

**ÍNDICE**

[Los institutos evaluarán cada trimestre la ansiedad, la depresión y el consumo de sustancias de los alumnos](#) **INFORMACIÓN**

[Educación evalúa 250 centros catalanes para incrementar el rendimiento: "Siempre hay cosas a mejorar"](#) **EL PAÍS**

[La profesora de un instituto de Leganés que explica a Goya con Rosalía, en el 'top 50' mundial de los docentes: "Mis alumnos salen de clase con intriga"](#) **EL MUNDO**

[Bachiller Sabuco: así trabaja un instituto que confía en su alumnado](#) **EL PAÍS**

[Más del 80% de docentes ve un clima "conflictivo" en las aulas y percibe que aumentan las agresiones, según un estudio](#) **EUROPA PRESS**

[Educación plantea "contratos" entre alumnado y centros para regular las pantallas fuera de horario escolar](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Un Vietnam en las aulas: el 83% de los profesores ven cada vez más agresiones verbales y físicas](#) **ABC**

[Familias que abandonan la concertada para irse a colegios privados: "Supone buena parte de nuestro presupuesto"](#) **EL PAÍS**

[El 83% de profesores aseguran que el clima en las aulas es conflictivo: "Solo aspiro a sobrevivir hasta la jubilación"](#) **EL PERIÓDICO**

[La brecha lingüística se dispara en la escuela: "Mayor tasa de deserción y menor aprendizaje"](#) **EL MUNDO**

[Tolón traslada a padres de alumnos su voluntad de "diálogo permanente" para avanzar en la mejora del sistema educativo](#) **EUROPA PRESS**

[Los profesores de Madrid, Andalucía y Euskadi, los que más denuncian una "ofensiva privatizadora" contra la enseñanza pública](#) **EL PAÍS**

[Prácticamente el 100% del alumnado de FP ya han realizado o están haciendo prácticas en empresas](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Inquietud por los "analfabetos financieros": solo el 26% de adolescentes hablan en casa sobre el presupuesto familiar](#) **EL PERIÓDICO**

[La eliminación de la jornada compactada en los institutos escuela abre un nuevo conflicto entre Govern y sindicatos](#) **EL PAÍS**

[Las profesoras de Alicante: en la diana de las faltas de respeto de los alumnos](#) **INFORMACIÓN**

[La Comunidad de Madrid planea demoler un colegio público en Usera con 500 alumnos sin una justificación técnica](#) **ELDIARIO.es**

[Ampliar la estafa del máster de profesorado de secundaria](#) **EL PAÍS**

[Tres meses sin ventanas en un instituto de Madrid: "Sale vaho de las bocas de los alumnos"](#) **CADENA SER**

[Cómo reducir la burocracia docente: digitalización, personal de apoyo y evaluación formativa](#) **THE CONVERSATION**

[Nuevo estudio: uno de cada ocho menores en España tiene un problema de salud mental](#)

**THE CONVERSATION**

[Tres pautas para fomentar una resiliencia sensible en la escuela](#) **THE CONVERSATION**

[Docentes de Madrid y Euskadi, los que más denuncian falta de apoyo a la educación pública](#) **MAGISTERIO**

[Casi la mitad de jóvenes no ha usado nunca la IA, pese a su creciente impacto en el empleo](#) **MAGISTERIO**

[Estudiar para aprender, no para aprobar, en la era de la inteligencia artificial](#) **MAGISTERIO**

[Los 3 pilares en la ética del acompañamiento](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La inteligencia artificial y la necesidad de gobierno en los colegios](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[8 de cada 10 profesores denuncian un aumento de las agresiones de alumnos y familiares](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Cuando una foto "inocente" entra en una IA: la advertencia de la AEPD y su impacto en las aulas](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

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

[Despotismo académico: la revolución educativa incompleta](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Venezuela: la ley del más fuerte entra de nuevo en clase](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Actuaciones para mejorar la salud mental de niñas, niños y adolescentes](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[¿Y qué podemos hacer con la formación permanente del profesorado?](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Deseos como "deberes" para un nuevo año](#) Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

[Nuevo año, nuevos retos: la neurociencia al aula](#) Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

[¿Docentes de élite o barrera de acceso? El debate sobre la "Selectividad extra" para estudiar Magisterio](#)  
Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Confección: José Antonio Martínez

## INFORMACIÓN

### Los institutos evaluarán cada trimestre la ansiedad, la depresión y el consumo de sustancias de los alumnos

*Sanidad y Educación ponen en marcha una iniciativa pionera en una selección de centros para conocer la evolución de la salud mental de los adolescentes*

A. Fajardo. ALICANTE. 08 ENE 2026 16:46

Los niveles de ansiedad, depresión y el consumo de sustancias entre los alumnos de instituto van a ser examinados por primera vez en la Comunidad Valenciana cada trimestre. Las consellerías de Educación y Sanidad han puesto en marcha un diagnóstico validado a nivel internacional, técnicamente conocido como "sonda epidemiológica", para evaluar desde primero de Secundaria, hasta segundo de Bachillerato, la salud socioemocional de los adolescentes.

Las pruebas, anónimas y telemáticas, comenzaron en diciembre y se extenderán durante enero, en una selección aleatoria de centros educativos de las tres provincias, cuya cifra todavía no ha sido precisada. Las familias ya han sido informadas del procedimiento. Está previsto que se repitan en el mes de marzo y de junio para poder conocer cómo han evolucionado los participantes.

Según el director general de Salud Mental y Adicciones, Bartolomé Pérez Gálvez, se trata de una iniciativa pionera en España y prácticamente excepcional en Europa, con el que busca funcionar como un "barómetro casi en tiempo real" para medir la salud mental de los escolares. La intención autonómica es que este nuevo sistema perdure en el tiempo y que sirva para los centros y los profesionales tengan de forma más rápida información sobre la situación de su alumnado, así como para que la consellería pueda enviar a psicólogos a las aulas en caso de que salten las alarmas.

#### *Cuestionarios clínicos*

Las encuestas tendrán una duración de treinta minutos y estarán adaptadas a las edades de los participantes. Los estudiantes se expondrán a preguntas que indagan sobre la frecuencia de síntomas de ansiedad en las últimas dos semanas, como nerviosismo, preocupación excesiva, dificultad para relajarse, así como sobre otros síntomas depresivos. Además, se enfrentarán a un cuestionario de cribado que ayuda a identificar el consumo problemático de alcohol y otras drogas en diferentes situaciones cotidianas. Los cuestionarios son herramientas claves de diagnóstico que utilizan los profesionales, según Pérez Gálvez, quien advierte de que el método escogido es un "instrumento con sensibilidad alta que se utiliza a nivel internacional por los grandes epidemiólogos".

La Dirección General de Inclusión Educativa ha realizado una selección de centros educativos públicos, privados concertados y privados de las tres provincias, tanto los que participan voluntariamente en los programas de promoción del bienestar emocional y prevención de las adicciones, que son casi un millar en la Comunidad (Alicante, 360, Castellón, 122; Valencia, 460), como los que no participan, con el objetivo de medir las diferencias. El objetivo es ir incrementando en estos cuestionarios áreas de análisis y niveles educativos.

Se estima que uno de cada cinco adolescentes sufre síntomas clínicamente relevantes de ansiedad y de depresión y hasta un 10 % desarrolla conductas autolesivas en esta etapa, según trasladó la directora general de Inclusión educativa, Charo Escrig a los equipos directivos de los centros participantes, en una reciente reunión.



### *Máxima preocupación*

Este estudio sobre el bienestar socioemocional de los alumnos se enmarca en la estrategia global de la Dirección de Inclusión Educativa y de la Dirección General de Salud Mental y Adicciones. También está recogido en el Plan Valenciano 24-27 donde se advierte que la Comunidad es la que tiene la mayor prevalencia del país Comunidad en trastornos mentales. Es más, la mayoría de ingresos hospitalarios en la Comunidad Valenciana con un diagnóstico de intento de suicidio son de adolescentes entre 15 y 18 años, con casos incluso más precoces, según ha venido alertando Pérez Gálvez.

El diagnóstico se pone en marcha una vez que tanto los colegios, como los institutos que lo han considerado, han accedido este curso a cuatro programas de prevención y educación socioemocional, basado en el modelo de habilidades para la vida de la Organización Mundial de la Salud (OMS), que ha demostrado en numerosos estudios internacionales su eficacia para reducir trastornos como ansiedad, depresión, ideación suicida, violencia escolar y consumo de sustancias.

A ello se suma la puesta en marcha de 56 psicólogos en las unidades de detección precoz que trabajan con los centros educativos, 21 de ellos en la provincia, desde el pasado curso.

## **EL PAIS** CATALUÑA

### **Educación evalúa 250 centros catalanes para incrementar el rendimiento: “Siempre hay cosas a mejorar”**

*Las direcciones aseguran que muchos de los puntos débiles ya estaban detectados y piden más recursos*

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 09 ENE 2026

El Departamento de Educación ha puesto en marcha la evaluación de un conjunto de 250 centros con el objetivo de mejorar los resultados académicos, especialmente en los dos puntos débiles del sistema: la lengua y las matemáticas. Este trimestre ya ha pasado el examen un conjunto de escuelas e institutos, que valoran positivamente la iniciativa, aunque admiten que los aspectos a mejorar señalados por la inspección ya los habían detectado internamente y piden que el análisis vaya acompañado de recursos. Se trata de un programa piloto, bautizado como Evaluación integral para la mejora (AVIM, en sus siglas en catalán) que empieza con una pequeña muestra, pero la idea es ampliarlo progresivamente y que llegue a todos los centros, según ha explicado el Departamento a las direcciones.

Tras los continuos fracasos en los resultados, que acreditaron hace dos años las evaluaciones impulsadas por la Generalitat (con una caída de notas en Catalán y con las Matemáticas a la cola), pero también informes internacionales como PISA y TIMMS (especializado en matemáticas), Educación anunció en mayo planes de mejora de los resultados centrados en lenguas y matemáticas. Uno de los puntos del plan era evaluar exhaustivamente 250 centros educativos para “detectar las áreas de mejora”. Con todo, el Departamento asegura que el criterio de elección no ha sido los que tengan malos resultados, como en un principio se dijo, y el único criterio especificado es que cuente con una dirección consolidada.

El análisis que se hace de los centros consta de dos partes esenciales. Primero, la escuela hace una autoevaluación de temas internos, de gestión y organización. Se crea una comisión de evaluación formada por cinco o seis profesores y un miembro del equipo directivo, y deben rellenar una encuesta donde se analizan ciertos puntos. También se pasa una encuesta a personal educativo y familias.

Una segunda fase es la evaluación externa, y aquí es donde interviene la inspección educativa. En este punto, los inspectores entran y observan tres aulas de lenguas y matemáticas para evaluar los métodos de trabajo. Además, realizan entrevistas a docentes y alumnos. Con esta información elaboran un informe con las propuestas de mejora y su priorización. Dicho informe será presentado en el claustro y el consejo escolar, según explica el Departamento en los documentos para la organización y gestión de los centros del curso actual.

El instituto Rovira-Forns de Santa Perpètua de Mogoda ha sido uno de los centros que durante este trimestre se ha sometido a la evaluación, tanto interna como externa, y ya cuentan con el informe de la inspección. “Nosotros ya hacemos evaluaciones internas, así que muchas cosas ya las teníamos detectadas. El 90% de las propuestas de mejora que nos hacen son sobre aspectos que ya sabíamos, pero esto te ayuda a reafirmar tu visión y el análisis hecho previamente. Siempre hay cosas a mejorar”, explica el director, Jordi Monsó.

Joan Lluís Barceló, director de la escuela Antoni Vilanova de Falset, también aplaude este acompañamiento y análisis del Departamento. “Nos han puesto en valor algunas prácticas que hacemos en el aula, pero también nos tenemos que focalizar en los puntos que tienen margen de mejora. Pero también necesitamos recursos y tiempo para implementar los cambios”, apunta el docente. Este centro asegura que sus resultados están en la media catalana, pero admite que ha sufrido el descenso generalizado que se ha producido en Cataluña. “Desde 2014 hay una caída general del nivel de aprendizaje, pero no ha habido un cambio tan grande en la

práctica en el aula que explique esta caída, así que hay que buscar la causa en otros ámbitos. La sociedad y sus hábitos han cambiado: el tipo de conversaciones, las limitaciones para tener conversaciones profundas o absorber mensajes profundos. Hemos cambiado todos: maestros, alumnos y familias”, reflexiona Barceló.

Pero la nueva evaluación no ha sido tan bien recibido por todos los centros. El claustro del instituto Pau Vila de Sabadell acordó un comunicado en que critica que la medida implica solo más carga burocrática y que se suma a las pruebas diagnósticas que impulsa el Departamento o a los programas de mejora educativa, “que simplemente son trámites burocráticos que después no tienen consecuencias en la práctica docente y en la mejora de la educación, pero han supuesto para los centros invertir una ingente cantidad de horas”. Los docentes del centro también critican que el AVIM se focalice en cómo los profesores imparten las clases y aseguran que los problemas del sistema se deben especialmente “a la falta de inversión en recursos y en políticas educativas erráticas, también sin recursos”.

## EL MUNDO

### **La profesora de un instituto de Leganés que explica a Goya con Rosalía, en el 'top 50' mundial de los docentes: "Mis alumnos salen de clase con intriga"**

*Ana Hernández Revuelta, jefa de estudios del IES Julio Verne, es nominada al Global Teacher Prize*

Olga R. Sanmartín. Leganés (Madrid). Domingo, 11 enero 2026

Ana Hernández Revuelta no quería ser profesora sino artista contemporánea. Licenciada en Bellas Artes y en Psicología, llegó al aula por casualidad para hacer una sustitución, pero se dio cuenta al instante de que le entusiasma dar clase, una tarea a la que ya lleva dedicadas dos décadas. Como jefa de estudios del IES Julio Verne de Leganés (Madrid), ya era conocida por convertir este instituto público de 1.500 alumnos en un referente nacional de calidad. Ahora ha quedado entre los 50 finalistas del Global Teacher Prize, el llamado Nobel de los Profesores, un reconocimiento dotado con un millón de dólares con el que la Varkey Foundation, en colaboración con la Unesco, premia a los mejores del mundo.

Junto a Cristian Ruiz, profesor de Tecnología del colegio privado Juan de Lanuza de Zaragoza, es la única española de los 50 nominados. «Cuando me lo comunicaron me puse a llorar», admite esta madrileña de 50 años. «Pensaba que no era posible».

Los organizadores del concurso dicen de ella que «ha reinventado la escuela pública», logrando «transformar un centro educativo entero, un barrio y la profesión en general». Hernández Revuelta también preside la asociación Mejora tu Escuela Pública, un colectivo de profesores y familias «sin vinculación a ideologías políticas» que tiene entre sus objetivos «buscar las cosas que nos unen en educación».

En 2017, implantó en su instituto la llamada «codocencia», una metodología por la que siete profesores de distintas asignaturas dan clase a la vez a 100 alumnos, abordando el mismo tema desde diferentes áreas. Por ejemplo, la encargada de Historia explica la Revolución Francesa mientras la de Biología habla del descubrimiento de la vacuna de la viruela y ella misma enseña los cuadros de Jacques-Louis David. Y todo ello antes de que la de Química cuente que el frío extremo que hacía en Rusia desintegraba los botones de estaño de los uniformes franceses, provocando hipotermia a los soldados de Napoleón en la célebre derrota de 1812.

#### **CONECTAR CONOCIMIENTOS**

«Hay que dejar de entender el mundo de forma individualista y romper los compartimentos estancos. Es bueno para los alumnos que vean que se pueden compartir los saberes y trabajar de forma global. Al final, todo está relacionado. Se aprende mejor si se conectan los conocimientos», afirma.

Los docentes del Julio Verne enseñan en aulas de 100 metros cuadrados a las que han quitado los tabiques y en las que explican pequeñas anécdotas que enlazan los contenidos de cada materia. «¿Cómo surgió el jazz? En la Guerra Civil de EEUU se había producido un auge de la música militar que terminó al finalizar el conflicto. Al bajar el precio de los instrumentos musicales, los antiguos esclavos pudieron comprarlos y empezaron a hacer música», cuenta. También explica Goya a través del vídeo de Rosalía donde la cantante sale vestida de maja, pone canciones de Coldplay para hablar de Frida Khalo y relaciona la última temporada de Stranger Things con la obra de Mary Shelley.

#### **RELACIONAR CON LO ACTUAL**

«Hay que contar lo que ocurrió aterrizándolo en el presente. Puede parecer una frivolidad, pero este tipo de cosas hace que los alumnos estén enganchados a las clases. Eso sí, no regalamos la nota. Ellos tienen que trabajar más que con el método tradicional y no les damos oportunidad de distraerse. Y de verdad que les merece la pena», asegura.

La codocencia se imparte en 4º de la ESO un día a la semana, combinada con clases tradicionales. Hernández Revuelta es partidaria de «mezclar lo clásico con las innovaciones» de forma equilibrada. También defiende que hay que enseñar con las puertas abiertas para que los docentes se observen unos a otros, algo inusual en

esta profesión. «Los centros deben ser lugares de aprendizaje no sólo de los alumnos, sino de los profesores. No hay otro lugar con tanto capital intelectual como un colegio y qué poco provecho se le saca».

En realidad, el método de la codocencia surgió en el Julio Verne de forma espontánea, en respuesta a un grupo de chicos que había perdido el interés. «Yo estaba en mi aula de Dibujo explicando las pinturas negras de Goya y oía a través de las paredes a mi compañera de Historia hablando del Museo del Prado. Le dije: 'Oye, ¿por qué no nos juntamos el próximo día y lo contamos las dos?' Lo hicimos y se produjeron cosas en los chavales. Al comentarlo después, el profesor de Lengua pidió unirse. Y lo mismo hicieron la de Inglés y la de Biología. No lo teníamos previsto en la programación, fue una medida de urgencia».

#### **FORMACIÓN DE PROFESORES**

El sistema -que alaban tanto el equipo de Isabel Díaz Ayuso como el Ministerio de Educación- se ha replicado en centenares de institutos y Hernández Revuelta ha formado en él a los profesores de Navarra, el País Vasco, la Comunidad Valenciana, Galicia, Extremadura, Aragón y Cantabria.

En sólo ocho años, el Julio Verne se ha convertido en el centro más demandado de la zona, con una larguísima lista de espera. Se ha disparado la tasa de titulación en la ESO -«en 2017 no llegábamos al 70% y ahora es del 98%»-, además de reducirse a cero el absentismo escolar -«antes faltaban un par de alumnos por aula y ahora vienen todos»- y desaparecer los conflictos entre los adolescentes -«hemos pasado de 90 a cinco partes de incidencias por trimestre»-.

