos días al consejero de Educación, Emilio Viciano.

“Ni un solo centro tiene el personal completo correspondiente a las plantillas de Personal de Administración y Servicios y de que, en casos extremos, se da la circunstancia de que hay institutos sin personal administrativo en secretaría, sin personal auxiliar de control e información en conserjería o sin personal de servicio de limpieza, lo que genera en los equipos directivos y, por extensión, a los centros educativos una situación tan crítica como insostenible, si se persigue prestar el servicio educativo de calidad al que estamos obligados”, continúa este escrito.

Esta situación se ha agudizado como consecuencia de los procedimientos de estabilización y traslados realizados en el último curso, ya que más de 5.000 puestos del personal laboral de administración y servicios - de un total aproximado de 10.000- han estado sujetos a traslados, ya que en los últimos años no se ha habido llevado a cabo ningún proceso de este tipo.

En este sentido, ADIMAD reclama un estudio actualizado de las necesidades reales en los centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid, subrayando que estos trabajadores “desempeñan tareas y funciones esenciales, como limpieza y desinfección; control, información y mantenimiento; y gestión y administración”.

*Sobrecarga de trabajo*

Así, la realidad de los institutos es que las vacantes generadas por bajas “tardan meses en cubrirse” y que en algunos centros la plantilla de PAS está sin cubrir en más de un 50%, “lo que supone una sobrecarga de trabajo inabarcable tanto para el personal que acude a trabajar como para los miembros del equipo directivo”, que de forma recurrente tienen que asumir tareas y funciones que exceden de sus competencias.

Para poner cifras a esta situación, la Asociación de Directores estima, a partir de una muestra en 50 centros, que en los más de 380 IES de la región faltarían 150 auxiliares de control e información (conserjes), 150 auxiliares de servicios generales y 300 administrativos (entre auxiliares y jefes de secretaría). “Lejos de disminuir, esta cifra se incrementa semana a semana”, indican desde ADIMAD, añadiendo que todas las solicitudes de sustitución del personal de administración y servicios (PAS) no se tramitan de forma centralizada desde la Consejería de Educación, sino desde el área de Función Pública/Recursos Humanos de la Consejería de Hacienda, incluyendo no sólo las de los institutos, sino también de residencias, centros deportivos, etc.

Para corregir este problema, ADIMAD pide que los procedimientos de gestión de personal “sean rápidos, eficaces e, incluso, pudieran automatizarse, dado que las bolsas de trabajo o del SEPE cuentan con personal suficiente que puede dar cobertura a las necesidades” de los distintos institutos de la región. Igualmente, plantean que este proceso se realice por la propia Consejería de Educación de manera delegada.

**el Periódico** de Catalunya

## El 'bullying' se enquistaba por las dificultades para identificarlo y la nula intervención inmediata

*Los expertos alertan de los fallos en los protocolos antiacoso y reclaman movilizar a fiscalía y servicios sociales*  
Olga Pereda. Madrid 25 OCT 2025

Que un niño amenace a otro con pegarle si no le da un euro no es 'bullying'. Tampoco lo es que una niña insulte un día a una compañera de clase. Ambas situaciones, siempre y cuando sean puntuales, son episodios de violencia de baja intensidad. Si no se tratan y atajan desde el primer momento se cronifican en el tiempo y sí pueden convertirse en 'bullying'. El acoso escolar crece en España (del 9% al 12% en un año, según la fundación Anar) y la comunidad educativa tiene claro que una de las principales barreras para erradicarlo es, precisamente, la dificultad para identificarlo. Cuando se reconoce y se registra, emerge otro problema: la nula intervención inmediata.

El suicidio de Sandra Peña y Dani Quintana, ambos de 15 años y posibles víctimas de acoso, evidencia los múltiples fallos del sistema. En septiembre, la Fiscalía General del Estado mostró su preocupación por "la falta de prevención e intervención en el entorno educativo" ante los delitos de acoso escolar, cifrados por primera vez en su memoria anual: 1.196 en 2024. La Fiscalía del País Vasco, que investiga un caso de 'bullying' a la semana, reconoce que los protocolos de los colegios no solucionan un problema de semejantes dimensiones dado que, en muchas ocasiones, la víctima termina cambiando de escuela. De hecho, un estudio de Funcas de 2024 reveló que, ante la inacción del centro educativo a la hora de activar el protocolo y solucionar el caso, el 24% de las familias toman la decisión de cambiar a su hijo de centro.

"No todos los conflictos escolares son 'bullying'. En el acoso escolar hay una persona que hace daño intencionadamente o humilla y otra, la víctima, que lo sufre. Además, no hablamos de un hecho puntual sino alargado en el tiempo durante meses o años. Saber diferenciar qué es 'bullying' y qué no es el primer paso para acabar con él", explica el profesor Toni García Arias, director del colegio público Joaquín Carrión (San Javier, Murcia). Autor del ensayo 'Aulas sin bullying, aulas sin miedo' (editorial Pirámide), el docente reconoce lo difícil que es detectar el acoso. "Primero porque a los profesores nos falta formación y porque, muchas veces, el acoso se produce fuera del aula y no lo vemos. Los testigos nos pueden ayudar, pero, lamentablemente, sigue muy presente la figura del chivato", añade.

Ni los niños ni las familias ni la comunidad educativa son realmente conscientes de los peligros del 'bullying' y las consecuencias en la salud física y mental que perduran a lo largo del tiempo. Por eso, García Arias pide actuar desde el primer momento: desde que el 'bullying' no es 'bullying'. "En general, los centros educativos son muy permisivos con la violencia de baja intensidad, motes ofensivos, insultos, pequeñas agresiones o referencias al aspecto físico. Si aceptamos que insultar hasta en tres ocasiones a un docente es algo que entra dentro de lo normal, poco podemos esperar de ese centro en lo que respecta al mantenimiento de la convivencia entre los menores", destaca.

### *Fallos en protocolos*

El divulgador insiste en que, una vez detectado el 'bullying', es necesario abrir siempre un protocolo. Se trata de un paso imprescindible que, sin embargo, también tiene agujeros. "Los menores agresores suelen reconocer el abuso que han perpetrado, pero las entrevistas tienen que celebrarse en presencia de los padres. Y ahí lo niegan todo", lamenta el director escolar. El segundo problema que tienen los protocolos, en su opinión, es que a las administraciones educativas no les gustan las sanciones contundentes y las normativas suelen proteger mucho a los alumnos disruptivos. "La expulsión temporal no soluciona la violencia pero, en los casos más graves, hay que decretarla y acompañarla de otras medidas, como trabajar con la familia y seguir la vía de la justicia restaurativa, donde el menor acosador acude a talleres de psicoeducación para aprender habilidades sociales", continúa.

Otro gran fallo del sistema para terminar con el hostigamiento es considerarlo como un problema académico exclusivamente. El autor de 'Aulas sin miedo, aulas sin bullying' insiste en la necesidad de tratar cada caso con absoluta urgencia desde el mismo momento de la detección, lo que incluye movilizar a la Fiscalía de Menores y a los servicios sociales. Asegura que, sin una actuación contundente por parte de ambas instituciones, los casos de acoso se quedan reducidos a "simples reprimendas" que solo afectan al ámbito escolar, perpetuando el acoso y la sensación de impunidad.

## **EL DEBATE**

### **Las mujeres no quieren estudiar para ser mecánicas, aunque el sector esté muy demandado y se pague bien**

*El problema no solo afecta a la cantidad de profesionales, sino también a la diversidad de género en el sector, donde los sesgos siguen muy presentes*

Sandra Ordóñez. 25 oct. 2025

La escasez de profesionales mecánicos es ya una realidad preocupante en el sector de la automoción en España. En un país con más de 34 millones de vehículos en circulación, los talleres y concesionarios tienen dificultades crecientes para cubrir vacantes. Y es que, a pesar de ser un sector que genera más de 570.000 empleos en España, según los datos de CONEPA (la Asociación de Talleres de Automoción), faltan hasta 20.000 mecánicos en todo el territorio. Una situación paradójica si se tiene en cuenta que los salarios pueden alcanzar los 2.000 € mensuales y la demanda de profesionales es constante.

El problema no solo afecta a la cantidad de profesionales, sino también a la diversidad de género en el sector, donde los sesgos siguen muy presentes. Según datos de Campus Training, las mujeres representan solo el 9 % del alumnado en sus cursos de Chapa y Pintura, Mecánica de Motos o Electromecánica para el Automóvil.

Salvador Fernández de Andrés, docente del Curso de Especialista en Electromecánica de Vehículos en Campus Training, afirma que la escasez de mujeres en el sector se debe a que los tópicos de género siguen muy presentes en la sociedad, pero por supuesto, admite que la presencia de mujeres en el sector es más que bienvenida. De hecho, gracias al nivel de detallismo y meticulosidad, hace que sean unas grandes profesionales en el sector. Medios como las redes sociales están ayudando a dar visibilidad a algunos de estos perfiles y opciones, sobre todo, para las generaciones más jóvenes.

Sector en constante cambio

La media de edad en los profesionales mecánicos ronda los 45 años, lo que también destaca la importancia de la incorporación de las nuevas generaciones en el sector. Fernández de Andrés, admite que, además, la entrada de los vehículos eléctricos hace que el nivel del conocimiento de estos profesionales sea cada vez más exigente. En este contexto, las formaciones en Electromecánica de Vehículos, por ejemplo, se sitúan entre las más demandadas, ofreciendo salarios competitivos que pueden alcanzar los 2.000€ mensuales y oportunidades de empleo estables.

**La Opinión** DE MURCIA **OPINIÓN**

### ***Acoso escolar y protocolos de actuación***

*El objetivo no es solo actuar cuando ya es tarde, sino evitar que el acoso encuentre el espacio y el silencio que necesita para prosperar*

Ángel R. Calvo Rodríguez 25 OCT 2025

Los fracasos de los centros educativos al responder a situaciones de acoso escolar suelen justificarse de dos maneras: no se activó el protocolo o el protocolo no funcionó.

¿Hay realmente diferencia entre ambas? Sí, y es importante señalarla porque se trata de dos situaciones distintas.

Aunque en ambos casos hablamos de un fracaso, la responsabilidad institucional no es la misma. Cuando un centro no activa el protocolo de actuación ante el acoso, incumple la normativa vigente —presente en todas las comunidades autónomas— y muestra una grave falta de consideración hacia el alumnado y las familias afectadas.

Cuando se afirma que el protocolo falló, la situación es distinta: es posible que se hayan seguido todos los pasos en tiempo y forma, pero que la conclusión final sea que no hay indicadores suficientes para confirmar el acoso. Resultado: el alumno acosado y su familia quedan expuestos socialmente y revictimizados.

*¿Por qué fallan los protocolos?*

La respuesta puede estar tanto en la propia redacción de los protocolos como en las dinámicas del aula que se desencadenan al iniciarlos. De forma simplificada, el procedimiento ante el acoso suele ser el siguiente:

- a) Activación del protocolo ante una denuncia (familia, alumnos, etc.).
- b) Recogida de información por el equipo designado por la dirección, con medidas de vigilancia, protección de la posible víctima y atención individualizada.
- c) Entrevistas con la presunta víctima, presunto agresor o agresores, testigos y familias



d) Conclusión tras las indagaciones anteriores en la que se dictaminará si existen o no existen evidencias de acoso escolar y las consecuencias que de ello se derivan.

La dinámica real del aula, la vida para observadores, acosadores y víctimas rara vez sigue ese guion lineal. Tras los primeros indicios de denuncia, los acosadores suelen modificar su conducta y ocultarla; buscan lealtades entre compañeros, amplían sus redes de amistad o amenazan a quienes se muestran distantes. Esta maraña de ocultación se extiende por recreos, pasillos, aseos, entradas y salidas.

Con este escenario, obtener relatos coincidentes es complejo y la posibilidad de reunir indicios claros se reduce. Por ello, no es infrecuente que el proceso concluya con un 'no constatado', acompañado de recomendaciones preventivas generales, pero sin reparar el daño ni atajar el problema.

¿Qué habría que incorporar a los protocolos?

La dificultad señalada puede prevenirse —aun asumiendo mayor carga de trabajo para los docentes— si los protocolos añaden procedimientos proactivos y sistemáticos, no solo reactivos. Dos líneas son clave:

a) Vigilancia estructurada de espacios sensibles. Se trata de diseñar y sostener en el tiempo un sistema de supervisión visible en patios, pasillos, aseos, vestuarios y aulas que dificulte las conductas agresivas y favorezca la detección temprana.

b) Conocimiento profundo del alumnado en variables protectoras. Se aconseja identificar y evaluar aquellos aspectos que son incompatibles con el acoso. Específicamente, las manifestaciones relacionadas con el sentimiento de bienestar, seguridad y relaciones amistosas en el centro; las ideas sobre conductas seguras en las redes sociales y en internet; la percepción sobre actuaciones del profesorado que facilitan unas relaciones adecuadas en el centro; la destreza para resolver conflictos de modo asertivo en el centro y las relaciones de aceptación y rechazo en el grupo.

Afortunadamente, disponemos de recursos que facilitan la observación de los anteriores aspectos y permiten integrar estas prácticas con los protocolos actuales. Se trata de anticiparse a que se produzca un daño entre el alumnado, disuadir las conductas de acoso y mejorar la calidad de la evidencia cuando sea necesario intervenir formalmente. El objetivo no es solo actuar cuando ya es tarde, sino evitar que el acoso encuentre el espacio y el silencio que necesita para prosperar.

Ángel R. Calvo Rodríguez. Doctor en Psicología en la Universidad de Murcia



## ¿Cómo debe ser un maestro? Las facultades de Educación se dividen ante el futuro cambio del grado de Magisterio

*La Conferencia de Decanos presenta un documento para orientar la reforma de unos planes de estudio que no acaba de llegar; los especialistas en didácticas específicas, cómo se enseñan las materias, lamentan que el texto formar docentes generalistas sin conocimientos específicos*

Daniel Sánchez Caballero. 25/10/2025

¿Cómo debe ser un maestro? ¿Qué aptitudes y conocimientos deben tener? ¿Por qué son Música, Educación Física, Pedagogía Terapéutica y Lengua Extranjera las cuatro especialidades existentes en Primaria (además de los generalistas)? Si tanta importancia le damos a las Matemáticas y la Lengua y tan mal van los jóvenes, ¿no deberían ser especialidades también? ¿O es mejor que no haya especialidades? ¿Conviene más una formación básica y habilitante más generalista, que se formen docentes con conocimientos genéricos, o una que incida específicamente en cómo se enseñan las diferentes materias —matemáticas, las artísticas, las ciencias sociales— cada una con sus peculiaridades? Las respuestas a estas preguntas dividen al profesorado de las facultades de Educación desde hace un par de años en una discusión que también refleja las luchas de poder internas entre unos y otros en algunos centros.

La Conferencia de Decanos de Educación (CoDE) ha elaborado un libro blanco de educación primaria con las líneas básicas de lo que estos responsables piensan que debe ser el grado de Magisterio de cara a una próxima remodelación de estos estudios. Hace años que se habla en el ámbito educativo de la necesidad de reforzar la formación inicial de maestros y la CoDE, tras realizar un ejercicio de análisis comparativo con algunos de los países cercanos, como Portugal, Francia, Reino Unido, Alemania o Noruega, tiene algunas ideas claras: “Los países analizados coinciden en varias tendencias exitosas: un elevado rigor en la selección inicial de aspirantes al magisterio, una formación práctica prolongada y tutorizada en escuelas reales, exigencia de posgrados o formación continuada para especializarse, y sistemas de inducción o mentoría al inicio de la carrera”.

Los decanos de las facultades apuesta por un modelo formativo de 4+1: cuatro años de grado generalista que habilitarían por sí mismos para ejercer la profesión, seguidos de un quinto año optativo para especializarse (quien quiera). Ese quinto curso podría cambiarse por un máster, desliza del documento. Actualmente, los cuatro años de grado incluyen la especialización (quien la curse) y habilitan para ejercer sin necesidad de realizar un posgrado. El libro blanco elaborado ahora también apuesta por la creación de una prueba específica para acceder a estos estudios, como ya se hace en Catalunya o Illes Balears y en línea con lo que el Ministerio de Educación planteó a los sindicatos en la negociación del Estatuto Docente.

[La propuesta de los decanos] reduce el conocimiento didáctico-disciplinar [esto es, el conocimiento de las materias y la manera específica de enseñarlas] a un papel marginal y sustituye la imprescindible articulación entre disciplinas y su enseñanza por enfoques pedagógicos generalistas", lamentan las asociaciones estatales

Pero toda proposición tiene sus detractores y esta no es una excepción. Desde que comenzaron los trabajos de CoDE para redactar el libro blanco, el profesorado universitario de las didácticas específicas –cómo se enseñan y aprenden de manera concreta las diferentes materias– viene alertando de que el documento es fallido. Las cinco asociaciones nacionales –ÁPICE (Didáctica de las Ciencias Experimentales), AUPDCS (Didáctica de las Ciencias Sociales), SEA (Educación Artística), SIDLL (Didáctica de la Lengua y la Literatura) y SEIEM (Educación Matemática)– han publicado una nota en la que rechazan el borrador por “carente de rigor técnico, desequilibrado e incompatible con los principios científicos, pedagógicos y normativos que deben guiar la formación inicial del profesorado”.

“Reduce el conocimiento didáctico-disciplinar [esto es, el conocimiento de las materias y la manera específica de enseñarlas] a un papel marginal y sustituye la imprescindible articulación entre disciplinas y su enseñanza por enfoques pedagógicos generalistas”, lamentan las asociaciones estatales. Los firmantes, que dicen representar al 80% del profesorado vinculado a las didácticas específicas en las facultades, aseguran que con ese modelo lo que se “pretende hacer son cuatro años de pedagogía, aunque ya existe la titulación de pedagogía. Quieren maestros que sean solo pedagogos, como si no tuvieran que enseñar ciencias, matemáticas, etc”.

Lo resume la Sociedad para la Educación Artística (SEA) en una nota propia: “En el borrador actual se ignora la importancia de la formación específica que debe recibir el futuro profesorado de Educación Primaria, relegando todo a unas didácticas de principios pedagógicos generalistas. Los futuros maestros y maestras no van a formarse adecuadamente en educación de las artes visuales, solo en didáctica general y pedagogía”. Según las asociaciones, la propuesta de los decanos ignora “más de cuarenta años de desarrollo científico que estructura la formación docente en la intersección entre saber y didáctica”.

El director de un colegio madrileño, que prefiere no publicar su nombre, explica que el alumnado de Magisterio que recibe en su centro para hacer el **practicum** (las prácticas del grado) se queja de que en la universidad no les enseñan cómo impartir asignaturas sino los contenidos de las materias –habla de su experiencia, sin pretender generalizar y consciente de que no en todas partes es igual–, y considera, por lo que ve cada día, que sí sería necesario incluir más formación didáctica en los planes de estudio, en línea con lo que solicitan las asociaciones.

El libro blanco elaborado por CoDE, aún pendiente de ser aprobado pero que cuenta con el consenso necesario, está concebido para ser enviado al Ministerio de Universidades ante una hipotética actualización de los planes de estudios, que se supone prepara el Gobierno aunque el Ministerio no lo confirma. La última edición del informe europeo Talis reveló que los docentes españoles están entre los menos satisfechos de todos los países que participaron del estudio con su formación inicial: uno de cada cuatro piensa que no es adecuada y no le prepara bien para la docencia.

### *Especialidades y nuevas competencias*

De fondo, aunque esta denuncia concreta no entra en la materia, sobrevuela también la misma idea de las especialidades. ¿Por qué se diferencia al maestro de Música, Educación Física, lengua extranjera o al Pedagogo Terapeuta, pero no al de Matemáticas o al de Lengua o Ciencias Sociales? El modelo genera disfunciones, cuentan las asociaciones, porque la realidad de las aulas es que todos los docentes acaban dando clase de todo, por lo que necesitan ese conocimiento de las didácticas específicas.

Por ejemplo, en la asignatura Educación Artística se imparte tanto música como artes plásticas. Pero solo existe el especialista de Música, con lo que este docente se centrará sobre todo en esa parte del currículum o impartirá la otra sin saber bien cómo, explica Amparo Alonso, presidenta de la Sociedad para la Educación Artística (SEA). Esta organización concretamente cree que debería existir una mención en artes plásticas, pero las asociaciones en bloque no han fijado una postura respecto a esta cuestión.

En este punto, sin embargo, las partes podrían estar algo más cerca de un acuerdo: el libro blanco concede que “convendría revisar el sistema actual de menciones, explorando la posibilidad de ampliar nuevas especializaciones en otras áreas de conocimiento (por ejemplo, didáctico-disciplinares) o en función de las necesidades emergentes del sistema educativo”.

Además, la propuesta de los decanos recoge la necesidad de ahondar en otras competencias de los futuros maestros, como las “habilidades de comunicación y gestión socioemocional del aula; desarrollar capacidades



analíticas, comunicativas, psicológicas, de planificación y gestión del clima socioemocional del aula utilizando estrategias y actividades adecuadas para promover un ambiente de aprendizaje positivo, motivador y seguro para el desarrollo emocional, social y académico del alumnado y del propio profesorado”, además de la “atención a la diversidad y educación inclusiva, formar docentes capaces de atender la diversidad del alumnado, fomentando la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad social (de género, cultural, lingüística, económica, territorial, funcional) promoviendo prácticas pedagógicas adaptadas al estudiantado y sus necesidades”, todas ellas alineadas con la Lomloe y los currículums que vinieron detrás de la ley.

“El aprendizaje de las materias ha de estar vinculado a la promoción de valores que reflejan las orientaciones del currículo actual, como la educación para la sostenibilidad, la defensa del patrimonio y el consumo responsable, la cultura de paz, la imaginación y la creatividad, los derechos humanos, el pensamiento crítico, la igualdad de género, entre otros”, sostiene el texto.

elCorreoGallego.es

## «Urge transformar el sistema para que todo el alumnado se sienta valorado y cuidado»

*¿Es posible la inclusión real en las escuelas? ¿Qué hace falta para tener aulas y patios de recreo en los que nadie sea menospreciado? Son preguntas a las que intenta responder el congreso que la Federación Down Galicia celebra hasta hoy en Santiago*

Susana López Carbia. Santiago 25 OCT 2025

Gerardo Echeita, profesor de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid está en Santiago, para participar en el Congreso que Down Galicia celebra en el Palacio de Congresos

*Lleva décadas investigando y defendiendo la educación inclusiva. ¿Está España avanzando en este ámbito o estamos estancados?*

Yo diría que estamos claramente estancados y, en cierta medida, uno podría decir que cuando no se progresa se retrocede.

*En los últimos años la palabra inclusión ha estado muy presente en las leyes educativas, ¿por qué no se ha traducido eso en aulas más inclusivas?*

Hay centros y docentes que trabajan extraordinariamente bien y están haciendo un trabajo estupendo que cabría valorar como muy inclusivo, pero no está generalizado. No se ha entendido esta ambición de un sistema educativo más inclusivo como una necesidad de transformar profundamente el sistema para que todo el alumnado sin distinciones pueda estar en los centros, aprender, participar, sentirse parte de una comunidad educativa y progresar tanto como cada cual pueda con las ayudas que precise. Se han puesto en marcha actuaciones más encapsuladas, pensando en cómo atender al alumnado con alguna discapacidad o trastornos del desarrollo, pero no volcadas en la transformación del sistema.

*La clave no es, por tanto, que el alumno asista al centro, sino que sea uno más...*

Por supuesto. No se trata de que los alumnos estén en los centros y darnos por satisfechos con algo que se haga. El objetivo es que se sientan parte, independientemente de sus condiciones, sus características y de todo el apoyo que puedan necesitar. Que estén bien y se sientan reconocidos, respetados, cuidados y con amistades, como tenemos todos. Esa es la gran prueba de fuego del sistema.

*De ahí esa diferencia que hace entre integrar e incluir...*

Cuando a mediados de los años 80 comenzó a incorporarse al sistema educativo a niños que habitualmente estaban en otros centros me consta que hubo muchas y buenas experiencias de lo que hoy llamaríamos inclusión, pero mayoritariamente había una percepción de que bastaba con que estuvieran allí, se relacionasen un poquito o se les viera, por decirlo de manera un poco simplificada. Al poco tiempo se puso de manifiesto que eso no era lo que querían ni a lo que aspiraban las propias familias, ni los chavales. Aspiraban a que fueran alumnos y alumnas con los mismos derechos y la misma dignidad que cualquiera. Ni usted ni yo nos damos por satisfechos simplemente con que nuestros hijos vayan a la escuela y no les peguen o los agredan. Por eso cada vez se fue hablando más de incluir y de la necesidad de tener una educación que cuide el bienestar de todo el alumnado.

*¿Las redes sociales favorecen o complican la inclusión de los jóvenes?*

Ese es un tema muy controvertido. Podrían ayudar a establecer relaciones en lugares donde las distancias son grandes o los desplazamientos complicados. Pero también suponen un riesgo enorme en relación a todo lo que tiene que ver con situaciones de maltrato y de *bullying*. Creo que muchos estudiantes están viviendo situaciones de bienestar emocional muy complicadas por el mal uso que, con frecuencia, se hace de las redes sociales.

*¿Están preparados los docentes para trabajar con aulas diversas?*

Yo diría que no están suficientemente preparados. Esa gran reforma del profesorado, para ayudarlo a construir las competencias que le permitan trabajar en una escuela llamémosla inclusiva, tanto en primaria como en secundaria, no se ha producido. Ha habido avances, pero en el propio informe Talis, de la OCDE, se refleja que los docentes tienen la percepción de que no están bien preparados al respecto. Sin duda, este es el principal y más complicado de los desafíos que enfrentan los docentes. Y eso no se cubre solo con la formación inicial que reciben.

*La impresión es que, a veces, la inclusión depende de la buena voluntad de un docente, más que ser una estrategia de todo el sistema...*

Uno se quita el sombrero delante de muchísimas profesoras y profesores en todos los niveles educativos que están haciendo una labor encomiable, pero es una actuación que muchas veces queda encapsulada en su propia aula. También hay centros que trabajan por la equidad, pero creo que son los menos en el conjunto del sistema. Y hay centros en los que las administraciones ponen más recursos y donde acaba por producirse un efecto perverso porque atraen a más estudiantes, mientras otros centros de la zona se desentienden de su responsabilidad con la equidad y la inclusión.

*¿Puede existir una escuela inclusiva en una sociedad que no lo es?*

Afortunadamente la respuesta a esa pregunta es sí. Bienvenidos sean los espacios donde los chavales puedan tener, en su caso, una percepción y una vivencia social distinta de la que sus padres o ellos mismos viven cuando están fuera de esa escuela. Pero es cierto que no habrá un avance significativo en la escuela si la sociedad en sí misma no reflexiona sobre qué tipo de sociedad quiere ser.

*¿Qué les diría a quienes argumentan que la inclusión rebaja el nivel o perjudica al resto del alumnado?*

Esa es una actitud discriminatoria, que da a entender que hay padres que creen que sus hijos tienen más derechos que otros. Tenemos evidencias que nos muestran que la inclusión beneficia a todos en lo académico, en lo social, en lo moral, en lo ético... En la escuela se aprenden muchas más cosas que matemáticas y lengua. No estaría mal recordar lo que les ha pasado a las mujeres hasta hace muy poco, a las niñas que no iban a la escuela porque se creía que su lugar era la casa. Seguro que muchas personas decían: «Es que las niñas van a molestar a los niños». Y, de hecho, es lo que siguen diciendo los centros que, a veces hasta con financiación pública, permiten la diferenciación de género.

*En el caso del alumnado con síndrome de Down, ¿cuáles son los retos más urgentes para garantizar una inclusión real y no simbólica?*

Los mismos que en los demás casos. Lo que estamos viendo es que con una adecuada atención temprana, estimulación, educación, acompañamiento y asesoramiento pueden tener desarrollos que hace 20 años parecían inconcebibles. Pero seguimos teniendo una escuela que piensa que hay niños normales y niños diversos.

*Se hace necesario un cambio de chip a nivel social...*

Sí, y no tenemos unas autoridades educativas que estén ayudando a generar ese debate para construir una visión distinta de la diversidad desde la premisa de que todos tenemos igual dignidad y derechos.

## INFORMACIÓN COMUNITAT VALENCIANA

### **Los profesores se quejan del trato de Educación hacia los docentes con hijos con enfermedades graves**

*La Conselleria concede en su mayoría reducciones de tan sólo el 50% de la jornada y con semanas de retraso, lo que crea un desamparo para los afectados*

Amaya Marín. 26 OCT 2025

Distintos profesores con hijos que sufren enfermedades graves como cáncer, leucemia o patologías neurológicas, denuncian situaciones de desprotección por parte de la Conselleria de Educación que concede las reducciones de jornada para el cuidado de los menores con insuficiente cobertura y pasadas semanas desde la petición. El sindicato del sector educativo STEPV coincide en la descripción de estas anómalas condiciones en la que la mayoría acceden a una reducción de la jornada del 50%, claramente precaria y utilizada como norma y sin valoración previa individual por la Administración de los niños enfermos

La Ley del Estatuto Básico del Empleado Público establece el permiso por cuidado de hijo menor afectado por cáncer u otra enfermedad grave a una reducción de la jornada de al menos el 50% percibiendo las retribuciones íntegras. El máximo que se contempla es del 80% y de un 99% en los casos de un ingreso hospitalario ocasionado por el cáncer u otra enfermedad grave o cuando se esté en una fase crítica del tratamiento.



En la Comunidad Valenciana hay contabilizadas este pasado mes de septiembre un total de 120 solicitudes o demandas. En la provincia de Alicante son 40 propuestas, según Educación.

Fuera de las cifras, la regulación de los casos suscita malestar entre los solicitantes, con críticas a un sistema que no aporta un seguimiento real del empeoramiento del menor o del cambio en su enfermedad. Más bien se persigue la constatación burocrática a través de innumerables certificados médicos que hay que repetir invariablemente y en los que solo cambia la fecha.

“Hay niños que empeoran y tienen que ser hospitalizados largas temporadas y a esto no responde la Administración de manera adecuada; se viven muchos casos con variables que no dependen de una valoración sin más”, recalca el responsable de Servicios Jurídicos del Sindicat de Treballadors i Treballadores de l'Ensenyament del País Valencià (STEPV), Juan Luis Aguado.

Y de manera opuesta los padres objetan aquellos casos en los que el menor por ejemplo tiene una enfermedad neurológica que no va a presentar variaciones, por lo que provoca una pérdida de tiempo que cada tres meses presenten un informe médico y los documentos pertinentes para justificar el proceso de la patología, que sigue estancada.

Los desacuerdos generales se centran en primer lugar en que las reducciones se generalizan al 50% y, por otra parte, porque las concesiones tardan semanas cuando no meses. Una solicitud presentada a tiempo en junio no se aprueba hasta casi finalizado el mes de septiembre cuando el curso escolar hace semanas que comenzó.

Otra cuestión es que algunos de estos niños ni siquiera están en edad escolar y que, por lo tanto, no tienen otras asistencias además de las sanitarias.

De situación “agónica” define el secretario de STEPV la de muchos padres que se ven abocados a pedir una baja por salud mental lo que provoca un doble problema, pues Educación no concede las reducciones por hijos si hay una baja laboral ordinaria de por medio.

#### *Soluciones precarias*

Así las cosas y como consecuencia de las tardanzas para cuidados de niños que padecen enfermedades graves, los progenitores buscan atajos para solventar las angustiosas circunstancias. Requieren reducciones del sistema general con lo que sus sueldos también se ven disminuidos. Cuando se ven en este escenario, algunos maestros recurren a las demandas que, aunque favorables, tardan un año en resolverse, Y suelen ser con efecto retroactivo, pero no suelen compensar “las difíciles situaciones vividas”.

Lo que piden estas familias es tiempo, que es primordial y urgente, antes que un desembolso económico y eso es lo que no obtienen.

Desde STEPV contabilizan este curso 2025-26, un total de 120 peticiones en toda la Comunidad Valenciana, con retrasos importantes y que en un principio apuntan a un problema de presupuesto para resolverlas en tiempo y forma.