«En todo caso, para mí el mayor éxito es que el alumno que viene a clase se queda y titula», dice, recordando a ese estudiante, Ibrahim, que era carne de abandono hasta que probó la codocencia: «'Ana, nos encanta esta clase porque de ella salimos con intriga', me decía. Ahora está estudiando en la Carlos III».

¿Qué tiene que mejorar la educación pública? «Hacen falta más recursos y una reducción drástica de la burocracia, que se ha disparado desde la pandemia y que nos quita tiempo para dar clase, la tarea más importante», responde. Si gana la final, que se celebrará a principios de febrero en Dubai durante la Cumbre Mundial de Gobiernos, comprará con el dinero del premio sillas y mesas modulares para todas las aulas del instituto, como las que tienen en la biblioteca.

## **EL PAIS**

### **Bachiller Sabuco: así trabaja un instituto que confía en su alumnado**

*Un instituto público situado en el casco histórico de Albacete convirtió el agua en eje de un congreso de estudiantes y en pretexto para investigar, explicar y discutir problemas reales*

RODRIGO J. GARCÍA. Albacete - 11 ENE 2026

El instituto público Histórico Bachiller Sabuco de Albacete presenta una experiencia muy inspiradora: la celebración, en marzo de 2025, de un congreso de estudiantes, titulado: "El agua como fuente de conocimiento. Exploraciones educativas". Fue una obra colectiva que movilizó a 420 estudiantes de ESO y Bachillerato y a 35 docentes.

José Eduardo Córcoles, profesor de Geografía e Historia, comenta: "Para mí fue muy alentador ver cuántos compañeros se implicaban. Todos los departamentos didácticos estuvieron representados. Me sentí muy orgulloso de la actitud y del trabajo de los estudiantes. Ellos fueron, de verdad, los verdaderos protagonistas".

Como coordinador del congreso y convencido del valor de investigar la práctica, el profesor Córcoles subraya la decisión del instituto de vincular enseñanza, investigación y divulgación: "En mi centro, como en otros de secundaria, se tiende más a enseñar a investigar que a enseñar a presentar y divulgar los resultados. Esa parte se suele dejar para la universidad. Con esta experiencia empezamos a pensar que no debía ser así".

La preparación de los trabajos expositivos y talleres implicó a más del 60% del claustro y, el día de la celebración, casi la totalidad del profesorado asumió tareas de preparación de espacios, presentación y resolución de imprevistos.

El proyecto se abrió también a otros sectores de la comunidad educativa. Familias y otros agentes comunitarios colaboraron para que el congreso funcionara como un evento real, no solo como una actividad interna. "Organizar un congreso con la participación de tantos estudiantes no es nada fácil, y no es algo que puedan hacer solo dos profesores, se necesita a buena parte de la comunidad", afirma Córcoles.

El instituto pasó de impulsar un proyecto puntual a actuar como nodo articulador de familias, empresas e instituciones. Una red que fortalecía el sentimiento de comunidad en torno a un bien común: la formación de los estudiantes. El resultado fue un congreso sólidamente organizado, de gran valor formativo.

Resulta llamativo que un instituto situado en pleno centro de la ciudad, con las limitaciones de espacio público y de habitabilidad que eso implica, mantenga viva una comunidad tan activa, capaz de llenar de vida un edificio

del 1931. “Alguien tiene que tirar hacia delante, pero que des un primer paso y te sientas tan bien acompañado, es un orgullo”, manifiesta Córcoles.

Fue gratificante observar la reacción de los estudiantes, mezcla de sorpresa y orgullo, ante las muestras de interés de las autoridades por su trabajo. Una buena manera de comprobar que lo que hacen en el instituto importa. Julián, alumno de 1º ESO, que presentó un trabajo sobre las civilizaciones del agua, dice: “Me sentía muy importante. Al principio no quería hacerlo, pero ahora siento que me han escuchado”.

El alumnado asumió distintos roles, y uno de los más demandados fue el de periodista encargado de cubrir lo más relevante del congreso.

*Del aprendizaje investigador a la divulgación: un congreso escolar en torno al agua*

El proyecto buscaba incorporar al currículo un marco metodológico de aprendizaje autónomo, indagador y activo, que favoreciera el pensamiento crítico, la comunicación efectiva, la resolución de problemas y la divulgación científica.

La temática escogida reunía dos rasgos esenciales. Su carácter transversal permitía trabajar desde Geografía, Biología, Física, Química, Literatura o Arte y practicar un enfoque interdisciplinar. Al mismo tiempo, al ser un recurso esencial en el entorno, permitía conectar los aprendizajes con la vida cotidiana.

El proyecto contemplaba dos grandes operaciones, una primera, de trabajo investigador, en la que el alumnado estudió el agua aplicando el método científico; y una segunda, de desarrollo de formatos de comunicación y divulgación, dedicada a la preparación del congreso.

El alumnado presentó sus investigaciones en formato ponencia, taller o póster ante un foro integrado por otros estudiantes, profesorado y familias. Se desarrollaron más de 60 investigaciones, de las cuales cerca de 50 fueron ponencias. La organización se apoyó en acreditaciones y agrupamientos internivelares de 15 estudiantes que mezclaban alumnado de distintos cursos.

Para muchos, todo aquello suponía entrar en un terreno desconocido de aprendizaje y creación. “En los primeros momentos, cuando se dio a conocer al alumnado la iniciativa, algunos estudiantes preguntaban sonriendo: ‘¿Qué es un congreso, profe?’ En realidad, pocos sabían lo que era. Pocos reconocían que, en su familia, alguien hubiera asistido a alguno; no sabían explicar en qué consistía”, comenta Córcoles.

María, de 4º de ESO, dijo la víspera que no quería exponer porque le daba vergüenza. Al terminar, salió del aula con una sonrisa: había superado el miedo escénico y comprobado que podía defender una posición ante otros.

En el trasfondo de todo esto hay una manera concreta de entender la educación y la tarea docente.

*Conocimiento, interpretación y poder. Claves para una ciudadanía crítica*

La educación tiene sentido cuando ayuda a abrir horizontes. En uno de los talleres del congreso sobre agua y agricultura en un escenario de cambio climático, uno de los estudiantes pregunta: “¿Cómo se podrían regar las plantas usando menos agua y sin que se sequen? Y si cada vez hay menos agua por el cambio climático, ¿qué podemos hacer para seguir teniendo comida en un futuro?”

Aprender a formular buenas preguntas es esencial para su formación como personas críticas y autónomas y para desvelar el sentido y las consecuencias de una determinada realidad. Educar es enseñar y aprender a emanciparse, desmontar prejuicios y ensayar una libertad que se construye paso a paso, a veces con dudas, a veces con torpeza, casi nunca sin conflicto.

De ahí que el aprendizaje no pueda ser lineal, sino complejo. En cada campo de conocimiento coexisten diversas corrientes de pensamiento y paradigmas que interpretan la realidad de formas diferentes. Es una tarea esencial, si la educación pretende formar a la ciudadanía, abrirse a discursos diversos.

Para avanzar en esa dirección, es preciso cultivar la escucha y el respeto y tomar conciencia de la dimensión interpretativa, relacional, y política de cualquier afirmación. De ahí el valor de aprender a contrastar datos y resultados de la investigación para desvelar intereses egoístas, argumentos débiles o efectos mínimos que se convierten en grandes titulares al servicio de ciertas narrativas sobre creencias interesadas.

En este marco, el enfoque interdisciplinar deja de ser accesorio y se hace imprescindible: poner a dialogar a quien trabaja con datos, a quien observa paisajes y a quien estudia biografías. Para desplegar acciones de cierto calado necesitamos algo más que un agregado de distintos campos artísticos, humanísticos y científicos.

Todo esto apunta a la idea del conocimiento como construcción social y a la necesidad de marcos metodológicos que hagan de la duda y la curiosidad actitudes básicas y favorezcan una defensa fundamentada y colectiva de conceptos, problemas e hipótesis, más próxima al debate vivo que a una lección cerrada.

El recurso del que se valieron en el instituto Histórico Bachiller Sabuco para llevar esta concepción a la práctica fue la preparación y celebración del congreso de estudiantes: “Los pasillos del centro parecían los de un instituto universitario. Decidimos trabajar con la acepción más activa y transformadora de la condición de aprendiz”, recuerda Alfonso Cebrián Rey, uno de los docentes impulsores.

Desde esta argumentación de fondo se entienden muchos de los propósitos del proyecto: aplicar el método científico para detectar problemas del entorno, formular hipótesis y proponer soluciones, fomentar el trabajo



interdisciplinar e internivel y favorecer un clima de colaboración y convivencia en el centro. En palabras de Cebrián: “El trabajo internivelar e interdisciplinar era otra de nuestras prioridades al diseñar el congreso”.

A estos propósitos se suman los de dotar al alumnado de herramientas para identificar sesgos cognitivos y desinformación, promover su creatividad, autonomía y sentido de responsabilidad social y establecer un marco de colaboración con otras instituciones de la comunidad educativa que enriquezcan la experiencia de aprendizaje.

Entre otros agentes, el AMPA jugó un papel clave como dinamizadora de procesos de evaluación participativa. Consiguieron, también, la colaboración de la universidad, centros de investigación, administraciones y organizaciones sociales.

El proyecto se ocupó, además, del aprendizaje de la divulgación mediante el uso de distintos lenguajes, formatos y herramientas de comunicación, tanto virtuales como presenciales, e implicó a las familias no solo como público, sino como parte de la conversación educativa.

En conjunto, se trata de una apuesta ambiciosa por formar ciudadanos que piensan y discuten sobre bienes comunes, abiertos a discursos diferentes y que buscan, junto a otros, formas más justas de organizar y construir la vida en sociedad.

*La ejecución: desde la pregunta científica a la ponencia pública*

La puesta en marcha del congreso exigió una fase colectiva de diseño: definir el tema, distribuir los trabajos entre docentes y estudiantes y coordinar a los departamentos para aportar miradas interdisciplinares sobre el agua.

En octubre de 2024 se acordaron los formatos de presentación de las investigaciones. Siguió otro momento de difusión con concursos de logotipos y carteles, comunicaciones a las familias, difusión en redes y contactos con organismos y empresas.

En una fase posterior, ya centrada en la organización del congreso, se detallaron las modalidades de participación: ponencias en salas paralelas, pósteres en los pasillos, talleres externos e internos, actuaciones grupales y exposiciones fotográficas.

Por último, se fijaron los tiempos de exposición, el uso de herramientas TIC y la programación. Algunos títulos de ponencias y talleres son ilustrativos de la amplitud de la actividad investigadora: desde estudios sobre la concentración del oxígeno en las fuentes y estanques de los parques de Albacete, la relación entre la dureza del agua y el consumo de agua embotellada, los riesgos de inundación, la huella hídrica o la presencia del agua en la literatura y en el arte, propuestas teatrales como *El agua nos salvará*, musicales como *Bridge over Troubled Water*, hasta *Poemas del Agua*, interpretados por estudiantes del programa de diversificación.

*La catástrofe que se cuenta y la esperanza que se practica: cuando todo “va mal” pero en las aulas pasan otras cosas*

El relato de que nuestro sistema escolar es una catástrofe ocupa titulares, tertulias y mensajes furibundos en redes sociales. Utilizan esta imagen para reclamar recetas selectivas y autoritarias. No tienen en cuenta a los que más sufren sus consecuencias, el alumnado con menos recursos.

Si estudiamos la historia con perspectiva, comprobamos que en otros momentos de crisis hubo personas y movimientos que eligieron no engañarse. Tras la Primera Guerra Mundial, por ejemplo, corrientes artísticas como el surrealismo y, en educación, la escuela nueva, miraron la realidad de frente, la denunciaron y, al tiempo, mantuvieron una tenaz esperanza en el cambio.

Frente a la visión derrotista, la respuesta pasa por vivir la profesión con rigor y compromiso y seguir abriendo caminos de aprendizaje para todos. Lo que hemos narrado del instituto Bachiller Sabuco va en esa línea: no son grandes gestas, son acciones concretas, tiempos compartidos entre docentes y estudiantes, pasillos llenos de actividad y una discreta alegría cuando las cosas salen bien.

Estas escuelas existen hoy y ‘Escuelas en red’ quiere hacerlas visibles. Falta reforzar los movimientos que las sostienen y conectan y anclar la teoría crítica de la educación en la práctica de quienes trabajan en aulas cada vez más exigentes. Se necesita el apoyo de las administraciones, con decisiones que mejoren las condiciones de los centros y del trabajo docente, respalden las iniciativas comprometidas, más allá de las erráticas y cómodas políticas de premios al “mejor”, y alimenten la confianza en el cambio en lugar del miedo y la resignación.

**europapress.es**

**Más del 80% de docentes ve un clima "conflictivo" en las aulas y percibe que aumentan las agresiones, según un estudio**

MADRID, 12 (EUROPA PRESS)

El 82,62% de los docentes españoles valora el clima de trabajo en las aulas como conflictivo y/o complicado, mientras que el 83,15% percibe que se están incrementando las agresiones verbales -llegando a físicas puntualmente por parte del alumnado.

Así lo refleja un estudio publicado este lunes 12 de enero por STEs-Intersindical con los resultados de una encuesta realizada a más de 13.000 docentes sobre la situación educativa en España.

Por encima de la media de docentes que valoran el clima en las aulas como conflictivo y/o complicado, se encuentran algunas comunidades como Extremadura (90,48%), Ceuta (87,04%) y Canarias (87,52%).

En relación con las agresiones por parte del alumnado, esta percepción es espacialmente significativa entre los docentes de Navarra (95,65 %), Ceuta (92,59 %), Extremadura (90,48 %) y en Cataluña (85%).

La encuesta revela que el 76,66% de los profesores constata que se están incrementando las agresiones verbales -llegando a físicas puntualmente- por parte de las familias. Esta percepción es especialmente compartida por el profesorado del País Vasco (95%) y Ceuta (83,33%).

El 75,66% opina que las administraciones no están apostando lo suficiente por la escuela pública, mismo porcentaje que los que creen que no tienen los recursos necesarios (espacios, materiales y tecnología) para ofrecer una educación de calidad a su alumnado. Desde el sindicato han advertido de que este contexto tiene un impacto directo en la salud del profesorado.

"Queremos enseñar sin tener que tolerar insolencias, desconsideraciones, ofensas o vejaciones, y sin sentirnos desprotegidos ante situaciones de conflicto cada vez más habituales", han señalado durante la rueda de prensa. En este sentido, han añadido que "la normalización de estas conductas está generando un desgaste profesional insostenible y un aumento preocupante de las bajas laborales".

Casi la totalidad de los profesores (95,74%) consideran que la asfixiante burocracia que soporta resta tiempo para su labor docente y el 91,83% sostiene que las elevadas ratios en el aula no permiten una atención adecuada a la creciente diversidad del alumnado, destacando por encima de la media Euskadi (100%), Cataluña (97,5%) y Madrid (95,41%).

#### UNA SITUACIÓN "INSOSTENIBLE" POR EL EXCESO DE BUROCRACIA

STEs-I ha advertido de que el sistema educativo atraviesa una situación "insostenible", ya que las tareas administrativas están afectando de forma directa al núcleo esencial del trabajo docente. "La burocracia está devorando el tiempo que debería destinarse a enseñar, preparar clases y acompañar al alumnado que más lo necesita", han asegurado desde el sindicato.

El estudio también concluye que el 77,82% piensa que el exceso de jornada laboral está afectando a la conciliación familiar y/o a su situación emocional; y el 46,26% advierte de que las familias del alumnado no valoran su trabajo como docentes. En este sentido, el 88,33% dictamina que la sociedad en general no valora su trabajo como docentes.

El 85,83% cree que la administración no le respalda lo suficiente; el 91,89% afirma que el salario docente no se ha revalorizado lo suficiente y no es acorde con la subida del IPC de los últimos años; el 88,34% estima que el salario docente actual no es el adecuado; y 56,6% califica su trabajo como digno y adecuado, un dato que "evidencia el deterioro global de la profesión docente". "Cuando pedimos ayuda, demasiadas veces se nos cuestiona en lugar de protegernos", denuncian los docentes.

Durante la rueda de prensa, la organización ha alertado de que, si no se adoptan medidas urgentes para mejorar las condiciones laborales, salariales y de convivencia en los centros educativos, "el sistema educativo público se enfrenta a un riesgo real de escasez de profesorado, especialmente en Secundaria y Formación Profesional".

elCorreoGallego.es

## Educación plantea "contratos" entre alumnado y centros para regular las pantallas fuera de horario escolar

*La Xunta impulsa un Plan Integral de Bienestar Dixital*

Belén Teiga. Santiago 12 ENE 2026

El uso de pantallas es una cuestión que preocupa al personal docente, a expertos y también a las familias. Parecen ya quedar lejos los tiempos en los que los dispositivos digitales se alzaban como un elemento estratégico para la enseñanza dentro y fuera de las aulas. Conseguir que los centros sean entornos digitales «seguros y saludables» es ahora uno de los objetivos de la Xunta, que aprobó este lunes un «pionero» *Plan Integral de Bienestar Dixital*.

Esta hoja de ruta quiere gestionar de «forma adecuada» la utilización de las tecnologías en el ámbito educativo. Para ello, explicó el presidente autonómico, Alfonso Rueda, se incluye un paquete de «medio centenar de medidas» para desarrollar antes de 2030, unas «más llamativas» que otras. En busca de una «corresponsabilidad», el Ejecutivo gallego quiere impulsar «contratos voluntarios» entre los centros educativos

y su alumnado —siempre con el consentimiento de la familia— para regular de manera conjunta el uso de los dispositivos tecnológicos «fuera del horario escolar», a través de una serie «de obligaciones para el estudiante».

Para poder llevarlo a cabo, la Consellería de Educación facilitará a colegios e institutos el documento, así como las orientaciones específicas para hacerlo efectivo. Entre otras cuestiones, incluirá retos como la desconexión digital como método pedagógico. También hará un seguimiento a aquellos que decidan sumarse a esta iniciativa que aún no tiene fecha para ponerse en marcha.

Pero esta no es la única medida que la Xunta pone sobre la mesa dentro de este plan al que destinará 7,4 millones de euros. Educación introducirá, además, un programa de formación sobre alfabetización mediática para que los menores aprendan a «identificar, analizar y verificar» contenidos digitales, huyendo de los *bulos* o *las fake news*.

#### *Participación de las familias*

Dentro del ámbito familiar, el Ejecutivo autonómico prevé el desarrollo del programa *Encontros coas familias*, para formarlas en el uso de distintas herramientas. También se contempla, en palabras de Rueda, un programa afectivo-sexual integral, adaptado a las características evolutivas del alumnado y orientado al uso seguro y responsable del ámbito digital.

En lo que se refiere al profesorado, Educación quiere trabajar en la formación especializada para mejorar su desempeño y habilidades en los entornos digitales para prevenir situaciones de riesgo.



## **Un Vietnam en las aulas: el 83% de los profesores ven cada vez más agresiones verbales y físicas**

*En torno al 76% también consideran que las familias tienen hacia los docentes actitudes hostiles y faltas de respeto, según un macroestudio del sindicato STEs-I*

BEATRIZ L. ECHAZARRETA. 12/01/2026

Las clases de los colegios e institutos públicos españoles se están convirtiendo en un campo de batalla entre alumnos y docentes, en un auténtico Vietnam para la convivencia. Desde hace tiempo, las encuestas vienen constatando un incremento de la conflictividad dirigida a los docentes, pero los datos no mejoran o ni siquiera se estabilizan.

El último macroestudio estatal elaborado por el sindicato STEs-I al que ha tenido acceso este diario arroja cifras que no ayudan a abandonar el bucle catastrofista en el que parece haberse instalado la información educativa. Más bien todo lo contrario, pues el 83% de los profesores de nuestro país perciben un incremento de las agresiones verbales y físicas por parte del alumnado. Esta percepción es especialmente significativa entre los docentes de Navarra (95,65%), Ceuta (92,59%), Extremadura (90,48%) y Cataluña (85,00%).

El estudio, realizado durante el mes de noviembre, se basa en 13.213 encuestas completas realizadas al profesorado de enseñanzas públicas no universitarias de todo el país, abarcando las 17 comunidades autónomas y las dos ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

Una gran foto fija, por tanto, del ambiente que se vive en las escuelas y que muestra cómo el 76,66% de los docentes también creen que existen actitudes hostiles y faltas de respeto por parte de las familias, una percepción que comparten más intensamente los docentes del País Vasco (95,00%) y Ceuta (83,33%), y que contribuye a incrementar la tensión cotidiana en los centros educativos. De hecho, la relación con los padres no parece ser en general demasiado cordial. El 46,26% del profesorado considera que las familias no valoran su trabajo, pero es que el 85,83% tampoco creen que la Administración les respalde.

#### *Burocracia, ratios y poder adquisitivo*

«Conflictivo» y «complicado» son, según STEs-I, los adjetivos con los que una amplia mayoría de los maestros describen su clima de trabajo. ¿Los efectos? Un aumento significativo de las bajas laborales y un desgaste difícil de cuantificar. Pero la conflictividad en las escuelas no es la única cuestión sobre la que se ha interrogado a los docentes españoles. El exceso de burocracia es otro de los principales problemas que en los últimos tiempos preocupan al profesorado. Según el estudio presentado, el 95,74 % de los docentes consideran que la excesiva carga burocrática, impuesta por la Administración y en constante aumento, resta tiempo a la preparación de las clases y a la atención del alumnado con dificultades de aprendizaje.

Las reivindicaciones clásicas de los sindicatos docentes (las ratios y las condiciones salariales), también se abordan en el estudio. El 91,83 % del profesorado se muestra en desacuerdo con que las ratios actuales

permitan una atención adecuada a un alumnado cada vez más diverso, una percepción que alcanza niveles prácticamente unánimes en algunas comunidades. En este sentido, destacan por encima de la media el País Vasco (100 %), Cataluña (97,50%) y Madrid (95,41%). Hay que recordar que la única medida docente que dejó en camino la ya exministra de Educación, Pilar Alegría, fue la reducción de las ratios a un máximo de 22 alumnos por aula en Primaria y 25 en la ESO en toda España. En el anteproyecto de ley también se recoge que cada estudiante con necesidades educativas especiales —como los niños con autismo, discapacidad intelectual, TEA o dislexia—, contará como dos plazas a efectos de ratio. Esto significa que si en una clase hay, por ejemplo, dos alumnos con autismo, en realidad se contabilizarán cuatro para compensar la mayor dedicación del profesorado.

En cuando al poder adquisitivo, el 91,89 % del profesorado considera que su salario no se ha revalorizado adecuadamente, y el 88,34% estima que no es acorde a sus responsabilidades, con una pérdida acumulada de capacidad adquisitiva superior al 20%. Pero a los docentes también les preocupa la devaluación de una profesión en la que el clima de trabajo no es atractivo. Creen que existe un riesgo real de quedarse sin profesores si no se empieza a pensar ya en soluciones.

# EL PAIS

## Familias que abandonan la concertada para irse a colegios privados: “Supone buena parte de nuestro presupuesto”

*La enseñanza concertada pierde 55.000 estudiantes en cuatro años mientras el alumnado crece en la pública y, sobre todo, en la privada no subvencionada*

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 12 ENE 2026

Nuria Martín, empresaria, de 42 años, sacó en junio a sus hijas del colegio concertado al que iban en San Sebastián de los Reyes, el municipio del norte de Madrid donde viven, y las cambió a otro privado en busca de una metodología menos “machaca, como de oposición”, y de mejores servicios complementarios, como el de enfermería. Puestos a pagar, se decidió a hacerlo por la gama superior, y su caso es menos infrecuente de lo que podría parecer. En un contexto de fuerte caída de la natalidad, la enseñanza concertada está perdiendo terreno ante la pública y, sobre todo, ante la privada sin subvencionar.

En cinco cursos, entre el 2019-2020 y el 2023-2024, que es el último que permite analizar la estadística oficial, la concertada ha perdido 55.767 alumnos, mientras la pública ganaba 12.399 y la privada pura, 90.616. Si no fuera por el primer ciclo de infantil, el 0-3, y la decisión de media docena de comunidades autónomas, encabezadas por Andalucía y Castilla y León, de concertar centenares de centros privados en dicha etapa, la caída de la concertada habría sido aún mayor y el crecimiento de la privada más vigoroso.

### Diferencia de estudiantes por etapa educativa

Entre el curso 2019-2020 y el 2023-2024

Tabla con 7 columnas y 11 filas. Ordenado de forma ascendente

	Pública		Concertada		Privada	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
<b>TOTAL</b>	<b>12.399</b>	<b>0,2</b>	<b>-55.767</b>	<b>-2,7</b>	<b>90.616</b>	<b>14,5</b>
Infantil ciclo 1.º	16.101	6,6	26.606	34,3	-27.640	-18,7
Infantil ciclo 2.º	-117.234	-13,6	-50.006	-13,7	-5.904	-12,0
Primaria	-103.302	-5,3	-48.960	-5,9	-1.923	-1,7
ESO	76.205	5,7	7.237	1,2	6.485	8,1
Bachillerato	15.370	3,3	1.668	2,3	10.838	10,2
CF Grado Básico	4.843	8,4	351	1,9	11	8,2
CF Grado Medio	40.248	16,7	4.489	6,1	8.871	40,8

Tabla con 7 columnas y 11 filas. Ordenado de forma ascendente

	Pública		Concertada		Privada	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
CF Grado Medio a distancia	8.003	38,0	0	0,0	21.292	195,4
CF Grado Superior	48.358	18,4	2.242	4,6	24.968	42,3
CF Grado Superior a distancia	22.236	50,7	0	0,0	53.858	164,7

El total incluye algunas enseñanzas menores no incluidas en la tabla.

Fuente : Ministerio de Educación. EL PAÍS

La concertada evoluciona peor que las otras dos redes educativas en todas las enseñanzas que tradicionalmente se asocian a sus colegios: segundo ciclo de Infantil (-13,7%), Primaria (-5,6%), ESO (+1,2%) y Bachillerato (+2,3%). Su orientación, además, la ha dejado fuera de la gran mina de nuevos estudiantes que constituye la Formación Profesional, donde la pública ha incrementado mucho su matrícula (en la modalidad presencial del grado medio, por ejemplo, ha aumentado en 40.248 alumnos, lo que supone un 17% más). Y la privada incluso más (53.858 solo en la modalidad a distancia, lo que supone una subida del 165%).

La privada sin subvencionar ha ganado en una década 2,3 puntos del mercado de alumnos, aunque sigue representando una parte menor del total, el 8,6% (714.002 estudiantes), frente al 24,6% (2.047.287) de la concertada y el 66,9% de la pública (5.572.562). Su crecimiento se debe en buena medida a la FP, pero, como si fuera el reverso de la concertada, es la que más crece también en casi todas las demás enseñanzas. “Lo notamos especialmente en centros con elementos diferenciadores: colegios que han modernizado sus instalaciones, que llevan tiempo en la línea de un cambio educativo real, y que apuestan por modelos más competenciales, metodologías activas y con una clara vocación internacional”, comenta Elena Cid, directora general de la patronal de la enseñanza privada CICAIE. “También observamos que las familias de clase media tienen más capacidad para hacer esta apuesta, en parte porque al tener menos hijos pueden concentrar mayores recursos en su educación”, añade.

Álvaro López-Maestre, ingeniero de innovación en Airbus, de 40 años, que vive en Las Rozas, otra población acomodada del norte de la capital, cambió a su hija de una concertada a una privada para proporcionar a la niña, que tiene necesidad de apoyo educativo, una enseñanza más personalizada. Se trata de un centro ordinario (en el sentido de que no es de educación especial), pero con clases reducidas, de apenas “10 alumnos en primaria”, que respeta el principio de que “el ritmo de cada niño tiene que ser el ritmo de cada niño”, afirma el padre. Alexandra Anguera, también de 40, que vive en Barcelona y es ejecutiva en una empresa de alimentación, dudó, por su parte, entre la concertada y la privada, y acabó decantándose por el “perfil más internacional y el entorno más multicultural” que encontró en la segunda, donde ahora estudian sus tres hijos.

#### *Diferencias por comunidades autónomas*

Pasar de una red a la otra suele implicar un coste importante. Nuria Martín y Álvaro López-Maestre pagan ahora aproximadamente el doble por la educación de sus hijas. Algo más y algo menos, respectivamente, de 1.000 euros al mes por niña. A Alexandra Anguera le cuesta aún más: unos 1.900 euros al mes por hijo en primaria. “Tanto mi marido como yo tenemos trabajos sólidos, pero es un gran desembolso. Supone una gran parte de nuestro presupuesto familiar, y hace que tengamos que priorizar. En parte con la vivienda, en parte con las vacaciones, el *modus vivendi*... Pero, mientras podamos, intentaremos anteponer la educación a otras cosas”.

A Alfonso Echazarra, especialista en equidad educativa de Save the Children y consultor para la OCDE, los datos no le sorprenden, aunque destaca que hay diferencias por comunidades autónomas. En territorios como Murcia y sobre todo Andalucía, gobernados por el PP, por ejemplo, la concertada resiste mejor y la peor parte del ajuste demográfico se la lleva la pública. “Hay una parte que es política. A través de la manera de fijar los procesos de admisión y la financiación de los centros, los gobiernos autonómicos pueden influir en cuántas personas se matriculan en cada red”. Su “hipótesis principal”, sin embargo, es que en un contexto demográfico como el actual, la concertada es la que lo tiene “más complicado”.

“A medida que los alumnos bajan, la pública resiste mejor porque tiene financiación pública. En algunos casos, como las escuelas rurales muy pequeñas, los centros pueden tener que unificarse, pero se trata de dinámicas muy particulares. La privada también resiste porque tiene más flexibilidad, y puede aumentar los precios de

forma más obvia que la concertada. Mientras que esta última se sitúa en un terreno intermedio”, dice Echazarra. “No puede reaccionar igual con los precios, porque se acercaría demasiado a la privada y porque el cobro de cuotas, que son alegales o ilegales, es una situación relativamente incómoda tanto para las familias como para los centros. Y también tiene menos flexibilidad a la hora de adaptar su oferta e implantar servicios adicionales”.

*La concertada es la única que pierde colegios*

En barrios o municipios acomodados, la concertada tiene un margen mayor, prosigue Echazarra. Pero en zonas más humildes, donde la situación financiera de estos colegios ha sido tradicionalmente delicada, la cosa se complica. “Las cuotas en esos colegios a veces son voluntarias y otras casi simbólicas. Suelen cobrar sobrepagos en determinados servicios, porque piensan que una vez que las familias están dentro es más difícil que se escapen. Pero también aquí tienen límites porque el poder adquisitivo en esos barrios es limitado. Así que cuando le añades una caída de la natalidad, a muchos no les salen los números”. Si se analiza el número de centros que imparten desde segundo ciclo de infantil hasta la ESO o el Bachillerato, en cinco años la concertada ha perdido 24. La pública, en cambio, ha ganado 30, y la privada pura, 167.

La concertada también está perdiendo terreno, apunta Xavier Bonal, profesor de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, por “el incremento de un perfil de inmigración muy pobre, cuyos hijos solo pueden ir a la pública” por falta de recursos para pagar cuotas o uniformes”. En Cataluña, de hecho, varios colegios concertados se han convertido en públicos en los últimos años como alternativa al cierre. Por la información que tiene, Bonal apunta, sin embargo, que la tendencia puede haber cambiado, al menos en Barcelona, con un repunte de la concertada a raíz de la publicación en diciembre de 2023 de los malos resultados del alumnado catalán en el Informe PISA. Un dato imposible de verificar de momento a escala española.

La concertada arrastra un déficit histórico de financiación por alumno, según coinciden la mayoría de expertos y reconoce implícitamente la actual ley educativa en su disposición adicional 29. Las administraciones pagan de menos y, a cambio, hacen la vista gorda ante las cuotas y los sobrepagos, que a su vez frenan la entrada de estudiantes pobres a muchos centros. La bajada demográfica está alterando, sin embargo, ese equilibrio perverso. Vicenta Rodríguez, coordinadora en la Comunidad Valenciana de Escuelas Católicas, la mayor patronal de la concertada, afirma: “Hemos pasado muchísimo tiempo con el módulo [lo que la Administración paga a un centro por cada clase de alumnos] congelado. En Valencia este año nos lo han subido un 3%, pero llevaban sin hacerlo desde 2009, así que imagínate. Y en las zonas humildes cada vez hay más familias que dicen: ‘no podemos pagar nada’”.

**ElPeriódico.com**

## **El 83% de profesores aseguran que el clima en las aulas es conflictivo: "Solo aspiro a sobrevivir hasta la jubilación"**

*Un informe del sindicato STEs denuncia que "las insolencias y las vejaciones" de alumnos y familias están provocando ataques de pánico entre el profesorado, consumo de ansiolíticos y bajas médicas*

Olga Pereda. Madrid 12 ENE 2026

Casi el 83% de los docentes no universitarios que imparten clase en España aseguran que el clima en las aulas es “conflictivo o complicado”. Un porcentaje similar percibe un incremento de las agresiones verbales por parte del alumnado, que, a veces, llegan a ser físicas, situaciones extremas pero “cada vez más habituales”. Las provocaciones y las impertinencias no son solo de los alumnos. El 76% de los profesores aseguran que las familias de los chavales también les faltan el respeto y tienen actitudes hostiles con ellos.

Estos son algunos datos del estudio ‘Causas del malestar docente en la enseñanza pública no universitaria’, realizado por el Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza (STEs), al que pertenece USTEC, el mayoritario en la escuela pública catalana. “Entré a la profesión para enseñar, pero ahora soy una niñera con titulación universitaria. Solo aspiro a sobrevivir hasta la jubilación”, denuncia una de los 13.213 docentes entrevistados para la elaboración del informe, presentado este lunes en Madrid.

El dossier de STEs -continuación del que se presentó el pasado noviembre en Catalunya- se suma a la larga lista de estudios publicados en los últimos meses sobre el alarmante desasosiego y hartazgo de los profesores. Sindicatos como Anpe y CCOO y centros de investigación como EsadeEcoPol han puesto de manifiesto, con cifras de por medio, que el desgaste profesional no solo es un problema laboral sino que está poniendo en jaque la educación de las nuevas generaciones.

El análisis de STEs contiene datos de toda España, pero dibuja un panorama más complicado todavía en las aulas de Catalunya. El porcentaje de docentes que aseguran que el clima en las aulas es conflictivo o complicado llega hasta el 87%, el más alto de todas las autonomías junto con Canarias y solo por detrás de Extremadura (90%). Más discreto, sin embargo, es el porcentaje de profesionales catalanes que piensa que



están aumentando las agresiones por parte de familiares: 70%, frente al 95% de Euskadi o el 80% de Andalucía.

#### *Injurias y vejaciones*

La encuesta concluye que el nivel de enfrentamientos en las aulas está directamente relacionado con un empeoramiento de la salud mental de los profesionales de la enseñanza. "Descortesías, agravios, ofensas, insolencias, injurias y vejaciones. Con este ambiente, no es de extrañar que las bajas médicas estén a la orden del día. Este desgaste cuesta la salud y la ilusión al profesorado, provocando desde ataques de pánico hasta consumo de ansiolíticos", destacan los autores del informe.

El sindicato exige protocolos eficaces de prevención de agresiones y la incorporación de gabinetes psicológicos para abordar las conductas disruptivas del alumnado y garantizar apoyo profesional al profesorado que sufre estrés o agresiones.

Cuando los profesores son víctimas de este tipo de comportamientos por parte del alumnado, la solución, según el sindicato, no es brindar recursos sino "culpabilizarles y cuestionar sus competencias pedagógicas". El resultado es -concluyen- un colectivo "sumido en el hastío y la indefensión, que teme pedir auxilio para no ser tachado de incompetente".

#### *Las ratios*

Una vez más, los docentes se lamentan de lo complicado que es dar clase con tantos alumnos y alumnas en el aula. Casi el 92% aseguran que las elevadas ratios no permiten una atención adecuada a un alumnado cada vez más diverso.

Tras permanecer en un limbo durante años, la bajada de las ratios -una reivindicación histórica- empieza a tomar velocidad de crucero. El Ministerio de Educación y FP presentó en octubre un proyecto legislativo para que las clases de educación primaria tengan, como máximo, 22 alumnos frente a los 25 actuales. En ESO y bachillerato, el tope será de 25 frente a los 30 actuales. Cuando la norma sea una realidad (de momento es solo un borrador), el calendario de aplicación será gradual y empezará a implementarse en septiembre de 2027. Tomada antes del relevo de Pilar Alegría por Milagros Tolón, la decisión ministerial es que el alumnado con necesidades educativas especiales compute como dos plazas. Este aspecto se referirá solo a los que tienen discapacidad física, intelectual o sensorial o trastornos severos, como autismo.