A este hecho se suman probables agravios comparativos. Desde la central sindical aluden a las resoluciones para el sector sanitario que suelen ser favorables, con reducciones más elevadas para los padres o madres con niños enfermos. Se dan casos de parejas de sanitario y maestra que optan por la petición administrativa más idónea que suele ser la que corresponde a los facultativos. “Cifras dispares”, apunta Aguado.

En general, según coinciden las partes afectadas todo ello supone primordialmente un “desgaste” porque hay que entrar en demandas y gastos jurídicos, por el contrario, o proceder a solicitar una excedencia que no está remunerada. La sensación es de que los impedimentos desanimarán a las familias y que Educación ahorrará un gasto económico.

#### *Afectados de la provincia*

Afectados de la provincia presentaron hace unos días una propuesta de resolución ante la Junta de Personal de Docente en la que tachan las resoluciones de “gravemente insuficientes”. Enumeran entre los problemas más acuciantes el retraso de más de cuatro meses o la desorganización en las adjudicaciones para los interinos que cubren las plazas dándose casos de duplicidad en la que coinciden el sustituto y el profesor que espera la reducción de jornada en la misma clase.

Además, señalan a que Educación pide documentos nuevos que no estaban referidos en la mesa de negociación, algo totalmente irregular.

Lo más grave es que denuncian también la orientación parcial que realiza personal del Departamento de Permisos y Licencias que dicen a los aspirantes que pidan la reducción más baja para que el permiso sea concedido.

Mientras tanto, la Conselleria de Educación da una versión más complaciente de comienzo de curso escolar, que según sus datos engloban un total de 40 permisos solicitados en la provincia de Alicante de los que 26 obtuvieron el 50% de reducción y los 14 restantes superaron esa cifra.

Los damnificados por estos hechos sufren de angustia y ansiedad por ser situaciones graves y continua, pero también por la inseguridad a la que les somete la Administración educativa. Muchos de ellos tienen temor a denunciar de manera pública los hechos por miedo a represalias o a perder la reducción de jornada.

María Ruiz Picazo, sin embargo, ha querido dar visibilidad a su caso y es consciente que representa las reivindicaciones y el sentir de muchos de los profesores que están al cuidado continuo de sus hijos. Su hija pequeña, Elena, tiene una cardiopatía congénita lo que obliga a controles continuos y distintas operaciones a medida que la niña crece. Es decir, además de la cobertura sanitaria necesita la presencia paternofilia, pero un 50% es una propuesta raquítica.

Vistas las necesidades, la madre pidió un aumento al 67% “y me choqué contra un muro; el argumento de la Conselleria es que la niña no ha empeorado”, relata María. Así las cosas, optó por la vía judicial de la que está pendiente desde hace más de dos años. Sin embargo, obtener la razón y que sea beneficiaria de una indemnización no cambia las circunstancias porque lo que requiere es “tiempo” para atender a su niña.

“Queremos permisos docentes reales”, asevera en una voz que identifica lo que claman también los que permanecen en el anonimato. “Mi marido y yo nos sentimos indefensos por la obligación de pedir una reducción de media jornada sin valorar nuestro caso, pero también indignados porque se vulneran los derechos del menor que tiene cáncer u otra enfermedad grave y no podemos cuidarles ni atenderles debidamente”.

Es un difícil contexto que los progenitores viven con “un inmenso pesar porque cada vez que miramos a los ojos de nuestros hijos cuando están hospitalizados por estar más enfermos, no podemos cuidarlos mejor, ya que el sistema no contempla cada caso como lo que son: personas vulnerables que sólo necesitan a sus padres para sentirse un poco mejor dentro de su gravedad”.

Dos quejas ha recibido en los últimos meses el Síndic de Greuges, Ángel Luna. Una de ellas se trata de una profesora que se desesperó porque Educación tardó cuatro meses en concederle permiso para cuidar de su hija con parálisis cerebral.

La Administración argumentó que había cumplido el plazo general de tres meses, pero el Síndic consideró que el procedimiento resulta excesivamente lento y que debería resolverse con mayor agilidad para no perjudicar a las familias que se acogen a este tipo de permisos.

Al parecer la negativa inicial de la Administración a conceder la reducción retribuida se debía a motivos económicos y a la falta de personal, un argumento que, según el Síndic, no es válido ni respetuoso con los derechos laborales de la funcionaria.

El Síndic conminó a regular el permiso con un plazo máximo de un mes, como ocurre con otros supuestos de conciliación, evitar agravios comparativos entre docentes interinos y funcionarios de carrera y adoptar medidas organizativas para agilizar estos trámites.

La queja no obtuvo respuesta de la Conselleria por lo que el Síndic realizó la resolución de cierre advirtiendo de la falta de colaboración y el hecho de que Educación vulneraba el derecho de la persona solicitante al no dar respuesta a su petición.

Otro de los casos que está tramitando el organismo afecta a una profesora que pide la reducción de jornada retribuida para cuidar a su hijo con enfermedad grave y que ya se le concedió en cursos anteriores. La demora la deja en situación de indefensión, pues el centro le exige cumplir el horario completo por lo que solicita que las resoluciones se emitan antes del inicio de cada periodo para evitar perjuicios a las familias en su misma situación.

## **Noticias de Navarra**

### **Alicia Ruiz Oria, presidenta del Consejo Escolar de Navarra: “Debemos formar al profesorado para dar respuesta al alumnado migrante y sus familias”**

*Alicia Ruiz Oria defiende a capa y espada la inclusión educativa y cree que hay que incidir en dar respuesta a los movimientos migratorios. “No podemos trabajar como antes, hay que adaptarse”* María Olazarán. PAMPLONA IRUÑA 26-10-25

Alicia Ruiz Oria (Santander, 1972) transmite sosiego, prudencia y serenidad. Su experiencia con alumnado con discapacidad le hace valorar la capacidad de resiliencia. No le gusta estar la “queja permanente” y apuesta por “buscar en todo la oportunidad”. Tiene una amplia experiencia en la inclusión educativa y eso es lo que le gustaría aportar al frente del Consejo Escolar de Navarra.

*Usted ha sido maestra de Audición y Lenguaje y ha ocupado puestos de responsabilidad tanto en centros educativos como en el Departamento de Educación. Conoce el sistema educativo navarro desde distintos ámbitos. ¿Cuáles cree que son sus principales fortalezas?*

–Muchas. En primer lugar la capacidad que tiene de adaptarse a las nuevas necesidades que van surgiendo y de incluir a todo el alumnado. Tratamos de dar respuesta a todos los escolares que llegan a Navarra También



destacaría las ganas que tiene el profesorado de aprender e innovar, los recursos que tiene el sistema educativo navarro en comparación con otros y su amplia oferta formativa. Otra de sus fortalezas es su organización, es decir, las distintas formas de acceso al sistema y esos vasos comunicantes que te permiten seguir formándote siempre que lo desees.

*¿Y sus debilidades? ¿En qué ámbitos hay que incidir para mejorar?*

–Lo que más me preocupa y donde más hay que incidir es en ser capaces de dar respuesta a los movimientos migratorios. Tenemos que colaborar con la universidad y con otros agentes para que nuestros docentes reciban la formación necesaria para que puedan dar respuesta a las necesidades de ese alumnado. Pero no solo al alumnado sino también a la familia, el entorno... Acompañar a todos los menores migrados que están llegando en edades de Secundaria donde es mucho más difícil esa adaptación y adecuación, no solo por la edad que tienen, propia de la adolescencia, sino por las mochilas que traen. No podemos trabajar como se hacía hace años tenemos que adaptarnos al nuevo tiempo. Eso no significa que de repente queramos cambiar o nos apoyemos en modas metodológicas sino que debemos saber que tenemos una realidad distinta y hay que adecuarnos.

*Navarra, por su carácter industrial, siempre ha sido una comunidad acogedora. ¿Qué ha cambiado con respecto a otros movimientos migratorios?*

–Los primeros movimientos, en los años 40, 50 o 60, procedían del Estado, sobre todo, de Andalucía y Extremadura. Luego hubo un segundo boom migratorio de países hispanoamericanos, después otra oleada del Este de Europa (Rumanía, Bulgaria, Ucrania...) y ahora vienen muchos escolares de África, norte y subsahariana. La diferencia es que con los primeros compartimos idioma y eso siempre ayuda, los europeos solían venir muy formados de sus países de origen y como el idioma también tiene raíces latinas, lo aprendían en tres meses más o menos, pero los que llegan ahora tienen un idioma distinto, que no tiene nada que ver con las raíces latinas, y vienen sin escolarizar o con una escolarización muy precaria. No solo hay que enseñar el idioma sino también hay que formarles. Todo eso ha cambiado con respecto a los procesos anteriores y hay que darle respuesta. Y no solo al alumnado sino también a las familias. Vienen con situaciones muy complejas. Nos dicen que su principal objetivo es dar de comer a su familia o encontrar trabajo. Nosotros les hablamos de Matemáticas y ellos están pensando en darles de comer o vestirles. Es un reto no solo para el sistema educativo sino para la sociedad navarra.

*El curso pasado hubo tres huelgas docentes y este curso arranca con una de FP. ¿Comprende el descontento del profesorado?*

–Justo la etapa de FP es la que menos conozco y estoy estudiando la nueva normativa. En cuanto a las otras huelgas, entiendo que cuando estás en un sitio tienes que reivindicar lo tuyo, pero si lo miras en comparación con otros lugares, estamos en un momento muy bueno en el sistema educativo. En cuanto a las horas de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, especialistas de apoyo educativo... ha habido un aumento muy importante, se han cuadruplicado las horas. Las necesidades siempre van por encima de las dotaciones, pero hay que entender que el dinero público es finito. Me gustaría que se reconociera que Navarra está en una buena situación y de ahí hay que partir para mejorar.

*Se ha firmado un pacto pero solo están tres sindicatos que no representan a la mayoría. ¿Es insuficiente o un punto de partida?*

–Todo pacto es bueno porque significa que dos o más partes han llegado a un acuerdo. Poner de acuerdo a mucha gente es difícil, pero si hay una mayoría representada siempre es positivo. ¿Puede mejorarse? Seguro. Pero es un punto de partida y demuestra que se pueden llegar a consensos.

*Recientemente una sentencia ha dado la razón al colegio Mendialdea I de Berriozar al que Educación obligó a ofertar la jornada partida pese a haber votado la continua. El debate sobre la jornada fue central en Navarra. ¿Tiene preferencias?*

–Siempre he estado en jornada partida y me parece la mejor opción para trabajar con el alumnado, sobre todo, porque creo que es la más beneficiosa para el alumnado vulnerable. Pero la realidad es que se ha dado a los centros y familias la libertad de elegir qué jornada quieren, y cada uno tiene sus argumentos para apoyar una u otra. Es cierto que hay colegios, como es el caso de Mendialdea I y Mendialdea II, en los que hay dificultad para organizar transportes. El Departamento trata de dar respuesta a todo el alumnado, cuanto más mejor, pero luego hay una limitación de vehículos o precios. Se trata de llegar al máximo con los recursos que hay. Prefiero la partida, pero creo que hay que saber buscar en todo la oportunidad. No quedarse en la queja permanente sino darle la vuelta. ¿Tengo continua? Pues voy a hacer una buena organización de las tardes para dar respuesta al alumnado vulnerable. Vamos a posicionarnos en esa capacidad de resiliencia, que no sé si la estamos perdiendo. Trabajar con alumnado con discapacidad o necesidades te da esa visión porque son muy resilientes.

*El curso pasado hubo mucha polémica con las aulas de 2 años que al final no se abrieron. ¿Pueden convivir las escuelas infantiles 0-3 y las aulas de 2 años en colegios?*

–Creo que se pueden conjugar perfectamente. Al final el ciclo es 0-6 años, ¿por qué parte del primer ciclo no va a poder estar integrado con el último? Me parece que nos cuesta soltar el cordón umbilical, hay demasiado proteccionismo. Cuando empecé a trabajar en las escuelas rurales teníamos a los niños de 3 años con los de 12, unos enseñaban a otros, convivían, jugaban... Todo es pedagógico y creo que pueden convivir las dos opciones.

*La escuela pública asume la mayoría del alumnado vulnerable o con necesidades educativas específicas. El decreto de escolarización ha permitido un reparto más equilibrado de la matrícula sobrevenida, pero la diferencia sigue siendo grande. ¿Cuál es su receta?*

–La nueva normativa de escolarización hace que la población que va llegando por goteo tenga acceso a la mejor opción y creo que es una buena política. Es cierto que tenemos más alumnado con necesidades en la pública que en la concertada pero esto va cambiando no solo gracias a la nueva normativa de admisión sino porque los propios colegios concertados ven que su alumnado también tienen necesidades y se les puede atender igual que en los públicos, y así tiene que ser. También es cierto hay más centros públicos que concertados... ¿La receta? No sé qué decirle. La prioridad es que la familia, salvo cuando llegan en mitad de curso y Educación le escolariza en el centro que considera que va a estar mejor atendido, tenga la libertad y el derecho para elegir centro educativo. Los centros deben dar respuesta y el Departamento debe dotar con más recursos a los que tienen más alumnado vulnerable.

*Desde hace un tiempo hay un rumor acerca de la futura desaparición de los centros de educación especial. Tengo entendido que sí se han cerrado UTE para alumnado con trastorno autista. ¿Existe una buena inclusión educativa?*

–Las UTE no se han cerrado se le ha cambiado el nombre y ahora se llaman estructuras. Donde no hay UTE es en Infantil porque la metodología, la organización y la estructura de la etapa dan lugar a que pueda haber una inclusión mejor del alumnado, pero en Primaria y Secundaria sigue habiendo estructuras y han aumentado. En Navarra se ha hecho una apuesta por la inclusión del alumnado, siempre y cuando esté en posición de incluirse en los centros ordinarios, ya que hay escolares que están mejor en centros de educación especial. La normativa estatal dice que hay que tender a la inclusión y no solo en lo educativo, también en lo laboral. Los centros de educación especial hacen su labor, muy buena por cierto, tienen su lugar y su espacio y así tiene que ser. No se van a cerrar. Este sistema va a continuar así porque hay que dar respuesta al alumnado siempre dentro de lo que necesite.

*Por último, ¿qué le gustaría aportar al Consejo Escolar?*

–Me gustaría seguir trabajando para garantizar la inclusión de todo el alumnado. La inclusión se basa en tres cuestiones: presencia, participación y aprendizaje. En presencia hemos ganado, en participación estamos en ello y nos queda el aprendizaje. Quiero que mis compañeros docentes trabajen para dar al alumnado todo lo que necesite para progresar. Van a ser los ciudadanos de una sociedad que en el futuro voy a necesitar. Da todo lo bueno porque lo que des va a repercutir en ti. Si formo buenos alumnos con valores de solidaridad, cooperación, inclusión... va a repercutir en una sociedad mejor. Fomentar la convivencia, sin segregaciones. Y otro reto es llegar al máximo consenso posible con toda la comunidad educativa representada en el Consejo Escolar de Navarra.

*Hay un asunto que preocupa y ocupa a centros educativos y familias y es el acoso escolar, que tiene en el suicidio su cara más cruel. En Navarra existe el programa Laguntza para fomentar el bienestar emocional y el buen trato. Se dice que si un colegio asegura que no tiene casos de acoso escolar, mala señal.*

–Así es. Acoso escolar ha habido toda la vida, sigue existiendo y además actualmente se ha incorporado el factor del teléfono móvil. Creo que el programa Laguntza que se puso en marcha en la Comunidad Foral que es muy interesante ya que, como dice, trabaja sobre todo promover el bienestar emocional del alumnado, la empatía, el ponerse en el lugar del otro. Esto es clave porque si eres consciente del daño que puedes hacer o te pueden hacer, igual no lo haces. Soy partidaria de educar, de hacer pedagogía. Siempre voy a creer en esos programas.

*¿Es partidaria de prohibir el uso de los smartphones en los colegios e institutos?*

–No. Creo en la pedagogía, en el enseñar. Tu puedes prohibir, pero creo que cuando al ser humano le prohíbes algo va a ir más a por ello. Y más en la adolescencia. No soy partidaria de prohibir sino de tener un equilibrio y por supuesto de limitar su uso en los centros educativos. Pero la tecnología ha venido para quedarse. No puedes decir no y volverte analógico, hay que tener un equilibrio. Hay que ajustarse a los desarrollos de los niños y niñas. Ir introduciendo las cosas poco a poco. En la escuela y fuera, que es más importante. Porque en la escuela podemos hacer pedagogía, podemos intentar todo, de hecho estamos intentándolo todo, pero no está calando. El aprendizaje se convierte en aprendizaje cuando lo extrapolas y lo utilizas en tu vida. Pero si en la escuela estamos enseñando cuestiones, valores y luego vas a fuera, a tu casa y tienes un aprendizaje contrario u opuesto... pues según la edad del alumno primará una cosa u otra. Me gustaría apelar a la corresponsabilidad de la sociedad y de la familia. No debemos olvidar que la familia es el primer agente educativo.

*También hay mucho debate sobre el uso educativo de las pantallas en las escuelas. Hay estudios que constatan que perjudica a la comprensión lectora y en algunos países están reculando y están volviendo al*



*papel y boli. En Navarra, el Departamento ha retrasado la entrega del smartphone de 4º a 5º de Primaria. ¿Hemos ido demasiado rápido?*

–Creo que hay que tener un equilibrio. Soy partidaria de utilizar pantallas cuando tengan un objetivo claro, usarlas como una herramienta más. Hay una cosa importantísima y es que todo lo que se fija en nuestros esquemas mentales debe pasar por nuestra mano. Si estoy en un proceso de lectoescritura todo lo que haga con mi mano lo voy a recordar y comprender mejor. En Infantil, recuerdo cuando empecé, se trabajaban muchísimo los prerrequisitos del lenguaje: la atención, la memoria, la orientación, la organización... No sé si ahora se trabaja tanto. A veces parece que las cosas que se trabajaban en los años 70 no se pueden trabajar ahora. Y yo creí que hay que conjugar. Ahora mismo tenemos un alto índice de alumnado con déficit de atención, pero ¿es déficit de atención o es que no son capaces de mantener más de 30 segundos la atención, que es distinto? Yo me acuerdo de muchas cosas que aprendí de pequeña porque lo aprendí de memoria. La memoria es muy importante para el aprendizaje y hay que trabajarla.

*En Navarra casi todos los centros públicos y concertados de castellano y algunos de euskera tienen el programa PAI. Hay voces que dudan de su efectividad para aprender la materia y el idioma. ¿Cuál es su opinión?*

–Como maestra de Audición y Lenguaje tengo claro que los niños tienen una plasticidad del cerebro demostrada científicamente. Creo que si el aprendizaje de las lenguas está bien estructurado y organizado, es decir, se hace en contextos bien diferenciados y con referentes adecuados, no tiene porque haber interferencias entre unas y otras y funciona. Los niños y niñas aprenden por sí mismos. Cuando hay interferencias por ejemplo, por desconocimiento del idioma, habría que trabajar de otra manera.

*Soy consciente de que no hay consenso político, pero ¿usted sería partidaria de que todo el alumnado estudiara euskera como asignatura como ocurre en la CAV?*

–En Navarra hay una diferencia con respecto a Euskadi y es que es muy plural y hay zonas en las que nunca se ha hablado euskera y además los movimientos migratorios han sido mayores. El euskera es una lengua propia de la tierra, una entidad cultural que hay que mantener y que todo el que quiera aprenderla o hablarla tiene que tener su espacio. ¿Obligar a que todo el alumnado estudie euskera como asignatura? En esta comunidad, el euskera es cooficial y hoy en día no hay consenso para cambiar esa realidad.

# EL PAIS

## La innovación se hace fuerte en las aulas

*Simo Educación celebra en Ifema Madrid, del 28 al 30 de octubre, su undécima edición en medio de una transformación digital que está cambiando la forma de enseñar y aprender*

ÓSCAR GRANADOS. Madrid - 26 OCT 2025

Los avances tecnológicos han hecho mella en cada uno de los sectores de la economía. La educación no se ha salvado de esta tendencia. Hoy, las aulas echan mano de innovaciones clave que van desde las plataformas de gestión del aprendizaje (LMS), que centralizan los contenidos; la inteligencia artificial (IA), que personaliza la enseñanza; la realidad virtual y aumentada, que crea experiencias inmersivas; hasta los recursos digitales, como bibliotecas virtuales, que ofrecen flexibilidad a los alumnos y dan soporte a los profesores.

Sin duda, de entre todas las innovaciones, hay una que acapara la mirada. “La IA es la gran protagonista”, afirma Ana Rodríguez, directora de Simo Educación, del Salón Internacional de Tecnología e Innovación, que se celebrará en Ifema Madrid del 28 al 30 de octubre. “La IA está cada vez más presente en nuestras vidas y el ámbito educativo no es una excepción”, recalca la directora del encuentro. “Se trata de una herramienta de gran utilidad, que facilita en gran medida muchas tareas, pero naturalmente usándola con cuidado”, enfatiza. Su uso, así como su alcance, se debatirá en diferentes conferencias donde se tratará de explorar sus múltiples posibilidades. “En las aulas ya es una realidad que muy pronto se va a generalizar, contribuyendo así a la mejora de los procesos de aprendizaje”, afirma Rodríguez.

No por nada el *leitmotiv* de las jornadas de este año es la Tecnología y pedagogía: la alianza que impulsa la innovación educativa en tiempos de IA. “Si algo ha distinguido siempre a Simo Educación y lo que ha propiciado su éxito es estar alineada con los intereses del sector”, menciona Rodríguez. De esta forma, el evento —al que acudirán profesionales, directores de centros, expertos en tecnologías de la información y responsables públicos— apuesta por la unión de las nuevas innovaciones y la pedagogía para la mejora educativa, el creciente protagonismo de la IA y la neuroeducación, aspectos que definen la senda por la que camina este sector, afirmó la representante de Ifema Madrid. “Las novedades que presentan las principales firmas y que reflejan el esfuerzo en I+D del tejido empresarial van en esa línea”, agrega.

El evento contará con ponencias y talleres centrados en la tecnología y la innovación educativa. En el ámbito del uso de dispositivos en centros educativos, por ejemplo, participarán María del Mar Sánchez, investigadora

en tecnología educativa y profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, con una mirada crítica sobre las pantallas; Laura Cuesta, docente y divulgadora en bienestar digital, hablará sobre la implementación tecnológica para formar ciudadanos responsables; Manuel Area, catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de la Laguna, presentará un decálogo sobre la educación ante las TIC; y Nacho Guadix, responsable de Educación y Derechos Digitales de Unicef España, abordará los derechos de la infancia y la tecnología. En el área de inteligencia artificial, intervendrán César Poyatos, doctor en educación, sobre la transformación de las aulas con IA desde una perspectiva crítica, y Miquel Flexas, director del Observatorio de IA en Educación, sobre una implantación estratégica (IA con sentido).

#### *Salud mental*

El programa se complementa con temáticas como la neuroeducación y la salud mental. En neuroeducación, el profesor e investigador David Bueno ofrecerá una visión integral de la formación (Arte, neurociencia y educación), mientras que la psicóloga Silvia Álava se enfocará en el bienestar docente (¿Quién cuida de los docentes? Cuidarte para cuidar). Además de las ponencias, el evento incluye una agenda de talleres prácticos para la formación docente en innovación, con sesiones que tocan temas como el diseño de juegos educativos y la aplicación de IA en la clase de lengua hasta el bienestar docente para superar el estrés y la animación a la lectura en Secundaria, entre otros. El encuentro tiene el aval de una consolidada trayectoria de una decena de ediciones y los resultados de su última convocatoria, celebrada en noviembre de 2024, tuvieron un dato histórico de participación de más de 10.000 visitantes profesionales, 90 expositores directos y más de una centena de marcas de seis países (Alemania, Bélgica, España, Irlanda, Italia, Portugal).

“Partimos de unos registros récord de participación, lo que, unido al clima de expectación que detectamos entre las empresas y al buen momento que atraviesa el sector, nos hace ser optimistas y prever una alta participación, superando los registros logrados el año pasado”, afirma la directora del evento. Para este año, algunas novedades estarán centradas en aspectos como la educación en remoto, facilitando así el aprendizaje de los estudiantes y proporcionándoles las herramientas que les permitirán afrontar los retos de este siglo. En la programación de la feria, de igual forma, destaca una entrega de premios — la XIII Edición de los Premios a la Innovación Educativa, el VII Premio a la Mejor Experiencia Docente Innovadora y Tecnológica y el VII Premio a la Mejor Experiencia Innovadora —a diferentes proyectos docentes que han empleado la tecnología para crear nuevas experiencias de aprendizaje—.

Se trata de la fase final de un proceso en el que un jurado ha analizado más de 200 propuestas de las que 35 han pasado una primera selección y, finalmente, 11 han resultado ganadoras en distintas categorías. La agenda incluirá también la jornada de directores (Simo Directores), donde expertos analizarán los retos a los que se enfrentan los equipos directivos, así como las oportunidades que ofrece la tecnología en las aulas desde la perspectiva del liderazgo y la gestión educativa. Esta vez, el encuentro se desarrollará durante dos días. Aunado a ello, se desarrollará el programa Simo Inspira, un espacio de charlas de 20 minutos para inspirar y estimular a los educadores en su día a día en el aula.



## **Las familias claman por un plan nacional contra el 'bullying' «Los colegios no son objetivos, necesitamos especialistas externos»**

*Los protocolos, lentos y burocráticos, llegan tarde y podrían no ser la solución al problema*

BEATRIZ L. ECHAZARRETA. 27/10/2025

En los últimos días, la deficiente gestión del colegio sevillano Irlandesas Loreto del caso Sandra Peña ha provocado que gran parte del foco mediático se centrara en los protocolos frente al acoso escolar y su activación. Sin embargo, los profesionales que llevan años tratando con las familias de víctimas saben que los protocolos son sólo «la punta del iceberg», como introducen a ABC desde la Asociación Española para la Prevención del Acoso Escolar.

El problema, dicen, se está enfocando mal. «La activación de un protocolo es una cuestión profundamente burocrática y cuando se pone en marcha ya suele ser demasiado tarde. Los protocolos son lentos 'per se' y nunca han tenido ningún sentido. Los colegios no son objetivos, no pueden ser juez y también parte. Para frenar el drama del acoso escolar necesitamos un plan nacional de especialistas externos que vayan a los centros», opina Enrique Pérez-Carrillo, presidente de la mencionada asociación. Cuando se da un caso de 'bullying', dice, los padres suelen sentir indefensión ante las instituciones, las familias se rinden al no encontrar ningún resquicio en un sistema que se protege a sí mismo y que «opera en el silencio».

Esa es, precisamente, la idea que Joaquín Chico de Guzmán, que es orientador y psicólogo educativo, lleva años defendiendo y que ha plasmado en 'El Silencio de Prometeo'. Cree que el acoso no se produciría si no hubiera un pacto de silencio, una especie de 'omertà'. El silencio del colegio, de las familias implicadas o de los compañeros y también ese silencio institucional que termina reduciéndolo todo a un escueto «son cosas de



niños». «El acoso no suele darse entre víctima y agresor si no hay grupo, si no hay testigos. El acosador suele ser alguien que se impone a los demás, una especie de referente que se aprovecha del miedo», afirma Chico de Guzmán a ABC. Este orientador, que conoce el día a día en los colegios, relata que la realidad del 'bullying' es tremendamente compleja puesto que, normalmente, detrás de un niño agresor también suele haber problemas.

*Víctimas que luego se convierten en agresores*

«Creo que es simplista mantener que las víctimas son siempre corderitos y los acosadores son despiadados. De hecho, no es extraño que un niño que fue víctima en un colegio y termina marchándose llegue a ser el que agrede a otros compañeros cuando llega a un nuevo centro», señala. Todo esto potenciado, sostiene, por la omnipresencia de unas redes sociales que envalentonan al agresor. «Antes, cuando un adolescente llegaba a casa tenía un espacio libre de acoso, pero ahora ya no tiene escapatoria y las víctimas sufren ataques permanentes. El 'ciberbullying' está agravando el problema del acoso», concluye.



## **Los directores de institutos públicos de Madrid denuncian que ni un solo centro de la región tiene la plantilla completa**

*Casi dos meses después de que empiece el curso faltan 600 profesionales entre administrativos, conserjes y personal de limpieza, "ausencias que obliga tanto al personal que acude a trabajar como a los equipos directivos a asumir sobrecargas de trabajo"*

Daniel Sánchez Caballero. 27 de octubre de 2025 SEGUIR AL AUTOR/A

«Ningún instituto cuenta con su plantilla completa y en algunos casos más del 50% de los puestos del PAS [personal de administración y servicios] están sin cubrir. Se da la circunstancia insostenible de centros que no disponen ni de personal en la secretaría, ni de conserjes, ni de servicios de limpieza». La asociación de directores de institutos públicos de la Comunidad de Madrid (Adimad) ha denunciado este lunes la falta de trabajadores en los centros públicos de la región.

Según los datos recabados por Adimad, en total unos 600 puestos de trabajo permanecen vacantes, entre administrativos, conserjes y personal de limpieza, "lo que está imposibilitando el normal funcionamiento de los centros". Los directores explican que estas ausencias "obligan tanto al personal que acude a trabajar como a los equipos directivos a asumir sobrecargas de trabajo que derivan en más bajas laborales, agravando el problema", según han señalado a través de una nota.

En la Comunidad de Madrid –y otras– es habitual que el curso arranque con retraso en la incorporación del profesorado interino que cubre bajas o puestos sin asignar, incluso que el Gobierno regional tarde dos meses en abonar la primera nómina, pero es menos ordinaria la falta de este perfil profesional.

La asociación de directores señala que al tener que pasar las solicitudes de sustitución a través de Función Pública, un organismo que depende de Hacienda, se ralentizan las coberturas "durante meses". Además, añade, "la situación se ha agravado con motivo de los procesos de estabilización y traslados realizados el pasado curso, que han acumulado miles de incidencias y retrasos". Desde Adimad se recuerda que, desde hace años, "no se actualizan los datos sobre necesidades reales del PAS, y es necesario y urgente un mapa actualizado que refleje la realidad de los centros educativos madrileños".

Adimad, concluye la nota, "se reserva el derecho a emprender las acciones legales oportunas para corregir esta situación e insta al Gobierno regional a agilizar y automatizar los procedimientos de sustitución, a reforzar el personal encargado de su gestión y a delegar en la Consejería de Educación la gestión directa del PAS". Exigen los directores que se actúe "de inmediato" ante "una situación insostenible" y, advierten de que si no se hace "no solo la calidad del servicio educativo público está en riesgo, sino también las condiciones de mínimas de higiene y limpieza que garantizan la salud de la comunidad educativa".

La Comunidad de Madrid ha explicado que "las Consejerías de Educación y Hacienda ponen todos los medios para cubrir siempre a la mayor brevedad posible las vacantes o bajas sobrevenidas que se producen entre el personal de administración y servicios de los institutos públicos de la región".

# Uno de cada tres docentes afirma perder "mucho tiempo" en clase por falta de disciplina

*Interrupciones y conflictos en el aula despuntan como la asignatura pendiente del sistema educativo*

*Un sector de la docencia pide recuperar el respeto hacia el docente y reclaman a las familias que establezcan normas claras en casa, mientras que otros demandan un cambio de modelo y más clases participativas*

Olga Pereda. Madrid 27 OCT 2025

El último informe de la OCDE sobre enseñanza y aprendizaje asegura que España tiene un problema de disciplina en las aulas. Un tercio del profesorado (10 puntos por encima de la media de los países de nuestro entorno) reconoce que hay un ambiente ruidoso en clase y que pierde mucho tiempo por las interrupciones del alumnado, sobre todo en secundaria. "Sabemos que en España hay micro desafíos relativos a la disciplina, hay estudiantes que son más difíciles de controlar y esto ha ido en aumento en los últimos años", sentenció, días atrás en Madrid, Andreas Schleicher, responsable educativo de la OCDE.

La gestión del aula es hoy mucho más complicada que hace décadas y emerge como la asignatura pendiente del sistema educativo. Todos los profesores consultados por este diario reconocen que existe un problema de disciplina, entendida como escucha, respeto y compromiso. No hablamos de grandes conflictos con violencia de por medio sino de constantes disrupciones. Por ejemplo, faltas de respeto, ausencia de clima de aprendizaje, desmotivación generalizada o falta de autocontrol.