El informe sindical subraya que el sistema público "soporta una presión creciente" al acoger a "la aplastante mayoría" de los escolares con necesidades específicas de apoyo educativo (1,1 millones, el 14% del total), que van desde la vulnerabilidad económica hasta el desconocimiento grave del idioma, el retraso madurativo o trastornos del neurodesarrollo.

#### *Codocencia*

Debido a la mayor detección, estos estudiantes se han disparado un 75% en los últimos años mientras que los recursos para atenderles solo han crecido un 30%. "En tales circunstancias, la única manera de seguir el ritmo de la clase que impone el exigente y enciclopédico currículo es la codocencia", sentencia. Añadir un profesional al aula es la vía para mantener la calidad educativa, la equidad, bajar el alto índice de repetición de curso y reducir el porcentaje de abandono escolar temprano.

Solo un 56% de los profesores encuestados por la central sindical califican su trabajo como digno y adecuado. "El día a día en las aulas se está volviendo insostenible, sobre todo en secundaria", concluye el informe, que achaca parte del malestar a que la "burocracia infinita y estéril" ha usurpado el tiempo dedicado a la didáctica. "Dedicamos más horas a rellenar informes que no se lee nadie que a dar clase", se lamentan los encuestados.

Respecto a los salarios, los que menos conformes están son los docentes que ejercen en Catalunya, donde solo un 2,5% de los encuestados asegura que su nómina es adecuada. Se trata del porcentaje más bajo de toda España, radicalmente diferente al de Ceuta (26%) y Murcia (casi 14%).

Que los profesionales de la enseñanza estén cansados y desanimados no solo es un problema sindical. Es, según el informe, "lo peor que le puede pasar a la educación". Revertir la situación pasa por tener tiempo para enseñar y preparar las clases, coordinarse con el resto del claustro, mantener buenas tutorías y atender mejor al alumnado, especialmente a los que más lo necesitan.

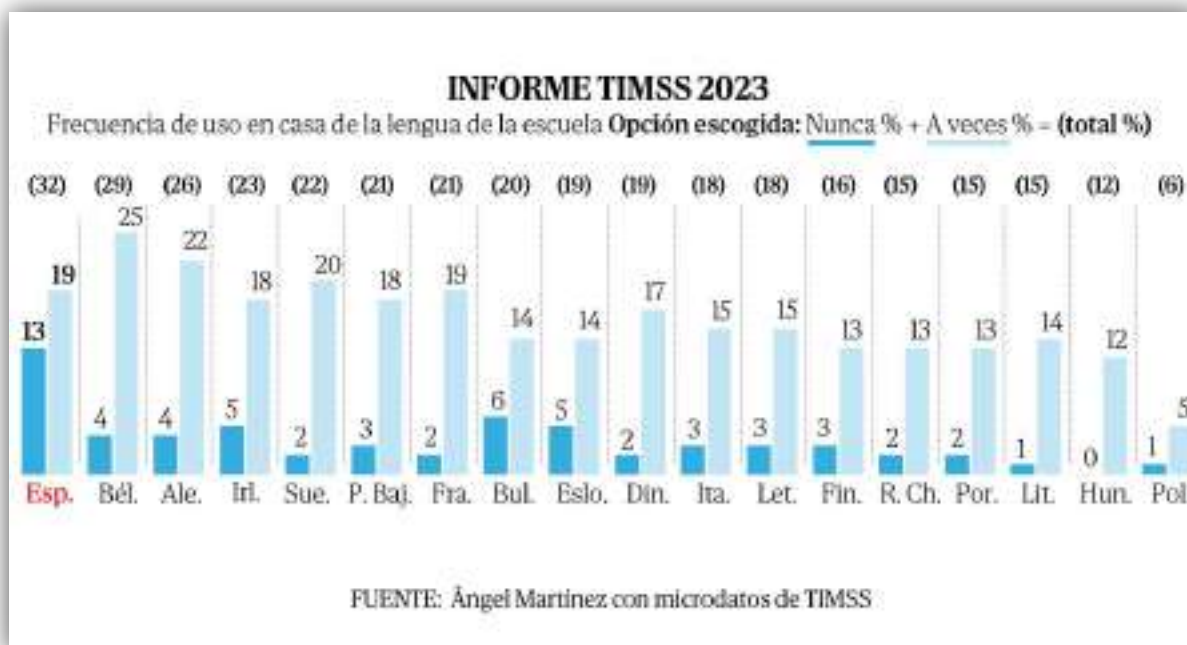
#### *Sin respaldo*

Los docentes no se sienten respaldados ni por la sociedad en general (el 88% creen que su trabajo no es valorado) ni por las administraciones públicas (el 85% sienten falta de apoyo institucional). La conciliación de la vida laboral con la personal escasea entre los profesionales de la enseñanza debido, según el informe, a la hiperconexión digital y el exceso de tareas no docentes, desde la gestión de las becas hasta los comedores o la implementación de protocolos contra el acoso escolar y a favor de la convivencia.





brecha tienen son Asturias (4%), Madrid (6%), Murcia (7%), Canarias (7%), Castilla y León (8%), Andalucía (8%), Cantabria (9%), Castilla-La Mancha (10%), Extremadura (11%) y Aragón (11%).



La mayoría de autonomías ha experimentado un crecimiento en su brecha. Hay excepciones, como Madrid, que ha bajado cuatro puntos porcentuales, del 10% al 6%, «por el peso que ha adquirido la inmigración latinoamericana sobre el conjunto del colectivo», explica Martínez. «Una parte de este fenómeno está asociado a los flujos migratorios, como sucede también en otros países, ya que en las comunidades autónomas sin lengua cooficial un tercio del alumnado inmigrante no habla la lengua que se enseña en el centro, lo que resulta en un porcentaje significativo del alumnado que se encuentra en esta situación», añade el investigador.

¿Esto es bueno o es malo? Lo que dicen los expertos es que la diferencia entre la lengua que un menor habla en casa y la que utiliza en el colegio puede estar correlacionada con un peor rendimiento académico. La OCDE señala en PISA que «un menor dominio del idioma hablado en la escuela puede dificultar la plena integración de los estudiantes inmigrantes» y que «esta barrera lingüística puede ser especialmente difícil de superar para los estudiantes inmigrantes de primera generación que nacieron, y en algunos casos completaron parte de su educación, en países donde el idioma es diferente al del país de acogida».

Por otro lado, la Unesco lleva décadas defendiendo que hay que privilegiar el uso de la lengua materna (la primera que el niño aprende) en Infantil y Primaria, porque, cuando se habla en la escuela una lengua distinta a la del hogar, hay un efecto «negativo» en el rendimiento de los alumnos, mientras que «los resultados mejoran» cuando a los niños se les instruye en su lengua materna como idioma de instrucción en la primera enseñanza.

Estas advertencias, sin embargo, no son tenidas en cuenta por las administraciones a la hora de diseñar sus políticas educativas. Se ha visto en el caso de la inmersión lingüística en Cataluña, donde todas las asignaturas se imparten en lengua cooficial menos Lengua Castellana y Lengua Extranjera, y en el caso del bilingüismo que empezó en Madrid y se ha extendido por casi toda España, donde más de un millón y medio de alumnos aprenden la mayoría de las materias en inglés.

### LOS ESTUDIOS

¿Qué demuestra la evidencia científica? Ángel Martínez recuerda el estudio de los economistas Jorge Calero y Álvaro Choi que en 2019 midió el efecto en Cataluña de hablar castellano frente a hablar catalán en un contexto de inmersión lingüística: los estudiantes cuya lengua del hogar era el castellano desempeñaron «significativamente peor» en Ciencias y Lectura en la prueba de PISA 2015.

En 2021, el catedrático Óscar Marcenaro publicó otro trabajo que concluía que el efecto de hacer PISA (para las oleadas entre 2006 y 2018) en un idioma distinto al de casa suponía ir medio curso de retraso en Lectura y mes y medio por detrás en Matemáticas respecto a los que hicieron el examen en su lengua materna.

Marcenaro, director del Departamento de Economía Aplicada de la Universidad de Málaga, repitió el experimento en 2021 para el caso de Gales en colaboración con su colega John Jerrim, del Instituto de Educación de la University College London. Y el resultado fue que, cuando el alumnado realizaba el examen en galés -la lengua de instrucción más utilizada en el centro educativo- en vez del inglés -la lengua habitualmente

hablada en casa-, el rendimiento académico en PISA sufría más de un año de retraso en comparación con sus compañeros que hicieron la prueba en inglés.

«Estos resultados demuestran que el nivel de competencias del estudiantado puede verse comprometido cuando la lengua que emplea en su entorno familiar es constreñida por decisiones políticas que le fuerzan a desarrollar su formación reglada en otra lengua», expone Marcenaro. «El alumnado madurará con mayor facilidad cuando la lengua en la que se expresa de forma natural, la de sus progenitores, le facilite su socialización y su formación», añade.

En 2024, Francisco López Rupérez, director de la Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela, actualizó la investigación de Calero y Choi para los datos de PISA2022 y concluyó que los alumnos de Cataluña iban un curso escolar por detrás de autonomías como Madrid sólo por aprender en la escuela mayoritariamente en una lengua distinta a la que hablaban en casa.

### *PEOR EN EL PAÍS VASCO*

No sólo ocurre en Cataluña. Martínez señala que «estimaciones recientes para el País Vasco que controlan por un número parecido de variables llegan a conclusiones similares que se extienden, además, a lo largo de todas las olas de PISA, y apuntan en la misma dirección: un mayor efecto negativo en Lengua y Ciencias y un efecto menos claro en Matemáticas».

Lucas Gortázar, director de Educación del *think tank* EsadeEcPol, ha analizado las posibles causas de la caída de resultados educativos en el País Vasco y ha llegado a la conclusión de que este descenso se explica por la creciente digitalización de las aulas, «mucho más intensiva en Euskadi que en otras CCAA», y por «la universalización de la inmersión lingüística en euskera». Al rápido aumento de la escolarización del modelo D - todas las materias en euskera menos Lengua Castellana como asignatura- le atribuye una caída de cuatro a seis puntos en Lectura y Ciencias.

Gortázar, eso sí, defiende que «no es lo mismo aprender en catalán cuando tu lengua es el castellano, porque son dos lenguas hermanas y que además se hablan indistintamente, que ser castellano hablante y aprender en euskera, porque tiene una etimología y una estructura muy distintas al castellano».

«A mayor distancia lingüística y menor uso social de la lengua, mayor es la pérdida de aprendizaje por la inmersión», recalca, mostrándose partidario de «abrir un debate que vaya más allá de ir a favor o en contra de la inmersión». «No es lo mismo hacer inmersión a pequeña escala que a gran escala, o hacer inmersión con una lengua parecida a la del hogar. Y, por supuesto, cuanto más bajo es el nivel socioeconómico, más efecto hay en el aprendizaje», añade. «La inmersión en Cataluña puede tener una dimensión política, pero a nivel pedagógico puede tener pocos costes, mientras que en el País Vasco y Navarra habría que hacer una política distinta porque se está escolarizando a niños en una lengua muy ajena a la que hablan en el hogar», recalca.

### *"HACER POLÍTICA CON LA LENGUA"*

Tanto Gortázar como Martínez son partidarios de que las administraciones educativas «ahonden en los efectos de las políticas lingüísticas», un asunto tabú que en determinados territorios se elude de forma sistemática. «En el siglo XIX, cuando comienzan a expandirse los sistemas educativos, las potencias europeas querían fomentar el sentimiento nacionalista y la lengua fue muy importante desde el principio. Ha sido un instrumento político muy fuerte y los gobiernos han querido hacer política con la lengua y con la educación. En España se hizo con el franquismo y las comunidades con lengua cooficial han hecho política con la lengua de aprendizaje en la escuela», recuerda Gortázar.

El sociólogo Mariano Fernández Enguita, que tiene un estudio que dice que el sentimiento de pertenencia de los alumnos a la escuela es menor en aquellas regiones con lengua cooficial, explica que en este asunto «hay dos perspectivas en conflicto»: «la del interés de los alumnos y la de la construcción nacional de la identidad».

Considera que «cualquier profesor podría monitorizar cada día, cada mes o cada año cuál es el nivel de dominio del alumnado de castellano y catalán, o evaluar a los que acaban de llegar a través de un sencillo test, pero no se quiere hacer porque lo que se busca es la inmersión lingüística pura y dura, a pesar de que en términos cognitivos es una dificultad añadida».

### *"IDENTIDAD NACIONAL"*

Que «el idioma está íntimamente ligado a la identidad nacional y a la identidad política» es una de las razones que explica por qué se elige una lengua de aprendizaje a sabiendas de que puede tener «resultados significativamente peores y además genera exclusión social», según el estudio Alto y claro: políticas efectivas sobre la lengua de instrucción para el aprendizaje, un documento de enfoque de políticas realizado por el Banco Mundial.

«La construcción de una nación a veces implica promover el idioma de un grupo a expensas de los idiomas de otros grupos», manifiesta este trabajo, que expresa que, «cuando a los niños se les enseña por primera vez en un idioma que hablan y comprenden bien, aprenden más, están en mejores condiciones para aprender otros idiomas y es más probable que permanezcan en la escuela y disfruten de una experiencia escolar adecuada para su cultura y para las circunstancias locales».

EL MUNDO contactó con el analista del Banco Mundial Sergio Venegas, autor de este informe, pero la institución no le autorizó a responder a las preguntas formuladas. Su estudio cuestiona el bilingüismo en lengua

extranjera, pues dice que «exigirles a los docentes que brinden instrucción en idiomas que ni ellos ni los estudiantes hablan es una práctica común, a pesar de la evidencia de que el 90% o más de los estudiantes pueden no adquirir habilidades fundamentales como alfabetización y Matemáticas básicas en las escuelas que implementan estas políticas».

Este trabajo también expresa que «los países con políticas que promueven el uso de idiomas que tanto docentes como alumnos ni hablan ni entienden ven un rendimiento decepcionante en su inversión en educación», porque «estas políticas contribuyen a mayores tasas de deserción escolar, tasas de repetición y un menor aprendizaje en general».

#### *EN LENGUA MATERNA HASTA LA ESO*

Frente a esto, el Banco Mundial recomienda enseñar a los niños en su primera lengua al menos durante los primeros seis años de Primaria; es decir, hasta los 12 años, que es cuando los alumnos llevan ya seis años de rodaje escolar y han afianzado los conocimientos básicos. «Es fundamental que la instrucción sea en el idioma que la mayoría de los estudiantes habla y comprende mejor», precisa.

También propone utilizar la lengua principal del alumno para la instrucción en materias académicas, no sólo en lectura o escritura. Su tercera sugerencia es introducir la segunda lengua con un enfoque en las habilidades del lenguaje oral. Y, en caso de optar por la inmersión o por el bilingüismo, continuar con la instrucción en la primera lengua después de que una segunda lengua se convierta en la primera lengua principal.

#### *"POBREZA DE APRENDIZAJE"*

La investigadora de la Universidad de Harvard Maya Alkateb-Chami ha analizado la situación en 56 países y ha visto que aquellos con mayores porcentajes de niños cuya lengua de aprendizaje difiere de la lengua materna - la llamada «discordancia lingüística»- tienden a tener mayor «pobreza de aprendizaje», entendida como la tasa de niños que a los 10 años no saben leer ni comprender un texto sencillo. Por cada punto porcentual de incremento en la «discordancia lingüística», Alkateb-Chami aprecia un incremento de 0,73 puntos porcentuales en la «pobreza de aprendizaje», según su investigación publicada en *International Journal of Educational Development*.

Otro estudio de los sociólogos Mariano Fernández Enguita y Julio Carabaña demuestra que la «presión ambiental» de la escolarización en catalán «afecta negativamente» al «sentimiento de pertenencia» de los alumnos. Este efecto negativo supone un déficit de 0,35 puntos respecto al índice de la OCDE.

## **europapress.es**

### **Tolón traslada a padres de alumnos su voluntad de "diálogo permanente" para avanzar en la mejora del sistema educativo**

MADRID 13 Ene. (EUROPA PRESS) - La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, se ha reunido este martes con la presidenta de la Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA), Begoña Ladrón de Guevara.

En la reunión, que ha sido una primera toma de contacto desde que asumiera la cartera de Educación el pasado 22 de diciembre, la ministra ha trasladado a la máxima representante de COFAPA su voluntad de "diálogo permanente y consenso para avanzar en la mejora del sistema educativo.

Milagros Tolón ya se reunió la semana pasada con representantes de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado (CEAPA) y de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y padres de Alumnos (CONCAPA).

Desde CEAPA trasladaron a la nueva ministra una serie de reivindicaciones para "mejorar la educación pública y el bienestar del alumnado", entre las que destaque el impulso de una ley de participación que garantice la presencia y la voz de las familias en los centros", según informaron a Europa Press fuentes de la organización.

La confederación reclamó también a la sustituta de Pilar Alegría una "defensa firme de la escuela pública Prioridad política y presupuestaria para la red pública", así como una planificación educativa basada en el interés general, "con equidad territorial y transparencia" o evitar que "la concertada crezca a costa de debilitar la escuela pública".

También pidió una actualización urgente de la normativa de las AMPA, vigente desde 1986, además del refuerzo del papel de los Consejos Escolares "como órganos reales de decisión".

CEAPA exigió a Tolón que defina las funciones y la asignación horaria del Coordinador de Bienestar; recursos estables en los centros para salud mental, orientación y educación emocional; y asegurar que la LOPIVI se desarrolle "desde un enfoque educativo, preventivo y de acompañamiento", con la ampliación del artículo 57, incluyendo delitos de acoso, violencia de género y delitos de odio, así como medidas "eficaces y coordinadas" frente al acoso escolar.

Por último, propuso una mejora de la calidad del servicio del comedor escolar y que se avance hacia su gratuidad o que se reconozca el comedor como "espacio educativo y de igualdad". CEAPA también exigió un Plan estatal de climatización y adecuación de los centros educativos.