La comunidad educativa está de acuerdo en el diagnóstico, pero difiere a la hora de explicar las causas y poner encima de la mesa soluciones. Hay profesores que piden recuperar el respeto (no sumisión) hacia la figura del docente y reclaman a las familias que remen en la misma dirección estableciendo normas claras en casa. Otros demandan un cambio de modelo educativo que no se fije tanto en los contenidos puros y duros y apueste firmemente por talleres y clases participativas. También reivindican ir más allá de los aspectos educativos y buscar las causas del malestar de los alumnos retadores que provocan disrupciones para poder ayudarles.

Dejando claro que la disciplina no es un término negativo sino una cualidad positiva para la convivencia porque implica respeto y escucha, el pedagogo Luis López Murria apunta hacia las familias y recuerda que la educación viene de casa. "La indisciplina no se limita al aula. ¿Qué pasa en los hogares de esos chavales? ¿Les ponen límites? No tiene sentido que los estudiantes no puedan usar los móviles en el instituto y luego se pasen en casa siete horas delante de la pantalla", cuestiona el especialista, profesor en la unidad terapéutica Acompaña'm del Hospital Sant Joan de Déu y autor de 'Educar en llamas', un ensayo sobre cómo fomentar el buen clima escolar.

## *Desgaste emocional*

López Murria reconoce que los docentes acusan un importante desgaste emocional. "Muchos alumnos nos tratan como si fuéramos sus colegas en lugar de figuras de autoridad, algo que sucede porque la profesión está cada vez más denostada. Siempre se pone en duda nuestra palabra y hay madres y padres que, en lugar de remar en la misma dirección, sospechan de nosotros cuando les explicamos los problemas que tiene su hijo en clase", concluye tras reclamar más respeto ("no sumisión") al profesor y la inclusión de normas claras en el aula y en las casas. "Las líneas rojas deberían ser las faltas de respeto, el 'bullying' y los insultos", concluye.

El informe Talis de la OCDE revela que un 25% de los docentes de instituto asegura que muchos estudiantes no empiezan a trabajar hasta mucho después de que comience la clase, porcentaje que se reduce al 16% en la media de la OCDE. "En España se ha normalizado tener que perder de cinco a diez minutos (a veces, mucho más) antes de poder empezar una clase y a ello contribuyen los retrasos constantes, la dificultad para conseguir un ambiente de silencio y orden y cierta desidia generalizada en detalles tan simples como sacar el material o abrir el libro", explica Pascual Gil Gutiérrez, profesor de secundaria y autor de 'Schola delenda est?' ('¿Debe la escuela ser destruida?').

El docente y divulgador afirma que los microdesafíos al profesor hacen perder tiempo, enrarecen el ambiente y pueden acabar boicoteando el proceso de enseñanza y aprendizaje de todo el grupo. "El alumno sabe que goza de impunidad y el profesor es consciente de que cuenta con pocos apoyos y recursos a la hora de abordar la indisciplina", añade.

Al igual que López Murria, Gil Gutiérrez mira a las familias. "El respeto y la observancia de las normas de convivencia empiezan en casa. Los padres y las madres deben ver a los profesores no como enemigos con algún malvado interés en amargar o hacer sufrir a sus hijos, sino como aliados en su educación ciudadana y en su formación intelectual", concluye.

Profesor y director de instituto en Castellón, Toni Solano reconoce que los chavales no están callados una hora ni en clase ni en ningún otro sitio. "Igual, por cierto, que los adultos. ¿Alguien está en un cine una hora y media sin ver constantemente el móvil?", puntualiza.

Autor del ensayo 'Aula o jaula', Solano asegura que el modelo de clase tradicional y explicativa donde todo el alumnado escucha al profesor está totalmente agotado y propone cambiarlo por un sistema más participativo (por ejemplo, talleres), donde las interrupciones no son tan frecuentes. Solano añade otro paso necesario para aumentar el ambiente de trabajo en clase: bajar las ratios, algo que, por fin, se va a llevar



a cabo una vez que la nueva ley que tiene entre manos el Gobierno entre en vigor. “Tenemos aulas con 30 chavales donde tres tienen un diagnóstico de hiperactividad, otros tres, un trastorno de lenguaje y otros tres, problemas de salud mental. Cada uno requiere una atención especial y obliga al docente a estar muy pendiente. El resto de la clase también nos necesita, sobre todo, si se atascan con algún tema. Atender a todos es muy complicado”, resume.

Miembro de la asociación de maestros Rosa Sensat, Mar Hurtado reconoce que existe un problema de disciplina, entendida como compromiso, límites y responsabilidad, pero pide ir más allá de las fronteras de la escuela. Haciendo hincapié en los datos de pobreza infantil y la vulnerabilidad de muchos hogares, la maestra asegura que determinados menores sienten que su supervivencia pasa por estar enfadados con el mundo. En su opinión, los llamados niños disruptivos que se saltan los límites están, en realidad, pidiendo ayuda. “Los docentes tenemos que dar soluciones a ese mensaje que nos están lanzando, no nos podemos quedar solo en castigos y partes. Tenemos que ampliar la mirada y no quedarnos solo en lo académico. Es importante buscar las causas de su malestar. Si no, esos alumnos continuarán pensando que nadie les escucha”, razona la profesional, que recuerda que la educación es un derecho de todos y todas.

En opinión de Hurtado, las posibles soluciones pasan por implantar la codocencia en las aulas. “Es la vía para reducir la soledad del maestro y repartir responsabilidades para poder llegar a todos”, explica. También hace falta reciclaje profesional y más formación para los docentes. Especialmente, sobre gestión del aula. No sirve de nada –insiste– en hacer un curso online de tres horas. “Necesitamos formación presencial sobre cómo actuar en el aula”, reclama. Al igual que Solano, Hurtado reclama un cambio educativo. Asegura que muchos chavales disruptivos los son porque el discurso del docente no tiene sentido para ellos. A pesar de la implantación de la educación competencial, muchas aulas se siguen centrando en el contenido puro y duro. “La guerra civil se puede estudiar con un libro de texto o montando un debate en clase y preguntando a los alumnos en qué bando estarían. “¿No es esta una forma estupenda de implicarles y de que los contenidos tengan sentidos para ellos y su contexto?”, concluye.

## **EL DEBATE** OPINIÓN

### ***Extender la enseñanza obligatoria hasta los 18 años: una inversión de país***

*Durante los últimos veinte años, España ha reducido notablemente el abandono educativo temprano, que pasó del 30,9 % en 2002 al 13,0 % en 2024*

Ismael Sanz. 8 oct. 2025

La ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años constituye una de las reformas educativas más ambiciosas que España podría emprender en las próximas décadas. No se trata solo de prolongar la escolarización durante dos años, sino de redefinir la función del sistema educativo en la construcción del capital humano y en la reducción de las desigualdades sociales. En un informe publicado en Funcas, Jorge Sainz y yo argumentamos que la educación sigue siendo la herramienta más potente para el progreso individual y colectivo, con retornos económicos, sociales y cívicos que trascienden a una generación.

Durante los últimos veinte años, España ha reducido notablemente el abandono educativo temprano, que pasó del 30,9 % en 2002 al 13,0 % en 2024 (y que se situará muy cerca del 12,3 % en 2025). Sin embargo, la cifra sigue lejos del objetivo del 9 % fijado por la Unión Europea para 2030. La extensión de la educación obligatoria hasta los 18 años se concibe precisamente como una medida estructural para consolidar esta tendencia y asegurar que todos los jóvenes completen al menos la educación secundaria superior. La evidencia internacional es clara: un año adicional de escolarización obligatoria puede reducir el abandono en 2,5 puntos porcentuales, como demostró la reforma en Países Bajos (Cabus y De Witte, 2011).

Más allá del argumento normativo, la extensión educativa tiene una sólida justificación económica. Según la literatura clásica de Angrist y Krueger (1991) y Oreopoulos (2006), un año adicional de escolarización incrementa los ingresos anuales cerca de un 7,5 % y reduce el desempleo y mejora la salud a lo largo del ciclo vital. Además, la inversión pública necesaria tiene una rentabilidad social neta claramente positiva. López Rupérez, García e Sanz (2015) calcularon una tasa interna de retorno del 6,1 % para los hombres y del 5,2 % para las mujeres, cifras comparables a las de las políticas educativas más exitosas de Europa

Pero la educación también genera beneficios no monetarios. Oreopoulos y Salvanes (2011) documentan que la escolarización adicional se asocia con un mayor bienestar subjetivo, estabilidad familiar y comportamientos más saludables. En el Reino Unido, Gehrsitz y Williams (2024) demostraron que elevar la edad mínima de abandono redujo las hospitalizaciones por enfermedades relacionadas con el consumo de alcohol y tabaco. En términos intergeneracionales, un año adicional de educación materna puede reducir en un 17 % la probabilidad de que los hijos fumen y en un 21 % la de que presenten sobrepeso (Huebener, 2025). Estos efectos muestran que la educación no solo forma a trabajadores más productivos, sino también a ciudadanos más sanos y a sociedades más cohesionadas.

	Unión Europea (27 países)	España
2024	9,3	13,0
2023	9,5	11,6
2022	9,6	13,9
2021	9,8	12,5
2020	9,9	16,0
2019	10,2	17,3
2018	10,3	17,9
2017	10,3	18,3
2016	10,6	19,0
2015	11,0	20,0
2014	11,2	21,9
2013	11,8	25,6
2012	12,6	26,7
2011	13,7	26,3
2010	13,9	26,3
2009	14,3	30,3
2008	14,4	31,7
2007	14,7	30,8
2006	15,2	30,3
2005	15,6	31,0
2004	16,0	31,2
2003	16,4	31,7
2002	16,3	30,9

Fuente: Nivel de formación, Dirección permanente y abandono: estimación de los niveles educativos de la Dirección de Política Activa Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.minedu.es/estadisticas/405/02131/2024/01/condicioneseducativaslaborales2024.html>

La comparación internacional también ofrece lecciones valiosas para España. En Europa, Bélgica, Francia, Portugal, Finlandia y Rumanía ya establecen la obligatoriedad plena hasta los 18 años. Otros países, como Austria y Polonia, exigen formación obligatoria a tiempo parcial hasta esa edad.

Indicador	Estimación aproximada	Interpretación
Ingreso laboral anual	+2.700 €	Aumento del 10 % respecto al salario medio (27.000 €)
Reducción de la pobreza juvenil	-6,25 pp	Descenso estimado del 25 % sobre una tasa base del 25 %
Aumento en la tasa de finalización de secundaria	+2,0 pp	Más jóvenes completarían la educación secundaria postobligatoria
Reducción intergeneracional del abandono escolar	-5,0 pp	Disminución de la probabilidad de abandono en los hijos de beneficiarios
Mejora en indicadores de salud (desviación estándar)	-0,30 SD	Reducción en hospitalizaciones y condiciones prevenibles (Gehrtsitz et al.)

Los Países Bajos optan por un modelo de «obligación de cualificación»: los jóvenes deben continuar formándose hasta obtener una credencial mínima (startkwalificatie).

En todos los casos, el éxito depende de combinar la extensión temporal con una diversificación real de itinerarios. En palabras de Francisco López Rupérez (otro de los autores de esta columna de 'La Educación en la Encrucijada' en El Debate), las reformas educativas solo son eficaces si se diseñan desde una perspectiva sistémica, es decir, alineando los objetivos de equidad con los de calidad y eficiencia. Extender la obligatoriedad sin reforzar la orientación, la tutoría o la formación profesional sería, en ese sentido, una medida incompleta.

En España, el impacto potencial de la reforma sería especialmente notable en las regiones con mayores tasas de abandono, como Melilla (26,0 %), Baleares (20,1 %), frente a comunidades como Cantabria (5,5 %) o el País Vasco (5,0 %) que ya cumplen los objetivos europeos. La medida tendría así un efecto redistributivo territorial, al reforzar las oportunidades de los jóvenes en contextos donde la exclusión educativa aún persiste.

El reto, sin embargo, no es solo cuantitativo. Aumentar la edad obligatoria debe ir acompañado de una transformación cualitativa. Incrementar la permanencia de estudiantes desmotivados en itinerarios que no se ajustan a sus intereses puede generar frustración y tensiones en las aulas. Por ello, Sainz y Sanz (2025) insisten en que la obligatoriedad entre los 16 y 18 años no debe significar uniformidad, sino pluralidad: Bachillerato, Formación Profesional, FP Dual, programas artísticos, deportivos o de segunda oportunidad, todos dentro de un marco común de calidad y orientación personalizada. En la práctica, se trataría de «aumentar las vías de éxito», como plantean López Rupérez et al. (2015), para evitar que la ampliación derive en un nuevo abandono a los 18 años.

Desde la perspectiva del capital humano, los beneficios macroeconómicos son considerables. Psacharopoulos (2024) revisa más de un siglo de estimaciones y concluye que la tasa de retorno privada de la educación se mantiene estable en torno al 10 % anual, una cifra superior a la mayoría de las inversiones financieras. En el plano social, un año adicional de educación reduce el riesgo de pobreza en un 29 % y mejora la confianza institucional (Hofmarcher, 2021). En un país donde la tasa de pobreza juvenil supera el 25 % (INE, 2024), la



extensión de la obligatoriedad no solo sería una política educativa, sino también una política de cohesión social.

Por supuesto, la medida implica costes. La simulación elaborada por Sainz y Sanz estima que el esfuerzo agregado equivaldría al 2,3 % del gasto educativo público, alrededor de 1.450 millones de euros anuales. Esta cifra incluye tanto la escolarización de los jóvenes no matriculados como la extensión de la gratuidad en Bachillerato y Formación Profesional. Sin embargo, incluso con un horizonte prudente, los beneficios netos superan ampliamente los costes, especialmente si se añade el ahorro futuro en subsidios por desempleo, asistencia social y atención sanitaria. El desafío reside, por tanto, en el diseño y la implementación gradual, no en la justificación económica.

En definitiva, ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 18 años no debería verse como un gasto adicional, sino como una inversión estratégica en el capital humano y social del país. España ha avanzado mucho, pero sigue teniendo una proporción elevada de jóvenes que no completan la educación secundaria superior. Extender la obligatoriedad –con flexibilidad, apoyo y calidad– permitiría reducir las desigualdades, mejorar la productividad y reforzar la cohesión. Como subrayan Sainz y Sanz (2025), «mantener a los jóvenes dos años más en el sistema educativo no es una imposición, sino una oportunidad de equidad y progreso».

*Ismael Sanz, URJC, Funcas y LSE*

## **europapress.es**

### **Ansiedad, agresividad o bullying y estrés, principales problemas de salud mental entre los alumnos, según los profesores**

*Un estudio revela que el 60% del profesorado cree que no está formado lo suficiente para detectar los problemas de los alumnos*

MADRID, 28 Oct. (EUROPA PRESS) - Los profesores españoles señalan que los problemas de salud mental más frecuentes que observan en su alumnado son la ansiedad, la agresividad o el acoso escolar y el estrés. Así lo refleja el informe 'El estado de la salud mental en el aula 2025' presentado este martes por Fundación Mapfre y Siena Educación y elaborado a partir de una metodología tanto cuantitativa como cualitativa, con una muestra de 850 profesores y la realización de 18 grupos de discusión en ocho comunidades autónomas.

El estudio concluye que las principales demandas de los profesores son el incremento de la formación y capacitación de los docentes, la incorporación de más psicólogos escolares y profesionales de apoyo y una mayor implicación de las familias. "Tenemos que hacer que se forme bien el profesor, que salga con un alto nivel pedagógico, no solo de conocimientos, sino de manejarse con chicos que están mucho en las redes sociales y que saben mucho de sus derechos y menos de sus deberes, porque están muchas veces sobreprotegidos por los propios padres", ha advertido el psicólogo Javier Urra durante la presentación del informe.

En este sentido, el 32% del profesorado asegura que no ha recibido ninguna formación sobre protocolos de salud mental en el aula, mientras que el 17,2% ha recibido charlas o talleres internos en el centro. El estudio revela que la mayoría del profesorado valora su salud mental de manera positiva, con un 49,3% que la considera buena y un 12,5% que incluso la califica de muy buena. Un 27,6% la percibe en un estado regular, mientras que las valoraciones negativas son menos frecuentes: un 8,1% señala que es mala y un 2,5% la describe como muy mala.

El 60% del profesorado cree que no está formado suficientemente para detectar los problemas que puedan tener los alumnos y el 79,8% no puede abordar los problemas de salud mental en el aula por falta de tiempo. Entre los signos de agotamiento detectados en el profesorado, destacan el estrés (31,2%), la falta de motivación (24,5%), irritabilidad (21,1%) y el aumento de bajas laborales (14,5%). La mayoría del profesorado (56%) valora la salud mental de su alumnado como regular. Un 29,7% la califica de buena, mientras que un 11,4% la percibe como mala. Un 1,5% la considera muy mala y un 1,14% la sitúa como muy buena.

Al ser preguntados sobre si las familias suelen identificar y atender adecuadamente los problemas de salud mental de sus hijos, el 53,2% responde que solo en algunos casos, el 18,1% que no, el 17,3% que rara vez lo hacen, el 6,3% que sí y un 5,1% dice no tener información suficiente. Entre las situaciones familiares que observan con mayor frecuencia, un 85,9% apunta que estilos parentales muy permisivos o muy autoritarios; el 76,6% separación o divorcio reciente de sus padres; el 70,7% falta de seguimiento académico en casa; 30,2% problemas económicos graves; 19,9% violencia de género o maltrato en el hogar; 15,4% fallecimiento de un familiar cercano; y 14,7% cambios frecuentes de vivienda o centro escolar. Respecto a las señales que notan en su alumnado que pueda llevar a los profesores a pensar que detrás existe algún problema de salud mental provocado por una situación de ciberacoso u otro tipo de hechos, el 79,9% detecta cambios de

comportamiento; el 74,5% disminución del rendimiento académico; el 71% aislamiento social; el 49,5% agresividad; y el 39% problemas de sueño.

#### INFLUENCIA DE LAS REDES SOCIALES EN LA SALUD MENTAL

Por otro lado, casi la totalidad del profesorado (97,9%) cree que las redes sociales afectan negativamente al bienestar emocional del alumnado; y el 72,5% dice generan inseguridad y baja autoestima en el alumnado. "Las redes sociales tienden a debilitar la autopercepción del alumnado, salvo en casos donde se consume contenido educativo, positivo o motivador", recalca el estudio. Sobre el contenido en redes sociales que tienen mayor impacto negativo, el 32,2% cree que los estándares de belleza irreal; el 27,3%, contenido violento o agresivo; el 18,8%, pornografía; el 16,2%, acoso y exclusión; y el 4,1%, apuestas y juegos de azar.

#### EL PROFESORADO, DIVIDIDO ANTE LA DIGITALIZACIÓN EN LAS AULAS

Asimismo, el 31,5% considera que la digitalización en las aulas dificulta la gestión emocional, mientras que el 28,8% cree que no influye en la gestión de conflictos. En este contexto, el 22,8% indica que la digitalización en las aulas aumenta los conflictos emocionales debido a la falta de interacción directa; y, por el contrario, el 11% dice que mejora la gestión de conflictos gracias a nuevas herramientas.

El estudio recoge que el 65,8% de profesores tiene conocimiento sobre los protocolos de salud mental en los colegios frente al 34,2% que dice que no tiene conocimiento. El 70,9% de los docentes señala que es muy importante la creación de un protocolo de salud mental.

Por último, entre las estrategias a implementar, el 76% del profesorado apuesta por promover el uso crítico de las redes sociales; el 56,9% por fomentar actividades offline que promuevan la socialización; el 49,5% por limitar el acceso a dispositivos electrónicos durante el horario escolar; y el 44,4% por programas de educación digital.

## EL PAIS

### **Ayuso no solo no encuentra profesores: los institutos de Madrid lanzan un SOS por falta de conserjes, limpiadores y administrativos**

*"La situación es insostenible", denuncia la asociación de directores de institutos públicos de la región*

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 28 OCT 2025

La Comunidad de Madrid tiene serios problemas para encontrar profesorado de matemáticas. Hasta el punto de haber solicitado formalmente al Ministerio de Educación poder contratar para dar clase a profesorado jubilado, graduados en Matemáticas e ingenierías sin el máster de secundaria, o, más chocante, estudiantes que no hayan terminado dichas carreras. Una petición que, salvo en el caso de los jubilados, contraviene la ley orgánica de Educación y el Gobierno ya ha dicho que no aceptará.

Los docentes de matemáticas, cuya escasez se explica por el limitado número de titulados en la especialidad y la elevada demanda de los mismos desde sectores económicos pujantes, no es, sin embargo, el único agujero profesional en los institutos de la región que preside Isabel Díaz Ayuso. La asociación de directores de institutos públicos de Madrid, Adimad, ha lanzado esta semana un SOS por la falta de administrativos, conserjes y personal de limpieza, que ha alcanzado, asegura, "niveles críticos".

"Según los datos que hemos recabado, unos 600 puestos de trabajo permanecen vacantes, entre administrativos, conserjes y personal de limpieza, lo que está imposibilitando el normal funcionamiento de los centros", señala Adimad. "Es una vergüenza", añade su presidenta, Rosa Rocha, "el personal de administración y servicios es fundamental para que los centros funcionen".

Prácticamente ninguno de los más de 300 institutos públicos de la región cuenta con la plantilla completa, asegura la asociación. Y hay centros que carecen simultáneamente "de personal de secretaría, conserje y servicio de limpieza". La falta de empleados eleva la carga laboral de los que hay, lo que a su vez está provocando un aumento de las bajas laborales, en una espiral que, según Adimad, está empeorando el problema.

La falta generalizada de trabajadores está relacionada, en parte, con los procesos de estabilización y traslados que tuvieron lugar el curso pasado, "que han acumulado miles de incidencias y retrasos", señala la asociación, que afirma que lleva años reclamando un "mapa actualizado" de las necesidades de personal de administración y servicios en los institutos de secundaria. Según Adimad, las solicitudes de sustitución, que tramita el departamento de Función Pública, se demoran meses.

"No solo la calidad del servicio educativo público está en riesgo, sino también las condiciones mínimas de higiene y limpieza que garantizan la salud de la comunidad educativa", señala la asociación. Preguntado al respecto, un portavoz de Educación se ha limitado a señalar: "Las consejerías de Educación y Hacienda ponen todos los medios para cubrir siempre a la mayor brevedad posible las vacantes o bajas sobrevenidas que se producen entre el personal de administración y servicios de los institutos públicos de la región".

## Noticias de Navarra

### Educación ofrece al profesorado de FP 80 horas más para atender al alumnado de FCT

*El Departamento se ha reunido con el comité de huelga, que trasladará la propuesta a los centros de Formación Profesional*

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA | 28-10-25 | 14:19

El Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, en una reunión celebrada este martes con el comité de huelga, ha ofrecido al profesorado de FP 80 horas más para atender al alumnado de los módulos Formación en Centros de Trabajo (FCT).

Representantes del Departamento se han reunido con los sindicatos integrantes del comité de huelga convocada para los días 3, 4 y 5 de noviembre en la educación navarra y les han trasladado la oferta de una dotación complementaria de una hora por cada ocho alumnos de FCT.

Esto supondría la aportación al conjunto de centros públicos de FP de unas 80 horas añadidas de atención para las prácticas de empresa del alumnado de FCT, informa el Gobierno de Navarra en un comunicado.

La medida supondría un coste de aproximadamente 300.000 euros y el equivalente a la contratación de cinco profesores más para la atención a este alumnado que aún deben culminar su periodo formativo en empresas con el extinto sistema de módulos FCT, que ya este curso está sustituido por el despliegue de la nueva FP Dual.

Los representantes sindicales han trasladado al Departamento de Educación una exigencia de 4.500 horas más de atención al alumnado de la nueva FP Dual, con un coste de unos 13 millones de euros, una demanda considerada "inasumible" por Educación, que ha advertido de que la oferta de las 80 horas de refuerzo está condicionada a que se desconvoque la huelga.

Los sindicatos se han comprometido a trasladar la propuesta del Departamento al profesorado de Formación Profesional para su análisis.

El Departamento de Educación ha vuelto a insistir en la reunión con los sindicatos en que "los centros de FP navarros tienen 200 horas más para la atención al alumnado este curso, cuantía que se considera suficiente para atender tanto al alumnado que cursa su formación en el formato Dual como al alumnado que tiene que culminar su formación en empresa con arreglo al antiguo sistema de módulos FCT".

No obstante, agrega, "tras ordenar la bolsa de horas disponible una vez finalizado todo el proceso de asignación final de horas para los apoyos y desdobles en los centros de FP, se ha podido obtener esa bolsa de refuerzo ofertada hoy al profesorado, y que está basada en la traslación proporcional de horas respecto al módulo FCT, que era de 3 horas por cada grupo de 24 estudiantes".

## europapress.es

### Miles de estudiantes salen a las calles españolas por Sandra Peña y para acabar "con el monstruo del bullying"

MADRID, 28 Oct. (EUROPA PRESS) - Miles de estudiantes, convocados por el Sindicato de Estudiantes, se han manifestado este martes a las 12.00 horas en las calles de las principales ciudades españolas para acabar "con el monstruo del bullying" tras el caso de Sandra Peña, la menor que se suicidó presuntamente tras sufrir acoso escolar en Sevilla. Las manifestaciones han sido convocadas en 55 ciudades de todo el país en el marco de una huelga estudiantil y, en el caso de Sevilla, la ciudad natal de Sandra Peña, la concentración ha partido este mediodía desde la Plaza Nueva hasta el Palacio de San Telmo.

En la manifestación de Sevilla, que ha congregado a 30.000 personas según han informado los organizadores, los jóvenes han marchado con pancartas con consignas como 'Sandra no te olvidamos' y 'No a la violencia escolar'. Los alumnos han arrojado con aplausos a la familia de Sandra Peña. Sus padres, abuelo y tío, así como otros miembros de la familia, han acudido a la concentración.

En declaraciones a los medios de comunicación recogidas por Europa Press, la portavoz del sindicato de estudiantes a nivel andaluz, Elena Ocaña, ha mostrado "su apoyo a la familia de Sandra", a la par que ha indicado que no "solo hay que hablar de la maldad en abstracto", sino también "hay una serie de responsables" ante lo que califica como "un problema de primer orden". En este sentido, Ocaña ha señalado al Colegio Irlandesas de Loreto por "no hacer nada" con respecto a la situación de la menor pese a que "habían recibido una queja en dos ocasiones". Ha reseñado que el centro educativo no actuó "para no perjudicar su imagen". "No aplicaron ningún tipo de protocolo en defensa de este propio negocio, para poder seguir llevándose todos

esos millones que se embolsan por parte de la Junta", ha destacado. En esta línea, ha pedido a la Junta de Andalucía mayor inversión en pedagogos y psicólogos para atender casos de la salud mental en los centros educativos. A la par, ha criticado el "desmantelamiento de la educación pública" por parte del gobierno de Juanma Moreno, "mientras otorga millones a centros de la Iglesia".

#### LA FAMILIA DE SANDRA AGRADECE EL CARIÑO POR PARTE DE LA SOCIEDAD

A la concentración han asistido los padres y familiares de Sandra Peña. Su tío y portavoz, Isaac Villar, ha mostrado su apoyo a la manifestación contra lo que califica como "una lacra que está sufriendo el país". Asimismo, ha agradecido "el cariño" por parte de la sociedad civil. "Nos da fuerza, tenemos que seguir porque el problema existe", ha destacado.

Por su parte, la manifestación de Madrid ha partido de la Puerta del Sol. "La Gran Vía de Madrid llena de fuerza contra el bullying. Basta de tapanlo, no nos engañan. Fuera matones de nuestras aulas", han denunciado los estudiantes. "Sandra hermana, nosotros no olvidamos. Hay responsables, quienes desde las instituciones, tanto en las comunidades autónomas como desde el Ministerio de Educación, no toman medidas drásticas para acabar con el bullying. Colegio culpable, sistema responsable", han sentenciado los jóvenes madrileños. El Sindicato de Estudiantes ha incidido en que los alumnos quieren "recursos, no lamentos" contra el acoso escolar y ha advertido de que el único protocolo que sirve contra el bullying "es un plan de rescate a la educación pública".

En este sentido, ha reclamado condiciones dignas, psicólogos y acabar con la masificación: "¡Basta de ocultar dónde se esconde el bullying!". "Hoy gritamos para que mañana no tengamos que callar. Para acabar con el monstruo del bullying en nuestras aulas y exigir medidas urgentes para atajarlo. Sandra, hermana, nunca te olvidaremos. Ni a ti ni a todas las víctimas invisibles de esta lacra terrorífica", ha manifestado la organización estudiantil.

#### MANIFESTACIONES EN BARCELONA, ASTURIAS Y LOGROÑO

Unos 1.500 estudiantes, según la Guàrdia Urbana de Barcelona, se han manifestado este martes por la mañana entre las plazas Universitat y Sant Jaume, en solidaridad con el caso de Sandra Peña.

Los jóvenes han gritado consignas como 'Fuera lobbys de nuestras aulas', 'Sandra hermana, nosotros no olvidamos', 'Sobran fachas y faltan psiquiatras', 'Menos policía y más salud mental', 'No son suicidios, son asesinatos' y 'No hay excusa para el que abusa'. En declaraciones a los periodistas, la presidenta de la asociación Nace, Carmen Cabestany, ha defendido que "no se sigan produciendo muertes tan terribles como la de Sandra" y que hace falta pedagogía, conciencia social, cambios en la educación de padres a hijos y más formación a los docentes contra el maltrato.

El presidente de la asociación Trencats y padre de Kira López, José Manuel López, ha dicho que los estudiantes pueden cambiar las cosas y que la juventud se está concienciando sobre la gravedad del acoso escolar, y ha pedido a las administraciones legislar e invertir en prevención: "Las consecuencias deben ser para las familias y los docentes que miran a otro lado".

La miembro del Sindicat d'Estudiants Eidor Bustos ha considerado que el caso de Sandra Peña no es aislado y que "no es justo que, teniendo protocolos con el acoso escolar, no se haya activado en ese centro", y ha reclamado educadores sociales y psicólogos en todos los centros de estudios y fomentar espacios seguros.

En Asturias, la Plaza de La Escandalera, en Oviedo, y la Plaza del Instituto (Parchís), en Gijón, han acogido este martes manifestaciones convocada por el Sindicato de Estudiantes para reclamar más recursos en educación y sanidad pública para combatir el acoso escolar. En Oviedo, la portavoz del Sindicato de Estudiantes Anahi López ha afirmado ante los periodistas que "miles de jóvenes" han quedado "completamente conmocionados" por el suicidio en Sevilla de Sandra Peña, una joven de 14 años, y ha trasladado "todo el apoyo y cariño" a su familia, amigos y compañeros.

"Esta muerte se podría haber evitado", ha asegurado López, quien ha salido a la calle en esta jornada de huelga "para dar la batalla en contra del 'bullying' y de los discursos de odio" que sufren "a diario en nuestros centros de estudio".

En Logroño un grupo de estudiantes se ha manifestado desde el Espolón y hasta la plaza del Ayuntamiento en contra del acoso escolar, al tiempo que han reclamado actuaciones a las direcciones de los centros escolares. La protesta también ha querido recordar a Sandra Peña. De hecho, la marcha ha estado encabezada por una pancarta que decía 'Sandra no te olvidamos. Hay responsables'. Además, han portado algún cartel con la frase 'Nadie merece sentirse menos por ser quien es. #Stopbullying'.

Antes de la manifestación, Antonio, el coordinador regional del Sindicato de Estudiantes, ha asegurado que la iniciativa surge "por el acoso que le hicieron en su día a Sandra, y por lo que se suicidó". En la manifestación, ha participado Joseba, estudiante de 23 años de Trabajo Social, que ha lamentado que "en los centros colegiales no existe realmente un protocolo o siempre se dice que hay un protocolo anti-bullying, pero realmente luego no se efectúa".

Por el mismo motivo, un centenar de estudiantes ha recorrido este martes al mediodía el centro de Santander, desde la Plaza de Numancia hasta la Consejería de Educación, ubicada en el Río de la Pila, para alzar la voz contra el acoso escolar, bajo el lema 'Sandra, no te olvidamos, hay responsables'.

# EL PAÍS **OPINIÓN**

## ***Educación y Empleo: las dos caras del abandono escolar temprano***

*Reducir el abandono escolar temprano exige actuar de forma coordinada sobre el sistema educativo y el mercado laboral. Ningún joven debería incorporarse al empleo sin una cualificación profesional*

MIGUEL SOLER. 29 OCT 2025

España ha logrado un progreso notable en la reducción del abandono escolar temprano. En una década, la tasa ha caído casi a la mitad: del 21,9% en 2014 al 13% en 2024. Sin embargo, seguimos entre los países de la Unión Europea con peor registro, pues solo Rumanía tiene cifras peores. Más allá de la mejora estadística, el dato revela un problema estructural: una parte significativa de nuestros jóvenes sigue quedando al margen del sistema educativo antes de alcanzar una cualificación profesional mínima. Y ese hecho tiene tanto causas educativas como económicas.

Los datos de las comunidades autónomas muestran una relación clara entre la estructura productiva y el abandono educativo. Allí donde predominan sectores que ofrecen empleo sin exigir titulación —turismo, agricultura intensiva, construcción tradicional o servicios básicos—, las tasas de abandono se disparan. En regiones como Baleares o Murcia, donde es posible trabajar sin apenas formación, el abandono supera el 18%. En cambio, en territorios con un tejido industrial y tecnológico más sólido, como País Vasco o Navarra, las cifras se reducen a menos del 10%.

El modelo económico, por tanto, condiciona las expectativas educativas. Cuando el mercado laboral ofrece salidas rápidas sin necesidad de estudiar más, muchos jóvenes optan por el atajo de incorporarse pronto al trabajo. Pero ese camino, que puede parecer atractivo a los 17 años, conduce casi siempre a la precariedad y a una vida laboral sin horizonte de progreso. Es una dinámica que no solo empobrece las trayectorias personales, sino que lastra la productividad y la competitividad del país. En los países donde la economía tira de la educación, el resultado es el opuesto. Alemania, Austria o los nórdicos han conseguido reducir drásticamente el abandono escolar porque su tejido productivo exige cualificación y ofrece formación vinculada al empleo. No son solo modelos educativos eficaces, sino también modelos económicos que valoran el conocimiento y la capacitación técnica.

Reducir el abandono escolar temprano requiere una estrategia doble. En el ámbito educativo, hay que reforzar los apoyos en las etapas iniciales, detectar precozmente la desmotivación y mejorar la orientación académica y profesional. Pero eso no basta. Mientras el mercado laboral mantenga abierta una vía de entrada masiva para jóvenes sin cualificación, el problema persistirá. Por eso, junto a las medidas educativas, hace falta intervenir también en el ámbito laboral. España necesita un acuerdo básico que establezca que ningún joven pueda incorporarse al empleo sin una cualificación profesional reconocida. Esta es la esencia de la propuesta del contrato de formación y aprendizaje.

La medida es sencilla y profunda a la vez: todos los jóvenes que abandonen el sistema educativo sin obtener, al menos, un título de Formación Profesional de grado medio o equivalente, solo deberían poder ser contratados mediante un contrato de formación y aprendizaje, combinando empleo y formación hasta obtener una cualificación profesional. Lejos de ser una limitación, esta medida sería una garantía de derechos. Evitaría que miles de jóvenes queden atrapados en empleos precarios y sin futuro, y permitiría que cada primer contrato laboral se convirtiera también en un espacio formativo. Además, reforzaría la conexión entre educación y trabajo, y alinearía los incentivos de todos los actores: centros educativos, empresas y administraciones.

Desde una perspectiva económica, los beneficios serían claros. Más jóvenes con formación técnica elevarían la productividad y reducirían el desajuste entre oferta y demanda laboral. Desde una perspectiva social, rompería el círculo vicioso entre abandono, precariedad y exclusión. Y desde una perspectiva ética, aseguraría que ningún joven quede sin la oportunidad de formarse para desarrollar su talento.

Para que esta medida funcione, debe ir acompañada de un conjunto de políticas complementarias. En primer lugar, es imprescindible ampliar la oferta de Formación Profesional, especialmente en zonas rurales y en comarcas con menor presencia de centros, para que todos los jóvenes tengan una alternativa formativa accesible y de calidad. La expansión de la FP no puede limitarse a un aumento de plazas, sino que debe incorporar nuevas familias profesionales vinculadas a los sectores emergentes: digitalización, sostenibilidad, energía verde y cuidados. En segundo lugar, resulta clave reforzar la orientación educativa y profesional desde las primeras etapas de la ESO. El alumnado necesita información real sobre las posibilidades que ofrecen los distintos itinerarios formativos y una conexión directa con el mundo del trabajo. Para ello, los centros

educativos deben colaborar de forma estable con empresas, sindicatos, cámaras de comercio y servicios públicos de empleo, integrando estas redes en sus proyectos educativos.

También se requiere una política ambiciosa de becas y ayudas específicas que compense el coste de oportunidad de seguir estudiando en las familias con menos recursos. La igualdad de oportunidades no se logra solo abriendo puertas, sino ayudando a que todos puedan atravesarlas. Y, del mismo modo, es necesario implicar activamente al tejido empresarial, ofreciendo incentivos fiscales y bonificaciones a las empresas que apuesten por la formación dual y por la contratación con aprendizaje como vía de incorporación al empleo cualificado. Por último, es fundamental reconocer y acreditar las competencias profesionales de quienes ya están trabajando sin titulación, permitiendo su incorporación a itinerarios formativos flexibles. Esta política de acreditación permanente permitiría reducir la segmentación entre quienes poseen un título y quienes no, y favorecería la movilidad laboral y la actualización profesional.

España no puede aspirar a una economía de alto valor añadido con un sistema educativo que deja atrás a una parte de su juventud. Reducir el abandono escolar temprano no es solo un objetivo educativo: es una política de país. La Europa que funciona —la que combina bienestar, productividad y cohesión social— lo ha entendido así desde hace años. El abandono no es inevitable. Es el resultado de decisiones políticas y de estructuras económicas que aún permiten que haya trayectorias sin retorno. Si queremos garantizar un futuro digno a todos los jóvenes, debemos cerrar esas vías de escape y sustituirlas por caminos de aprendizaje permanente.

El contrato de formación y aprendizaje no es un instrumento administrativo más. Es una apuesta estratégica: vincular educación y empleo para que ningún joven se quede sin cualificación, y para que España consolide un modelo de desarrollo económico sostenible, competitivo y entre los más avanzados de Europa. Un modelo que, a su vez, permita una sociedad más cohesionada, más justa y con más oportunidades para todos.

*Miguel Soler fue director general de Formación Profesional Ministerio Educación (2008-2012) y secretario autonómico de Educación y Formación Profesional de la Generalitat Valenciana (2015-2023)*

## europapress.es

### Expertos en educación reclaman más inversión en salud mental y prevención de la violencia en las aulas

MADRID, 29 Oct. (EUROPA PRESS) - Expertos en educación han reclamado más inversión en salud mental y prevención de la violencia como ejes del bienestar integral infantil y juvenil en las aulas. Así lo han manifestado durante el 'Congreso Harmonía. Componiendo el bienestar integral en la infancia y la juventud', organizado por La Salle, y celebrado este martes y miércoles en CaixaForum Valencia. "Tratar de ayudar a los adolescentes para que construyan esa melodía es una de las mejores inversiones que podemos hacer de cara al futuro", ha afirmado el investigador asociado en el Centro de Investigación del Bienestar de la Universidad de Oxford, Juan Manuel Márquez.

En el encuentro también han participado expertos en distintas materias de UNICEF, FAD Juventud, Hospital Niño Jesús de Madrid o el Instituto de Salud Mental Vidal i Barraquer de la Universidad Ramon Llull de Barcelona, que han recalcado la necesidad de reforzar estos aspectos, sobre todo en las aulas, de cara a proteger a las futuras generaciones.

Así, el responsable de Educación y Derechos Digitales de la Infancia de UNICEF, Nacho Guadix, que ha centrado su reflexión en los 'Entornos escolares protectores', ha remarcado que la educación "tiene dos enemigos poderosos: la pobreza y la violencia"; y ha hecho hincapié en la importancia del colegio como espacio protector y seguro.

Por su parte, la jueza de familia Isabel Giménez García, conocida por sus cartas a niños y niñas explicando sus sentencias, ha insistido en que "lo que más necesitan los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para vivir su bienestar integral, es una vida libre de violencia" y que todos son parte de la solución. "Cada vez se banaliza más la violencia y hay que repararlo porque eso se lleva en la mochila y formará su adultez", ha advertido.

A su vez, la médico especialista en psiquiatría infantil y adolescencia en el Hospital Niño Jesús de Madrid, Beatriz Martínez, ha precisado que el acompañamiento en las aulas y analizar las conductas de los alumnos, es fundamental para detectar un problema de salud mental. La doctora ha recordado que el profesorado tiene el "superpoder" de la "escucha activa" y ha propuesto un mensaje para transmitir a los menores: "Te veo, te entiendo y aquí estás a salvo".

Mientras, el director del Instituto Universitario de Salud Mental Vidal i Barraquer de la Universidad Ramon Llull, Mark Dangerfield, se ha referido a la importancia del bienestar de los profesores. "Solo así será posible que estén en las mejores condiciones de cuidar también a los alumnos y favorecer el proceso de aprendizaje", ha afirmado.

Por otro lado, la directora de Innovación Estratégica en FAD Juventud, Eulàlia Alemany, ha pronunciado la ponencia 'Hackeando el futuro adolescente: el reto digital' y ha compartido algunos datos como que las chicas bloquean más en redes sociales y reciben más contenidos inapropiados sin quererlo, o que los chicos sufren



más estafas, les suplantan más su identidad, reciben más control por parte de su pareja y envían más contenidos sexuales propios. Alemany ha recomendado estar atentos a cómo los jóvenes se relacionan con las nuevas tecnologías y espacios digitales, vigilando los riesgos, pero también abriéndose a las oportunidades.

el**CorreoGallego**.es

## **La falta de orientación eficaz en la escuela enquistada el abandono temprano y dificulta el acceso de los jóvenes al mercado laboral**

*Un informe de la Autónoma de Madrid asegura que la colaboración con empresas es fundamental para preparar al alumnado hacia posibles estudios y puestos de trabajo*

Olga Pereda. Madrid 29 OCT 2025

La falta de orientación efectiva desde edades tempranas (primaria y ESO) dificulta la conexión entre la escuela y el mundo laboral, lo que repercute negativamente tanto en la empleabilidad de los jóvenes como en su permanencia en el sistema educativo. Así se desprende del informe 'La orientación en sistemas educativos de nuestro entorno', un análisis de los sistemas educativos de diez países. Entre ellos, España, Alemania, Reino Unido y Canadá.

Presentado esta mañana en Madrid, el estudio lleva firma del grupo de investigación sobre políticas educativas supranacionales, de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la fundación Bertelsmann. La conclusión de los investigadores es que una orientación escolar más eficaz, profesionalizada y con recursos suficientes sería un factor determinante para reducir el desempleo juvenil y el abandono escolar temprano en España.

El paro juvenil ha descendido en España a finales de 2024 al 19%, el valor más bajo desde 2007. Sin embargo, la precariedad laboral es un hecho palmario. El 26% de los jóvenes con empleo tienen contratos a tiempo parcial, algo más acusado entre las mujeres (casi 34%) que entre los hombres (20%). El 30% de la población joven está en riesgo de pobreza o exclusión social, el segundo colectivo más vulnerable tras la infancia. Esta situación afecta, incluso, a los que tienen trabajo: más del 18% de los jóvenes ocupados se encuentra en situación de pobreza.

Respecto al abandono educativo temprano -el porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado la ESO y no sigue ningún tipo de educación ni de formación- es del 13% en España frente al 9,3% de media de la UE.

### *Colaboración empresarial*

El informe de la UAM constata que Canadá, Dinamarca y Reino Unido han puesto en marcha un paquete de actividades de orientación dirigidas a estudiantes de secundaria para que tengan contacto con el mundo laboral. Por ejemplo, visitas a empresas, estancias y ferias. "La vinculación del aprendizaje con los ámbitos profesionales tiene una repercusión positiva en el desarrollo de las trayectorias formativas y profesionales del alumnado", como también ocurre en Países Bajos y Alemania. El informe subraya que la colaboración con empresas es fundamental para que los sistemas de orientación funcionen, especialmente en la preparación de los estudiantes para el mercado laboral. "Una orientación más eficaz y bien financiada es clave para reducir el desempleo juvenil y el abandono escolar en España", concluye el informe.

Todos los expertos en sistemas educativos llevan años advirtiendo de que el abandono escolar temprano es un fenómeno multicausal estrechamente ligado a la falta de orientación. Hay consenso en la necesidad imperiosa de "más y mejor orientación", según subrayó en este diario hace tiempo Aina Tarabini, profesora del Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). En su opinión, el modelo actual confunde la orientación con información y, además, es muy finalista.

"Dentro de los institutos sigue muy vigente la creencia de que el bachillerato es para los listos y la FP para los que no lo son, y ese mensaje se les trasmite a los niños y mina su autoestima. ¿Por qué a un buen alumno se le recomienda siempre hacer un bachillerato científico?", se pregunta la investigadora, que celebra que la mirada hacia la FP de grado superior sí ha cambiado para bien. El grado superior es, de lejos, el que más crece (42%). Su aumento es tan significativo que ya le pisa los talones a la universidad. De todas las personas que acceden por primera vez a la educación superior, las facultades acaparan el 61% y la FP, el 39%, según el informe de la OCDE 'Panorama de la educación 2025'.

En la presentación del estudio de la UAM, Sareena Hopkins, directora ejecutiva de la fundación Canadiense para el Desarrollo Profesional (CCDF), ha explicado que la orientación profesional de calidad es mucho más que una ayuda puntual. Es, en su opinión, una inversión estratégica con un impacto multiplicador en las personas, las comunidades y la sociedad.

"Nuestra experiencia en Canadá demuestra que cuando los sistemas educativos sitúan el desarrollo personal y profesional del alumnado en el centro, mejoran tanto los resultados académicos como la empleabilidad y el bienestar de los jóvenes. La clave está en conectar el aprendizaje escolar con la vida real, implicar a las familias y ofrecer experiencias concretas de trabajo desde etapas tempranas", ha concluido.

## EL PAIS GALICIA

### Hartazgo en las aulas de Galicia: "El profesorado está al límite"

*Colegios e institutos afrontan dos jornadas seguidas de huelga por primera vez desde los ochenta por la falta de medios para atender a unos alumnos cada vez más diversos*

SONIA VIZOSO. A Coruña - 29 OCT 2025

Nerea Paz lleva siete años dando clase y este curso le ha tocado estrenarse como directora del colegio Vicente Otero Valcárcel de Carral (A Coruña) con una situación "sangrante". El centro tiene a su cargo a decenas de niños con necesidades especiales y la Xunta solo les ha proporcionado dos especialistas cruciales para atender a estos pequeños como se merecen: uno en Pedagogía Terapéutica y otro en Audición y Lenguaje. Son menos de la mitad de los seis que tenían el año pasado, todo pese a que el alumnado que los precisa ha aumentado, señala. El problema no acaba ahí: "Está acabando octubre y aún no tenemos cuidador. Los profesores estamos haciendo funciones que no nos corresponden por humanidad".

Paz forma parte de los servicios mínimos decretados por la Consellería de Educación en la huelga de dos días convocada en toda la enseñanza no universitaria por el sindicato mayoritario CIG y por el Sindicato de Traballadores do Ensino de Galicia (STEG). Nunca desde los ochenta se habían marcado dos días seguidos de paro. Están llamados 30.000 docentes, desde Infantil a Bachillerato, pasando por Formación Profesional y por conservatorios, escuelas de idiomas y escuelas de artes. Las centrales convocantes sostienen que "el profesorado está al límite", que "no aguanta más", ya que los recortes de la gran crisis económica de hace 15 años no se han revertido y no dejan de sumarse más carencias.

La Xunta cifra el seguimiento de este martes en menos del 14% y acusa a los huelguistas de responder a la "estrategia política" del BNG, principal partido de la oposición. El *conselleiro* de Educación, Román Rodríguez, ha admitido este martes que "queda mucho trabajo por hacer", pero ha añadido que existe "una hoja de ruta" pactada con los sindicatos que no secundan esta huelga de la central mayoritaria (CCOO, UGT y ANPE) y en los que ve "altura de miras". Por contra, las organizaciones convocantes, a su juicio, prefieren "votar por el conflicto" y les pide que "reconsideren su postura". Las centrales CIG y STEG eluden dar datos hasta que no se completen las dos jornadas de protesta, pero avanzan que la cifra de Educación es "irreal". Solo en la concentración frente a la sede del Gobierno gallego en Santiago había 5.000 docentes, sostienen.

En las aulas conviven estudiantes con discapacidad, dificultades de aprendizaje, familias desestructuradas y hogares pobres y tanto las asociaciones de padres y madres como los docentes critican la falta de recursos para atenderlos adecuadamente. "Los orientadores no dan abasto, hay alguno que atiende a 1.000 alumnos cuando el máximo debería ser 250", apunta Ana Paz, especialista en Pedagogía Terapéutica del colegio Santa María de O Valadouro (Lugo) que secunda la huelga. Paz explica que la "casuística de los alumnos es muy dura". Las escuelas "recogen los problemas de la sociedad sin tener medios" para afrontarlos y esas carencias "se multiplican en el rural". El sistema para evaluar a los niños con necesidades especiales y decidir qué personal precisan está "atascado": empieza en los centros y pasa luego a los equipos provinciales de orientación de la Xunta. De estos últimos solo hay cuatro, uno por provincia, denuncia.

La huelga de esta semana en colegios e institutos de Galicia es la segunda de este curso. El pasado 25 de septiembre hubo otra, la "más contundente de los últimos años", según la CIG, que acusa al Gobierno de Alfonso Rueda (PP) de "inacción e o inmovilismo" y anuncia meses calientes. "Si no hay rectificación, no se recuperan derechos y no se valora al profesorado, este será un curso de movilizaciones que non cesará hasta conseguir avances", ha advertido Laura Arroxó, portavoz de este sindicato.

El profesorado gallego reclama que se bajen los ratios en todas las etapas educativas a partir del curso que viene y que se dote a colegios e institutos de personal suficiente para atender a la diversidad de niños que se sientan en sus pupitres. Piden, al igual que hacen las familias año tras año, más especialistas en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, más orientadores y que los estudiantes con necesidades especiales computen como dos o tres a la hora de repartir las aulas.

Los docentes en huelga también demandan que se recupere el horario lectivo previo a la gran crisis económica de hace 15 años. Aseguran que los profesores gallegos de Secundaria son los únicos de España que siguen impartiendo 20 horas a la semana. Otra de sus peticiones es un "plan real de eliminación de burocracia", mejoras salariales que les permitan recuperar el poder adquisitivo perdido y una reducción de jornada a partir de los 55 años.

Sus protestas cuentan con el apoyo de las familias de la Confederación de Anpas Galegas y 74 directores de centros educativos de toda Galicia han firmado un comunicado defendiendo también el paro. Denuncian que "la creciente sobrecarga administrativa, la falta de medios humanos y materiales y la precarización de las



condiciones de trabajo" están dañando "la atención al alumnado, la innovación pedagógica y la equidad educativa". Con todo, la huelga se celebra en medio de una división sindical. Las centrales CCOO, UGT y ANPE no la secundan. Esgrimen que fue convocada sin contar con su opinión, consideran que está mal formulada", y defienden que parte de las demandas están ya en negociación con la Xunta.

## Noticias de Navarra

### **El profesorado de FP mantiene la huelga en Navarra tras considerar "insuficiente" la oferta de Educación**

*Steilas, LAB, CCOO y ELA acusan al departamento de implantar la nueva ley de Formación Profesional "sin planificación ni recursos" y llaman a los 1.200 docentes de FP a secundar los paros del 3, 4 y 5 de noviembre*

María Olazarán. PAMPLONA | 30-10-25

Los sindicatos Steilas, LAB, CCOO y ELA, mayoritarios en la enseñanza pública navarra, han confirmado este jueves que mantendrán la huelga del profesorado de Formación Profesional prevista para los días 3, 4 y 5 de noviembre. Consideran que la oferta presentada por el Departamento de Educación es "insuficiente" y no responde a las principales demandas del colectivo.

Representantes de las cuatro organizaciones se han concentrado esta mañana frente al centro integrado María Ana Sanz, en Pamplona, donde han explicado que, tras las asambleas celebradas con el profesorado, la propuesta de Educación ha sido rechazada "por no dar respuesta ni a corto, ni a medio ni a largo plazo a los problemas que está generando la implantación de la nueva ley de FP".

Según denuncian, la aplicación de la normativa se está llevando a cabo "con una celeridad excesiva, sin criterios claros, sin una planificación realista y sin los recursos necesarios".

A juicio de los sindicatos, la propuesta trasladada el pasado martes por el Departamento de Educación, de ofrecer 80 horas más para atender al alumnado de los módulos Formación en Centros de Trabajo (FCT), es un "parche" para este curso académico y sólo responde "a una pequeña parte de todas las reivindicaciones llevadas al comité de huelga". "¿Cómo se atenderá a ese mismo alumnado el curso que viene y hasta la extinción del plan antiguo? No lo sabemos. Además no hay ninguna oferta para atender al alumnado de FP dual con horas de docencia directa", han remarcado los representantes que han denunciado que "el consejero nos traslada la responsabilidad de decidir ya que dicen que solo ampliarán esas 80 horas si aceptamos desconvocar la huelga, cuando es un sobrante de las horas de apoyo y desdobles que tenían y podría aplicarlas perfectamente para que el alumnado de FCT pueda hacer las prácticas y titular".

#### *Las reivindicaciones laborales*

Los sindicatos, escuchando al profesorado, consideran que no pueden aceptar ya que son muchas las reivindicaciones que el Departamento no atiende. Entre otras están la reducción de ratios, la asignación de horas lectivas suficientes para disponer de una figura de referencia en la gestión de las prácticas en empresa del alumnado, y el refuerzo de los puestos de orientación. También exigen que Educación asuma la coordinación en la búsqueda de empresas colaboradoras, la estabilización de las plantillas y el fin de la discriminación que, afirman, sufren los docentes especialistas de sectores singulares y de Pedagogía Terapéutica. "Ambos colectivos, en otras CCAA, cobran un complemento que aquí no perciben", han denunciado.

Por último solicitan que se doten de horas y recursos con anticipación para la implantación de nuevos ciclos y módulos y que los espacios para profesorado y alumnado "se adecúen a las necesidades reales para llevar a cabo una docencia y aprendizaje de calidad".

Por todo ello, Steilas, LAB, CCOO y ELA han hecho un llamamiento al conjunto del profesorado de FP —alrededor de 1.200 docentes repartidos en una veintena de centros públicos de Navarra— a participar activamente en los paros de la próxima semana.

## **europapress.es**

### **Educación defiende que las aulas "no pueden ser ajenas al mundo digital, siempre con acompañamiento del profesorado"**

MADRID, 30 Oct. (EUROPA PRESS) - El secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, ha defendido que las aulas "no pueden ser ajenas al mundo digital, siempre con acompañamiento del profesorado".

Así lo ha manifestado este jueves de la Rosa en la Jornada de Reflexión y Concienciación sobre Alfabetización Mediática, organizada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes conjuntamente con el Ministerio para la Transformación Digital y de la Función Pública en IFEMA (Madrid). El secretario de Estado de Educación ha destacado que "las nuevas generaciones deben ser demócratas digitales", por lo que, a su juicio, "resulta fundamental la alfabetización digital".

Por su parte, la secretaria de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial, María González Veracruz, que también ha intervenido, ha asegurado que "la alfabetización digital es una absoluta prioridad": "Necesitamos unir tecnología y pedagogía para tener fortaleza en la ciudadanía digital".

Durante la jornada ha tenido lugar el conversatorio 'No todo son memes: buenas prácticas en la comunicación en redes sociales', y la mesa redonda 'Si no lo veo no lo creo. Estrategias para formar personas lectoras más críticas en la era de la información y las tecnologías innovadoras'.

## el Periódico de Catalunya

### Catalunya necesitaría crear casi 170 nuevos grupos de 1º de ESO para poder bajar las ratios a 25

*La aFFaC denuncia que Catalunya invierte un 4,09% del PIB en educación, por debajo del 4,66% de la media europea y muy lejos del 6% que marca la ley de educación*

Helena López. 30 OCT 2025

Catalunya necesitaría 169 nuevas aulas de 1º de ESO para cumplir con la nueva ratio de 25 alumnos por grupo en esta etapa educativa, prometida por el presidente Pedro Sánchez: 109 en la escuela pública y 60 en la concertada. Esta es una de las numerosas cifras puestas sobre la mesa por la Associació de Federacions de Famílies de Catalunya (aFFaC), entidad que representa la voz de 598.000 familias catalanas que confían la educación de sus hijos a la escuela pública, y que este jueves ha presentado el informe 'Anàlisi de l'inici del curs escolar 2025-2026 a Catalunya', en el que denuncian que la inversión en educación sigue por debajo de la media europea y española.

Pese al sentimiento generalizado de crisis del sistema al que hay que hacer frente, en 2023 Catalunya invertía un 4,09% del PIB en educación, por debajo del 4,42% de la media española y del 4,66% de la europea, y muy lejos del 6% que marca la propia Ley de Educación de Catalunya (LEC). "En los nuevos presupuestos que ahora se negocian hay que poner el foco en educación", señala la directora de la aFFaC, Lidón Gasull, quien añade que, mientras Catalunya está por debajo de la media en inversión, está por encima en lo que se refiere al peso de la escuela privada-concertada en el conjunto del sistema.

#### *Líderes en concertada*

España es el cuarto Estado europeo con más escuela privada y privada-concertada, con un peso de esta del 31,9%, solo por debajo de Bélgica, Holanda y Malta.

En este contexto, y con la mirada puesta en I-3, la aFFaC advierte que desde el curso 2021-2022, la red pública presenta una pérdida de alumnado matriculado del 9,7%, mientras que la privada-concertada crece un 0,70%. "Dato muy importante en un momento de crisis demográfica -apunta Jordi de Carreras, presidente de la federación- y cuando está sobre la mesa el debate de la renovación de conciertos educativos".

#### *Problema estructural*

La oferta de plazas públicas de 1º de ESO no es suficiente ni para dar cabida a todo el alumnado que en sexto de primaria está en la pública. La falta de plazas públicas en primero de ESO es generalizada: 26 de 43 comarcas no pueden garantizar la continuidad educativa de todo el alumnado de sexto de primaria. Los casos más críticos son el Lluçanès (con cero plazas públicas), y comarcas como el Ripollès, el Barcelonès o la Garrotxa. "Teniendo en cuenta que ya no hay plazas con una ratio de 30, el sistema no está preparado para hacer frente a la bajada de ratio a 25 anunciada por Sánchez", señala Gasull, quien hace años que denuncia la sobreratio en unas aulas de secundaria tensionadas y cada curso más complejas. "La falta de plazas en primero de ESO estructural provoca masificación en la secundaria", advierten.

#### *Principio de complementariedad*

Así las cosas, la aFFaC ha presentado también este jueves su propuesta para una "revisión estratégica de los conciertos educativos", denunciando que la sobreoferta de plazas en la privada-concertada es un problema grave en la lucha contra la segregación escolar, como llevan también mucho tiempo señalando expertos educativos como Xavier Bonal o Adrián Zancajo. "La red privada-concertada está sobredimensionada teniendo en cuenta el principio de complementariedad que tendría que tener esta tipología de escuela. Es necesaria una revisión estratégica para volver a situar el sistema público en el lugar en el que tendría que estar", ha argumentado Gasull, detallando que más de la mitad de los municipios con doble red -donde convive escuela pública y concertada- tiene sobreoferta.

Su "propuesta de mínimos" para la revisión de conciertos incluye el cierre de los 129 grupos sobrantes en I-3 en la privada-concertada según sus cálculos, elaborados a partir de la información pública de la conselleria.

A partir de ahí, proponen también que la revisión priorice los municipios en los que la oferta pública ya garantiza la escolarización universal (apelando al principio de complementariedad, la entidad entiende que esos grupos "no tienen sentido") y revisar los municipios y las zonas educativas donde la oferta privada-concertada supere la oferta pública. "Se trata de hacer una planificación responsable. No dupliquemos la oferta donde no hace falta", ha zanjado De Carreras, quien ha señalado que la próxima renovación de conciertos será "un momento histórico".

## THE CONVERSATION

### La IA no mejora las notas y aumenta la brecha entre buenos y malos estudiantes

*María Luisa Fanjul Fernández. Profesora en el grado de Marketing y el Máster de Emprendimiento Digital, Universidad Europea*

*Francisco José Pradana Pérez. Profesor de Comunicación y director de Postgrado, Universidad Europea*

*Joaquín Pérez Martín. Catedrático de Diseño y Videojuegos, Universidad Europea*

La inteligencia artificial (IA) tiene el potencial, nos dicen sus defensores, de democratizar el conocimiento y personalizar el aprendizaje. Con itinerarios diseñados específicamente para cada estudiante en función de sus objetivos y necesidades, esta herramienta, bien utilizada, puede resultar revolucionaria.

Pero ¿cuál es su impacto actual? ¿Está ayudando a los estudiantes a mejorar en su rendimiento académico? Pues según nuestro reciente estudio entre más de 200 universitarios, la respuesta apunta a que, de momento, no es así. La inteligencia artificial ha transformado la forma en que los jóvenes se preparan y aprenden, pero su impacto en el rendimiento académico es limitado y no necesariamente positivo.

#### *La IA como compañera de estudio*

La mayoría de los universitarios utiliza herramientas de IA para resolver dudas, resumir textos o generar ideas. Pero lo hacen de maneras muy distintas.

El estudio detecta tres perfiles de uso:

- Perfil estratégico y funcional. Utiliza la IA como herramienta para optimizar el estudio, gestionar mejor el tiempo, acceder a más información y mejorar su productividad, aunque no esperan necesariamente un impacto directo en las calificaciones. Supone el 41,18 % del total.
- Perfil instrumental y resolutivo. Refleja un uso claramente utilitarista, centrado en reducir el esfuerzo. Quienes forman parte de este grupo valoran la rapidez y la comodidad que ofrece la IA, pero suelen mostrar una comprensión más superficial de su potencial educativo. Son el 23,53 %
- Perfil cognitivo y explorador. Comprende a los estudiantes que emplean la IA con una orientación al aprendizaje. Usan estas herramientas para profundizar en los contenidos, mejorar su comprensión y desarrollar nuevas competencias. No buscan ahorrar tiempo, sino aprender mejor: son el 35,29 %.

Esta segmentación muestra que la IA amplifica diferencias entre los estudiantes: quienes ya tienen buenos hábitos de estudio la utilizan para aprender más, mientras que quienes no los tienen tienden a emplearla para reducir su carga de trabajo.

#### *Aprender más rápido no es aprender mejor*

El 70 % de los estudiantes encuestados afirman que la IA les ayuda a "estudiar más rápido". Sin embargo, ese ahorro de tiempo no se traduce en una comprensión más profunda de los conceptos.

Las respuestas son inmediatas, pero también favorecen un aprendizaje mucho más superficial. Los estudiantes nos cuentan que su uso más habitual es "entender el tema sin leerlo todo" o "resumir lo importante en pocas líneas". En otras palabras, las herramientas de inteligencia artificial acortan el camino, pero también el proceso que da sentido al aprendizaje.

#### *La brecha digital dentro del aula*

De esta manera, lejos de igualar oportunidades, esta herramienta puede ampliar la brecha educativa. Por ejemplo, hemos visto que entre los estudiantes con mejor rendimiento, el 72 % asegura revisar o contrastar siempre la información generada por la IA. Entre los de peor rendimiento, solo el 28 % lo hace.

El resultado es un sistema de aprendizaje desigual: los más críticos convierten la IA en una aliada, mientras que los menos preparados la usan como un atajo.