# EL PAIS

## Los profesores de Madrid, Andalucía y Euskadi, los que más denuncian una “ofensiva privatizadora” contra la enseñanza pública

*Una encuesta del sindicato STEs muestra la preocupación de los docentes por la falta de respeto en las aulas, la escasez de recursos y la “asfixia” de la burocracia*

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 13 ENE 2026

Una encuesta publicada este lunes por el sindicato docente STEs refleja las causas del malestar docente. Según el sondeo, nueve de cada diez profesores consideran que la burocracia les “asfixia”, que las ratios de estudiantes por clase les impiden atender adecuadamente la creciente diversidad de las aulas, y que han perdido poder adquisitivo en la última década. Ocho de cada diez califican el clima en los centros como “conflictivo” o “complicado” y afirman que han aumentado las “agresiones verbales” o “físicas” que sufren por parte de los estudiantes. Tres cuartas partes considera que también han aumentado dicho tipo de ataques por partes de las familias. Y siete de cada diez denuncia una “ofensiva privatizadora” de la enseñanza pública, un porcentaje que crece hasta el 90% en el caso de Madrid, Andalucía, Euskadi y Extremadura.

La encuesta ha sido respondida por 13.213 profesores de enseñanzas preuniversitarias, tanto de régimen general como especial, de las 17 comunidades autónomas y es por tanto expresivo del sentir de muchos docentes españoles de la enseñanza pública preuniversitaria, en la que trabajan en total 610.465. El informe del sondeo admite, sin embargo, que su diseño (distribución a través del correo corporativo y “redes profesionales”) “no garantiza la representatividad estadística inferencial estricta”. Como sucedía con otra encuesta publicada el año pasado por CC OO, la forma de llevar a cabo el sondeo hace pensar en una sobrerrepresentación en las respuestas por parte de afiliados del propio sindicato (que cuenta con un total de 52.000), el cual destaca por su perfil reivindicativo desde el flanco de la izquierda.

Ello contribuye probablemente a explicar por qué los resultados dibujan un escenario más crítico que el que ofrecía la encuesta de Comisiones, y, sobre todo, del que mostraba el Informe TALIS, una radiografía del profesorado internacional que en España contó con una muestra de 18.000 profesores y directores de la enseñanza pública y la privada. El sondeo del STEs, aunque abarca a todas las enseñanzas preuniversitarias, está, por otra parte, muy inclinado hacia el profesorado de ESO y Bachillerato (las enseñanzas donde, según otros estudios, el malestar docente es mayor), que constituyen casi la mitad de las respuestas, y también están sobrerrepresentados los interinos (36% del total de encuestados).

Cuando se les plantea a los encuestados por el STEs -en una pregunta con varias opciones de respuesta para elegir- qué es lo que más les preocupa de su profesión, las respuestas más señaladas son: excesiva burocracia (78%), ratios altas (67%), falta de respeto del alumnado y las familias (61%), falta de apoyo institucional (59%) y falta de recursos y materiales (54%).

Y, en otra pregunta, en esta caso abierta, sobre cuáles son a su juicio los mayores problemas a los que se enfrenta la educación, las contestaciones más frecuentes (pueden dar más de una) son: “falta de implicación por parte de las familias, delegar todo en la escuela, y cuestionamiento de la labor docente” (25%); “falta de recursos materiales, infraestructuras, apoyos, medios tecnológicos adecuados...” (24%); “burocracia, papeleo, informes que desplaza el tiempo de preparar clases y atender al alumnado” (21%), y “ratios y masificación e imposibilidad de atender de forma personalizada” (20%).

“El incremento de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, ya sea por discapacidades, trastornos, situación de vulnerabilidad o desconocimiento del idioma, no ha venido acompañado de los recursos de apoyo necesarios”, señala el sindicato, que también reclama poder enseñar “sin tener que tolerar insolencias, desconsideraciones, ofensas o vejaciones, y sin sentirnos desprotegidos ante situaciones de conflicto cada vez más habituales; la normalización de estas conductas está generando un desgaste profesional insostenible y un aumento preocupante de las bajas laborales”.

## Noticias de Navarra

### Prácticamente el 100% del alumnado de FP ya han realizado o están haciendo prácticas en empresas

*Son aproximadamente 500 estudiantes que sólo tenían pendiente de superar el módulo de FCT del antiguo plan de formación*

E.P. 13-01-26



La práctica totalidad del alumnado navarro de Formación Profesional que únicamente tenía pendiente la realización de un periodo de formación correspondiente al antiguo módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) ha realizado sus prácticas en empresas, las está realizando actualmente o tiene fecha de incorporación a las empresas seleccionadas en los próximos días de enero y se han comunicado las correspondientes altas a través de la aplicación EDUCA para su notificación a la Seguridad Social. Se trata de un conjunto cercano a los 500 alumnos del sistema público de FP.

Según ha informado el departamento de Educación y sobre la base de los datos actualizados implementados por los tutores del conjunto de los centros públicos de FP de Navarra en la red EDUCA, prácticamente el 100% del alumnado que al comienzo del actual curso académico 2025-2026 solo tenía pendiente de superar el módulo de FCT y, en su caso, el módulo de proyecto, ha llevado a cabo ya su formación en empresas, lo está haciendo en la actualidad o tiene prevista y calendarizada ya su próxima incorporación a empresas navarras, en cuyo caso ya se ha comunicado a la Seguridad Social su incorporación a efectos del alta correspondiente. Algunos de estos alumnos, por ejemplo, iniciarán el módulo FCT el próximo lunes día 19 de enero.

Como informó Educación y sobre el colectivo global de estudiantes de FP de más de 16.000 personas, eran aproximadamente 1.200 los que tenían pendiente de superar varios módulos, entre los que se encontraban los módulos profesionales impartidos en el centro y el módulo de FCT o bien únicamente el módulo de FCT y, en su caso, el módulo de Proyecto.

En una nota de aclaraciones a la Resolución 534/2025, de 4 de agosto, del Departamento, por la que se aprobaron las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los centros de FP durante el presente curso, Educación indicó a las direcciones de los centros que debían asignar al profesorado las horas de atención para la realización de las diferentes estancias formativas en empresas que estimara necesarias para garantizar el derecho del alumnado a la formación en empresa correspondiente atendiendo a su propio plan de estudios.

#### *200 horas más de profesorado*

Con los nuevos criterios de reordenación de recursos en las plantillas horarias del profesorado de FP derivada de las nuevas necesidades de tutorización del alumnado, los centros disponen en su conjunto de cerca de 200 horas más de profesorado contratado que lo que les hubiera correspondiendo si se hubiera aplicado el criterio preexistente de cursos anteriores, ha expuesto el Gobierno.

La nueva FP Dual, ha continuado, ha sustituido a la extinta FCT, aunque la existencia de alumnado que aún tenía pendiente la superación de este módulo llevó al Departamento a "ordenar la incorporación de estas personas priorizando la formación en empresa de las que solo debían superar el módulo de FCT lo antes posible tras el inicio de curso, y en fechas análogas a las del resto de alumnado de segundo curso para el que además de FCT tenía pendiente superar otros módulos profesionales impartidos en los centros".

El 4 de agosto de 2025 se publicaron en la web del Departamento de Educación y se enviaron a todos los centros las instrucciones de inicio de curso para los centros de FP, en las cuales se indicó el procedimiento y los recursos asignados al profesorado para la atención de alumnado con el módulo pendiente de FCT. El 6 de octubre de 2025 se publicaron en el BON dichas instrucciones. El 11 de octubre Educación trasladó instrucciones resaltando la obligación de gestionar todas las estancias de formación en empresa del alumnado y el 13 de noviembre se envió a todos los centros una resolución clarificando el procedimiento de atención al alumnado con módulos del plan antiguo.

Educación ha incidido en que "la organización de los recursos disponibles es una materia que compete a las direcciones de los centros, siendo asimismo competencia y responsabilidad del profesorado la planificación, gestión y desarrollo en el seguimiento de la formación del alumnado en las empresas".

**ElPeriódico.com**

## **Inquietud por los "analfabetos financieros": solo el 26% de adolescentes hablan en casa sobre el presupuesto familiar**

*El 17% de los estudiantes de 15 años suspenden en competencia financiera, el 58% saben interpretar facturas o nóminas y solo el 25% son capaces de analizar productos financieros complejos*

Olga Pereda. Madrid 14 ENE 2026 6:00

Hablar de dinero tiene fama de ser incómodo, pero la educación financiera ayuda a planificar el día a día, tomar mejores decisiones, vivir acorde con las posibilidades, diferenciar entre necesidad y deseo, y detectar la presunta publicidad engañosa de cualquier gurú que promete millones de euros a golpe de clic. Según la OCU,

uno de cada tres jóvenes de entre 18 y 30 años ha realizado alguna inversión durante los últimos 12 meses y un 15% ha sufrido alguna estafa. Con un apartado específico sobre educación financiera, el último informe PISA alerta de que, en España, solo uno de cada cuatro alumnos de 15 años (26%) habla semanalmente con su familia sobre el presupuesto familiar.

"No se trata tanto de abordar grandes temas económicos sino de conversar con nuestros hijos para que desarrollen espíritu crítico y sepan tomar decisiones en la vida. Estamos delante de una competencia clave para adaptarse al futuro", explica Vanesa de la Cruz, psicóloga educativa y directora de proyectos de FAD Juventud del área de educación y ciudadanía digital.

"La educación financiera te da claridad mental y te hace ser consciente de la importancia de gastar siempre menos de lo que ingresas. La regla de oro es ahorrar un 10% de tus ingresos", subraya Amalia Guerrero, licenciada en Administración y Dirección de Empresas y autora del libro 'En casa, las cuentas claras', un manual para enseñar a los hijos a "no meter la pata con el dinero".

La OCDE consagra la competencia financiera como una destreza esencial para la vida. El organismo internacional subraya la importancia de que los jóvenes tengan un conocimiento más profundo y una mejor comprensión de los conceptos y los riesgos financieros. Los resultados de PISA apuntan que los saberes económicos de los estudiantes de 15 años son inferiores a los de los países de nuestro entorno.

La ley de Educación, Lomloe, incluye en los currículos la competencia financiera tanto en primaria como en secundaria, sin embargo, es una materia transversal y, en ESO y Bachillerato, optativa; no hay una asignatura específica obligatoria. La presencia de esta formación en el aula depende de las prioridades de cada centro educativo.

#### *Por debajo de la OCDE*

Según PISA, en España, el 17% de los estudiantes de 15 años suspenden en competencia financiera. En una escala de 1 a 5, estos alumnos están en las posiciones -1 y 1. Es decir, conocen, como mucho, algunos conceptos financieros básicos. El 58% de los chavales y chavalas están en los niveles 2 y 3 y están capacitados para realizar interpretaciones sencillas de un abanico de documentos financieros, como facturas y nóminas. El 25% restante está en las mejores posiciones de la escala (la 4 y la 5) y son capaces de analizar productos financieros complejos.

En la escuela, los términos financieros más presentes son sueldo y presupuesto. El 75% y el 70% de los estudiantes de 15 años declaran haber aprendido ambos conceptos, respectivamente, en clase. Otras expresiones presentes en el aula son empresario y préstamo bancario, todo lo contrario de lo que ocurre con otros aspectos económicos, como interés compuesto, tipo de cambio o depreciación.

En líneas generales, PISA otorga a los alumnos españoles una nota de 486 puntos, ligeramente por debajo de la puntuación media de la OCDE (498) y no detecta diferencias reseñables entre chicos y chicas, al contrario de lo que sucede en otros países de nuestro entorno.

#### *Empresarios implicados*

Ante esta realidad, los expertos exigen pisar el acelerador para que los conocimientos financieros aterricen en las aulas a través enfoques transversales en asignaturas como matemáticas en primaria y secundaria, como dictamina la actual ley educativa (2021), que corona la educación financiera como un saber básico.

La CNMV, el Banco de España y el Ministerio de Economía están detrás del Plan de Educación Financiera (PEF), que, además de diversas iniciativas para la población adulta, ha implantado la web *finanzasparatodos.es* y un programa voluntario en centros escolares para que docentes de cualquier disciplina y curso puedan trabajar de forma transversal con sus alumnos la competencia financiera en las aulas.

El asunto preocupa hasta tal punto que muchos empresarios se han implicado activamente. En Catalunya, la fundación de empresarios y empresarias *FemCAT* lleva 15 años con el programa 'Escuela y Empresa', dirigido a alumnos de 4º de ESO, bachillerato y ciclos formativos. "Los empresarios y las empresarias acuden a los institutos y les explican qué es una empresa, cómo se gestiona y cuál es el papel de los empresarios. En toda Catalunya, tenemos unos 200 ponentes, entre empresarios y directivos y cada año llegamos a unos 10.000 alumnos y alumnas. Es un programa que funciona muy bien", asegura Muntsa Vilalta, directora de la organización empresarial.

#### *Educación familiar*

La tarea, sin embargo, no es solo de la escuela sino de las familias, que deben inculcar a sus hijos e hijas los mandamientos financieros para que se sepan desenvolver bien en el futuro. En casa, solo uno de cada cuatro alumnos en España (26%) habla semanalmente con su familia sobre el presupuesto familiar, un porcentaje similar al de la OCDE (28%). "Todos los miembros de la familia deben conocer qué es la economía familiar e implicarse en su gestión. Para eso es importante que en casa se hable con naturalidad de dinero", insiste la autora de 'En casa, las cuentas claras'.

Guerrero añade que los conocimientos económicos son también fundamentales para evitar ser víctimas de una estafa: chiringuitos financieros y charlatanes que ofrecen fórmulas mágicas para multiplicar ahorros. La Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) viene alertando desde 2023 de fraudes que se difunden a través de anuncios falsos en redes sociales que prometen grandes ganancias en Bolsa o con criptomonedas.



Suelen usar un lenguaje confuso y utilizan la imagen de personas famosas en vídeos manipulados ('deepfakes').

Por todo ello la autora de 'En casa, las cuentas claras' recomienda hablar de economía a los hijos e hijas desde que son pequeños. "No cometes el error de pensar que ya lo harás cuando sean adultos porque se convertirán en analfabetos financieros", insiste. La información es una vacuna contra las estafas. Y más, en un mundo donde abundan las falsas promesas de dinero rápido. Un actor protagoniza en la actualidad un anuncio donde anima a los jóvenes a tener un estilo de vida por todo lo alto haciendo que "tu dinero trabaje por ti". Las inversiones milagrosas en criptomonedas (con grupos que no solo tejen estafas piramidales sino que tienen comportamientos presuntamente sectarios) son otro peligro.

Con el objetivo de acompañar a las familias en este aprendizaje, FAD Juventud y BBVA acaban de presentar la campaña '¿Hablas en casa de cómo ahorrar?', un videotutorial con recursos prácticos y ejemplos cotidianos para facilitar conversaciones caseras sobre el valor del dinero, la importancia del ahorro y la planificación de gastos. "En la escuela se ha avanzado mucho y la educación financiera forma parte del currículo. Algunas editoriales, sin embargo, ofrecen enfoques muy teóricos y se echa de menos aspectos más prácticos y también el abordaje de los derechos de los consumidores y los riesgos financieros de determinados productos", subraya la coordinadora de proyectos de FAD Juventud.

De la Cruz insta a las familias a hablar con sinceridad y con un lenguaje adaptado a la edad de los hijos sobre el presupuesto familiar, los ingresos y los gastos. "Hay que inculcarles el pensamiento crítico para que no se crean todo lo ven en redes sociales. Y recalcarles la idea de que si se animan con un producto financiero complejo, lo mejor es que tengan asesoramiento bancario", concluye.

## **EL PAIS** CATALUÑA

### **La eliminación de la jornada compactada en los institutos escuela abre un nuevo conflicto entre Govern y sindicatos**

*El Departamento de Educación presenta su propuesta de calendario escolar, a tres años vista, que fija el inicio del curso el 8 de septiembre*

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 14 ENE 2026

El calendario escolar vuelve a abrir un nuevo frente de conflicto entre los sindicatos educativos y el Departamento de Educación. Además de que se mantiene el inicio del curso para antes de la Diada (el 8 de septiembre), el punto que ha alterado los ánimos sindicales es la obligación de que los institutos escuela (que imparten estudios de primaria y ESO) tengan un horario partido y acaba la moratoria para aquellos que tenían jornada compactada (aunque se dejan dos tardes libres, como máximo). Los sindicatos rechazan la propuesta, que tachan de "imposición", mientras que Educación recuerda que la medida solo afecta a 25 centros y que estos podrán mantener la jornada compactada "si tienen motivos razonados".

La jornada educativa es fuente de conflicto permanente entre sindicatos, familias y Departamento. Los docentes defienden el horario compactado en secundaria, aunque les gustaría hacerlo extensivo a la primaria, tal y como pasa en el resto de Comunidades Autónomas. Educación, gobierne quien gobierne, siempre se ha mostrado en contra porque asegura que no hay evidencias de que ello comporte mejoras de rendimiento y para proteger a los alumnos más vulnerables (que no se pasen las tardes solos en casa). De hecho, la jornada compactada en los institutos se implantó con la entrada del Gobierno de Artur Mas y los recortes, y fue por un tema económico, ya que con la intensiva se podían eliminar los comedores y las becas.

Con todo, la normativa de los últimos años indicaba que los institutos están obligados también a realizar jornada partida y los alumnos "no pueden tener más de tres tardes libres semanales", según consta en la orden vigente, aunque se permite que los centros con horario compactado la mantengan. En la nueva propuesta de normativa, se mantienen las mismas condiciones.

El problema está en los institutos escuela. La orden actual fija que los alumnos de secundaria deben tener el mismo horario que la primaria, aunque si alguno tenía el horario compactado lo podían mantener "excepcionalmente". El texto asegura que esta autorización es "transitoria" y que "no se puede prorrogar el curso siguiente", pero el redactado se ha mantenido año tras año y lo que debía ser algo provisional se ha consolidado con el tiempo.

En la propuesta de calendario, Educación acaba con esta moratoria y asegura que el alumnado solo puede tener "como máximo dos tardes semanales" sin clase, y que, en este caso, "el centro debe ofrecer actividades a todo el alumnado integradas en la organización general del centro". En todo caso, la dirección puede solicitar más tardes libres con "una justificación motivada basada en necesidades organizativas, pedagógicas o de servicio".

La decisión ha encendido los ánimos de los sindicatos, que ven más motivos para la movilización que han convocado para el 24 de enero. "Rechazamos frontalmente cualquier intento de establecer como precedente la actividad lectiva en las tardes en la educación secundaria", asegura el sindicato Ustec en un comunicado, que además considera que no obedece "a criterios pedagógicos sólidos ni las necesidades reales de los alumnos adolescentes". Ustec reclama la jornada compactada en escuelas e institutos y, como alternativa, propone actividades extraescolares por la tarde, gratuitas y universales. De hecho, los sindicatos temen que este sea el primer paso para extender la jornada partida generalizada en la secundaria.