#### *Una nueva cultura del esfuerzo*

La relación emocional con el aprendizaje también está cambiando. Algunos estudiantes afirman que “ya no merece la pena romperse la cabeza si la IA te lo explica mejor”.

A esta afirmación se suman respuestas como “te lo da hecho” o “ahorra pensar”. Esta percepción, especialmente presente en el grupo instrumental y resolutivo formado por el 23,53 % de los estudiantes encuestados, muestra que el esfuerzo ya no se identifica necesariamente como parte del proceso formativo. En este contexto, enfrentarse a la dificultad, equivocarse o intentarlo varias veces empieza a verse como un obstáculo prescindible en un entorno cada vez más automatizado.

Así, la inteligencia artificial reduce la frustración, pero también el valor del error en el aprendizaje. En este sentido, el desafío para la educación superior ya no es solo enseñar contenidos, sino preservar el sentido del esfuerzo frente al de la inmediatez.

#### *Qué puede hacer el profesorado*

Prohibir la utilización de herramientas de inteligencia artificial no es una opción realista. El reto en el aula consiste en guiar a los estudiantes hacia un uso crítico, ético y responsable de estas herramientas. La alfabetización digital no consiste solo en manejar herramientas, sino en saber preguntar, contrastar y evaluar la fiabilidad de las respuestas.

También será necesario repensar la forma de evaluar. Si la IA puede redactar un texto o resolver un caso práctico, habrá que diseñar actividades que pongan en valor cuestiones como la reflexión, la creatividad y la aplicación del conocimiento más allá del contenido.

#### *Un aprendizaje más humano*

La inteligencia artificial ha llegado para quedarse, pero su integración en la educación superior debería ser pedagógica y consciente. Es recomendable plantear actividades que inviten a contrastar las respuestas generadas por la IA con otras fuentes de información y a detectar errores o inconsistencias en sus explicaciones.

Esto no solo refuerza competencias clave como la capacidad de argumentar, sino que fomenta el pensamiento crítico frente a la tecnología. Aprender a identificar sesgos o respuestas incorrectas y ser capaces de corregirlos será tan importante como saber formular una buena pregunta.

El valor de la inteligencia artificial dependerá, por tanto, de cómo se utilice: como sustituto del pensamiento o como acelerador de nuevas formas de aprendizaje. Puede facilitar el acceso al conocimiento, pero solo la inteligencia humana transforma la información en comprensión.

## **Por qué algunos niños tienen dificultades con las matemáticas desde el inicio (y no es por falta de esfuerzo)**

*Valentín Iglesias Sarmiento. Profesor, Universidade de Vigo*

*Leire Pérez Pérez. Profesora, Universidade de Vigo, Universidade de Vigo*

Aprender matemáticas supone un desafío particular, diferente al otras materias escolares.

En primer lugar, requiere mucho más que memorizar estrategias o recordar fórmulas: implica poner en marcha procesos mentales complejos y coordinarlos. A diferencia de otras asignaturas o contenidos, en los que puede bastar con comprender o recordar información, las matemáticas exigen transformar datos, establecer relaciones abstractas y planificar diferentes pasos para llegar a una solución.

En este proceso, la memoria de trabajo desempeña un papel fundamental porque permite mantener y manipular la información necesaria mientras se resuelve una tarea matemática, y la velocidad de procesamiento ayuda a realizar con agilidad las operaciones básicas.

#### *Matemáticas y funciones ejecutivas*

También intervienen otras funciones ejecutivas: la planificación (determinar los pasos que se deben seguir, organizarlos en un orden lógico y supervisar el progreso para evaluar posibles soluciones); la inhibición (frenar respuestas impulsivas o automáticas y resistirse a elementos externos que puedan distraer durante la resolución); y la flexibilidad (cambiar de estrategia cuando el procedimiento inicial no conduce al resultado esperado).

A todo ello se suma el razonamiento no verbal, entendido como la capacidad de reconocer patrones y establecer relaciones entre elementos para guiar las estrategias de solución.

El lenguaje también resulta clave a medida que las tareas se vuelven más complejas. Para resolver un problema correctamente es necesario comprender el significado de las palabras y expresiones que aparecen en el enunciado. Por ejemplo, términos como “aumentar”, “quitar” o “repartir en partes iguales” implican



operaciones matemáticas concretas, y si el alumnado no domina ese vocabulario puede tener dificultades para entender qué se le pide.

Esta interacción entre componentes lingüísticos, conocimientos matemáticos y procesos cognitivos de carácter más general explica por qué son frecuentes las dificultades en matemáticas y por qué persisten aunque los alumnos se esfuercen.

#### *Un problema que comienza temprano*

La evidencia científica indica que las dificultades no dependen únicamente de la inteligencia o la perseverancia (ni de dificultades específicas como la discalculia), sino de la interacción de múltiples factores educativos, cognitivos, matemáticos, lingüísticos y socioafectivos. Es importante detectar cuáles son y cómo se combinan, pues de lo contrario las dificultades se acumulan y se mantienen a lo largo de toda la etapa escolar.

Las dificultades en matemáticas aparecen ya en Educación Infantil y se consolidan en Educación Primaria. No se trata de un simple “despiste”: los niños con bajo rendimiento inicial suelen mantenerlo durante años.

Tradicionalmente, un bajo rendimiento en matemáticas respecto al cociente intelectual se asociaba con la citada discalculia. Hoy se sabe que este criterio es limitado: aunque esta dificultad puede estar detrás en algunas ocasiones, en otras las causas responden a una combinación de factores diferente.

#### *Retos a abordar en el aprendizaje matemático*

Las habilidades necesarias para tener un buen rendimiento matemático van evolucionando a lo largo de la escolarización. Algunas tareas, como el cálculo, se apoyan sobre todo en la memoria de trabajo y en habilidades matemáticas tempranas como el conteo. Otras, como la resolución de problemas que hemos comentado, exigen una mayor comprensión verbal y presentan demandas cognitivas más complejas.

Por eso, no todos los estudiantes se enfrentan a las mismas dificultades ni por las mismas razones. Algunos tienen problemas para memorizar las tablas aritméticas, otros tropiezan al seguir los pasos de un procedimiento o al aplicarlo en situaciones nuevas. Estas dificultades pueden estar relacionadas con limitaciones en procesos generales, como la memoria o la atención, con dificultades en las habilidades lingüísticas necesarias para comprender enunciados o con carencias en los conocimientos matemáticos previos.

#### *Una enseñanza flexible y personalizada*

Reconocer esta diversidad implica que la enseñanza no puede ser uniforme ni basarse en estrategias idénticas para todo el alumnado. Debe ser flexible y adaptarse a las necesidades específicas de cada niño, lo que supone observar cómo aprende cada estudiante, proponer actividades variadas en función de sus fortalezas y debilidades y ofrecer apoyos ajustados cuando sea necesario.

Muchos docentes ya trabajan en esta dirección, aunque los programas y currículos escolares no siempre facilitan este enfoque. Por ello es importante incorporar esta diversidad en las programaciones didácticas y en la formación del profesorado.

#### *Diferentes tipos de apoyos*

Las dificultades en matemáticas no son estáticas ni se ajustan a un enfoque categórico simple. No existen únicamente dos grupos –los que “entienden” y los que “no entienden”–, sino que hay muchos niveles intermedios. Algunos estudiantes pueden mostrar problemas puntuales que desaparecen con pequeñas ayudas, mientras que otros necesitan apoyos más intensos y prolongados a lo largo del tiempo.

También es habitual que las dificultades no se distribuyan de forma uniforme entre las distintas áreas: por ejemplo, un alumno puede dominar el cálculo pero tener dificultades al aplicar sus conocimientos en contextos nuevos o en tareas más complejas, como la resolución de problemas.

Por todo ello, resulta fundamental realizar un seguimiento del progreso del alumnado durante periodos prolongados, más allá de un curso escolar o de una evaluación puntual. Solo mediante una observación continua es posible comprender cómo evolucionan sus habilidades, por qué algunas dificultades persisten y qué tipo de enseñanza o intervención resulta más eficaz para superarlas.

#### *Estrategias de actuación basadas en la evidencia*

De acuerdo con nuestros estudios, más de una cuarta parte de los niños que presenta dificultades en el aprendizaje de las matemáticas en Educación Infantil continúa con ellas al finalizar la etapa de Educación Primaria.

Enfoques educativos como el modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) o, de forma más amplia, los Sistemas Multinivel de Apoyo (MTSS) han demostrado ser enfoques eficaces para organizar el trabajo en el aula.

Estos sistemas parten de un mismo principio: ofrecer diferentes niveles de apoyo en función de las necesidades de cada estudiante, que son detectadas de forma temprana a través de instrumentos de cribado.

Cada nivel ofrece diferentes tipos de instrucción, evaluación, intervención y apoyos, con niveles más intensivos a medida que se avanza en el sistema.

#### *Combinar estrategias*

Los hallazgos recientes también sugieren que los programas que combinan entrenamiento de procesos cognitivos con habilidades matemáticas concretas tienen mayor potencial que los que se centran en un solo aspecto.

Estrategias como la identificación y construcción de esquemas de problemas, la enseñanza explícita de secuencias de estrategias cognitivas y metacognitivas, y el uso de materiales manipulativos para reducir la carga de abstracción han demostrado ser eficaces para ayudar a los estudiantes con debilidades cognitivas y lingüísticas.

Integrar sistemáticamente estos enfoques en la escuela no solo mejora la adquisición de habilidades matemáticas, sino que también favorece la confianza y autonomía de los estudiantes, aspectos fundamentales para su desarrollo académico y emocional.

En definitiva, la combinación de detección temprana, intervenciones estructuradas e integradoras y personalización según el perfil del alumno es la forma más eficaz de abordar las dificultades matemáticas persistentes.

#### *Más allá del aula: un reto social*

Comprender por qué algunos niños tropiezan en matemáticas no es solo un asunto académico: estas dificultades tienen un impacto directo en las oportunidades futuras de los escolares, tanto educativas como laborales y sociales.

La evidencia indica que la detección temprana y las intervenciones adecuadas pueden marcar una diferencia significativa. El desafío actual es trasladar este conocimiento a las aulas, asegurando que ningún niño quede rezagado en el aprendizaje de un área tan esencial como las matemáticas.

---

## MAGISTERIO

### Los docentes cántabros toman las calles de Santander para exigir un acuerdo salarial

*Los docentes cántabros se han manifestado este jueves, en el cuarto día consecutivo de huelga convocada por la Junta de Personal Docente, para exigir un acuerdo para la adecuación salarial y la eliminación de la denominada 'cláusula Silva'.*

EFE Viernes, 24 de October de 2025

La manifestación, que ha partido a las 18.00 horas desde la plaza de Numancia, ha recorrido las calles del centro hasta la sede del Gobierno regional, donde los manifestantes se han detenido y han continuado después hasta el centro cultural Doctor Madrazo. Según ha confirmado a Efe la Delegación del Gobierno, han participado unas 5.000 personas, aunque los sindicatos elevan la cifra "a mucho más". Durante el recorrido de la protesta, convocada por la Junta de Personal Docente (STEC, ANPE, CCOO y UGT), se han coreado consignas como "Buruaga, paga, paga", "La huelga es mayoritaria, si no sabéis pagar, volved a Primaria", "Somos docentes, no rehenes" o "Silva, escucha, abre la hucha".

#### *"La pelota en el tejado del Gobierno"*

La presidenta de la Junta de Personal Docente, Rus Trueba (ANPE), ha agradecido la participación de una mayoría del profesorado cántabro y ha cifrado el seguimiento de la cuarta jornada en un 51,3 por ciento. Trueba ha valorado la jornada de huelga como "un rotundo éxito" y ha defendido que la alta participación refleja "el hartazgo del profesorado ante los desprecios del consejero y del Gobierno regional". "Después de más de un año de movilizaciones, seguimos aquí defendiendo lo que es justo", ha afirmado Trueba, quien ha denunciado el "ninguneo institucional total" del Gobierno y ha advertido de que la "pelota está en su tejado". Y ha vuelto a exigir una solución inmediata al conflicto, "eliminando la cláusula Silva y equiparando al profesorado con el resto de empleados públicos".

Por su parte, CCOO, único sindicato que ha convocado huelga durante toda la semana en todas etapas educativas, ha elevado el seguimiento al 52,4% y ha subrayado que "el profesorado se ha plantado porque el Gobierno sigue dando la llamada por respuesta". En la manifestación también han participado representantes políticos como el secretario general del PSOE en Cantabria y delegado del Gobierno, Pedro Casares, que ha acusado al Ejecutivo regional de "reírse de los profesores" y ha pedido a la presidenta María José Sáenz de Buruaga que "negocie en serio para alcanzar un acuerdo por el bien de la educación pública". La candidata del



PRC a la Presidencia, Paula Fernández, ha denunciado el deterioro de la educación pública durante esta legislatura y ha pedido al Gobierno que elimine “una cláusula que no existe en ningún otro acuerdo salarial en España”.

*Silva pide “responsabilidad” a los sindicatos*

Según el Gobierno de Cantabria, el seguimiento del cuarto día de huelga se ha desarrollado “con normalidad dentro de la excepcionalidad”, con un seguimiento del 34%, con unos 2.800 huelguistas de un total de 8.000 docentes. El consejero de Educación, Sergio Silva, ha insistido en que el Gobierno de Cantabria mantiene su compromiso con el profesorado, recordando que la subida salarial está reflejada en el proyecto de Presupuestos de 2026.

Silva ha defendido que se trata de un “acuerdo bueno para los docentes y necesario para la educación de Cantabria” y ha apelado a la “responsabilidad y vocación de servicio público de los sindicatos” para poner fin al conflicto. Este viernes tendrá lugar la quinta y última jornada de huelga de esta semana, que STEC, ANPE y UGT han convocado en educación infantil y primaria, mientras que CCOO la mantiene en todas las etapas y centros educativos.

*Silva ve “desproporcionado” paralizar “por dinero” la mitad de bimestre con paros docentes*

El consejero de Educación, Sergio Silva, ha considerado este viernes “totalmente desproporcionado” que “por un asunto salarial, por dinero, se haya llevado al extremo de poner prácticamente la mitad del bimestre en huelga”, tras trece jornadas de huelga docente en los últimos dos meses. En declaraciones a los medios de comunicación para valorar la semana de huelga convocada por la Junta de Personal Docente que concluye este viernes, Silva ha recordado que en este bimestre, con un total de 35 días lectivos, los 13 días de huelga equivalen al 37 por ciento de las jornadas. “Jamás había ocurrido algo así en Cantabria”, ha señalado el consejero, quien ha advertido del “desgaste” que esto supone no para el Gobierno, sino para las familias y para los centros educativos.

Según los datos “prácticamente definitivos” de la Consejería de la jornada de huelga de este viernes en educación infantil y primaria convocada por STEC, ANPE y UGT, se ha registrado algo menos de mil maestros en huelga, lo que equivale a un 12 por ciento del total del profesorado. El consejero ha repasado la evolución de los paros a lo largo de la semana: un 14 por ciento el lunes, 3,5 por ciento el martes, 2,5 por ciento el miércoles, 34 por ciento el jueves, cuando la huelga afectó a todos los niveles educativos, y 12 por ciento este viernes, jornada en la que los paros se han concentrado en los colegios.

Pese a los cinco días consecutivos de huelga, Silva ha destacado que el servicio público educativo ha funcionado con normalidad dentro de la excepcionalidad y que no ha habido incidentes reseñables. Ha asegurado que los docentes que han querido ejercer su derecho a la huelga no han tenido ningún inconveniente y ha rechazado “de plano” las acusaciones de que el Gobierno o la Consejería hayan dificultado su ejercicio.

El titular de Educación ha hecho balance de una semana en la que, ha dicho, “han pasado muchas cosas” como la denuncia del sindicato TÚ sobre las dificultades para nombrar a sus representantes en la Junta de Personal Docente, algo que, a su juicio, “no debe pasarse por alto”. Así como la “nueva estrategia” de CCOO, que se ha descolgado de la Junta de Personal con una convocatoria de huelga en todas las etapas educativas los cinco días, que, ha valorado Silva, “apenas ha tenido impacto, con una media de seguimiento en torno al 13 por ciento”.

En cuanto a una posible nueva reunión con los sindicatos, Silva ha señalado que la Consejería está “trabajando para que no sea necesaria” y ha reiterado que el Ejecutivo regional centra sus esfuerzos en que la subida salarial sea una realidad a partir del 1 de enero de 2026. El titular de Educación ha insistido en que el proyecto de Presupuestos de Cantabria para 2026 ya incluye 17 millones de euros para hacer efectiva la subida salarial de los docentes, con efectos desde el 1 de septiembre de 2025, lo que supondrá una mejora anual de 1.264 euros, equivalente a 105 euros mensuales.

## **Las atribuciones de la Inspección de Educación**

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 27 de Octubre de 2025

Las atribuciones, de modo general, denotan las facultades o poderes que corresponden a organizaciones, instituciones, responsables o profesionales, de acuerdo con las normas o disposiciones que lo regulen o establezcan. En el caso de la Inspección de Educación, tales atribuciones tienen un directo objeto o fin: el correcto ejercicio de las funciones igualmente prescritas.

Cuando, en 1995, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) crea el Cuerpo de Inspectores de Educación, si bien no refiere, de manera expresa, sus “atribuciones”, sí determina, en el artículo 42, para el “ejercicio de las funciones de inspección”, determinados aspectos asimilables a tales atribuciones.

Dos de estas, en la regulación básica que se sucede desde entonces, se mantienen con algunas modificaciones. Es el caso del acceso a los centros y de la consideración de autoridad pública.

#### *El acceso a los centros*

En la LOPEG (1995) se establecía ese acceso, tanto a los centros docentes, de carácter público o privado, como a los servicios o instalaciones en que se desarrollen actividades educativas promovidas o autorizadas por las administraciones educativas, para el ejercicio de las funciones propias de la Inspección. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) parece restringir tanto la expresión como el ámbito de tal atribución, puesto que determina: “Conocer directamente todas las actividades que se realicen en los centros, a los cuales tendrán libre acceso”. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) mantuvo esa atribución, sin cambios, y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMLOE, 2020) añade, junto a “conocer”, “supervisar y evaluar”, además de precisar el carácter tanto público como privado de los centros.

Luego la redacción original de esta atribución, en 1995, resulta más extendida, al referirse al ejercicio de todas las funciones de la Inspección e indicar, de manera expresa, un ámbito mayor: los centros públicos y privados, así como los servicios o instalaciones en que desarrollen actividades educativas. La última reforma de la LOMLOE (2020) pudo recuperar los términos de esa atribución originaria, pero solo determinó completar la acción de conocer con las de supervisar y observar. De manera que se confunden, de algún modo, funciones y atribuciones. Tener acceso a los centros, como establecía la LOPEG (1995), tiene una más clara naturaleza de atribución que conocer, supervisar y observar las actividades, aspectos asociados a las funciones, quedando el acceso como atribución resultante, en lugar de sustantiva o característica.

#### *La consideración de autoridad pública*

La otra atribución mantenida en el curso de las reformas, desde la creación del Cuerpo de Inspectores de Educación, es la consideración de autoridad pública que tienen los inspectores e inspectoras de educación en el desempeño de sus funciones. Así lo estableció la LOPEG (1995), y determinó, por ello, que, como tales autoridades, habrían de recibir de los distintos miembros de la comunidad educativa, así como de las demás autoridades y funcionarios, la ayuda y colaboración precisas para el desarrollo de su actividad. La LOCE (2002), acota la colaboración en el ámbito de los restantes funcionarios. Y la LOE (2006), sin cambios con la LOMLOE (2020), añade, a los restantes funcionarios, los responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados.

Por tanto, se advierten dos cuestiones: el carácter de autoridad pública, atribuida a la Inspección, figura de manera principal en la LOPEG (1995), de lo que deriva la colaboración de las demás autoridades, miembros de la comunidad educativa y funcionarios. Pero la LOCE (2002) y la LOE (2006), sin cambios posteriores en la LOMLOE (2020), hacen derivar el carácter de autoridad pública de la atribución de recibir colaboración, además de limitar esta, pues no se refiere que ha de prestarse por otras autoridades o por miembros de la comunidad educativa.

#### *Otras atribuciones de la Inspección de Educación*

Las otras cuatro atribuciones de la Inspección no fueron establecidas en la LOPEG (1995), sino en regulaciones básicas posteriores. Es el caso de examinar y comprobar la documentación académica y administrativa de los centros, incorporada por la LOCE (2002), a la que la LOE (2006), sin cambios en la LOMLOE (2020), añade la documentación académica.

La reforma de la LOMLOE (2020) incluye una atribución para señalar cometidos de alguna forma ya ejercidos a modo de atribución. Es el caso de participar en las reuniones de los órganos colegiados o de coordinación docente de los centros, respetando el ejercicio de la autonomía que la regulación básica les reconoce, así como formar parte de comisiones, juntas y tribunales, cuando así se determine.

Una nueva atribución, asimismo regulada en la reforma de la LOMLOE (2020), se formula de este modo: “Eleva informes y hacer requerimientos cuando se detecten incumplimientos en la aplicación de la normativa, y levantar actas, ya sea por iniciativa propia o a instancias de la autoridad administrativa correspondiente”. El artículo 151 g) de la LOE ya se refiere a la realización de informes, entre las funciones de la Inspección, pues establece que una de estas es: “Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa a través de los cauces reglamentarios”. Por tanto, la atribución de elevar informes coincide con la función de emitir informes y esta asimilación debería haberse evitado. La especificidad de hacer requerimientos o levantar actas sí puede tener ese carácter de atribución e incorporarse de manera explícita como tal, pues son dos cometidos habituales en el ejercicio de la inspección.

Finalmente, la LOE (2006), sin cambios posteriores en la LOMLOE (2020), concluye la descripción de las atribuciones con esta otra de carácter abierto y, también, discrecional: “Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias”. Idéntica referencia se hacía en el artículo 151 h) de la LOE, al establecer las funciones de la Inspección. Si bien los cambios de la LOMLOE (2020) la suprimieron, pero no así en el ámbito de las atribuciones.

#### *Conclusiones sobre la evolución de las atribuciones de la Inspección*

En definitiva, la evolución de las atribuciones de la Inspección, desde la creación del Cuerpo de Inspectores de Educación, permite apreciar como aspectos relevantes:

La atenuación del carácter del acceso de la Inspección a los centros y del alcance de su autoridad pública, toda vez que la adecuada formulación de la entidad de tales atribuciones, que eran las dos que figuraban en la LOPEG (1995), ha sido objeto de limitaciones o desplazamientos en la regulación básica posterior.

La confusión entre funciones y atribuciones, puesto que supervisar y evaluar todas las actividades que se realicen en los centros son más bien funciones y la atribución que debería señalarse con entidad principal es la de tener libre acceso a los centros. Del mismo modo ocurre con la elevación y emisión de informes, en tanto que atribución y función, cuando se trata de una función ya regulada.

La discrecionalidad que deriva la potestad de las administraciones educativas para establecer nuevas atribuciones, ante aspectos o elementos no determinados con carácter básico. Si bien se establece que dentro del ámbito de competencias de la Inspección, y tal precisión puede facilitar, en algunos casos, atribuciones concretas para el mejor y más viable ejercicio de las funciones.

Las atribuciones de la Inspección de Educación, como se dijo al comienzo, tienen como objeto característico el de facilitar y respaldar el ejercicio de las funciones, pero el vínculo entre unas y otras no debe producir confusión o aminorar y desplazar el carácter y la entidad de las atribuciones.

ATRIBUCIONES DE LA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN Evolución desde la creación del Cuerpo de Inspectores de Educación	LIBRE ACCESO	ACCESO	LIBRE ACCESO	ACCESO
Para el ejercicio de sus funciones, los Inspectores de Educación tendrán acceso a los centros docentes, públicos y privados, así como a los servicios e instalaciones en los que se desarrollan actividades educativas promovidas o autorizadas por las Administraciones educativas.	X			
Conocer directamente todas las actividades que se realicen en los centros, a los cuales tendrán libre acceso.		X	X	
Conocer, supervisar y observar todas las actividades que se realicen en los centros, tanto públicos como privados, a los cuales tendrán libre acceso.				X
En el desempeño de sus funciones, los Inspectores de Educación tendrán la consideración de autoridad pública y como tal recibirán de los distintos miembros de la comunidad educativa, así como de los demás organismos y funcionarios, la ayuda y colaboración necesaria para el desarrollo de su actividad.	X			
Ejeción de las restantes funciones que la normativa establezca para el desarrollo de sus actividades, para las cuales el Inspector tendrá la consideración de autoridad pública.		X		
Recibir de los centros docentes y responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados, la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para cuyo ejercicio los inspectores tendrán la consideración de autoridad pública.			X	X

Examinar y comprobar la documentación pedagógica y administrativa de los centros.	X		
Examinar y comprobar la documentación académica, pedagógica y administrativa de los centros.		X	X
Participar en las reuniones de los órganos colegiados o de coordinación docente de los centros, respetando el ejercicio de la autonomía que la Ley les reconoce, así como formar parte de comisiones, juntas y tribunales, cuando así se determinen.			X
Declarar ineficaces y hacer requerimientos cuando se detecten incumplimientos en la aplicación de la normativa, y levantar actas, ya sea por iniciativa propia o a instancia de la autoridad administrativa correspondiente.			X
Coordinar y dirigir otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias.		X	X

— Figuras en letra regular: las atribuciones actualmente vigentes.  
 — La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) no introdujo cambios con respecto a la Inspección de Educación.

## Más de tres de cada 10 docentes no conocen los protocolos de salud mental de sus centros

El informe 'El estado de la salud mental en el aula 2025', elaborado por la Fundación MAPFRE y Siena Educación, señala que el 32% de los docentes no ha recibido ningún tipo de formación sobre los protocolos de salud mental, porcentaje que contrasta con el 71% que considera muy importante elaborar este tipo de protocolos en los centros educativos y el 94,7% que los ve imprescindibles.

MAGISTERIO. Martes, 28 de October de 2025

Un 34,2% de los docentes afirman no tener conocimiento de los protocolos de salud mental en sus centros educativos –lo que incluye los protocolos contra el acoso escolar y de protección autolítica– según el informe El estado de la salud mental en el aula 2025, elaborado por la Fundación MAPFRE y Siena Educación (editora del periódico MAGISTERIO) y presentado esta mañana, justo cuando el Sindicato de Estudiantes ha convocado una huelga en toda España tras el suicidio de Sandra, la joven de 14 años que presuntamente era víctima de acoso escolar.

La presentación ha corrido a cargo de Javier Urra, doctor en Ciencias de la Salud, pedagogo Terapeuta y Psicólogo en excedencia voluntaria de la Fiscalía del Tribunal Superior de Justicia y de los Juzgados de Menores de Madrid, director Pedagógico del Máster Online para educadores en Salud Mental Infanto-juvenil de Aula Siena en colaboración con la UCJC y director y coordinador del primer Vademécum sobre Salud Mental junto a Fundación MAPFRE y Anaya, que ha recordado que el acoso escolar es la razón mayor de suicidio infantojuvenil en el mundo –siendo el suicidio la primera causa externa de muerte entre los 12 y los 29 años– y ha pedido a los docentes que hablen mucho con los alumnos para detectar posibles casos de sufrimiento dentro del grupo, que estén atentos y que intenten convertirlos en “cascos azules” de esos niños

que pueden ser víctimas. Junto a Urra, han participado Antonio Guzmán, director del área de Promoción de la Salud de Fundación MAPFRE y José María de Moya, director general de Siena Educación.

El informe señala que el 32% de los docentes no ha recibido ningún tipo de formación sobre los protocolos de salud mental, porcentaje que contrasta con el 71% que considera muy importante elaborar este tipo de protocolos en los centros educativos y el 94,7% que los ve imprescindibles. El 5,6% menciona haber recibido formación sobre prevención del suicidio y autolesiones y el 5,1%, sobre convivencia, acoso y ciberacoso.

La investigación no solo se detiene en el conocimiento de los protocolos, también en cuáles son los factores que más influyen en la salud mental del alumnado y del profesorado, en cuáles son para ellos los principales problemas y en los recursos a su alcance para hacerles frente

De las respuestas de 850 docentes de toda España y de la organización de 18 grupos de discusión con docentes de la red pública, privada y concertada y de distintas etapas educativas, se deduce que el 60% cree que no está suficientemente formado para detectar los problemas de salud mental que puedan surgir en el aula y que el 80% cree que le falta tiempo para abordar estos problemas. De hecho, un 30,6% del profesorado no se siente capacitado para identificar problemas de salud mental en el alumnado.

Las principales demandas del profesorado para mejorar el apoyo son el incremento de la formación y capacitación docente (26,8%), la incorporación de más psicólogos escolares y profesionales de apoyo (16,8%), una mayor implicación de las familias (9,1%) y una mejor coordinación con servicios externos (8,5%).

A juicio de Antonio Guzmán: “Todos los que conformamos el ecosistema sanitario y educativo hemos de trabajar unidos para cambiar esta radiografía que el estudio nos ofrece de las aulas. Es fundamental introducir herramientas que mejoren la salud mental de los docentes y el alumnado y, sobre todo, herramientas que promuevan la detección precoz y protocolos que sean unánimes”.

*Principales problemas de salud mental en las aulas*

El 11,4% de los profesores considera que el estado de salud mental de su alumnado es mala. La ansiedad destaca de forma contundente como el principal problema en las aulas, siendo señalada entre los tres problemas de salud mental más frecuentes por 9 de cada 10 profesores. Le siguen la agresividad y el bullying (48,3%), el estrés (48,1%), la depresión (36,2%), las adicciones (34,3%) y las conductas autolesivas (28,3%).

Además, el profesorado considera que los elementos más determinantes para el bienestar mental del alumnado son de naturaleza externa y relacional. Los problemas o conflictos familiares (60,6%) y la influencia de las redes sociales (57,1%) son, con gran diferencia, los factores que se consideran “muy influyentes”, por encima del estrés académico.

*Redes sociales: caldo de cultivo para todo lo negativo*

Existe un consenso casi unánime sobre el impacto negativo de las plataformas digitales: el 97,9% de los profesores considera que las redes sociales afectan negativamente al bienestar emocional del alumnado. El principal efecto negativo percibido es que generan inseguridad y baja autoestima (72,5%).

Los contenidos que tienen mayor impacto en su salud mental son los estándares de belleza irreales (33,2%) y el contenido violento o agresivo (27,3%). Además, el 74% del profesorado opina que el uso de estas plataformas disminuye la capacidad del alumnado para manejar sus emociones.

*Factores de riesgo*

El profesorado cree que los factores más influyentes para el bienestar mental del alumnado son los problemas o conflictos familiares (60,6%) y la influencia de las redes sociales (57,1%), situándolos por delante de la presión académica.

Si nos centramos en el entorno familiar, los docentes señalan factores decisivos, los estilos parentales muy permisivos o muy autoritarios (85,9%), seguidos por la separación o divorcio reciente de los padres (76,6%). La percepción sobre la respuesta de las familias es crítica, ya que más de la mitad de los docentes considera que solo en el 53,2% de los casos identifican y atienden adecuadamente los problemas de salud mental de sus hijos.

En opinión de Javier Urra: “Es fundamental la educación en el hogar familiar y una relación fluida y natural entre padres e hijos. Naturalmente, el ámbito escolar es otro pilar fundamental en la crianza, pero los alumnos son un espejo de lo que ven en sus hogares y, de esto han de ser conscientes los padres”. Para el doctor Urra, muchas veces los padres son parte del problema de inestabilidad emocional de los hijos.

*Profesores quemados*

La mayoría del profesorado valora su propia salud mental como buena (49,3%) o muy buena (12,5%), mientras que para un 8% es mala.

El informe revela un desgaste emocional en el ejercicio de la docencia. Los signos más señalados de agotamiento mental son el estrés (31,2%), la falta de motivación (24,5%) y la irritabilidad (21,1%). Un 14,5% habla de bajas laborales provocadas por desajustes emocionales.

Las respuestas aportadas inciden en que el malestar docente no se debe únicamente a la interacción con el alumnado, sino también a las condiciones laborales y al contexto social. La sobrecarga de trabajo, la burocracia

y el agotamiento físico son citados como principales fuentes de desgaste que acaban teniendo un impacto directo en el aula, ya que la mitad de los docentes (50,8%) percibe que esta carga emocional reduce significativamente su capacidad para identificar problemas de salud mental en sus estudiantes.