El Departamento quita hierro a la polémica y a las críticas de los sindicatos porque asegura que de los 121 institutos escuela existentes, la mayoría mantiene el horario partido (como hace la concertada) y solo 25 centros hace menos de tres tardes libres.

Los sindicatos también coinciden a rechazar que el curso empiece antes de la Diada porque consideran que no hay días suficientes para preparar las clases. CC OO y CGT critican que se planifique el calendario a tres años vista. "Hay que hablar curso a curso porque hay aspectos que necesitan revisarse. No se ha evaluado pedagógica ni organizativamente el adelanto del calendario", defiende el sindicato.

En cambio, las asociaciones de familias, agrupadas en la Affac, defienden la jornada partida, especialmente en secundaria, para asegurar que los adolescentes coman a una hora adecuada y para que no estén solos en casa por las tardes. También apoyan el avance del calendario por un tema de conciliación y para "reducir el tiempo de desconexión" de los alumnos, siempre que se garantice una vuelta al cole con todos los recursos.

En cambio, la nueva orden sí que mantiene la moratoria del plan piloto -ya no tan piloto- de jornada intensiva en 25 escuelas, que se renueva año tras año, aunque Educación no se atreve a acabar con esta excepcionalidad, ni tampoco a extender el modelo a toda la primaria, después de que la evaluación del plan no evidenciara beneficios claros.

*Inicio de clases: el 8 de septiembre*

Más allá de la polémica, la nueva orden de calendario fija el 8 de septiembre como la fecha para volver a las clases durante los tres próximos cursos, y así intentar acabar con las incertidumbres y debates sobre la fecha de inicio de curso. Según la propuesta presentada por Educación a los sindicatos este martes, las clases empezarán ese día, que caerá en martes, para las etapas de infantil, primaria, ESO y bachillerato, mientras que la Formación Profesional arrancará el 14 de septiembre.

El Departamento de Educación ha informado este martes de las fechas en un comunicado, destacando que, "por primera vez", se hace una planificación a tres años vista "para dar el máximo de previsión y estabilidad a la comunidad educativa". Además, considera que la fecha del 8 de septiembre es "equilibrada tanto para las familias como para los centros, porque permite la llegada y acogida de los nuevos docentes".

## INFORMACIÓN

### **Las profesoras de Alicante: en la diana de las faltas de respeto de los alumnos**

*La sensación de desprotección en las aulas preocupa más a las mujeres que a los hombres, según una encuesta a 400 docentes de la provincia*

A. Fajardo. 14 ENE 2026

"Un día les mandé recoger la basura que tiraron al suelo del patio, pero se negaron, tuve que pedir al jefe de estudios que viniera y a él sí que le obedecieron. Mandas algo y no te hacen caso. Si lo manda un hombre, sí", relata la profesora de un instituto de Alicante. Su caso no es aislado, las docentes se han colocado en la diana de los insultos y comentarios ofensivos que sufre el profesorado por parte del alumnado en la provincia y en el resto de la Comunidad Valenciana, según un informe del STEPV, que ha alertado de que ocho de cada diez profesores aseguran ser víctimas de agresiones en las aulas y de tener problemas con las familias.

"A mi compañera la llamaron 'nena' por el pasillo, acto seguido le abrieron un parte", cuenta otra profesora de Elche. Las profesionales de la enseñanza, sobre todo las que imparten clase en los institutos, se están encontrando con una tendencia de jóvenes más disruptivos, con más alumnos que no cumplen las normas e incluso, con grupos de alumnos que exaltan la masculinidad y que rechazan acatar las órdenes de las docentes. "Hay un alumnado más marginal que se mete con las profesoras por el mero hecho de ser mujeres", admite otra educadora de la provincia.

Un total de 400 profesores alicantinos y 1.388 de la Comunidad han participado en la encuesta realizada por STes-Intersindical, organización de la que forma parte el STEPV. En ella, un casi siete de cada diez mujeres han manifestado su preocupación respecto a las faltas de respeto, frente a un 56% de los hombres. La falta de ayuda y protección es un motivo de preocupación para el 54% de las mujeres, mientras que solo un 39% lo ve como un motivo de inquietud.



Estas respuestas evidencian que son las profesoras las que más sufren estas situaciones de agresiones y, por lo tanto, las que sienten más desprotección institucional. Estas cifras han dado más argumentos al sindicato mayoritario de la enseñanza en la Comunidad Valenciana para criticar duramente que el reciente decreto de convivencia del Consell, que acaba de entrar en vigor para tratar de atajar los conflictos en las aulas, por haber eliminado las referencias y las medidas sobre la igualdad entre hombres y mujeres del anterior normativa del Botànic, como es el caso del Observatorio, un órgano consultivo formado por expertos para velar por la prevención de la violencia de género y la resolución pacífica de conflictos.

*Insultos, menosprecios y hasta golpes*

Generalmente, los insultos y los menosprecios a la actividad docente son el tipo de ataque verbal más habitual que sufre el profesorado en las aulas, mientras que, físicamente ha habido casos de alumnos de tirarse encima de los profesores para golpearles, según Joan Miquel Tomàs, coordinador de salud laboral del STEPV.

El estudio también ha arrojado otro problema que sufre el colectivo: el 76,94 % del profesorado de la Comunidad se muestra de acuerdo con la afirmación de que están aumentando las agresiones verbales y/o físicas por parte de las familias. "Antes el docente tenía una autoridad reconocida y ahora es el niño el que siempre tiene razón para sus padres", señala Marc Candela, coordinador del sindicato.

Los datos han demostrado una realidad, que de cualquier manera, el STEPV rechaza que sea en estos momentos "alarmante", pero reconoce que genera preocupación por el incremento de conflictos y agresividad hacia los docentes.

Frente a ello, lo que más preocupa a los profesionales de la enseñanza de la provincia, según esta encuesta, es que la excesiva burocracia resta tiempo a la labor docente y que el salario no actual no es el adecuado. Más de un 95 % de los participantes han señalado estos dos motivos. Nueve de cada diez sostienen que las ratios actuales que tienen las aulas no permiten una atención adecuada para la diversidad del alumnado y el 88 % lamenta que la sociedad actual no valora su trabajo.

A continuación, un 86 % de los docentes alicantinos encuestados coincide en que se están incrementando las agresiones verbales o físicas por parte del alumnado y un 84 % que el clima en las aulas es conflictivo o complicado. A estas inquietudes le siguen, por orden, que los profesores no se sienten respaldados por la Administración educativa, que la jornada laboral les genera problemas de conciliación laboral y de salud mental, que las agresiones verbales y físicas de las familias están aumentando, que la conselleria no apuesta por la educación pública frente a la privatización de la enseñanza y que carecen de los recursos adecuados (espacios, materiales y tecnología) para ofrecer una educación de calidad.

Con ello, el STEPV ha exigido a Educación la dotación de personal para atender y combatir los riesgos psicosociales derivados de la situación actual y ha destacado que los resultados de la encuesta coinciden plenamente con las reivindicaciones sindicales que han motivado las movilizaciones durante el pasado trimestre y la jornada de huelga del pasado 11 de diciembre: mejoras salariales, reducción de ratios y de burocracia, mejoras de las plantillas docentes y de las infraestructuras educativas.

**eldiario.es**

## **La Comunidad de Madrid planea demoler un colegio público en Usera con 500 alumnos sin una justificación técnica**

*La comunidad educativa del CEIP Ciudad de Jaén denuncia la falta de transparencia tanto del Gobierno municipal como del autonómico y alertan de que el nuevo edificio reduciría espacios, líneas educativas y plazas públicas en un centro de especial complejidad por las características de su alumnado*

Nerea Díaz Ochando. Madrid — 14 de enero de 2026

Preocupación entre las familias del Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Ciudad de Jaén por su inminente demolición. La Comunidad de Madrid ha anunciado la construcción de un nuevo centro que pone en riesgo la continuidad de este colegio público, ubicado en el barrio de Orcasur, en el distrito de Usera, sin que exista —según denuncian las familias— una justificación técnica que avale el derribo del edificio. La comunidad educativa asegura que tuvo conocimiento del plan de forma tardía, sin información previa ni documentación oficial que lo respalde, y observan falta de transparencia por parte de la administración autonómica.

Sandra, madre de un alumno y secretaria del AMPA del centro, explica que todo comenzó a finales de 2025. "Nos enteramos de la situación el pasado mes de noviembre, cuando el director del centro envió un escrito a la Comunidad de Madrid solicitando la ejecución de unas obras que llevaban años prometiéndose y que ya estaban aprobadas en un proyecto anterior de 2021. Dichas obras nunca se llevaron a cabo", señala. Según relata, la respuesta de la Comunidad fue que esas obras no se llevarían a cabo porque existía un proyecto en

marcha que contemplaba la “demolición y sustitución del colegio”. Hasta ese momento, asegura, “la comunidad educativa no tenía conocimiento alguno de este plan”.

Ese mismo día, las familias accedieron al Portal de Transparencia de la Comunidad de Madrid, donde comprobaron que efectivamente existía un proyecto para construir un nuevo centro educativo en una parcela anexa al colegio. “Se trata de un solar diáfano, sin edificar”, explica Sandra. Según la secretaria del AMPA, los planos presentados no tienen en cuenta la realidad del centro, que actualmente cuenta con más de 20.000 metros cuadrados y atiende a más de 500 alumnos. Además, dispone de amplios patios, zonas verdes y un polideportivo, espacios esenciales para el alumnado del colegio.

A pesar de que la última Inspección Técnica del Edificio (ITE), correspondiente a 2022, es desfavorable, desde el AMPA subrayan que “no se indica en ningún momento riesgo de derrumbe ni la necesidad de demolición del edificio”. El informe, añaden, recomienda actuaciones de rehabilitación: cubiertas, fachadas y la reparación puntual de algún elemento estructural. “El centro es antiguo y ha sido claramente abandonado por la administración durante más de 20 años. El deterioro es consecuencia directa de la falta de mantenimiento, no de una situación irreversible”, denuncia Sandra.

Desde la comunidad educativa consideran injustificable el proyecto. “Resulta incomprensible que, existiendo un informe que recomienda rehabilitación, se pretenda destinar una gran cantidad de dinero público a derribar un colegio y construir otro nuevo, sin justificar técnicamente esa decisión. Si el edificio fuera realmente peligroso, no sería razonable que nuestros hijos e hijas acudieran a él diariamente”, afirma Sandra. Por ello, las familias del CEIP Ciudad de Jaén creen que la demolición no está justificada.

Los planes de demolición están incluidos en el pliego de prescripciones técnicas para la redacción del proyecto del nuevo colegio. En este mismo documento también se detalla que el edificio contará con seis aulas de Infantil, 12 de Primaria, dos aulas polivalentes, dos aulas específicas, aulas de pequeño grupo, zona administrativa, biblioteca y pista deportiva.

Fuentes de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid han confirmado a este periódico que “va a acometer un proyecto de mejora integral del complejo educativo Ciudad de Jaén, formado por un colegio y un instituto público” y señalan que incluirá “la construcción de un nuevo edificio para usos educativos en una parcela anexa, la rehabilitación de algunas de las instalaciones existentes y la mejora general de la accesibilidad”.

Las familias aseguran haber solicitado en repetidas ocasiones información por escrito y reuniones formales tanto al Ayuntamiento de Madrid como a la Comunidad. “La información facilitada ha sido siempre verbal, imprecisa y sin documentación que la respalde. No se nos ha entregado ningún informe técnico ni económico que justifique el proyecto”, lamentan. Incluso tras registrar solicitudes formales por vía electrónica, aseguran no haber recibido más respuesta que la información que hasta se ha hecho pública.

#### *Un pilar fundamental para el barrio*

El CEIP Ciudad de Jaén es un centro de especial complejidad educativa, con alumnado en situación de vulnerabilidad social y con presencia de niños y niñas con discapacidad motórica. “Nuestro colegio es un espacio privilegiado, con amplias zonas verdes y patios adaptados, especialmente importantes para nuestro alumnado”, explica la representante del AMPA. El nuevo proyecto, denuncian, pretende concentrar a más de 500 alumnos en un edificio más pequeño, pasando de un centro de tres líneas a uno de dos, lo que supondría “una pérdida evidente de plazas públicas”.

“El contexto social del barrio es especialmente vulnerable”, subraya Sandra. “Para muchos alumnos el colegio es un espacio seguro, una vía de escape no solo educativa, sino también emocional y de salud mental. Aquí pueden jugar, respirar, trabajar en el huerto escolar y hacer actividades al aire libre. En días soleados salen al jardín a hacer tareas escolares, algo impensable en el nuevo emplazamiento propuesto”, cuenta.

Además, se trata del único colegio público del entorno, ya que el resto de la oferta educativa del barrio es concertada. Desde el AMPA denuncian que, de forma verbal, se les ha insinuado la intención de desarrollar un “plan director” conjunto con el instituto colindante y homónimo, e incluso de trasladar ciclos de Formación Profesional a las instalaciones actuales, desplazando al alumnado de Primaria a la parte del edificio que da a la carretera, “en una zona sin espacios verdes, con contaminación y ruido”.

También existe incertidumbre respecto a las obras. “Se nos ha dicho que durante las obras los alumnos permanecerían en el centro, algo contradictorio si se plantea su demolición”, señalan. Posteriormente, el alumnado sería trasladado al nuevo edificio, aunque, según apuntan, “es evidente que en un centro de dos líneas no caben todos los alumnos actuales”. Pese a ello, tanto el Gobierno municipal como el autonómico aseguran que “no se perderá ninguna plaza”, algo que la comunidad educativa considera materialmente imposible.

El centro cuenta actualmente con salas de apoyo, espacios para atención de técnicos especializados, polideportivo, patios amplios —referentes en el distrito— y servicios esenciales como cocina propia. “Todo esto podría desaparecer”, alertan, lo que afectaría también a servicios comunitarios como el centro de día de Cruz Roja, la ludoteca de tarde y otras actividades extraescolares.



En la actualidad, el CEIP Ciudad de Jaén escolariza a más de 500 alumnos de entre 3 y 12 años, con tres líneas consolidadas desde hace al menos cinco años. Es un centro de compensatoria, con alumnado repetidor y una complejidad educativa que, según defienden las familias, “exige recursos, espacios y estabilidad, no recortes ni improvisación”.

#### *La oposición reclama transparencia*

El asunto también ha llegado al pleno de Usera. Hace unos meses, en el debate sobre el estado del distrito, Sonia Cea, concejala presidenta de la Junta, anunció que próximamente comenzarían las obras del nuevo CEIP Ciudad de Jaén. Todos los presentes quedaron sorprendidos, ya que no había constancia de este proyecto entre los grupos de la oposición.

En el pleno de noviembre, el PSOE preguntó sobre los plazos concretos para la redacción del proyecto y la ejecución de las obras del nuevo colegio, además de por el protocolo a seguir para garantizar la continuidad educativa del alumnado durante el proceso, a lo que la concejala presidenta respondió que era “inminente”. El asunto volverá a estar presente en el pleno de este jueves, 15 de enero, al que asistirán las familias del colegio para mostrar su oposición al nuevo centro.

Álvaro Vidal, secretario general del Partido Socialista en Usera, explica que “la iniciativa que se presenta al pleno procede del AMPA y se ha registrado a través de la asociación de vecinos, que es el cauce formal”. El objetivo, señala, es “instar a la Comunidad de Madrid a que no se derribe el colegio y, en todo caso, a que mantenga informada a la comunidad educativa de todo el proceso”.

“La principal queja es la falta de información y transparencia”, afirma Vidal. Según explica, el proyecto se mencionó “muy superficialmente” en un pleno de verano y se conoció su alcance cuando “prácticamente ya estaba cerrado”. “Según la documentación consultada, el nuevo centro resulta peor que el actual, con espacios mucho más reducidos”, denuncia.

El dirigente socialista recuerda que el colegio es “un centro de especial dificultad y de referencia para el distrito” y que ya existió un proyecto de reforma hace tres o cuatro años, “por un importe mucho menor que nunca llegó a ejecutarse”. Vidal critica la opacidad institucional: “Desde la Junta se dice que es competencia exclusiva de la Comunidad, pero en el pleno la concejala reconoció que el proyecto se había trabajado de manera conjunta con la Consejería”. Por ello, considera necesario “poner sobre la mesa que existen alternativas al derribo, como una reforma integral, y exigir explicaciones claras y documentadas”.

## **EL PAIS** OPINIÓN

### ***Ampliar la estafa del máster de profesorado de secundaria***

*Más de 400 estudiantes del título obligatorio para ser docente se posicionan contra el método de formación y la propuesta de reforma*

MIGUEL AMADOR ESPADA/ MAIDER LUMBRERAS OTAMENDI/ PAULA LÁZARO MARTÍNEZ. 15ENE 2026

Quienes firmamos este artículo, matemáticos, filósofas, historiadores, informáticas, filólogos, físicas, nos hemos encontrado a lo largo de estos meses en el Máster de Formación del Profesorado (en adelante, MFP) hablando con entusiasmo de aquellas materias a las que nos dedicábamos hasta hace no tan poco. ¿Y qué podremos contar en el futuro sobre el año que cursamos el MFP? Que nos unió hablar de aquello que habíamos estudiado y de lo mucho que odiamos dicho “Máster”. Hablaremos de lo que fue una de las experiencias más humillantes e inútiles que hemos conocido. Hablaremos de cómo ese año perdido casi nos desanimó en nuestro afán de ser docentes.

Pues bien, aquello sobre lo que dentro de un año no tendremos nada que decir, ahora se pretende ampliar a dos. Que dure dos años y, que por supuesto sea más caro, más inaccesible. La Conferencia de Decanos y Decanas de Educación ha propuesto extender la duración de su Máster, ese Máster que, recordemos, es obligatorio para ejercer como docente. Sin embargo, nos parece que todos los pedagogos que se han volcado justificando esta decisión han obviado algo: consultar sobre la supuesta necesidad de esta decisión a quienes lo han cursado.

Es comprensible que no quieran hacerlo. Si cruzamos los datos disponibles sobre la evaluación del MFP con los que pueden encontrarse del total de Másteres que ofrece el sistema universitario descubrimos que se encuentra entre los peor evaluados. Unos desastrosos resultados que solo mejoran ligeramente si incluimos en ellos los ítems referidos a la valoración de las prácticas docentes en institutos. Esto es, que lo único que es evaluado positivamente para su formación como profesores es precisamente aquello que no está relacionado con la teoría pedagógica.

¿Por qué ocurre esto? El edificio de la pedagogía se levanta sobre una dicotomía: “vosotros podréis saber de cosas, pero nosotros sabemos cómo se enseñan las cosas”. Sin embargo, esta dicotomía resulta bastante extraña si nos la tomamos en serio. Es como si se afirmara que a los bomberos les hace falta un metabombero

que les explique cómo apagar un incendio. No, todos sabemos que al bombero a apagar incendios le enseñó otro bombero. ¿Puede haber un manual sobre cómo llegar a ser un buen médico? Sí, se llama aprender de un buen médico. Entonces, ¿puede haber un manual sobre cómo ser buen profesor de matemáticas? Sí, aprender de un buen profesor de matemáticas. Y es que, desde luego, graduados que no han impartido nunca clase no sabrán enseñar, pero ello no se debe a un desconocimiento de teorías pedagógicas sino porque les falta práctica docente. Es precisamente en el seno de esa práctica donde aprenderá la didáctica imprescindible que requiere toda enseñanza. Pero lo hará desde la reflexión sobre su ejercicio docente y la profundización en los conocimientos que debe hacer comprensibles al alumno. A pesar de la caricatura pedagógica del profesor autoritario y dogmático, es la praxis comprometida la que siempre ha caracterizado al buen profesor, a nuestros maestros, aquellos a quienes queremos parecernos, de quienes queremos aprender esta difícil profesión.

Así que no, esto no tiene que ver con una suficiencia arrogante como tampoco, por cierto, con autoritarismo alguno. De hecho, tenemos más bien la sospecha de que ha sido precisamente todo el discurso pedagógico, que recubre el modelo competencial vigente, el que ha venido sirviendo como coartada para la reconversión de los sistemas educativos en guarderías para el adiestramiento de mano de obra. Creemos que ahí radica la infantilización que soportamos en sus clases. Quizás así nos resultará más fácil reproducirla después con un estudiantado destinado a un futuro laboral basura.

Por eso quizá sería momento de asumir aquello de que se “predica con el ejemplo”. Tal vez, la mejor forma de formar buenos profesores sea pasar un año más aprendiendo de los profesores que según los “profesores” del Máster no son buenos profesores. Así que si realmente quieren tomarse en serio el acceso a la profesión docente, su ingreso, al igual que la judicatura o la medicina, no debería hacerse sin haber completado un periodo de prácticas seriamente tutelado y remunerado.

Los pedagogos suelen acusar a posturas como las nuestras de realizar afirmaciones categóricas sin evidencia. Pues bien, lo que sí está comprobado es que todo profesor conoce mejor dónde falla el estudiante, dónde para, a dónde no llega, si le hacen *bullying* o no, cuándo las ratios son de 15 estudiantes en lugar de 30. Es algo que sabemos desde Platón, se trataba de diálogos, la ratio era 1:1. Quizá el Máster de Formación del Profesorado que falta tiene un nombre: presupuesto educativo. Concluimos así con una pregunta. Si los pedagogos tuvieran que elegir entre qué es mejor para el estudiantado de la ESO: 2 años de MFP o reducir las ratios de 30 a 10 estudiantes, ¿qué elegirían? Seguramente responderán: “pero no es incompatible”. Sin embargo, ninguna frase de este tipo es incapaz de superar un escollo fundamental: ¿por qué parece que nuestros gobernantes han tenido especial interés en escuchar a los pedagogos? ¿Qué es lo que se acaba defendiendo para la escuela con ese “pero”?

*Miguel Amador Espada, Maider Lumbreras Otamendi, Paula Lázaro Martínez son estudiantes del máster de secundaria. Firman este texto más de 400 alumnos.*



## Tres meses sin ventanas en un instituto de Madrid: "Sale vaho de las bocas de los alumnos"

*El IES Cardenal Cisneros es un gran edificio de tres plantas que cuenta con una galería de 63 metros de largo y 21 metros de altura con grandes ventanales*

Gerard Salom/ ChércolesSalomGerard. Radio Madrid.15/01/2026

Según explica la propia Comunidad de Madrid en la web en la que aparece información del instituto, el edificio tiene "grandes ventanales que permiten aprovechar la luz natural y facilitan la ventilación". Las familias del centro denuncian que la Consejería de Educación comenzó las obras de los ventanales del instituto en octubre, sin prever que estas se alargarían durante los meses más fríos del invierno.

Señalan que, debido a las obras, el edificio se encuentra con los ventanales al descubierto, lo que provoca que las temperaturas del centro bajen considerablemente, especialmente por las grandes dimensiones del inmueble.

Explican que las ventanas en reparación son de grandes dimensiones y se ubican en los pasillos de las tres plantas del instituto. El frío pasa por los huecos sin cubrir bajando las temperaturas de todo el centro, también dentro de las aulas. Actualmente hay al descubierto 32 ventanales grandes y 16 ventanales semicirculares.

*Frío en las aulas*

Daniel Moreno, presidente de la Asociación de Familias del Alumnado del IES Cardenal Cisneros, asegura que “lo que nos cuentan nuestros hijos es que no se pueden concentrar, están todo el rato con frío por más que se abriguen. A la media hora de haber llegado al centro y llevar sentados ese tiempo, el cuerpo se enfría”. Añade que a los estudiantes les “sale vaho de las bocas y tienen las manos agarrotadas, por lo que no pueden sujetar bien los bolígrafos”.



### *Falta de planificación*

Las familias denuncian una falta de planificación en los plazos de las obras. Daniel explica que los trabajos comenzaron en octubre y que ahora se ha ampliado el plazo, al menos, hasta febrero.

### *Soluciones*

“Lo que hay ahora mismo en los huecos de las ventanas, que son enormes, no es más que un plástico”, añade Daniel. Por ello, exigen que se adopten medidas para aclimatar las aulas. Piden que en la obra se coloquen placas de pladur en los huecos de las ventanas o que, desde la Consejería de Educación, se proporcionen calefactores para las aulas.

### *"Según lo planificado"*

Desde la Consejería de Educación señalan que las obras en el IES Cardenal Cisneros “se están desarrollando con normalidad, según lo planificado”. Añaden que “se están acometiendo por fases para que afecten lo menos posible a la actividad docente del centro” y que está previsto que los trabajos finalicen próximamente.

---

## THE CONVERSATION

### **Cómo reducir la burocracia docente: digitalización, personal de apoyo y evaluación formativa**

*Silvia Conde-Izquierdo. Investigadora. Especialización en Metodologías Activas, Universidad Camilo José Cela*

La sobrecarga administrativa constituye uno de los principales obstáculos para el trabajo docente. Los datos más recientes confirman que a un 64 % de los profesores españoles “tener demasiado trabajo administrativo” les genera estrés.

Las encuestas nacionales y autonómicas de 2025 confirman esta tendencia: el 85.8 % del profesorado está muy insatisfecho con la burocracia y que el 72.4 % reporta estrés laboral por estas tareas administrativas; el 96 % considera que las gestiones burocráticas interfieren en su trabajo docente y un 91 % señala que afectan significativamente a su satisfacción profesional.

La investigación académica también evidencia el impacto de la burocracia. Estudios internacionales muestran que la administración escolar reduce la planificación pedagógica. El efecto no es solo organizativo, sino también emocional: la burocracia desplaza la atención de los docentes hacia la gestión administrativa, haciéndoles percibir menos control sobre su tiempo, afectando negativamente a la calidad de la interacción educativa y a la autonomía profesional.

¿Es posible mejorar esta situación? A continuación, se presentan tres medidas como soluciones claras que han demostrado su impacto positivo en la reducción de tareas burocráticas docentes en España:

#### *1. Una digitalización eficiente*

La digitalización de procesos administrativos tiene un potencial considerable para liberar tiempo docente, siempre que las herramientas estén bien diseñadas. La automatización de tareas rutinarias, como registros de asistencia o informes básicos, permite dedicar más tiempo a la enseñanza.

Estudios españoles recientes muestran su eficacia y señalan que la digitalización bien implementada reduce la carga burocrática y mejora la calidad educativa al facilitar planificación, seguimiento y retroalimentación.

En cuanto a las tareas vinculadas al control y rendición de cuentas, que los docentes han visto incrementadas en los últimos años, existe margen de mejora. Pueden implementarse automatizaciones que ya han funcionado en algunos territorios, como la generación automática de actas en ITACA (Comunidad Valenciana), la integración de datos administrativos y pedagógicos en Séneca (Andalucía), o la centralización de evaluaciones y rúbricas en Ágora-Moodle (Cataluña). Todas ellas evitan el “doble registro” y permiten que un mismo dato se introduzca una sola vez.

Pero la digitalización no solo debe centrarse en la automatización de tareas, sino también en ofrecer flexibilidad pedagógica y minimizar las demandas burocráticas innecesarias. El uso de rúbricas electrónicas, portafolios digitales y anotaciones en vídeo permite ofrecer retroalimentación formativa continua.

Un ejemplo lo ilustra bien: cuando un docente evalúa a sus estudiantes suele tener una lista de objetivos, que llamamos “rúbricas”. Para hacerlo en papel, suele imprimirlas, rellenarlas durante la clase, trasladar manualmente las puntuaciones al cuaderno digital y archivarlas. Con una rúbrica digital –por ejemplo IDoceo, Additio o Moodle– el docente evalúa todos los niveles de desempeño una sola vez. La

plataforma genera automáticamente la nota, produce un comentario coherente con los criterios y archiva la evidencia sin trabajo añadido. Lo que antes llevaba una tarde puede resolverse en minutos.

## 2. Refuerzo del personal de apoyo administrativo

Una demanda frecuente es la contratación de más personal administrativo. Por ejemplo, en determinados centros de Andalucía (el 10-15 % que tenía necesidades organizativas específicas) se incrementó el número de administrativos para ocuparse de tareas que normalmente recaen sobre el profesorado: gestión de expedientes, archivo documental o soporte en programas educativos. Esto liberó tiempo a los docentes para labores estrictamente pedagógicas.

La necesidad de este personal se hace aún más evidente cuando los centros adoptan prácticas que mejoran el aprendizaje, como la evaluación continua o la retroalimentación frecuente. Estas metodologías requieren seguimiento, registro ágil de evidencias y coordinación entre docentes, tareas que pueden multiplicar la carga si no existe apoyo administrativo.

## 3. Evaluación formativa sin burocracia

La evaluación formativa es un enfoque clave para reducir la carga burocrática. Implica que el docente observe el aprendizaje mientras ocurre y se diferencia de la evaluación tradicional porque no depende de exámenes acumulativos ni informes extensos, sino de evidencias breves, comentarios orientados a metas y actividades en las que el propio alumnado participa evaluando su progreso.

Por ejemplo, en un proyecto de Ciencias, en lugar de corregir treinta informes finales, el docente puede trabajar con actividades de revisión entre iguales, minirúbricas digitales y comentarios rápidos que se registran automáticamente. Se obtiene más información relevante con menos carga administrativa y se fomenta la implicación activa del estudiante.

La evidencia concluye que los docentes valoran este modelo de retroalimentación, que reduce la documentación excesiva.

Pero aunque la evaluación formativa aporta claros beneficios pedagógicos, también implica demandas organizativas que los docentes no pueden asumir en solitario. Contar con personal administrativo libera este tiempo, permite que la documentación y la logística recaigan en perfiles especializados y garantiza que las mejoras pedagógicas no se traduzcan en más burocracia para el profesorado.

En conjunto, la evaluación formativa mejora el aprendizaje, optimiza la organización escolar y reduce la burocracia, sin comprometer la calidad del *feedback*. Las experiencias en centros españoles muestran que la combinación de digitalización eficiente, personal de apoyo administrativo y evaluación formativa no burocrática aumenta la eficiencia organizativa y la satisfacción docente. Aunque estas prácticas aún no están generalizadas, la evidencia sugiere que liberar a los docentes de la burocracia les permite centrarse en lo esencial: enseñar.

# Nuevo estudio: uno de cada ocho menores en España tiene un problema de salud mental

*Mireia Orgilés. Catedrática de Universidad. Experta en Tratamiento Psicológico Infantil, Universidad Miguel Hernández*

La salud mental de la infancia y la adolescencia es una preocupación social de primer orden. En los últimos años, familias, docentes y profesionales vienen alertando de un aumento de los problemas emocionales a edades cada vez más tempranas.

A través de nuestro reciente estudio *EmoChild* hemos investigado cómo se sienten los niños, niñas y adolescentes en España a través de cuestionarios con 10 831 escolares de entre 8 y 18 años, procedentes de centros educativos de toda España. El estudio se complementó con grupos de conversación con menores, familias y profesionales, para comprender mejor la realidad que se esconde detrás de los datos: cómo evolucionan las dificultades emocionales con el tiempo y qué factores incrementan el riesgo de desarrollar problemas de salud mental.

## Un 12 % con síntomas graves

Los resultados más recientes, recogidos en otoño de 2025, muestran que un 12 % de la población infantil y juvenil presenta síntomas de gravedad clínica de al menos un problema emocional. Además, un 34 % presenta síntomas en niveles de precaución, es decir, dificultades que pueden evolucionar negativamente si no se detectan y abordan a tiempo.

Los problemas emocionales más frecuentes son la depresión y la ansiedad social, aunque la ansiedad generalizada es la más prevalente en términos de riesgo. En conjunto, uno de cada ocho menores en España presenta un problema emocional y uno de cada tres se encuentra en riesgo de desarrollarlo.



### *¿Ha empeorado la salud mental?*

Una cuestión clave es si la situación está empeorando o mejorando. El seguimiento entre 2024 y 2025 muestra una ligera disminución tanto de los casos clínicos como de los casos en riesgo. Esto sugiere que parte de los menores que se encontraban en estas situaciones ha experimentado una mejoría.

Sin embargo, los porcentajes continúan siendo elevados, lo que subraya la necesidad de desarrollar estrategias preventivas sostenidas en el tiempo. En otras palabras, aunque la tendencia es positiva, los problemas emocionales siguen siendo muy frecuentes.

### *Redes sociales, videojuegos y vida digital*

Entre los niños y adolescentes con los que hemos hablado, es muy frecuente el uso de videojuegos y de las redes sociales. El 39 % de los niños y niñas y el 34 % de los adolescentes juegan a videojuegos casi a diario, y cerca del 10 % le dedica más de tres horas al día.

En cuanto a las redes sociales, las utilizan el 85 % de los niños y niñas y prácticamente la totalidad de adolescentes. Un 31 % de adolescentes y un 9 % de niños y niñas pasan en ellas más de tres horas diarias.

Las plataformas más usadas son YouTube, WhatsApp, TikTok e Instagram. Más allá del tiempo de utilización, resultan relevantes aspectos emocionales como la ansiedad cuando no pueden conectarse, la percepción de que los demás se lo pasan mejor o la sensación de que su vida es más aburrida que la que observan en las pantallas. En conjunto, el uso intensivo y emocional de las redes constituye un factor de riesgo importante para la salud mental.

### *Problemas de la conducta alimentaria*

Los problemas relacionados con la alimentación son especialmente preocupantes. Un 5 % de adolescentes presenta síntomas clínicos y un 13 % se encuentra en niveles de riesgo.

Estas dificultades se asocian al uso de redes sociales centradas en la imagen, como TikTok o Instagram. La comparación constante, la importancia de los "me gusta" y el uso de las redes sociales para regular las emociones aumentan el riesgo de desarrollar problemas de la conducta alimentaria.

### *Conducta suicida y autolesiones*

Los datos sobre conducta suicida y autolesiones requieren una atención especial. Un 9 % de adolescentes ha pensado en algún momento que la vida no merece la pena, un 5 % ha considerado seriamente quitarse la vida y un 3 % lo ha intentado alguna vez.

Aunque estas cifras han descendido ligeramente desde 2024, siguen siendo muy preocupantes.

En cuanto a las autolesiones, alrededor del 5 % de adolescentes afirma haberse autolesionado en algún momento de su vida. Destaca especialmente la edad de inicio, que se ha adelantado aproximadamente un año y medio, situándose ahora antes de los doce años.

### *La visión de los protagonistas*

La investigación cualitativa aporta una perspectiva esencial. Más de 500 niños, niñas, adolescentes, familias y profesionales participaron en casi 60 grupos de conversación. Todos ellos nos cuentan que la tecnología ocupa un lugar central en su vida cotidiana.

Les preocupa su uso excesivo, la comparación social y el aislamiento. Los controles parentales se consideran necesarios, pero insuficientes. El acoso escolar continúa siendo un problema no resuelto. Muchos menores temen denunciarlo y los adolescentes consideran poco eficaces las estrategias actuales.

La amistad constituye un pilar emocional fundamental en la infancia y la adolescencia, pero también un espacio vulnerable. Aunque niños y adolescentes valoran el respeto y el apoyo mutuo, sus relaciones se ven influidas por dinámicas de exclusión y por la presencia constante de la tecnología.

Las pautas de crianza están cambiando y generan un claro choque generacional. Los modelos autoritarios funcionan cada vez menos y tanto niños como adolescentes piden ser escuchados. Las familias expresan desgaste emocional y una clara necesidad de apoyo. La falta de tiempo y el ritmo acelerado de vida dificultan la convivencia y el cuidado emocional.

### *Mirando al futuro: qué nos enseña 'EmoChild'*

Nuestro estudio *EmoChild* transmite un mensaje claro: la prevención es necesaria. Aunque se observa una ligera mejoría, el elevado número de menores en riesgo de desarrollar problemas emocionales subraya la importancia de intervenir antes de que los problemas se cronifiquen.

La educación emocional basada en la evidencia es esencial, al igual que fortalecer los vínculos familiares y escolares. Promover un uso saludable de la tecnología desde edades tempranas también es una prioridad.

Detectar el malestar a tiempo marca la diferencia. *EmoChild* aporta datos sólidos y necesarios para orientar decisiones que protejan la salud mental de las nuevas generaciones.

# Tres pautas para fomentar una resiliencia sensible en la escuela

*Luis Manuel Martínez Domínguez. Profesor Titular en Teoría de la Educación, Universidad Rey Juan Carlos*

Imaginemos a un astronauta en el espacio. Flota, no siente peso: sus músculos están por lo tanto a salvo de daños relacionados con esa presión. Sin embargo, sin la resistencia del peso de la gravedad, sus músculos se atrofian y sus huesos pierden densidad a una velocidad alarmante. Para mantenerse fuerte, el cuerpo humano necesita la carga de la gravedad.

Ahora traslademos esta idea a la educación. Ante el aumento de la ansiedad y el empeoramiento de la salud mental, podemos caer en el error de convertir las aulas y los hogares en cápsulas de “gravedad cero”, eliminando “pesos” o dificultades para que el niño no sufra.