#### Acciones preventivas

Como estrategia preventiva prioritaria, el 94,7% de los profesores considera importante o muy importante la necesidad de crear protocolos de salud mental en los centros educativos. Adicionalmente, el 76% de los docentes demanda promover el uso crítico de las redes sociales.

En el ámbito de las actividades extracurriculares, el estudio revela que el deporte (63,3%) es considerado por el profesorado como la actividad más eficaz para ayudar al alumnado a gestionar el estrés, destacando muy por encima de otras opciones como el arte, la música o el voluntariado.

En palabras de José María de Moya: "Los centros educativos son, después del hogar, el espacio en el que más tiempo pasan los estudiantes. Debemos reforzar todas las herramientas necesarias, sobre todo la educación, tal y como demandan los profesores, para que sean capaces de aportar soluciones preventivas ante el agravamiento de la salud mental de un alumno. Y debemos actuar de inmediato".

ENLACE AL INFORME: <https://www.magisnet.com/wp-content/uploads/2025/10/informe-3.pdf>

## Esther Monterrubio: "La FP privada debe anteponer el ánimo de formación al ánimo de lucro"

*Nuevo episodio de La Charleta Educativa, con Esther Monterrubio, secretaria general de Formación Profesional del Ministerio de Educación, para repasar los principales retos del sistema de FP, defender su identidad y calidad, y adelanta detalles sobre el futuro real decreto que regulará la oferta privada, una norma que, afirma, no busca excluir, sino garantizar que todo titulado de FP se sienta orgulloso de su formación.*

JOSÉ M<sup>a</sup> DE MOYAMartes, 28 de October de 2025

"Calidad, calidad, calidad", repite machaconamente Esther Monterrubio cuando se le pregunta por el futuro decreto que regulará la oferta privada de Formación Profesional. La secretaria general de Formación Profesional del Ministerio de Educación, FP y Deporte pasó esta semana por la *La charleta educativa* e insistió en que el objetivo no es poner bajo sospecha ni asfixiar al sector privado, sino asegurar que todo alumno, independientemente del centro, reciba una formación de calidad.

"La FP privada debe anteponer el ánimo de formación al ánimo de lucro", afirma Monterrubio. Subraya que el sistema de Formación Profesional no tiene por qué temer a una regulación que, lejos de limitar, pretende elevar el estándar de calidad. "Queremos garantizar que todo titulado de FP se sienta orgulloso de su título", añade.

Frente a las críticas de ciertos centros privados que temen ser perjudicados por la norma, Monterrubio defiende que no hay nada que temer si se trabaja con rigor: "La privada ha entrado con fuerza, tiene apoyo detrás y capacidad para hacerlo bien". Aunque evita utilizar términos como "chiringuitos", recuerda que la FP no debe convertirse en un negocio sin compromiso educativo, aludiendo indirectamente a la expresión que en su momento utilizó el presidente del Gobierno respecto a algunas universidades privadas. El Ministerio, asegura, buscará una fórmula que blinde la calidad de los títulos.

#### *Una apuesta estructural, no coyuntural*

Monterrubio defiende que el auge de la FP no debe ser algo pasajero. "La FP tiene que ser una tendencia, no una moda", afirma con contundencia. España ha pasado de un crecimiento urgente a uno sostenido: "Hemos llegado a la franja de 1.200.000 alumnos", una cifra histórica tras un aumento del 36% en los últimos años.

Aun así, recuerda que tras el impulso con fondos europeos, toca consolidar: "Ahora hay que estabilizar, plantar bien las bases y seguir creciendo". La responsabilidad recae en las comunidades autónomas, que tienen la competencia: "Deben marcar la FP como una prioridad en su política de financiación".

#### *Identidad propia y espacio propio de la FP*

Uno de los debates actuales es la relación entre la FP y la universidad. Aunque reconoce que se han facilitado las pasarelas, Monterrubio insiste en preservar la especificidad de cada sistema: "La FP tiene que cuidar su identidad, su espacio y su marca". En su opinión, no es cierto que la FP necesite validación universitaria: "La alta empleabilidad y la buena inserción profesional ya son prueba de su valor".

Se muestra crítica con la idea de que los ciclos de grado superior deban impartirse en entornos universitarios, especialmente si responden a intereses ajenos a lo educativo: "Igual estamos hablando de esa idea un poco rancia de que es mejor estar en el ámbito universitario. Eso ya debería estar superado".

#### *Prácticas: acomodar el modelo y eliminar distorsiones*

El nuevo modelo de FP dual, que establece al menos 500 horas de formación en empresas, ha generado reticencias entre parte del profesorado, sobre todo por la entrada en empresas desde primer curso: "Ahora los

alumnos van en canal abierto, sin cerrar la evaluación”. Pero Monterrubio defiende esta medida como una forma de aprendizaje real: “Si lo que va a hacer el alumno en la empresa es lo mismo que haría en el centro, mejor que se quede en el centro”.

Alude a un cambio de mentalidad: “Hay que quitarle el miedo a las empresas”, y asegura que muchas ya están respondiendo bien: “El alumno, en el momento que acompaña, ya está aprendiendo. Eso es la dual”.

Sobre las dificultades para conseguir plazas, Monterrubio critica que algunos centros recurran a pagar por conseguirlas: “No se debe hacer. Si se ha autorizado una oferta sin garantizar las prácticas, hay que revisar esa planificación”. Y añade: “No puede ser una carrera de obstáculos para el alumno completar su formación”.

Además, ha señalado que en algunas comunidades autónomas no se ha sabido acompasar la oferta de títulos con las demandas reales del mercado laboral: “Si aumento plazas, pero no en los perfiles que demanda el territorio, tengo un problema”.

*FP básica: enamorar para evitar el abandono*

El enorme abandono en la FP básica (en muchos centros por encima del 50%) es una preocupación creciente. Aunque Monterrubio señala mejoras y matiza que no se trata de cifras homogéneas y que a menudo dependen de la comunidad autónoma, reconoce el problema. Por ello, reivindica un enfoque pedagógico renovado: “Nosotros tenemos que enamorar a esos chicos y chicas”.

Apuesta por currículos más atractivos, metodologías activas y un contacto directo con el mundo laboral desde etapas tempranas. “La FP básica debe tener las enseñanzas más atractivas del sistema”, sostiene. Y señala que muchos alumnos con capacidades valiosas no encajan en modelos academicistas: “Son chicos que construyen desde el hacer, no desde lo conceptual”.

Valora especialmente las estancias en empresas como herramienta de orientación y maduración personal: “Las experiencias en la empresa suponen una maduración que no se consigue de otra forma”.



## **El debate de las pantallas, un telón que oculta los problemas reales de la sociedad del futuro**

Estefanía Hita. 27 octubre, 2025

Hay algo curioso en el debate de las pantallas en las aulas: cuanto más se habla de ellas, menos se habla de todo lo demás. Se han convertido en un tótem, una palabra mágica que, con solo pronunciarse, acapara la conversación pública de la educación. Y quizá ahí está el verdadero problema: no tanto en el “sí” o el “no” sobre el uso de dispositivos por parte de los alumnos, sino la sombra que genera sobre otros temas clave en las aulas, como su saturación, la falta de recursos o la sobrecarga de los profesores.

En el fondo, las pantallas son solo un ejemplo más de un patrón mucho más amplio: la cultura de la distracción. Nos anclamos en conversaciones simbólicas: si prohibir móviles, si retirar ciertos libros de las bibliotecas, si cambiar o no el uniforme escolar, etc; mientras dejamos intacto el núcleo de los problemas reales.

Esta táctica de desvío no es casual, ni inocente. Los debates simbólicos son mucho más sencillos de digerir para la opinión pública y, sobre todo, más cómodos para quienes gobiernan, porque permiten centrar la atención en polémicas rápidas sin tener que asumir decisiones, mover presupuestos o alcanzar consensos reales para afrontar los desafíos de fondo. Es una gestión basada en la apariencia y no en la solución de los problemas estructurales que arrastra nuestro sistema educativo.

Porque lo que vertebra realmente el buen funcionamiento de la educación, todos lo sabemos, es incómodo. A nivel nacional, se anunciaron medidas como la carrera profesional docente, la homologación salarial o la reducción de ratios y horarios, pero siguen siendo promesas vacías que no han traspasado el papel ni mejorado la realidad de los centros. Y tampoco debemos olvidar las desigualdades que existen a nivel autonómico. En Asturias, casi 100 directores dimitieron este verano en bloque por la sobrecarga burocrática y la falta de medios; en Madrid, los sindicatos insisten en que no se han contratado suficientes docentes para cubrir las nuevas aulas; y en Galicia se denuncian recortes encubiertos en profesorado de apoyo que dejan sin atención a quienes más la necesitan. Ninguna comunidad puede presumir de estar libre de estos problemas. Cambian los ejemplos, pero el fondo es el mismo: falta de inversión, exceso de burocracia y promesas que no llegan a los centros.

Todo ello, son asuntos que no se resuelven con titulares, sino con inversiones, con paciencia, con consensos duraderos. Pero eso no genera polémicas virales en televisión ni *trending topics* en redes sociales.

La realidad es que la sobrecarga del profesorado y el deterioro de los entornos de aprendizaje tienen un impacto directo en la calidad educativa. Cuando un docente debe lidiar con ratios elevadas, una carga



burocrática asfixiante y la falta de personal de apoyo, su energía se desvía de la tarea principal: acompañar, guiar y motivar al estudiante. Invertir en educación no es un gasto, es una responsabilidad de Estado y la única garantía real de equidad y futuro. Negarse a hacerlo no es neutral: perpetúa los ciclos de desigualdad y condena a toda una generación.

Lo que subyace es una desconfianza hacia la educación como espacio de complejidad. Necesitamos trabajar de forma competencial, con aulas inclusivas y diversas que respondan a las necesidades de cada alumno, pero sin renunciar a la exigencia, al esfuerzo ni al desarrollo del máximo potencial de cada estudiante. Enseñar saberes sigue siendo esencial, pero hacerlo hoy implica conectarlos con la vida, con la reflexión y con la acción. Los alumnos deben aprender a pensar por sí mismos, a aplicar lo que saben en contextos reales y a comprender que la alfabetización digital no es un añadido, sino una competencia básica para desenvolverse en el mundo actual. Deben entender que las pantallas y la tecnología son herramientas, y que su pensamiento crítico es lo que les permite mirar más allá del brillo superficial de los contenidos que consumen.

La verdadera transformación educativa pasa por redefinir qué entendemos por éxito en el siglo XXI. No consiste solo en adquirir conocimientos, sino en desarrollar la resiliencia, la creatividad y la capacidad de colaborar y tomar decisiones en contextos complejos. Para lograrlo, necesitamos estructuras escolares que liberen a los profesores de la inercia burocrática y les permitan innovar, dedicar tiempo a la atención individualizada y construir aprendizaje profundo. Y eso, con las deficiencias estructurales actuales, resulta sencillamente imposible, por mucho que el debate de las pantallas intente ocultarlo.

Lo que está claro es que la educación, como ascensor social clave del estado de bienestar, no necesita más ruido. Necesita un compromiso profundo y real a largo plazo que vaya más allá del debate de las pantallas para distraer la opinión pública y que se centre en los problemas estructurales actuales.

La educación, sin lugar a duda, está pagando las consecuencias de una sociedad cada vez más crispada, polarizada, donde parece que gritar más fuerte vale más que tener razón. Desde cualquier ámbito con capacidad de influencia, educativo, político, mediático o institucional, deberíamos sentir la obligación de dar ejemplo: debatir sin destruir, disentir sin insultar y construir acuerdos sin anular al otro. Porque también desde la esfera pública se educa, y cuando se opta por la distracción o por los debates fáciles, lo que se consigue no es otra cosa que debilitar la capacidad de la ciudadanía para reflexionar sobre algo tan esencial como la educación de quienes liderarán la sociedad del futuro.

*Por Estefanía Hita es profesora de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Internacional de Valencia.*

## **Los decanos abren la puerta a una revolución en la carrera de Magisterio**

José Luis Fernández. 28 octubre, 2025

El Libro Blanco del Grado de Maestro en Educación Primaria que prepara la Conferencia de Decanas y Decanos de Educación (CoDE), acaba de abrir el melón sobre la oportunidad, cuando no necesidad, que representa una reforma del modelo de enseñanza de la carrera de Magisterio, aquella en la que se forman los futuros docentes. La mayoría de voces en este marco parecen clamar por cambiar el sistema.

En este documento, aún en fase de borrador, al que ha tenido acceso ÉXITO EDUCATIVO, los decanos plantean una reforma amplia de la carrera de Magisterio. El documento parte de una constatación clara: más de veinte años han pasado desde la última gran revisión formal de la titulación y el contexto social, tecnológico y curricular ha cambiado de forma profunda.

Ya en la propia introducción del Libro Blanco los autores insisten en que no se trata de elaborar un plan de estudios obligatorio, sino de ofrecer una panorámica comparada y propuestas orientadoras para que las facultades y las administraciones puedan actualizar la formación inicial de los maestros de Primaria. El objetivo declarado es conjugar la reflexión académica con la práctica escolar y situar la profesión docente ante retos como la equidad, la sostenibilidad, la digitalización y la inclusión.

Uno de los ejes centrales del borrador es la revisión del acceso a los estudios. El Libro Blanco propone mover el acceso desde un modelo generalista (basado solo en la EvAU/EvAU) hacia un modelo de evaluación de aptitud docente que combine pruebas académicas y pruebas de atributos no académicos (MMIs, SJTs, entrevistas, presentaciones motivacionales).

El argumento es doble: mejorar la justicia y la equidad en el acceso, y atraer perfiles con vocación y competencias socioemocionales y didácticas desde el inicio. El documento analiza experiencias autonómicas (Cataluña, Baleares) y modelos internacionales (Finlandia, Reino Unido) y aboga por un modelo estatal competencial con márgenes de adaptación autonómica.

Ligado a ese cambio de acceso aparece la propuesta de acoplar itinerarios de orientación vocacional: actividades en secundaria, visitas a facultades y programas que dignifiquen la profesión del maestro, de modo

que la selección premia no solo la capacidad académica sino también la experiencia y el compromiso con la docencia. El Libro Blanco sugiere que la participación en actividades de orientación pudiera tener algún peso en la selección para fomentar candidaturas mejor informadas y más estables en su vocación.

#### *Magisterio clama por una reforma 'a la carrera'*

El borrador elaborado por los decanos de Magisterio, dedica un capítulo amplio a la estabilidad del profesorado y a las consecuencias de la temporalidad. Los decanos señalan que la elevada tasa de interinidad y rotación, por encima de las recomendaciones europeas, afecta a la calidad educativa y a la continuidad pedagógica, y reclaman coordinar la formación inicial con las políticas de acceso a la profesión para reducir la temporalidad.

Entre las medidas propuestas aparecen la revisión de las fases de oposición y concurso, la actualización de temarios y la creación de itinerarios de iniciación tutelada (modelos tipo "MIR educativo" o mentorías) que faciliten la consolidación profesional.

Las prácticas externas (Prácticum) ocupan un lugar central en la propuesta: el Libro Blanco reclama un mayor alineamiento entre teoría y práctica desde el primer curso, una secuenciación de exigencia creciente en las tareas de prácticas, y sistemas de coordinación robustos entre profesorado universitario y tutores escolares.

Además, plantea incentivos y formación continuada para los tutores de centros, reconociéndolos como agentes formadores clave, y la posibilidad de premiar su labor con créditos, incentivos económicos y oportunidades de actualización profesional. El objetivo es que el Prácticum deje de ser un mero requisito burocrático y se convierta en pieza nuclear del aprendizaje práctico.

En la misma línea, el Trabajo Final de Grado (TFG) se propone como un instrumento cuya naturaleza debe diversificarse: proyectos de intervención, trabajos de creación/innovación, iniciativas de aprendizaje-servicio, o investigaciones aplicadas ligadas a las prácticas. El documento propone homogeneizar criterios de evaluación, ampliar la carga crediticia del TFG (12–24 ECTS) para permitir trabajos más ambiciosos y acompañar a los estudiantes con tutorías sostenidas. Se subraya asimismo la necesidad de fortalecer competencias digitales y de uso crítico de la IA en el proceso investigativo.

Uno de los apartados más debatidos del documento es el relativo a la estructura de la formación (Grado + Máster): el Libro Blanco presenta tres modelos (A, B y C) y desarrolla ventajas y limitaciones de cada uno. El Modelo A propone mantener el grado como titulación habilitante para el acceso a la profesión y un máster no habilitante (esencialmente el modelo actual); el Modelo B plantea un Grado más genérico seguido de un Máster habilitante para la profesión; el Modelo C combina un grado habilitante con un máster habilitante orientado a funciones específicas o puestos concretos (coordinación, centros de altas capacidades, necesidades especiales).

El debate incluye la duración óptima de ambas etapas y la necesidad de que la relación entre Grado y Máster sea coherente y complementaria.

#### *De aquellos polvos...*

El texto analiza la historia reciente (Plan Bolonia, decisiones sobre el 4+1, impacto de la crisis de 2008) para explicar por qué muchas universidades mantuvieron estructuras que conservaban cargas teóricas y plantillas docentes sin una reordenación práctica real. Ese diagnóstico sirve de justificación para proponer una reorientación curricular hacia menos contenidos teóricos desvinculados del aula y más formación psicopedagógica, didácticas específicas, trabajo por proyectos e interdisciplinariedad.

El Libro Blanco no olvida la comparación internacional: dedica un capítulo a modelos occidentales (Portugal, Alemania, Reino Unido, Suiza, Francia, Canadá, Noruega, Finlandia) para extraer lecciones sobre selección, duración, competencias y prácticas profesionales. Se destaca especialmente la experiencia de países que integran procesos selectivos de acceso muy ligados a competencias y motivación (por ejemplo, Finlandia y Reino Unido) y la propuesta de instrumentos (MMIs, SJTs) que favorecen la predictibilidad del éxito docente. Estas referencias internacionales funcionan como evidencia para legitimar las propuestas de cambio en España.

En materia de perfil de egreso y competencias, el borrador formula un perfil de maestro con una combinación de competencias disciplinarias, didácticas, socioemocionales, tecnológicas y una clara orientación hacia la inclusión, la equidad y la sostenibilidad. Se insiste en que la formación debe preparar para la acción reflexiva, la investigación aplicada y la transferencia entre universidad y centros escolares mediante proyectos de investigación-acción.

El documento también aborda problemas estructurales y políticos que complican cualquier reforma: variaciones autonómicas en procesos de prácticas y oposiciones, la necesidad de consenso entre administraciones, universidades y asociaciones científicas, y el reto de garantizar recursos (materiales y humanos) para validar e implementar pruebas de acceso nacionales. Los autores recomiendan procesos participativos y fases de pilotaje (ya existen experiencias en Baleares y Cataluña) antes de implementar cambios de forma generalizada.

Desde una perspectiva crítica, el Libro Blanco reconoce tensiones internas y diferencias de enfoque entre miembros del grupo de trabajo. De hecho, se trabajó en dos grupos (A y B) para recoger visiones distintas. En este sentido, propone someter ambas propuestas a consulta pública y a la valoración de los centros

universitarios antes de intentar una unificación. Esto revela que, además de acuerdos técnicos, la reforma exige diálogo, mediación y voluntad política para resolver resistencias disciplinares y administrativas.

*¿Qué implicaciones prácticas tendría esta reforma?*

Si se implantaran las líneas maestras del Libro Blanco se abrirían cambios en la cadena educativa: nuevas pruebas de acceso que transformarían el perfil del alumnado de las facultades; reordenación de créditos y asignaturas para reforzar practicum y TFG; programas de iniciación y mentoría para reducir la interinidad; y posibles modificaciones en las oposiciones y en el diseño de plazas para que la formación inicial y el acceso a la función pública estén alineados. El documento reclama, en todo caso, inversiones y coordinación interinstitucional para que las propuestas no queden en papel.

Como cierre, el Libro Blanco se presenta como un instrumento no vinculante pero orientador, con dos propuestas (A y B) que deben ser confrontadas, enmendadas y, en su caso, armonizadas por la Comisión Permanente de la CoDE tras el periodo de consulta. Los autores apelan a la participación de universidades, asociaciones profesionales, administraciones y comunidades educativas para que la reforma se diseñe con evidencia y consenso. La intención declarada es mejorar la calidad, el prestigio y la sostenibilidad de la carrera docente a largo plazo.

*La felicidad en el aula*

En este marco, ÉXITO EDUCATIVO ha recabado la opinión de voces autorizadas en el ámbito educativo y el consenso es prácticamente unánime en torno a la necesidad de replantearse el modelo de enseñanza de aquellos que luego enseñarán, a su vez, a los escolares.

Beatriz de la Riva, profesora de facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y doctora en Pedagogía, sostiene que una premisa fundamental es que los niños y niñas “deberían ir a la escuela a ser felices”.

Manifestada allá donde se la han requerido, De la Riva expresa que “mi teoría de la felicidad en las aulas está estrechamente vinculada a un modelo de enseñanza que no existe en nuestro país, en el que si le preguntas a las familias si quieren que sus hijos e hijas sean felices en la escuela por supuesto responden que es prioritario, pero cuando llegan las notas lo que en realidad quieren ver es que éstas sean buenas y, sobre todo, en Matemáticas y Lengua”.

El debate no es nuevo, reconoce. Es más, es ya un “eterno clásico en el que ya habíamos hablado de docentes en Secundaria, que saben mucho de contenidos y poco de enseñarlos, y docentes en Primaria, que saben poco de contenidos y mucho de cómo enseñarlos”.

A su juicio, no cabe duda, “la reforma es necesaria”, afirma. Argumenta que en España “nuestra metodología es mediocre y, además de estar plagados de problemas espeluznantes en los colegios: acoso, violencia, etc, tampoco estamos exentos de resultados tristes: 8 de cada 10 estudiantes llega a Bachillerato sin tener clara su vocación y la mitad de los estudiantes de 2º de Bachillerato no sabe qué grado estudiar”.

“A mí estas cuestiones me indican que el sistema no funciona”, lamenta. “Y eso sin entrar en los pobres resultados de los informes PISA”, agrega.

Con todo, denuncia, “lo más increíble de esta historia, es que nos creemos que hacemos las cosas bien y que tenemos un sistema educativo sólido, con docentes bien preparados. Basta compararse con los grandes asiáticos, o incluso con según qué países europeos, para entender las diferencias entre estudiar Magisterio para ser una eminencia o, como una alumna de dicho grado me dijo: ‘yo me metí en esta carrera para no tener que estudiar’”.

De la Riva concluye que la medida de transformación está aún empezando a configurarse, “pero si se me pregunta si es necesaria: no me cabe ninguna duda. Espero que se entienda la necesidad de la profundidad del cambio y lejos de agarrarnos a si el debate está en más contenido o más pedagogía, miremos las aulas, miremos los resultados, miremos la satisfacción del estudiantado y el país que somos y hacia dónde vamos. ¡Investiguemos! Hagámoslo con letras mayúsculas y no caigamos en el manido mejor no hacer nada para seguir siendo tan malos como siempre. Ha llegado el momento de dar el siguiente paso y avanzar”.

*El desarrollo de la persona*

Por su parte, otro educador inspirador y profundamente comprometido, José Ignacio Jiménez Ortega, director de Secundaria y Bachillerato del Colegio Fundación Caldeiro y coordinador del Máster de Dirección y Gestión de Centros Educativos de la UDIMA, explica a ÉXITO EDUCATIVO que “los colegios son evidentemente un organismo que están dedicados a la transmisión y a la creación de conocimiento, pero también tienen una función social ineludible”.

A su juicio, “es evidente que esa transmisión y esa creación de conocimiento sólo tiene sentido dentro de una formación integral de las personas, y para que esa formación integral sea eficiente es necesario que los profesionales estén muy preparados y muy preparadas”.

Por eso, opina, “es necesario que además del dominio de las asignaturas tradicionales, por decirlo de alguna manera, los docentes sepan todo lo que concierne al desarrollo de la persona y a todo aquello que potencia su manera de entender la vida, sus habilidades y su capacidad de gestionar las cosas que le ocurran en la vida”.

Dentro de un marco competencial como el actual, “la formación que se propone para los maestros parece lógica. Nuestro reto es la formación integral de las personas y por tanto tenemos que estar preparados y tenemos que ser especialistas y conocedores de todo aquello que les ayude a crecer y a ser mejores”, finaliza.

## Los directores de institutos denuncian que Madrid no cubre las plazas vacantes de personal de administración y servicios

José Luis Fernández. 28 octubre, 2025

La Asociación de Directores de Institutos de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid (ADIMAD) alerta de que la falta de Personal de Administración y Servicios (PAS) ha alcanzado “niveles críticos” en los Institutos de Educación Secundaria de la región.

Según los datos recabados por la Asociación, unos 600 puestos de trabajo permanecen vacantes, entre administrativos, conserjes y personal de limpieza; lo que, denuncian en un comunicado, “está imposibilitando el normal funcionamiento de los centros”.

Desde la Asociación y desde los propios centros se ha señalado que ningún instituto cuenta con su plantilla completa y que en algunos casos más del 50 % de los puestos del PAS están sin cubrir. Se da la circunstancia, a juicio de ADIMAD, “insostenible”, de centros que no disponen ni de personal en la secretaría, ni de conserjes, ni de servicios de limpieza.

“Esta carencia”, explica los directores madrileños, “obliga tanto al personal que acude a trabajar como a los equipos directivos a asumir sobrecargas de trabajo que derivan en más bajas laborales, agravando el problema”.

ADIMAD señala que esta situación se ha agravado con motivo de los procesos de estabilización y traslados realizados el pasado curso, que han acumulado “miles de incidencias y retrasos”. Desde la Asociación se recuerda que, desde hace años, “no se actualizan” los datos sobre necesidades reales del PAS y asegura que “es necesario y urgente un mapa actualizado del PAS que refleje la realidad de los centros educativos madrileños”.

La Consejería de Educación ha reconocido que todas las solicitudes de sustitución deben tramitarse a través de Función Pública, organismo dependiente de la Consejería de Hacienda, lo que, a juicio de ADIMAD, “ralentiza las coberturas durante meses”, razón por la que se reserva el derecho a emprender las acciones legales oportunas para corregir esta situación.

En este contexto, la asociación insta al Gobierno regional a agilizar y automatizar los procedimientos de sustitución, a reforzar el personal encargado de su gestión y a delegar en la Consejería de Educación la gestión directa del PAS, “dado que la situación es insostenible y, si no se actúa de inmediato, no solo la calidad del servicio educativo público está en riesgo, sino también las condiciones de mínimas de higiene y limpieza que garantizan la salud de la comunidad educativa”, concluye.



## Institutos-Escuela: el Neverland educativo catalán **OPINIÓN**

Xavier Massó 23 de octubre de 2025

Empecé el bachillerato con 10 años. Habíamos dejado atrás la escuela y pasamos de ser los mayores de los pequeños a convertirnos en los pequeños de los mayores. Todo un ritual de tránsito. Nuevos compañeros, nuevos profesores, nuevos estudios... Claro que siempre hay quien prefiere ser **cabeza de ratón que cola de león**, pero sabíamos que ya éramos de los “mayores”, o eso pensábamos. Y esto era lo que queríamos. Eran 4 años en la escuela y 7 en el instituto.

Después vino el modelo EGB→BUP/FP, 8 años de EGB, en la escuela, y 4 (BUP+COU) ó 5 (FP1+FP2), en el instituto. Y hasta la fecha, con el modelo LOGSE, 6 años de Primaria, en la escuela, y 4 de ESO y 2 de Bachillerato o CFGM, en el instituto. A grandes rasgos, pues, 6 de escuela y 6 de instituto.

Estos agrupamientos nunca son arbitrarios; al menos de entrada, responden a la intención de adaptarse a las diferentes etapas «naturales» de crecimiento y maduración intelectual y psíquica del alumnado, de acuerdo con la idea de la educación como un recorrido progresivo, de menos a más, tanto en lo que se refiere a la edad

como a los contenidos curriculares. Hay también elementos del propio ideario educativo que inciden en este proceso, orientados hacia la consecución de los objetivos trazados. Y si resulta que desde el ideario no se ha leído bien la realidad sobre la cual se aplica, entonces el invento se va al traste. Dicho de otro modo, si pensamos, por ejemplo, que jamás hay que obligar a los niños a aprender a multiplicar, porque creemos que forzarlos afecta negativamente a su estabilidad emocional, porque estamos convencidos de que lo aprenderán por su cuenta o porque consideramos que aprender a multiplicar no es importante, lo que ocurrirá entonces será, simplemente, que nadie aprenderá a multiplicar.

Teníamos, pues, que en el actual sistema educativo se está seis años en la escuela y otros seis en el instituto. Pero en Cataluña, siempre tan educativamente innovadora, esto tiene fecha de caducidad. O mejor, ya ha caducado.

Hace ya un tiempo que los expertos educativos áulicos catalanes detectaron que del paso de la escuela al instituto pueden surgir traumas de los que dejan secuelas psíquicas indelebles en el alumnado: cambio de compañeros, cambio de maestros a profesores, agrupación por materias o asignaturas y, atención, corrección de los errores con bolígrafo rojo (!). ¡Vaya por Dios! ¿A quién se le ocurre? «Corregir» y «rojo»: un cóctel demoníaco. ¿Pero no habíamos quedado en reintroducir socialmente el «*bon sauvage*» del gran Rousseau? Y ahora que ya casi lo teníamos, ¡castaña pilonga!, se van al instituto, los ponen en un aula y los hacen sentarse, callar y prestar atención a unas explicaciones que no les interesan para nada... Fatalmente traumático para cualquier ser con un mínimo de sensibilidad.

Y es que, aunque no se sabe por qué diantre, los docentes de Secundaria siguen todavía pensando, en pleno siglo XXI -¿qué cosas, verdad?-, que a la escuela se va a aprender a leer y a escribir, a entender lo que se lee y escribe, a sumar, restar, multiplicar y dividir, amén de otras naderías que, como es bien sabido, en nada ayudarán a la estabilidad emocional ni a la felicidad de la muchachada. Y, claro, después de seis años recortando y pegando mariposas de cartulina entre corro y corro, practicando la ortografía «natural» y preparando la fiesta del solsticio de invierno, el Carnaval y las colonias de verano, resulta **que no ha quedado tiempo para nada más**. Y de comprensión lectora y aritmética elemental no es que vayan precisamente sobrados, sino trágicamente faltados. El trauma está servido. ¿Cómo remediar tal aberración?

El *Departament d'Educació* ya hace años que tiene la solución, y la ha ido «implementando» -ay, esta palabra taumatúrgica- a lo largo de los últimos años, hasta convertirla en una realidad. Pero, atentos, **aquí nada es lo que parece**. No se ha intervenido ni se ha hecho nada para garantizar que en Primaria se enseñe y aprenda lo que se supone que corresponde. No. Justo al revés. Quien no hace lo que debe es el instituto. La apuesta ha sido suavizar y ralentizar esta transición tan traumática prolongando la estancia de los alumnos en la escuela durante toda la ESO. Es decir, convertir la ESO en una extensión de la Primaria. A esto se le llama institutos-escuela.

O sea, en esencia, escuelas de Primaria que organizan e imparten Secundaria bajo el modelo y criterios de Primaria, a los que se han de adaptar los profesores de Secundaria que les cae en desgracia un instituto-escuela como destino: proyectos, ámbitos, aprendizaje por descubrimiento, *flipped classroom*, aulas que parecen merenderos y experimentos pedagógicos innovadores a tutiplén. Así los alumnos no se darán cuenta de que han cambiado de etapa. Esto, como mínimo, debe reconocerse que lo están consiguiendo.

Hay que añadir también que el profesor de Secundaria destinado a un instituto-escuela está en una situación no sólo peor profesionalmente, sino también laboralmente. Profesionalmente, por el control inquisitorial a cuyo cargo está la detección y erradicación de cualquier desviación herética de la ortodoxia pedagógica; laboralmente, porque no es raro que se les ponga horario de Primaria -si reclama, queda señalado- y jornada lectiva partida. Esto por no hablar de los maestros de Primaria que imparten ESO, lo que es manifiestamente ilegal, con la entusiasta complacencia de la Administración. Un auténtico territorio comanche...

... Y un paso de gigante hacia la primarización de la Secundaria y la culminación del sueño húmedo tan largamente codiciado por los pedagogistas y algún sindicato: el cuerpo único docente. Da igual que a menudo sea con los claustros y las familias en contra. Nocturnidad y ley del embudo. Y decimos que ésta es la apuesta porque, lo siento, no verlo es estar ciego: ya hace años que la práctica totalidad de centros de «nueva» creación son exclusivamente *instituts-escola*. Desde que ERC tiene la Consejería. Sí, cierto, ERC ya no está, pero, ¿hay alguna diferencia?

Y por si fuera poco, al ideario pedagógico «dogmático» se le añade el interés economicista «pragmático»: hay bajón demográfico y bastantes aulas de Primaria llevan ya tiempo vaciándose de alumnos. El mismo efecto, como es obvio, se está proyectando sobre la Secundaria. Pero no, en vez de aprovecharlo para poner orden tanto en Primaria como en Secundaria y, por ejemplo, bajar las ratios, lo que se está haciendo es cerrar líneas de centros públicos, en Primaria y en Secundaria. Mientras tanto, siguen convocándose oposiciones de Primaria. Adonde irán a parar está bastante claro: en el cuerpo único docente sobran los de Secundaria.

Puede que empezar el Bachillerato con diez años tal vez fuera prematuro. No digo que no. Se nos trataba como adultos cuando ni siquiera éramos adolescentes. Y más que probablemente en ciertos casos fuera

traumático. Pero de eso hace ya muchos años y es agua pasada. Y si resulta que la cosa ahora va de tratar a los adolescentes y adultos como niños, pues no sé, pero me da que para este viaje no hacían falta alforjas.

A algunos se les robó la infancia, de acuerdo. Pero alargar indefinidamente la estancia de las futuras generaciones adultas en el *Neverland* de Peter Pan es robarles el futuro. En *Neverland* el tiempo no corre; en nuestro mundo sí. Si llegas demasiado pronto, siempre puedes esperar; si llegas demasiado tarde, has perdido el tren.

## La dirección de los centros públicos en Cataluña: un viaje de ida... ¿y vuelta? **OPINIÓN**

Felipe J. de Vicente Algueró. 24 de octubre de 2025

No es posible separar el modelo de dirección de centros educativos en Catalunya del modelo español, ya que la normativa básica del Estado ofrece pocas alternativas. Aun así, Cataluña ha apostado por algunas variantes significativas del marco español. Durante la Segunda República, por ejemplo, la Generalitat pudo crear los llamados Institutos Escuela. El más importante fue el del Parque de la Ciudadela, que se rigió por un Patronato *ad hoc*, y pudo establecer un plan de estudios propio diferente al del resto de los institutos. No obstante, hubo de someterse a determinadas condiciones legales. Por ejemplo, en secundaria el cuerpo docente debía disponer de catedráticos numerarios de Bachillerato que eran nombrados por el Patronato en comisión de servicio, aunque pagaba el Estado. Asimismo, el director también lo nombraba el Patronato, a diferencia de los otros centros públicos que eran nombrados por el Estado. Ese sería el primer y efímero antecedente de un modelo de gestión catalana de un marco estatal.

En el ámbito de la enseñanza primaria es donde ha habido diversos intentos de introducir una dirección más o menos profesionalizada. La Real Orden de 10 de marzo de 1911 y el Reglamento de las Escuelas Graduadas en 1918 son los primeros intentos de exigir algunos requisitos a los directores de las escuelas graduadas como tener experiencia previa. Con la Segunda República se establecieron más requisitos como un ejercicio escrito sobre un texto de pedagogía, el desarrollo de un tema sobre legislación y organización escolar y la exposición de una lección ante un grupo de alumnos. Mientras en los centros más grandes los maestros intervenían en la elección del director, en los más pequeños los nombraba la administración. En todo caso la autoridad del director era muy limitada y sometida a la "Junta de Profesores", lo que hoy es un claustro.

En los llamados institutos de enseñanza media, el director era siempre un catedrático, pero tenía poca capacidad de control sobre el resto de catedráticos. Entre 1901 y 1938 los catedráticos podían proponer una terna al Ministerio. Tan solo tenía funciones puramente administrativas y era nombrado por el Ministerio de Instrucción Pública. La Ley de Enseñanza Media de 1953 regula la función del director quien *ostentará la Jefatura superior de todas las Enseñanzas y servicios del Centro o adscritos a éste*. El director se concibe como un representante directo del Ministerio que lo nombra y ante quien ha de rendir cuentas.

La Ley de 1953 diseña un modelo de director que va a tener un largo itinerario en la legislación posterior: se concibe al director como parte de la Administración, como auténtico representante del Ministerio que lo nombra situándose jerárquicamente sobre el resto de componentes del claustro. Su nombramiento no tenía límite (duraba hasta que se le cesaba). Podía nombrar al jefe de estudios, oído el claustro, y proponer el nombramiento de un vicedirector y un secretario. Y una característica muy importante: era responsable de seleccionar y nombrar a los profesores interinos, abriendo la puerta al amiguismo y arbitrariedad. Su autoridad era importante, aunque sometido siempre a un estricto control por parte de quien lo había nombrado. Obviamente en Catalunya se siguió a rajatabla este modelo, aunque a finales del franquismo la fidelidad política empezaba a quebrarse y ocuparon cargos en los institutos catedráticos cada vez menos identificados con el régimen.

Mientras en los institutos no se exigía ningún requisito profesional o preparación específica para la dirección, en la enseñanza primaria se fue abriendo paso un modelo algo más profesional. La Ley de Instrucción Primaria de 1945 fomenta el perfeccionamiento profesional del maestro para lo cual el Ministerio podrá conceder licencias de estudios para cursos de preparación de directores. Pero en 1965 se da un paso muy novedoso: se crea el cuerpo de directores escolares, de corta duración porque la Ley General de Educación de 1970 lo suprimió.

Centrándonos en la enseñanza secundaria, al llegar la Transición el modelo seguía siendo el mismo: el Ministerio nombraba a los directores y de estos dependía el nombramiento de los interinos. Este modelo fue levantando cada vez más protestas, sobre todo gracias al poderoso movimiento de los llamados PNN (profesores no numerarios). El gobierno empezó a abrir la mano y permitió que los claustros presentaran ternas para el cargo de director que, eso sí, debía ser catedrático. A pesar de lo limitada de esta medida, permitió una cierta renovación de los cargos directivos, sobre todo en Cataluña, y en determinados centros que se convirtieron en emblemáticos. Pero el sistema hizo implosión y se llegó a un modelo totalmente asambleario: el director era nombrado por el claustro (convertido en una especie de parlamento), la duración del mandato acababa siendo de un año, con la consabida inestabilidad, no se pedía ningún requisito ni preparación específica, ni tan solo antigüedad. En algunos centros, las elecciones anuales de directores eran precedidas



por verdaderas campañas electorales y, normalmente, se elegía a quien menos podía complicar la vida al profesorado. Para entonces la Administración asumió el nombramiento del profesorado interino.

En Catalunya cualquier modelo que no fuera el asambleario era fuertemente rechazado. Estaba de moda la "cogestión", el modelo antiautoritario y la participación no solo del profesorado, también de padres y personal administrativo en la elección del director. En 1976, la coordinadora estatal de PNN, con gran peso de los interinos catalanes, habían propuesto un "Proyecto de gestión interna de los centros". La asociación Rosa Sensat, muy potente entonces, era la gran defensora de la llamada escuela autogestionada o democrática. En algunos centros se aplicó unilateralmente este modelo, por ejemplo, en el Instituto Patronato Ribas, en donde la inspección de Bachillerato no pudo restablecer un cierto orden quedando durante un tiempo casi en un modelo anárquico. En una ocasión el propio inspector jefe de Bachillerato, que intentó hablar con el profesorado, tuvo que salir por una ventana.

Este modelo de dirección había nacido como respuesta al autoritario franquista (aunque ya estábamos en democracia) derivaba de una filosofía muy clara: el director no sería nunca un representante de la Administración ni parte de esta. El director de un centro era un simple mandado del claustro que era quien decidía y el director ejecutaba, si hiciera falta contra la propia Administración que solamente podía controlar a los centros a través de la inspección y a duras penas.

La Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980) intentó poner orden en este modelo introduciendo una semiprofesionalización. El director era nombrado por la Administración, mediante un concurso de méritos entre profesores numerarios valorado por el consejo de dirección del centro, la inspección y la Delegación Provincial del Ministerio. Este sistema prácticamente no llegó a implantarse ya que la ley sería pronto derogada.

En 1985, con la llegada de los socialistas al poder, la Ley Orgánica de Educación (LODE) quiso encauzar algo el modelo asambleario, sin eliminarlo completamente ya que los impulsores de la Ley estaban muy influidos por el modelo de escuela autogestionada. Con esa ley, la auténtica gestión del centro la ejerce el consejo escolar (nueva creación de la ley) a quien se le atribuyen amplias competencias, entre ellas las de elegir al director que podía ser cualquier profesor sin más requisito que un año de antigüedad al centro y tres en la docencia.

En definitiva, el modelo LODE seguía siendo el asambleario, aunque ahora la asamblea sea el consejo escolar. No obstante, el poder del claustro era grande, dado su peso en el consejo. El director seguía siendo un representante del centro, no de la Administración que se limitaba a ratificar su nombramiento por un máximo de tres años. A pesar de lo autogestionario que podía parecer el modelo, fue un fracaso en la práctica. Muchos centros, cada vez más, se encontraron sin candidatos al cargo de director. Por un pequeño complemento económico había poca gente que quisiera convertirse en un simple mandado del consejo escolar. Ante esta situación, el mismo gobierno que había aprobado la LODE, aprobó otra nueva ley en 1995: la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Escolares (LOPEGCE). La ley no modificó las competencias de los consejos escolares que seguían dotados de la capacidad de nombrar al director y gestionar en la práctica los centros. Mejoró el complemento económico y estableció una "acreditación" para ser director obtenida por formación o por haber ejercido previamente algún cargo. Se terminó la época en que cualquiera podía ser director, ahora se exigía, al menos, algún tipo de preparación a la vez que el mandato de director de alargaba a cuatro años.

Fue justamente Catalunya, en donde el modelo de escuela autogestionaria más había calado y, quizás por eso, apareció un fuerte movimiento en favor de una dirección profesionalizada: la asociación Axia, formada por cargos directivos de institutos que abogaban por homologar el modelo de dirección español al europeo, profesionalizado en prácticamente todos los países. Desde los partidos de izquierda sus propuestas fueron vistas como reaccionarias, descalificadas sin prácticamente debate. Con *Convergència i Unió*, entonces gobernando la Generalitat, hubo más diálogo, sin que se decantara por apoyarlo públicamente. En cambio, las tesis de Axia encontraron más receptivo al Partido Popular, que llegó al gobierno en 1996, aunque no tenía mayoría absoluta para cambiar la legislación vigente, las dos leyes anteriormente citadas y la LOGSE (Ley Orgánica de Organización del Sistema Educativo, 1990) que no hizo ninguna innovación en el modelo de dirección.

Pero, en 2000, con su mayoría absoluta, el PP estaba en condiciones de hacer su ley. Se iniciaron una serie de contactos entre el Ministerio de Educación, cuya titular era Pilar del Castillo, y Axia. En 2001 se celebró en Madrid un Congreso sobre dirección escolar que sirvió de plataforma para las ideas de Axia. Fue precisamente un catalán, director de un instituto, quien asumió la ponencia final que era una defensa de la dirección profesionalizada.

En 2002 se aprobó la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) que contenía un nuevo paradigma en el modelo de dirección, acabando con el modelo asambleario o semiasambleario anterior. El acceso a la función directiva se haría por selección basada en un concurso de méritos que son juzgados por una comisión formada por representantes de la administración y, al menos, en un 30%, por representantes del centro

(aunque la Ley no lo expresa, se puede entender que estos representantes serán designados por el claustro y el consejo escolar). El modelo se parecía bastante al de la denostada LOECE. En el desarrollo posterior, sería un tercio representantes del claustro elegidos especialmente para este fin, otro tercio representantes del consejo escolar que no fueran profesores del centro y el último tercio representantes de la Administración.

La ley introducía un cambio conceptual (que sigue vigente) nada baladí: los directores ya no serán elegidos, si no seleccionados. Además, se configura claramente al director como un representante de la Administración, se le otorgan más competencias, y se alarga su mandato que es por períodos de tres años, renovables. Otra novedad de la ley son los requisitos, más exigentes que en la LOPEGCE: más antigüedad y, sobre todo, haber superado un curso de formación. Es decir, se profesionalizaba la dirección (al menos parcialmente) por primera vez en España. Eso era exactamente lo que los directores catalanes de Axia venían reclamando. Por cierto, se fueron creando en las restantes comunidades asociaciones de directivos similares a Axia, hasta configurar el fuerte lobby de FEDADI (Federación de asociaciones de directores de instituto).

A pesar de las fuertes críticas y oposición a la LOCE, sobre todo porque sus detractores consideraban que volvía al modelo de escuela autoritaria, al regresar los socialistas al poder y aprobar la LOE, Ley Orgánica de Educación (2006), mantuvieron el modelo de selección de directores, matizando algunas cosas de la ley anterior, pero conservando sustancialmente el modelo. Mantiene la profesionalización y la selección por concurso de méritos. Incrementa el peso de la comunidad educativa en la comisión de selección. Disminuyen sus funciones ejecutivas. Comparte el gobierno del centro con el consejo escolar y claustro. Prima a los candidatos del centro, aunque admite que se presenten candidatos no profesores del centro. Entre los requisitos se añade la presentación de un proyecto de dirección, una novedad llamada a tener importantes consecuencias. El mandato del director es por cuatro años renovables. El director puede imponer sanciones, algo que había desaparecido con la democracia y que se ha convertido en una importante forma de sutil presión de las direcciones sobre el profesorado.

Las leyes posteriores, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013, del PP) y la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica por la que se modifica de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, del PSOE, 2023) mantienen sustancialmente el mismo modelo, variando con matices las competencias de los consejos escolares. Pero, hay un punto que sí tiene una gran relevancia: la composición de la comisión que ha de proceder a valorar los méritos de los candidatos a director y, en consecuencia, proceder a su selección. La LOMCE rompe el equilibrio entre representantes de la Administración, consejo escolar y claustro en favor de una sobrerrepresentación de la participación de la Administración que puede copar más de la mitad de los miembros de la comisión. A pesar de la férrea oposición de la Generalitat a la LOMCE, el Departament d'Ensenyament se apresuró a aplicar el cambio en la composición de la comisión de selección: de los 9 miembros que la componían, 5 eran nombrados por la Administración y 4 representaban al consejo escolar y al profesorado (DECRET 29/2015, de 3 de març, de modificació del Decret 155/2010, de 2 de novembre, *de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent*). La intención estaba clara: quien iba a decidir qué candidato es seleccionado va a ser la Administración y este ha sido y es el desiderátum de la Generalitat.

La LOMLOE vuelve al equilibrio de un tercio administración, un tercio consejo escolar y un tercio profesorado. Por supuesto, todas las leyes desde la LOCE conciben al director como un representante de la Administración. Pero este modelo, en Cataluña, tienen importantes matices. En el concurso de méritos, los méritos objetivos suman un máximo de 40 puntos, mientras que los subjetivos son 60 puntos. Está claro que estos últimos son decisivos. Y aún más: el proyecto de dirección se valora hasta 40 puntos y la "capacidad de liderazgo" (que se basa en una entrevista con el candidato), 20 puntos. El proyecto de dirección es clave y ahí está el margen mayor para hacer una selección más ideológica que objetiva.

En los criterios para puntuar el proyecto de dirección figura: *El planteamiento de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema inclusivo, y que contemple la coeducación y la perspectiva de género, la concreción de las estrategias de coeducación por una educación no sexista y las herramientas para la prevención y tratamiento de los distintos tipos de violencias en el centro educativo. La relación del proyecto de dirección con los objetivos del sistema que haya definido el Departamento de Educación y Formación Profesional.* (Resolució EDF/47/2025, de 13 de gener, per la qual es convoca concurs de mèrits per seleccionar el director o directora de diversos centres educatius dependents del Departament d'Educació i Formació Professional). Curiosamente, ahora se exige a los directores plena adhesión a la "perspectiva de género" y a los dogmas pedagógicos imperantes, y en la Ley de 1953 la dirección se *ajustará a las normas del Dogma y de la Moral católicos y a los principios fundamentales del Movimiento Nacional.*

Si la finalidad es tener unos directores afines e identificados con la ideología pedagógica imperante, ya lo tenemos. Pero en Catalunya se ha dado un paso más hacia modelos del pasado. Se trata del Decreto 39/2014, de 25 de marzo, por el que se regulan los procedimientos para definir el perfil y la provisión de los puestos de trabajo docentes (decreto de plantillas). Según esta norma: *La dirección del centro público interviene en la definición de los requisitos específicos exigidos para ocupar determinados puestos de trabajo de la plantilla docente del centro, de acuerdo con el proyecto educativo y el proyecto de dirección,* (art. 2.2). En pocas palabras: los directores pueden crear puestos de trabajo específicos con unos requisitos también específicos. Estos puestos no salen a concurso público, si no que se cubren mediante nombramiento "a dedo", eso sí



convenientemente disfrazado con una llamada “comisión de valoración”. El resultado del decreto de plantillas es la provisión de puestos de trabajo que, en la práctica, se hacen de forma arbitraria favoreciendo el amiguismo. Para ello no hay más que crear una plaza singular con unos requisitos que, casualmente, sólo los reúne un solo candidato. El sistema es perverso ya que favorece las lealtades personales al director, ganarse su benevolencia y esperar que crea un puesto *ad hoc*.

Ahí tenemos el resultado final: en lugar de una dirección verdaderamente profesional (hay ejemplos en Europa) parece que se opta por otra autoritaria en la que se valora sobre todo la afinidad del candidato a la administración de la cual se convierte en un agente. El proyecto de dirección deviene el mecanismo decisivo de selección y filtro de candidatos. ¿Realmente es necesario un proyecto de dirección cuando los centros ya tienen su proyecto educativo y sus normas de funcionamiento? ¿No sería más lógico que el candidato explicara como iba a mejorar o implementar el proyecto educativo de centro? Este último es más participativo en su elaboración y menos manipulable, en cambio, el otro sí lo es. ¿Alguien piensa que un proyecto de dirección que no sea lo suficientemente *woke* y que no incluya un buen número de referencias a los ámbitos, proyectos, competencias y demás jerga pedagógica pasaría el filtro? Además, para ser renovado en el cargo, los directores han de ser evaluados por la Administración. ¿Será evaluado positivamente si no ha sido fiel cumplidor de lo que quieren los que le han nombrado? Se introduce, por tanto, un sofisticado, pero eficaz, medio de cese al no afín. El proyecto de dirección, de existir, debería subordinarse al proyecto educativo de centro, pero sucede al revés, así la administración se asegura que aquellos centros más renuentes a las modas pedagógicas se sometan, vía proyecto de dirección, a la ideología pedagógica imperante.

Partimos de un modelo de dirección autoritaria, sumisa y leal a la administración, con capacidad para elegir al profesorado interino y con amplias facultades, pero pudiendo ser cesado si no es afín a quien le ha nombrado. Tras un largo itinerario, mediante un sofisticado leguaje de supuesta profesionalidad, ¿no volvemos al punto de partida?

## **Burocracias** **OPINIÓN**

Andreu Navarra. 28 de octubre de 2025

Moshe Lewin (1921-2010), sovieta que ejerció la docencia en la Universidad de Pensilvania, nos dejó el siguiente relato sobre la evolución del régimen estalinista durante los años treinta: “Sabemos que las burocracias, por eficientes o ineficientes que sean, no son una herramienta que sea fácil de doblegar. El estalinismo confiaba en dar con una solución a sus problemas “domando a los domadores”, es decir, sometiendo a los líderes de la burocracia. Pero este propósito se vería dificultado por una trampa imprevista en la que cayó toda la cúpula. Habían concentrado en sus manos un poder extraordinario, que justificaban amparándose en sus tareas. La estrategia que empleaban consistía en ejercer desde la cúpula una presión asfixiante, algo que tenía su lógica. Que tantas decisiones cruciales dependieran de la capacidad y del maquillaje psicológico de un pequeño grupo de dirigentes, y que cada uno de sus miembros por separado, pudo haber servido, a la vista de los hechos, para unificar y consolidar el grupo”.

Pero las cosas no salieron como se esperaba, y llegó el empantanamiento. Continúa Lewin: “Sin embargo, en la vorágine de los años treinta, cuanto más reforzaba la cúpula el control sobre los mecanismos del poder, más intensa era la sensación de que las cosas se les iban de las manos, y conforme leían informes o visitaban fábricas, pueblos y ciudades, se daban cuenta de que la gente no cumplía las órdenes, de que ocultaba la realidad tanto como podía o de que, simplemente, era incapaz de seguir el ritmo fijado. Millares de directrices y decretos no se habían llevado a la práctica, y todo ello contribuyó a que se extendiera entre los dirigentes la percepción de que su poder era mucho más frágil de lo que parecía. Compartían una sensación de inseguridad y de desorientación, y algunos dudaron incluso de la validez de sus políticas”.

Empezó a faltar la fe, y esos líderes fueron entregándose cada vez más a los tics y los morbos más puramente autoritarios, es decir, autocráticos: sólo el más fuerte podía seguir tirando de ese Leviatán monstruoso completamente paralizado y abúlico. No se daban cuenta de que con ello agravaban el problema, porque la apariencia de eficacia no conjura ningún tipo de inercia o esclerosis terminal. Lewin llama a ese estado de cosas “paranoia sistémica”.

Su relato nos ayuda a comprender qué está ocurriendo en el sistema educativo público occidental, europeo, español y catalán. Al fijar objetivos imposibles, se extiende el desánimo entre los docentes. Centenares de directrices y recetarios caen en saco roto (fórmulas bizantinas de evaluación, decretos de inclusiva muertos ya antes de nacer, refuerzos académicos que todo el mundo sabe que nunca llegarán, atenciones individualizadas que son una quimera, este tipo de cosas); los equipos políticos presionan a los cargos intermedios para que estos, a su vez, presionen a los equipos directivos, para que estos, a su vez, trasladen la paranoia a los claustros. Se concentran los esfuerzos en los simulacros, no en las realidades. Los claustros quedan reducidos a misas, la docencia honrada es considerada una herejía, una forma intolerable de disidencia. Un desafío contra el poder o su lamentable cadena de mando. El mito alumnocéntrico se convierte en una realidad puramente propagandística. Muchos directores o jefes de estudios se encuentran cotidianamente al borde del

llanto o de la crisis personal. Puede alcanzarles la purga (o el motín) en cualquier momento: escudriñan correos y rumores en busca del cáncer académico.

Los distintos puntos de vista en los centros educativos toman las proporciones de auténticos cismas. Hay plantillas enteras que caen en la exasperación y el motín. El poder acaba convertido en un haz de espasmos impotentes: ya se ha dejado de prestar atención al enésimo delirio de una administración que ya no puede garantizar suficiente personal, unas líneas claras de actuación, ni siquiera un programa propio mínimo de reconstrucción interna. Al poder sólo le vale el fanático, el funcionario que ha logrado acallar su conciencia.

Pero, claro, la cúpula ha de seguir fingiendo que se siente fuerte, que sabe adónde va. Al Hombre Nuevo histórico que se avecina, a la gran Escuela del Ser que invocaban los propagandistas. La verdad es que ya ha dejado de leer informes: la realidad es lo que más les molesta, su principal problema de legitimación. Todos han de seguir fingiendo que todo va bien, que el Salto Adelante va viento en popa y nadie duda de su éxito arrollador. A estos líderes se les nota a la milla que sus propias dudas les dan miedo. El cinismo va adueñándose de todas las redes: imposible que un adulto racional se crea todas esas paparruchas y necedades con sus neolenguas. Por eso nuestro sistema educativo ha ido tomando este aroma inconfundible de las administraciones estancadas, incapaces de maniobrar, de salirse de sus propios laberintos mentales, y lo único que sabe hacer es ahondar en sus propios dogmas y seguir coaccionado al búnker de la nulidad pedagógica. Contra viento y marea, contra el mundo, contra los errores de la ciudadanía escandalizada, contra las convicciones mínimas que ha de poseer un docente. Nuestro sistema educativo público va cayendo también en la "paranoia sistémica", para que las opciones de pago sean la única escapatoria para quien pueda pagarlas. Esos *aparatchiks* pedagógicos para quien trabajan en realidad es para los privatizadores de todo el tinglado.

Quizás vuelva la vergüenza, quizás vuelva la honestidad. Obviamente, la salida pasa por la democratización interna, por la pluralidad metodológica y la confianza entre instituciones, el saneamiento de las cuentas, el final de la desviación descarada de los fondos, y el fin del imperio de los mediocres que ocultan pelotazos. Pero para eso habría que ponerse a pensar, y plantarse ante los sobornos y los cantos de sirena de un puñado de multinacionales. Necesitaríamos cerrar puertas giratorias, exigir responsabilidades y abrir todas las ventanas. Levantar todas las telarañas que hay ahí dentro desde aproximadamente 1985. Y de esta forma en lugar de un Chernóbil educativo tendríamos, quizás por primera vez, un sistema educativo basado en el derecho del alumnado a aprender y a ser tratado con dignidad y sin paternalismos para que pueda decidir su propio futuro, no el que nos conviene a nosotros.

---

## EL DIARIO de la EDUCACIÓN

### Las y los decanos apuestan por un modelo 4+1 para la formación inicial de maestras y maestros

*La Conferencia de Decanas y Decanos de Educación (CoDE) ha presentado a las facultades un borrador que redibuja la formación inicial del profesorado de Primaria. El documento propone tres posibles modelos y se inclina por una estructura integrada de cuatro años de grado más un máster habilitante. Cinco asociaciones científicas han reaccionado con un rechazo frontal al texto, al que acusan de marginar las didácticas específicas y de haber sido elaborado sin consenso.*

Pablo Gutiérrez de Álamo. 24 octubre 2025

La Conferencia de Decanas y Decanos de Educación (CoDE) propone en el último borrador **del Libro Blanco del Grado en Educación Primaria**, al que ha tenido acceso este periódico, tres modelos diferentes para reformar la formación inicial del profesorado. El texto, remitido a las facultades en septiembre, busca responder a una cuestión central: cómo debe prepararse el magisterio del siglo XXI para los nuevos retos educativos y sociales.

El documento parte del diagnóstico de que el actual grado de cuatro años, con menciones optativas, no garantiza un dominio suficiente de las materias, de su didáctica específica ni de la práctica profesional. A partir de ahí, la CoDE plantea tres posibles estructuras de formación que combinan distintos niveles de duración y de especialización.

*Modelo A: grado de cuatro años con reformas internas*

El primer escenario mantiene el Grado de 240 créditos como título habilitante para ejercer, pero plantea profundas mejoras en su organización. Se propone reforzar la coherencia curricular, integrar las áreas de conocimiento, aumentar la calidad del Prácticum mediante redes de centros acreditados y reconocer la función del tutor o mentora como figura formadora.



El *Libro Blanco* también subraya la necesidad de vincular el Trabajo Fin de Grado con la práctica escolar y de reorganizar los contenidos en torno a los tres ejes del Marco de Competencias Profesionales Docentes (MCPD): *aprendizaje y enseñanza, acción socioeducativa integral y compromiso profesional*. El modelo A defiende que una reestructuración profunda del grado permitiría mejorar sin ampliar su duración.

#### *Modelo B: grado de cinco años*

El modelo B plantea una ampliación a 300 créditos distribuidos en cinco cursos, con un tercio del plan destinado a prácticas progresivas y proyectos integradores. Este grado seguiría siendo habilitante y reforzaría la formación disciplinar y didáctico-disciplinar, junto con la investigación educativa aplicada.

La propuesta se inspira en sistemas europeos donde la docencia se concibe como una profesión universitaria de alta cualificación, y donde la formación del maestro se extiende a cinco años con un fuerte componente investigador.

Para la CoDE, este modelo permitiría elevar el nivel académico y profesional, consolidar la alfabetización científica y digital y preparar una etapa de inducción profesional tutorizada.

El propio texto advierte, no obstante, que una reforma de esta magnitud exigiría recursos adicionales y mecanismos de equidad para no dificultar el acceso a la carrera docente.

#### *Modelo C: 4 + 1 con máster habilitante para funciones específicas*

El modelo C mantiene el grado de cuatro años como título habilitante generalista y propone un máster habilitante de un año para quienes deseen acceder a funciones específicas o de especialización dentro del sistema educativo.

El documento cita expresamente algunos ejemplos: dirección de centros, coordinación de estructuras escolares, supervisión de prácticas, asesoría de formación, coordinación de materias curriculares o puestos especializados como Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje en secundaria.

El texto aclara que este máster no sustituiría al grado como vía de acceso a la docencia, sino que funcionaría como un espacio de profesionalización avanzada, definido por las administraciones educativas. También advierte que, de aplicarse, debería evitar desequilibrios entre quienes cursen solo el grado y quienes completen el máster, para no crear nuevas desigualdades.

#### *Un marco integrado y la apuesta de la CoDE*

Después de exponer los tres escenarios, el *Libro Blanco* se decanta explícitamente por un modelo integrado 4 + 1 como la opción más viable. En él, el Grado de cuatro años seguiría siendo habilitante para el ejercicio docente generalista y el Máster quedaría reservado a especializaciones y funciones de responsabilidad dentro del sistema educativo.

En palabras del propio texto, se trataría de “un modelo integrado y coordinado, alineado con el Marco de Competencias Profesionales Docentes”, que permita una base común sólida y una especialización posterior.

Por tanto, el documento plantea el 4 + 1 como la estructura preferente para el futuro de la formación inicial de maestros y maestras.

#### *Las críticas de las asociaciones científicas*

El envío del borrador a las facultades ha provocado una reacción crítica inmediata. Cinco asociaciones científicas estatales —ÁPICE, AUPDCS, SEA, SIDLL y SEIEM— difundieron un comunicado conjunto en el que expresan su rechazo al documento.

Las entidades, que agrupan a la mayoría del profesorado universitario de didácticas específicas, acusan al texto de reducir el conocimiento didáctico-disciplinar a un papel secundario y de invisibilizar las didácticas de las distintas áreas curriculares, sustituyéndolas por enfoques pedagógicos generalistas. También señalan la introducción unilateral del modelo 4 + 1, que —afirman— “no ha sido debatido ni consensuado” y tendría “*graves implicaciones para la calidad y accesibilidad de la formación docente*”.

El comunicado denuncia además la ausencia de diálogo y transparencia en el proceso de elaboración del borrador y reclama su retirada para abrir un nuevo proceso de revisión participativo, basado en el respeto al marco normativo vigente y en la incorporación de las aportaciones científicas de cada área. Las asociaciones exigen una formación docente que mantenga el equilibrio entre la profesionalización pedagógica y el conocimiento profundo de las materias del currículo, tal como establecen la LOMLOE y los reales decretos de enseñanzas mínimas.

#### *Acceso, práctica y carrera profesional*

El borrador también plantea reformas complementarias. Propone implantar pruebas específicas de acceso a los grados de Magisterio que evalúen tanto competencias académicas como atributos personales y motivacionales, siguiendo experiencias de comunidades como Baleares y Cataluña.

Asimismo, dedica un amplio apartado a la mejora del Prácticum, con criterios de acreditación de centros, mentoría profesionalizada y coordinación entre prácticas y TFG, y reclama un nuevo modelo de acceso a la

función pública basado en la evaluación de competencias y la inducción profesional en el primer año de ejercicio.

### *Un proceso en marcha*

El borrador de la CoDE no constituye aún una propuesta definitiva, sino un documento de debate abierto a aportaciones de universidades, administraciones educativas y profesorado.

Con todo, su contenido marca un punto de inflexión: la CoDE sitúa el modelo 4 + 1 como su apuesta de referencia y el resto de actores del sistema académico y científico han comenzado a movilizarse para influir en su desarrollo.

En ese diálogo —todavía en curso— se juega el futuro de cómo se formará el profesorado de Educación Primaria en España durante las próximas décadas.

## El sistema educativo: avances, tensiones y desafíos pendientes

Francesc Imbernon. 27 octubre 2025

OPINIÓN

El sistema educativo español vive desde hace tiempo en una situación de tensión constante. Es innegable que en las últimas décadas se han conseguido avances significativos: la escolarización es prácticamente universal, se han impulsado políticas inclusivas que permiten la integración de alumnado con necesidades diversas y se ha ampliado el acceso a los estudios superiores. Sin embargo, persisten problemas que lastran su desarrollo, como el abandono escolar prematuro, la elevada sobre cualificación laboral, el estancamiento en las pruebas PISA, el alto porcentaje de jóvenes que ni estudian ni trabajan y la falta de estudiantes en los niveles más altos de rendimiento. En definitiva, se trata de un sistema con carencias estructurales y una rigidez excesiva que dificultan su capacidad de adaptación a los retos del siglo XXI.

Uno de los principales problemas es la falta de continuidad en las políticas educativas. Cada cambio de gobierno suele venir acompañado de una nueva reforma legislativa más ideológica que pedagógica, lo que genera inestabilidad y desconcierto en el profesorado y en las familias. Esta sucesión de reformas impide consolidar proyectos a largo plazo y obstaculiza la confianza de la comunidad educativa en un horizonte común. A ello se suma la presión que soportan los docentes: contamos con un profesorado comprometido y capaz de sostener la escuela incluso en momentos críticos, como ocurrió durante la pandemia, pero que sufre sobrecarga burocrática, falta de reconocimiento profesional y escaso apoyo para afrontar los desafíos de la diversidad creciente y los cambios sociales. Esta situación complica la identificación temprana de quienes no alcanzan los niveles mínimos de aprendizaje y pone de relieve la necesidad de reforzar la formación permanente y los recursos de acompañamiento.

El sistema sigue anclado, además, en una cultura escolar demasiado centrada en los contenidos y en la evaluación, en lugar de situar en el centro el desarrollo integral del alumnado, la creatividad, el pensamiento crítico y la capacidad de aprender a lo largo de la vida. Necesitamos una escuela que forme ciudadanos capaces de comprender el mundo y transformarlo, no únicamente de adaptarse pasivamente a él. Para lograrlo, se requiere una mirada de Estado que trascienda los ciclos políticos, que proporcione estabilidad, recursos y confianza al profesorado, y que coloque el aprendizaje real de los niños y niñas en el centro de todas las decisiones.

En este contexto, los informes internacionales como PISA ofrecen datos relevantes para situar nuestro rendimiento en un marco global, pero no deben convertirse en un dogma ni en la única medida de calidad. Estos estudios se centran en competencias muy específicas, lectura, matemáticas y ciencias, dejando de lado otras dimensiones fundamentales como la creatividad, la formación ciudadana crítica, la cooperación o las competencias socioemocionales. Además, existen factores estructurales que explican parte de los resultados: las desigualdades sociales que atraviesan la escuela, la insuficiencia de recursos en determinadas etapas, la falta de reconocimiento a la labor docente y la persistencia de metodologías tradicionales centradas en la transmisión. Por ello, más que obsesionarnos con los **rankings**, deberíamos preguntarnos qué tipo de personas y qué tipo de sociedad queremos formar.

Pasamos de una escuela que valoraba la memoria mecánica a una escuela que intenta valorar la comprensión y la transferencia del conocimiento

También es importante matizar percepciones extendidas en el debate social. Muchos padres creen que antes los temarios eran más complejos y exigentes, pero esa visión responde más a la nostalgia que a la realidad. En el pasado predominaba la memorización enciclopédica, que podía transmitir la sensación de dificultad, aunque no garantizaba comprensión ni aplicación práctica. Hoy los contenidos siguen siendo esenciales, pero se trabajan de otra manera: se busca aplicarlos a contextos reales, fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de aprender a lo largo de la vida. Esto no implica una bajada de nivel, sino un cambio de perspectiva: pasamos de una escuela que valoraba la memoria mecánica a una escuela que intenta valorar la comprensión y la transferencia del conocimiento.

La aparición de programas innovadores, como algunos en matemáticas en algunas comunidades, abre otras discusiones. La innovación no debe ser un fin en sí mismo, ni una moda ligada a la lógica del mercado editorial.



Puede ser útil si ayuda a comprender mejor y a implicar al alumnado, pero lo decisivo no es la herramienta, sino la concepción de aprendizaje que la sustenta. Ningún recurso sustituye al papel fundamental del profesorado, que debe tener autonomía y criterio para adaptar métodos a su contexto y a las necesidades de su alumnado. La innovación real no está en programas cerrados, sino en una escuela que se repiensa y en docentes con formación, tiempo y confianza para hacerlo.

En el fondo, el sistema educativo refleja las tensiones de la sociedad en la que está inserto: desigualdades, valores, expectativas y transformaciones tecnológicas se cuelan en las aulas. Pero al mismo tiempo, lo que ocurre en la escuela proyecta la sociedad futura. Si se limita a reproducir lo existente, los alumnos serán un mero reflejo pasivo; si se configura como un espacio crítico, inclusivo y creativo, contribuirá a formar ciudadanos capaces de transformar la realidad. Por eso la educación no es solo transmisión de conocimientos, sino un proyecto colectivo y político.

De cara al futuro, más que grandes reformas legislativas, lo que necesita la educación es estabilidad, continuidad y una visión compartida que trascienda los cambios de gobierno. No basta con ajustes superficiales o cambios de nombre; la verdadera transformación educativa exige compromisos profundos y sostenidos en el tiempo. Urge reforzar la formación inicial y permanente del profesorado, garantizando que cada docente pueda actualizar y ampliar sus competencias, acompañando así la evolución de la sociedad y de los saberes que deben transmitirse.

Es imprescindible reducir las desigualdades sociales que condicionan la escuela y que determinan, en gran medida, las oportunidades de aprendizaje de niños y jóvenes. Apostar por metodologías activas, colaborativas y contextualizadas, que respeten la diversidad y fomenten la participación de todos, se convierte en un requisito ineludible. A la vez, incrementar la inversión educativa, especialmente en la escuela pública y en las etapas tempranas de la educación, no es solo una necesidad pedagógica, sino un imperativo de justicia social.

Dignificar la profesión docente es clave: el profesorado debe ser reconocido, valorado y apoyado. Sin docentes motivados y comprometidos, no habrá cambio real; la escuela no puede sostenerse únicamente sobre políticas y programas, sino sobre personas capaces de inspirar y guiar el aprendizaje. Esto requiere condiciones laborales adecuadas, apoyo institucional, participación real en la toma de decisiones y reconocimiento social de su rol fundamental.

Más que seguir acumulando reformas fragmentarias, lo que necesitamos es un pacto social y político duradero que coloque la equidad, la calidad educativa y el compromiso con el profesorado en el centro de un proyecto educativo de país. Solo desde esa perspectiva podremos construir un sistema sólido, coherente y resiliente, capaz de ofrecer a todas las niñas, niños y jóvenes una educación que no dependa de los vaivenes políticos, sino de principios claros de justicia, aprendizaje significativo y desarrollo integral. En definitiva, la educación debe ser un proyecto colectivo, compartido y sostenido, donde la comunidad educativa y la sociedad entera asuman su papel como agentes activos de cambio y transformación.

---

## **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

### **La crisis de salud mental se adelanta: «Los síntomas empiezan antes de los 11 años», según la pediatra Paula Armero**

*La emergencia en la salud mental de niños y adolescentes en España se confirma con indicadores clínicos alarmantes. Paula Armero Pedreira, pediatra de Atención Primaria y Coordinadora del Comité de Salud Mental de la AEP, advierte de un incremento en la ansiedad, la sintomatología depresiva, las autolesiones y las sobreingestas medicamentosas a edades cada vez más tempranas. La especialista desglosa cómo los cambios en los estilos de vida —marcados por la disminución del tiempo de calidad familiar y la adicción digital— están generando un entorno de «bastante soledad» que vulnera a los menores. La entrevista se adentra en el papel crucial de la escuela como sistema de detección precoz y en la urgente necesidad de articular mecanismos de coordinación efectiva entre Sanidad y Educación para enfrentar esta crisis que, según Armero, es también un profundo desafío de crianza y socialización.*

Noelia García Palomares. 27-10-2025

La doctora Paula Armero Pedreira, pediatra de Atención Primaria en Madrid y actual Coordinadora del Comité de Salud Mental de la Asociación Española de Pediatría (AEP), se ha convertido en una de las voces más autorizadas y contundentes a la hora de denunciar la «absoluta emergencia» en la salud mental de la infancia

y la adolescencia en España. Su experiencia en consulta y su rol institucional le permiten ofrecer una perspectiva completa sobre el dramático incremento de los trastornos, especialmente tras la pandemia.

La preocupación de Armero se centra en el aumento exponencial de trastornos del ánimo (depresión), la ansiedad y, sobre todo, la escalada de las autolesiones y la conducta suicida. Cifras recientes alertan de que la conducta suicida se disparó un 59% durante la pandemia, triplicando los ingresos psiquiátricos en menores. Para la pediatra, el suicidio es el factor más grave y la evidencia más palpable de que la red de contención social y sanitaria ha fallado.

El análisis de Armero apunta a las adicciones digitales como un factor de riesgo central. El uso inadecuado y sin límites de las pantallas está influyendo negativamente en el desarrollo del cerebro infantil, introduciendo patrones de conducta violentos y fomentando el aislamiento social, un síntoma recurrente que se manifiesta cuando el menor solo busca la compañía del dispositivo. A esto se suman los traumas derivados de entornos inseguros, con el acoso escolar y el ciberacoso funcionando como detonantes de profundo malestar.

La respuesta a esta crisis, según la especialista de la AEP, reside en la detección precoz y en la articulación de una verdadera estrategia intersectorial que trascienda la mera atención hospitalaria.

La escuela emerge como el *epicentro clave para la prevención*, dado que profesores y compañeros son a menudo los primeros en percibir las señales de alarma. Armero insiste en la necesidad urgente de dotar al profesorado de formación en salud mental que permita identificar cambios sutiles en la conducta antes de que escalen a situaciones críticas. Paralelamente, la prevención debe reforzarse con programas de educación digital y desarrollo de la resiliencia emocional.

*Desde la perspectiva de la pediatría de Atención Primaria, ¿cuáles son los indicadores más alarmantes que confirman la existencia de una crisis de salud mental en la infancia y adolescencia en España (ansiedad, depresión, suicidio)?*

En la consulta, observamos indicadores que han aumentado. ¿Cuáles son estos? Específicamente, nos referimos a la sintomatología tipo ansiosa y depresiva, las autolesiones y las sobreingestas medicamentosas. Sobre todo, esto es lo que más nos preocupa, ya que, respecto a décadas anteriores, cada vez ha ido a más.

*¿De qué manera los cambios en los estilos de vida familiar y social observados en la última década (como la precariedad económica, el aislamiento o la falta de tiempo de calidad) están influyendo directamente en el aumento de trastornos en menores?*

Respecto a la segunda cuestión, a veces intentar encontrar un único causante de este empeoramiento en salud mental no es posible. Existen muchos factores que influyen, abarcando lo individual, lo familiar y lo colectivo. Es cierto que nuestros estilos de vida han cambiado, especialmente a nivel de parentalidad: el tiempo que se puede disfrutar con los hijos es menor. Esto resulta en que exista bastante soledad en este grupo de edad. Adicionalmente, tiene mucho que ver, como sabemos, el contacto que mantienen con la tecnología, que a menudo no es adecuada y los pone en riesgo. Obviamente, la presencia de cualquier tipo de desigualdad económica es un factor determinante. Además, sabemos que los colectivos minoritarios también están en riesgo; por ejemplo, el colectivo LGTBI puede ser víctima de acoso durante la infancia, la adolescencia e, incluso, en la edad adulta. De hecho, siempre que haya grupos minoritarios, ya sea por raza u otras razones (algo muy descrito, sobre todo en Estados Unidos), las situaciones en las que pueden ser atacados también influyen en la salud mental. Finalmente, hay una parte que se relaciona con la adaptación a ciertos cambios, lo que denominamos resiliencia, que ya es un factor más individual.

*Usted señala que los problemas empiezan cada vez a edades más tempranas. ¿Qué señales de alerta específicas puede observar un docente o tutor en un niño de Educación Infantil o Primaria que sugieran un riesgo incipiente de salud mental?*

Los docentes pueden identificar problemas. Lo que más nos puede indicar que algo está pasando en un menor son los cambios. Me refiero a si ellos conocían a ese menor, cómo era antes, y si ven que era un menor que se relacionaba con sus iguales, que tenía intereses, y de repente observan un cambio, como que ya no se quiere relacionar tanto, presenta ánimo triste, o deja de interesarse por las actividades normales de la edad que tenga. Es algo que hay que empezar a tener en cuenta para ver qué va a estar pudiendo pasar detrás de ese cambio de actitud. Obviamente, sobre todo esto pasa en la adolescencia, cuando los docentes ven autolesiones en los centros, eso claramente nos está indicando que es una señal de alarma donde hay que intervenir.

*¿Cuál es el mecanismo a través del cual la sobreexposición a pantallas y las adicciones digitales impactan negativamente en el desarrollo cerebral y emocional de los menores, especialmente en la capacidad de atención y la regulación de emociones?*

Sabemos que cada vez salen más estudios respecto a que las conexiones —lo que nosotros llamamos las sinapsis neuronales— no se están llevando a cabo igual en los menores que están expuestos a mucho tiempo de pantalla que en los que no. Todo esto tiene una repercusión tanto en el desarrollo del lenguaje, como en la atención y, luego, en cómo se relacionan también con su entorno. Sabemos que a los menores les cuesta cada vez más debido a todo el contenido que pueden ver, no solo por los vídeos que, como sabéis, tienen un alto contenido estimulante, sino por lo que les llega a través de la pantalla, que por desgracia no es apto.



No lo es ni para las edades en las que estamos viendo los retrasos del desarrollo, ni tampoco en edades más tardías a nivel emocional. Sabemos que tienen contacto cada vez antes con contenido pornográfico, con el ciberacoso, e incluso, por desgracia, con contacto con personas adultas lo que llamamos *grooming* o *sexting*, que también están detrás de esto. Además, también pueden tener acceso a vídeos con contenido violento, y hay que tener muy en cuenta esos retos virales que, por desgracia, muchos de ellos incluyen hacerse daño a sí mismos o a otras personas. Y también es muy importante cómo está afectando lo que ven en las pantallas a su autoestima.

Estos menores creen que todo lo que aparece es la realidad tal cual, incluso sabiendo que existen los filtros, por ejemplo, en cómo aparece uno con su aspecto y demás. Siempre piensan que lo que están viendo es algo que ellos no pueden conseguir o que no pueden ser como la otra persona. Se comparan muchísimo y, según los estudios, es la autoestima de las chicas adolescentes la que más se ve perjudicada. Aparte de esto, sabéis que también hay bastante afectación últimamente con lo del skin care y los usos que hacen de productos de belleza con los que se lesionan. Están siempre comparándose, siempre sin llegar a donde ellos creen que tendrían que llegar, siempre pendientes de un *like* que a veces no reciben, y pensando que los demás son mejores que ellos. Todo esto, en resumen, está dañando muchísimo a los adolescentes.

*Los centros educativos buscan integrar la tecnología en el aula. ¿Qué criterios o directrices deben establecer los colegios para que el uso de dispositivos digitales sea pedagógico y preventivo, y no un factor que exacerbe la adicción?*

Antes de empezar con la tecnología, lo primero que hay que valorar es la madurez que tienen los menores. Darles acceso a la tecnología sin saber cómo van a reaccionar a los contenidos que vean y qué uso le van a dar es, simplemente, entregarles una herramienta para la que no están preparados. No todos los menores de una misma clase van a tener un mismo grado de madurez o de entendimiento, de entrada. Por eso, cada vez se recomienda el uso en etapas más tardías, y hemos vuelto un poco a dar marcha atrás respecto al uso de la tecnología en las aulas. Aparte, a nivel intelectual, se ha visto que los métodos tradicionales de lectura y escritura en papel ayudan mucho más al aprendizaje y a la memoria que hacerlo a través de una pantalla. Cuando los alumnos tienen el dispositivo individual siempre con ellos, sabemos que, por ejemplo, pueden tener acceso a páginas de internet e incluso a videojuegos dentro del horario escolar.

Por lo tanto, yo creo que los dispositivos tienen que ser compartidos, y tiene que quedar muy claro dónde y cuánto tiempo van a poder hacer uso de ese dispositivo, además de contar con una supervisión. Obviamente, también se tiene que dar una formación a los docentes, porque sabéis que, en estos días, a veces los alumnos pueden estar mucho más adelantados que el profesorado, igual que ocurre con muchos padres y adultos en el tema de la tecnología. Ellos pueden tener su tableta y a veces manejar dos usuarios diferentes: uno que pueden ver los profesores con sus contraseñas y demás, y otro que han creado donde pueden tener conversaciones entre ellos. Lamentablemente, hemos visto que ahí han accedido, incluso en horario escolar, a contenido pornográfico, videojuegos, o demás.

Todo eso se tiene que controlar mucho y, sobre todo, se tiene que ver si la madurez de los menores es la suficiente para poder utilizar los dispositivos. Las recomendaciones deberían ser, al igual que en casa: siempre en un ambiente en el que estén los adultos presentes, con límites de tiempo y, sobre todo, con límites de acceso a determinados contenidos. Hay que intentar que no puedan acceder a contenido que no sea estrictamente el escolar o educativo que necesitan a nivel académico. Y en cuanto al contenido sexual, lo mismo: hay que explicarles desde pequeños qué cosas no se pueden permitir que otras personas nos hagan o nos digan.

Esa misma norma debe aplicarse en el entorno virtual: que ellos sepan que las relaciones se establecen desde el respeto. Esto, muchas veces, incluye las relaciones amorosas, pero estas nunca van a ser válidas cuando no haya consentimiento. De eso es precisamente de lo que hay que hablar: de que siempre que se tengan relaciones, tiene que haber un consentimiento claro. Asimismo, hay que recalcar que no se mandan fotos de terceras personas, ni se suben vídeos de relaciones a otros grupos, porque eso no es respetar a los demás. Además, es crucial hacerles hincapié en que pueden estar incurriendo en un delito. Es importante decirles que distribuir imágenes de compañeros, incluso si están manipuladas con inteligencia artificial, también es distribuir pornografía. Y que lo que tú tengas en privado no se puede enviar a chats o a grupos de más personas. Lo que se haga en la vida real se tiene que llevar a la vida virtual.

*¿Cómo debe abordar la escuela la prevención de riesgos derivados del consumo de contenido online inapropiado o violento (como el ciberacoso o el porno), y qué habilidades de pensamiento crítico y afectivas debe desarrollar en los alumnos?*

Creo que la educación en este sentido, en cuanto al contenido y los riesgos que pueden ver online, debe ir a la par con el día a día. ¿Qué cosas sabemos que no están bien en el mundo no virtual, en el real? Las agresiones físicas o verbales, las humillaciones, el aislamiento. Todo esto debe trasladarse también al entorno virtual. Que uno pueda estar a kilómetros de distancia no implica que pueda estar humillando o haciendo de hater (como se le llama) a otras personas, simplemente porque hayan expresado su opinión. Lo que no está bien en el mundo

real no está bien en el mundo virtual, y eso es algo que ellos tienen que integrar desde el principio: que las dos cosas van a la par. No hay nada que justifique que puedas estar haciendo ciberacoso a un compañero o a alguien desconocido simplemente porque tengas esa posibilidad de no estar cara a cara con esa persona. Por lo tanto, hay que explicarles: ¿qué harías si tuvieras a alguien aquí enfrente tuyo y sabes que no puedes hacerle daño? Pues lo mismo debe aplicarse cuando tengas un dispositivo en la mano. Los comentarios que se hagan a los vídeos y los contenidos que se suban siempre tienen que ser desde el respeto a las personas.

*Si la escuela es el segundo entorno de socialización clave, ¿qué capacidades y herramientas formativas son imprescindibles para que el profesorado se sienta preparado y seguro en la detección temprana de casos sin invadir el ámbito clínico?*

Existen protocolos de la Consejería de Educación sobre cómo notificar y los pasos a seguir cuando se detectan autolesiones, o bien se verbaliza una ideación suicida, o incluso alguna planificación; en definitiva, todo lo que está dentro de la conducta suicida. Hay un protocolo ya escrito, y cada comunidad lo tiene. Nosotros siempre decimos que cuanto mayor coordinación haya entre todos los servicios y sistemas que damos cobertura a los menores, mejor se puede llevar a cabo esa gestión y la resolución del caso.

Por lo tanto, Educación, junto con Atención Primaria, Servicios Sociales y Salud Mental, debemos estar todos coordinados cuando se abre un protocolo de autolesiones o de conducta suicida. Hacemos mucho hincapié en esto, ya que existe la Ley del Interés Superior del Menor, por la cual, ante una situación de riesgo, podemos contactar entre los distintos sistemas o administraciones para poder dar la cobertura adecuada a ese menor que está en riesgo. Entonces, por ejemplo, el protocolo de la Comunidad de Madrid establece que el primer paso es la notificación. Posteriormente, se lleva a cabo una reunión que incluye personal del centro (Jefatura, Dirección u Orientación, que sí tienen personal en los institutos).

En esta reunión, se reúnen con los progenitores y con el menor. Dentro de ese protocolo, se indica que debe haber una derivación a Servicios Sociales, a Salud Mental y, de hecho, ya va a estar incluida también Atención Primaria. Así, entre todos estos ámbitos, se valora el caso para darle la coordinación y la continuidad necesaria. Entre todos, se intenta minimizar ese riesgo que se ha valorado inicialmente en el centro y que también puede ser constatado por otros profesionales.

*En un caso de sospecha de riesgo (por ejemplo, autolesiones o ideación suicida), ¿cuál es el protocolo de derivación ideal y los pasos concretos que deberían seguir los centros educativos para garantizar una respuesta rápida y coordinada con los servicios sanitarios?*

Los docentes, por ejemplo, tienen que ser formados en cómo es el desarrollo de los menores. Algo que intentamos inculcar mucho desde la consulta, sobre todo al llegar la adolescencia, es cómo funciona el cerebro de un menor adolescente, porque no opera igual que el de un adulto, ni obviamente, igual que el de un menor más pequeño.

Es verdad que yo creo que todas esas nociones del desarrollo cerebral son muy importantes para entender su conducta. Cuando entendemos cómo funciona y qué cosas sabemos que les puede costar más o, en cambio, hacer mejor, ellos van a ser capaces de interpretar muy bien lo que es adecuado para esa edad, de lo que no lo es, pero que a veces nosotros en término médico podemos decir que es patológico. Yo creo que tendrían que tener esa formación del desarrollo y, además, formación en habilidades emocionales: cómo gestionar y cómo enseñar a los menores a manejar tanto la frustración como la decepción y la aceptación, para que los docentes puedan guiarles mejor.

Luego, muchas veces les sirve también tener formación en relajación o técnicas de mindfulness. Por ejemplo, hay épocas complicadas, como los inicios de curso, sobre todo cuando hay cambios de etapa (de Infantil a Primaria, luego a la ESO, o al pasar del colegio al instituto). Sabemos que son etapas donde a los menores, pues, al principio les cuesta: tienen que acostumbrarse a la nueva rutina y pueden estar, digamos, emocionalmente más sensibles o más alterados.

Si los propios profesores supieran aplicar, tanto con técnicas de respiración o incluso de meditación guiada, podrían calmar bastante esos niveles de ansiedad. Esto es fundamental, por ejemplo, en los exámenes ya en cursos más avanzados o de Bachillerato, donde los alumnos sienten tanta presión. Es en estos momentos cuando notamos que quizá no saben gestionar ese ideal que tienen de formación, notas y expectativas con la vida adulta, lo cual no es fácil. Si los docentes, por ejemplo, estuviesen formados en esto, podrían bajar bastante los niveles de ansiedad que tiene el alumnado en estas etapas.

*¿Cómo valora la incorporación de profesionales de salud mental (psicólogos o psiquiatras infantiles) en los centros educativos? ¿Debería ser un recurso fijo y prioritario en la Estrategia Nacional de Salud Mental?*

Tenemos muy pocos profesionales de psiquiatría, psicología y enfermería de salud mental ahora mismo en España. Arrastramos unos ratios muy bajos desde hace décadas, por desgracia. Esto es a nivel global, pero cuando hablamos de salud mental infanto-juvenil, la escasez es todavía mucho mayor. Yo considero que los psiquiatras y psicólogos, además de su ubicación actual a nivel hospitalario o en los Centros de Salud Mental, deberían incluirse en Atención Primaria para poder ofrecer una mejor cobertura.

Desde ese ámbito, que es el que trabaja la atención comunitaria, sí que psiquiatras, psicólogos y enfermería de salud mental podrían coordinarse con Educación. Esto se haría exactamente igual que se coordina Pediatría y



Medicina de Familia con los centros escolares, ya sean colegios o institutos, según la edad de los casos. Yo creo que esa es la mejor vía de entrada en los centros escolares: no tener el profesional permanentemente allí, sino que desde la Atención Primaria se pueda hacer tanto coordinación de casos con los centros escolares, formación del profesorado o incluso acudir a modalidades como las Escuelas de Padres que promocionan colegios e institutos.

La realidad es que, hoy, no existe la posibilidad de que haya este tipo de profesionales en los centros escolares, porque básicamente hacen mucha más falta en el ámbito sanitario, y ahora ni siquiera se cubren las necesidades mínimas de la población.

*¿Qué mecanismos de colaboración institucional y administrativa deben impulsarse entre los Ministerios de Sanidad y Educación para superar las barreras actuales y establecer un sistema de atención integral y continuada al menor?*

Los mecanismos para una mejor coordinación entre todas las instituciones se deben implementar tanto a nivel macro —refiriéndonos al Ministerio y luego a las Comunidades Autónomas, donde sabéis que están casi todas las competencias delegadas—, pero sobre todo en el nivel micro. Nos referimos a que el Centro de Salud debe tener una red estrecha con Servicios Sociales, con los propios trabajadores sociales de Atención Primaria, con la atención hospitalaria y con los centros escolares. Que haya solo reuniones o coordinaciones a niveles estatales muy altos hace muy difícil que eso se acabe trasladando a los niveles más bajos, que es en realidad donde se realiza la mayor parte de la atención.

Por lo tanto, yo creo que lo que tienen que articular, tanto el Ministerio como las Consejerías, son los mecanismos para que los profesionales que estamos más en contacto con los pacientes nos podamos coordinar lo mejor posible. Es vital que todos tengamos la misma información y que todos sepamos dónde encontrar los recursos que existen, porque la mayoría de las veces hay recursos, pero no los sabemos encontrar. Esto lleva a que a veces estemos haciendo lo mismo desde varios sitios, en lugar de centrarnos todos en el menor y su familia. La coordinación tiene que ser en todos los ámbitos.

Es cierto que cuando lo dejan por escrito a nivel ministerial y de las Consejerías, se pueden otorgar las competencias para que eso se haga a nivel de Ayuntamientos o Distritos y demás, pero tiene que hacerse en todos los ámbitos. Que haya una coordinación solo en los estamentos muy de arriba no sirve si no se puede trasladar a las administraciones que trabajamos diariamente con la población.

*Si tuviera que proponer una única medida de prevención universal que se implementara en todos los centros escolares, centrada en fomentar la resiliencia y el bienestar emocional de los alumnos, ¿cuál sería y por qué?*

Si yo tuviera que proponer una única medida, sería que hubiese, no vamos a decir una asignatura, pero quizás sí un taller en todos los niveles de las etapas escolares que justamente hablasen de cómo ellos se van a desarrollar según crezcan con la edad. Debería tratar cómo ellos pueden adaptarse (que es lo que llamamos la resiliencia) a los cambios de la vida; que existe un malestar cuando la vida no es como nosotros queremos, pero que ellos lo pueden saber gestionar, saber aprender y saber muchas veces mejorar esas adversidades que a veces ellos tienen. También se debe fomentar que desde todas las etapas se hable del respeto, de los vínculos y de las normas, límites y consentimientos.

Entonces, mi medida sería que eso fuese una asignatura más a nivel de todas las etapas escolares, desde que empiezan en Educación Infantil hasta que terminan en el Bachillerato, que esté incluida no como una extraescolar o como un taller trimestral, sino que sea todas las semanas que haya eso. Obviamente, el contenido iría cambiando. La idea es que ellos mismos sepan qué cosas pueden hacer, y que sea algo que no sea solo de dar información, sino que ellos mismos la procesen e incluso sean al final los propios formadores de sus compañeros.

Para integrar la información que se les da, ellos luego la tienen que trabajar. Las matemáticas se trabajan con las sumas, o Educación Física con las carreras o lanzando la pelota en baloncesto, pues lo mismo: se trabaja la resiliencia y se trabaja el compañerismo y el respeto haciéndolo. Yo haría dinámicas de grupo aparte de la información que se vaya dando, que cambiaría a lo largo de los cursos, pero eso tendría que ser una asignatura más, un contenido más de la educación en nuestro país.

*Teniendo en cuenta el entorno educativo, ¿de qué manera el profesorado y el personal escolar pueden influir positivamente en los estilos de crianza de las familias, promoviendo hábitos saludables y estrategias de comunicación que protejan la salud mental de los hijos?*

Lo que realizan ahora mismo los profesores y todos los profesionales que trabajan en los centros educativos ya no es solo un papel docente y académico, sino que influye en los estilos de vida; es, digamos, como una segunda crianza, ya que los menores pasan mucho tiempo allí. Obviamente, pueden hacer mucho, porque los profesores serán un referente más en la vida de esos menores, pero también es importante saber que no lo pueden hacer todo.

Las familias tienen una responsabilidad con la crianza de esos menores y con cómo se van desarrollando, y Educación no puede asumirlo todo. Se sabe que cuando Educación detecta un problema, puede intentar

mejorarlo, poner un seguimiento y ofrecer un apoyo, pero no lo van a poder conseguir si las familias no colaboran. Eso es una cosa muy importante. Participan en muchísimos ámbitos: por ejemplo, desde los desayunos o almuerzos saludables, explicándoles cómo fomentar buenos estilos de vida, hasta las actividades físicas. También hablan mucho de las relaciones entre compañeros y cómo deben basarse en el respeto. Incluso en la enseñanza se trata mucho el respeto al planeta, a la naturaleza y a la contaminación.

O sea, ellos inculcan muchos valores, digamos que son los que hemos tenido siempre, pero, claro, se tiene que trabajar con las familias. Por sí solos, los docentes no pueden cambiarlo todo. Hay familias que, cuando se les informa, se les acompaña y se les apoya en cosas que los docentes han detectado que se pueden mejorar, muchas veces sabemos que la calidad de vida de esos niños mejora. Pero es verdad que hay veces que hay familias que no colaboran con los centros escolares, y por eso muchas veces se coordina tanto con Sanidad como con Servicios Sociales en esos casos. Yo creo que es importante saber que el profesorado hace mucho, pero no lo pueden hacer solos.

Además, no todo puede recaer solo en el ámbito educativo. Todos debemos tener las mismas normas muy claras. Esto es lo mismo que cuando los padres están separados: lo mismo que se hace en casa de uno, se hace en casa del otro. Los valores que se van a inculcar en el centro educativo, para que al final queden impregnados en la vida y el día a día de los menores, tienen que ser muy similares a lo que también inculquen las familias. Si son justamente lo contrario, los educadores tampoco van a poder hacerlo todo perfectamente. Yo lo digo porque creo que con Educación tenemos que trabajar mucho en coordinación y con apoyo, ya que los menores están mucho tiempo con ellos y creo que se están haciendo frente a muchas situaciones muy complicadas que antes no se veían. Antes no tenían que llevar tantos casos tan complejos, que muchas veces son mixtos del ámbito más sanitario o social y no solo educativo. Por lo tanto, todos tenemos que ir a la par para asegurar la mejor crianza y desarrollo de los menores.