Si combinamos esto con los enfoques modernos sobre crianza y pedagogía, que se alejan de la disciplina o la autoridad impuesta, podemos llegar a una situación de excesiva protección. Una posible solución sería avanzar hacia una “resiliencia sensible” o creativa.

Para entender cómo aplicarla, veamos tres enfoques distintos de educar.

## 1. La educación de invernadero

Nuestro instinto de protección básico nos hace acompañar al niño como a un brote tierno. Y está bien: se debe proteger la fragilidad de lo íntimo y evitar toda violencia o abuso.

Pero si solo hacemos esto, nos convertimos en “educadores invernadero”: los menores están bien mientras todo sea perfecto y predecible. Pero en cuanto salen al mundo real y sopla un poco de viento (un suspenso, una crítica, un “no” de un amigo), se marchitan. Al quitarles el estrés, les hemos quitado el crecimiento.

## 2. La educación de muralla y veleta

Otras corrientes se centran en criar niños fuertes, “resilientes”, que resistan los golpes de la vida. Líneas de investigación destacadas en este sentido son la educación del carácter o ‘*grit*’ (en inglés, determinación o tenacidad) y la mentalidad de crecimiento.

Se enseña a los niños que la frustración no es una señal para detenerse, sino parte del proceso de aprendizaje. Se normaliza el esfuerzo “incómodo”.

Por ejemplo: un niño o una niña se apuntan a judo o piano. A las dos semanas, se aburren o les cuesta, y quieren dejarlo. Desde este planteamiento se les invita a resistir: “Entiendo que es difícil, pero es mejor no dejar las cosas a la mitad. Te comprometiste por un trimestre. Cuando acabe el trimestre, puedes dejarlo, pero hoy vas a ir y vas a intentar hacerlo lo mejor posible”. El niño aprende que puede sobrevivir al aburrimiento y a la dificultad.

Se cambia también la forma de elogiar. Nunca se elogia el talento innato (“Qué listo eres”), sino el proceso y la estrategia (“Qué bien te has esforzado”).

Pero esta fortaleza y adaptabilidad deberían ir acompañadas de una sensibilidad propia, y no convertirse en una desconexión de sí y de los demás. En este segundo caso, sobrevivir a la tormenta no nos ayuda a aprender nada de ella y corremos el riesgo de educar niños resistentes por su dureza (muralla) o por su adaptabilidad (veleta).

## 3. La educación de la intemperie

Al igual que el sistema inmunológico no mejora en un entorno sin gérmenes, sino expuesto a la intemperie, el estudiante necesita realidad. Cuando enfrenta un virus o un problema, no solo lo “aguanta”, sino que aprende y se fortalece: es la resiliencia creativa.

Los niños y adolescentes necesitan estas “vacunas afectivas”: pequeñas dosis de adversidad y reto. Si les evitamos este clima real, les robamos la oportunidad de crear sus propias defensas.

*Tres claves prácticas: las fases de la luna*

¿Cómo llevamos esto al aula sin pasarnos de duros ni de blandos? La clave no es buscar un “término medio”, sino saber alternar entre distintas intensidades, igual que la Luna cambia de fase, para fomentar esta resiliencia creativa.

Estas intensidades o “estados lunares” se pueden ir alternando según la edad y la materia, y también dependiendo de los factores genéticos, ambientales y actitudinales del menor.

- Luna llena (seguridad radical): para que un niño se atreva a saltar al vacío, primero necesita saber que hay una red debajo. En esta fase, el educador debe estar totalmente presente y ser radicalmente protector. En la escuela, lo fundamental de esta fase es que cada estudiante se sienta aceptado incondicionalmente, por quien es y no por lo que hace.

Hace falta establecer normas claras y reciprocidad empática. El acoso, la burla o la falta de respeto no se negocian. El estudiante siente que nadie se va a reír si falla, que está a salvo. Si no hay seguridad psicológica, el cerebro se bloquea y no puede aprender. Aunque nos podemos ayudar de pantallas en momentos



puntuales, predomina la lectura en papel y la escritura a mano. Los momentos de “baja tecnología” calman la mente y dan estabilidad para concentrarse.

- Fase de cuarto creciente (el entrenamiento): corregimos la técnica, animamos y exigimos esfuerzo, pero nunca levantamos la pesa en su lugar. Es el momento de introducir la adversidad: pequeños contratiempos a propósito. Por ejemplo, cambiar alguna norma: “Tenéis diez minutos menos para el examen”, o “En lugar de usar dos caras del papel, tenéis que terminar en una sola cara”.

No es para fastidiar, sino entrenar la adaptación. Validamos su queja (“Sé que molesta”), pero exigimos la solución (“¿Cómo lo arreglamos?”). Podemos sustituir algunos exámenes tipo test por defensas orales, para que el estudiante salga a la pizarra y defienda su trabajo ante las preguntas de los compañeros. El estrés de hablar en público, una vez superado, genera un orgullo real que sube la autoestima más que cualquier nota.

- Fase de Luna Nueva (saber desaparecer): Cuando un estudiante levante la mano (“Profe, no lo entiendo”, “Profe, no me sale”), no acudimos inmediatamente a rescatarlo. La norma podría ser: “Antes de llamarme, tienes que intentarlo tres minutos más tú solo”. Así eliminamos la dependencia y obligamos a su cerebro a buscar sus propios recursos.

También es el momento de introducir tareas con consecuencias reales cuya evaluación dependa del éxito externo: escribir un carta a una empresa y conseguir que les regalen algo. Organizar un mercadillo solidario. Observar las consecuencias reales de su trabajo ayuda a madurar y contextualizar el aprendizaje.

*Oscilar como la luna*

Educar no es envolver a los niños en plástico de burbujas; es darles la confianza necesaria para que superen sus propias batallas.

No buscamos crear un entorno perfecto para que parezca que crecen, sino prepararles para crecer en el mundo real, con todas sus imperfecciones. No se trata de buscar un equilibrio estático, sino dinámico. La resiliencia creativa supone saber oscilar como la luna: a veces protegemos y a veces exponemos, para que aprendan a brillar con luz propia.

---

## MAGISTERIO

### Docentes de Madrid y Euskadi, los que más denuncian falta de apoyo a la educación pública

*Los docentes de Madrid, Euskadi y también de Andalucía son los más críticos con las administraciones al considerar que no apoyan suficientemente la enseñanza pública y nueve de cada diez consideran que no hay una apuesta clara por la escuela pública frente a la "privatización de la enseñanza".*

EFE Lunes, 12 de enero de 2026

Según el estudio sobre el malestar docente realizado por los sindicatos de la enseñanza STEs y difundido este lunes, la preocupación del profesorado por falta de apoyo a la enseñanza pública es mayor en Galicia, Aragón, Cantabria y Comunidad Valenciana que en Castilla La Mancha, Baleares, Canarias o Cataluña, donde solo alrededor del 60% del profesorado encuestado opina así. Además, cerca del 75% de los docentes considera que no cuenta con recursos necesarios, como espacios o material, para ofrecer una educación de calidad, y en este sentido los profesores catalanes, madrileños, andaluces y extremeños son los más críticos: ocho de cada diez hacen esta afirmación.

El profesorado asturiano y cántabro es el más satisfecho con los recursos que disponen en sus centros y casi cuatro de cada diez señala que son suficientes. No obstante, el profesorado de Extremadura es el que considera peor el clima de trabajo en las aulas y el 90% de los encuestados afirman que es «complicado». Precisamente los docentes extremeños y navarros son los que acusan un crecimiento mayor de las agresiones físicas y/o verbales del alumnado, que de forma generalizan apuntan ocho de cada diez profesores y profesoras.

En general, la inmensa mayoría de los docentes de España señala que el principal malestar se debe a la excesiva burocracia, aunque en Euskadi las principales preocupaciones se centran en el elevado número de alumnos por clase, en la falta de recursos para atender a la diversidad de alumnos y en la pérdida de poder adquisitivo. La falta de actualización de los salarios también son los principales malestares del profesorado de Aragón, la Rioja, Cantabria y Cataluña.

*El 96% de los docentes de centros públicos está agotado y "sepultado" por la burocracia*

El 96% de los docentes de centros públicos confiesa que está agotado y «sepultado» por la burocracia, sobre todo en el ciclo de secundaria, y además de no sentirse respaldados por la administración ni valorados por la sociedad, advierte de que el elevado número de alumnos por aula les impide dar una atención adecuada. «Si queremos conciliar calidad, equidad e inclusión, rebajar el altísimo porcentaje de repeticiones y la tasa de abandono educativo temprano, no queda más remedio que incluir más de un profesional docente en aquellas aulas que lo requieran», señala el informe de los Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza (STEs) publicado este lunes entre sus soluciones para mejorar la educación.

El estudio de STEs ha sido elaborado sobre una encuesta a 13.213 profesores y profesoras de toda España y muestra que la causa principal del malestar de los docentes se debe al papeleo administrativo, a las elevadas ratios en las aulas y a un incremento de las agresiones verbales y/o físicas por parte del alumnado e incluso por parte de las familias. Ocho de cada diez docentes preguntados percibe que se están incrementando las agresiones del alumnado al profesorado y el 77% constata actitudes hostiles y faltas de respeto por parte de familiares. «Exigimos la publicación urgente de un protocolo de prevención de agresiones que elimine cualquier violencia hacia el docente», señalan al tiempo que recuerdan que el 86 % del profesorado de la escuela pública cree que la administración no les respalda lo suficiente.

«La educación se ha convertido en rellenar hojas con protocolos infinitos», afirman algunos de los profesores entrevistados mientras otros inciden en que se han convertido en «administrativos con escolares alrededor» y ocupan más de la mitad de su jornada en justificar actividades en vez de en preparar clases. El profesorado percibe que debe actuar como psicólogo, asistente social, enfermero, informático o administrativo «pese a carecer de formación y recursos para ello», avisan tras explicar que la carga extra es de más de 10 horas semanales. «Se ha generado una fatiga crónica», incide el informe que recuerda que las elevadas ratios chocan con la realidad de unas aulas cada vez más diversas y complejas.

El 83% valora el clima de trabajo en las aulas como 'conflictivo y/o complicado'. Será la nueva titular de Educación, Milagros Tolón, la encargada de llevar al Parlamento la nueva ley que plantea bajar esas ratios y reducir la jornada lectiva de los profesores, aunque los sindicatos insisten en que su implantación debe ser inmediata y no progresiva e inciden en que tiene que afectar a todo el alumnado con necesidades de apoyo y no solo con necesidades educativas especiales (NEE). «El incremento de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, ya sea por discapacidades, trastornos, situación de vulnerabilidad o desconocimiento del idioma, no ha venido acompañado de los recursos de apoyo necesarios», recalca STEs, que también se hace eco del insuficiente salario de los docentes. El 88% estima que el sueldo no es el adecuado.

Cataluña y Euskadi son las comunidades con más quejas por exceso de burocracia, elevadas ratios y pérdida de poder adquisitivo, mientras que en Extremadura el profesorado es el que se ve más abandonado por la administración.

### *Creciente abandono de la profesión*

Con este panorama, STEs advierte de la «alarmante escasez» de profesorado para cubrir vacantes, debido «a la degradación de la profesión» que «está provocando un abandono inédito». El estudio recuerda que en 1977 apenas se invertía el 2% del PIB en educación y hoy en día no se supera el 4,5%: «Exigimos que se invierta el 7% del PIB». Además, siete de cada diez docentes encuestados denuncia la «ofensiva privatizadora» y exige mayor inversión, también en la Formación Profesional.

### *Mejor FP pública*

Para STEs, la FP de centros públicos requiere un impulso ya que «los equipamientos están obsoletos y las instalaciones muy deterioradas por la falta de mantenimiento». Critican que la OCDE promueva programas denominados 'Fast-Track' para contratar docentes y señalan que «degrada la docencia» al sustituir la formación pedagógica por cursos acelerados en enseñanzas no regladas «y privadas». «Ocurre en la FP donde se llega a contratar personal sin titulación universitaria bajo el eufemismo de expertos en el sector productivo», recalca este sindicato.

## **Casi la mitad de jóvenes no ha usado nunca la IA, pese a su creciente impacto en el empleo**

*Entre quienes sí la han usado, un 38,7% la utiliza para el ocio, un 33,8% para estudiar, un 26,8% para trabajar y un 11,7% la integra en su vida personal.*

MAGISTERIO Martes, 13 de enero de 2026

La inteligencia artificial avanza con fuerza en el ámbito laboral, pero su presencia en la vida cotidiana de la juventud es aún limitada. Casi la mitad de las personas jóvenes de 15 a 29 años (46,7%) afirma no haber utilizado nunca una herramienta de IA, lo que contrasta con la centralidad que estas tecnologías están adquiriendo en el mercado de trabajo y en múltiples procesos formativos y profesionales.

Entre quienes sí la han probado, el uso más extendido es con fines recreativos: el 38,7% recurre a la IA para actividades lúdicas, como videojuegos, generación de imágenes, chatbots, etc. Le siguen los usos educativos, presentes en el 33,8%, y los laborales, todavía minoritarios, con un 26,8% de jóvenes que la utilizan en tareas



profesionales. La integración en la vida personal continúa siendo muy reducida: solo el 11,7% emplea la IA para organización, recordatorios, planificación o recomendaciones de contenido.

Estas son algunas de las conclusiones de la investigación *Inserción laboral juvenil: aspiraciones, preocupaciones y desafíos*, elaborada por Fundación Pfizer y Fad Juventud, que aborda múltiples dimensiones de la experiencia juvenil en torno al empleo y la salud y dedica un apartado específico a entender cómo se relacionan con la tecnología digital y cómo interpretan su impacto en sus oportunidades laborales presentes y futuras.

Un 28,6% apuesta porque los seres humanos serán irremplazables en tareas creativas o emocionales, mientras que un 28,5% considera que las personas que no se adaptan a estas nuevas tecnologías, podrán quedarse atrás en el mercado laboral.

Otras visiones apuntan a efectos tanto positivos como negativos: un 25,8% piensa que facilitarán muchas tareas en el empleo y un 24,9% que tendrán gran impacto en sectores como la salud, el transporte, la atención al cliente y la manufactura.

#### *Brechas de uso y percepción*

Las diferencias en el acceso y el uso de la inteligencia artificial entre los diferentes grupos juveniles son significativas y dibujan un panorama muy desigual:

*Brecha de género:* los chicos utilizan la IA para trabajar con más frecuencia que las chicas (29,8% frente a 23,8%), mientras que ellas la integran más en su vida personal (13,5% frente a 9,8%).

*Brecha etaria:* la familiaridad con la IA aumenta con los años. El porcentaje de jóvenes que nunca la han usado desciende del 56,5% entre 15–19 años al 49,9% en el grupo de 20–24, y a 36,2% en el grupo de 25–29, mientras que el uso para organización personal crece del 5,6% al 9,2% y al 18,7% en esos mismos tramos.

*Brecha educativa:* el uso de IA para estudiar se incrementa claramente con la formación: del 20,3% en la 1ª etapa de secundaria al 28,5% en la 2ª etapa secundaria y hasta un 40,8% en estudios superiores. El ocio también aumenta del 29,7% al 36,1% y al 42,4% respectivamente.

*Brecha por situación laboral:* el estudiantado es el grupo con menor uso: 61,7% afirma no haber empleado nunca IA, frente al 36,7% de quienes trabajan y el 31,3% de quienes están en desempleo. Por el contrario, la juventud ocupada presenta un uso más variado, tanto para desempeños profesionales como para automatizar tareas o complementar su formación.

## **Estudiar para aprender, no para aprobar, en la era de la inteligencia artificial**

*En un entorno donde la inmediatez y las redes sociales mandan en los jóvenes y donde la Inteligencia Artificial (IA) relaja su intelecto, estudiar para aprender y no solo para aprobar se convierte en una estrategia para rendir también en la vida profesional.*

RUTH DEL MORAL Jueves, 15 de enero de 2026

Así lo exponen los autores del libro *Aprender con estrategia* (Cúpula), Ferran Ballard y Alejandra Scherk, que proponen un método de estudio en ocho pasos que ayuda a aprender rápido pero consolidando los conocimientos. «No necesitas aprender más. Necesitas aprender mejor», inciden en una entrevista con Efe en la que coinciden en que siempre se ha estudiado mal porque se primaba la memoria, aunque entonces el alumno tomaba decisiones en su proceso de estudio, mientras que hoy todo lo puede hacer la IA, «sin necesidad de tomar una sola decisión intelectual».

«Antes había falta de método y ahora el problema es que se delega el método en otras herramientas y se desentrena la tolerancia a no entender», señala Ferran que aboga por estudiar de manera reflexiva y crítica, haciéndose preguntas para comprobar si el aprendizaje se ha consolidado, porque aprender supone atravesar una incomodidad y un esfuerzo. El 'método Ballard' nace cuando ambos autores inician sus dobles grados y se dan cuenta de que las buenas notas que lograban en el colegio no se trasladaban a la universidad y su método de estudio «ya no funcionaba». Decidieron analizar los patrones de los mejores estudiantes, su metodología y partiendo de una base científica elaboraron ocho pasos para mejorar los resultados académicos.

Un proceso que consiste en tomar apuntes, hacer una lectura exploratoria, hacer otra lectura de profundización, resumir, escribir una hoja de preguntas sobre el tema, esquematizar, memorizar y repasar. «No deja de ser estudiar con sentido común», señalan. Porque no basta con tomar apuntes, hay que tomarlos bien y revisarlos para que estén claros, —explica Scherk— que también indica que el subrayado no debe limitarse a «pintar un texto sin coherencia» sino a seleccionar los conceptos clave.

En definitiva, hacer las cosas con más intención y atención y trabajar el conocimiento haciéndose preguntas sobre ese contenido para comprobar si ha habido comprensión y para integrarlo en el cerebro y que no se olvide. «La memorización en su mejor versión es comprender», incide la autora, que estudió Derecho y

Economía en la Universidad Pompeu Fabra y actualmente imparte programas de aprendizaje para profesionales y directivos de grandes empresas.

«Se tiene que repasar evocando la información y esforzándose para intentar resolver el problema sin ver la solución. De esta forma se ‘hackea’ el olvido y se asienta el conocimiento», insiste mientras Ballard recuerda que hacer resúmenes con tus propias palabras o estudiar en voz alta es muy positivo porque «articula el pensamiento». También escribir a mano: hay una coordinación con la mente que estimula la memoria y ayuda a estructurar las ideas. Incluso caminar, fomenta la memoria al romper el punto de estudio y hace que «los conceptos aprendidos respiren».

«Hay que entrenar el cerebro porque funciona conectando y es una auténtica esponja», señalan ambos, al tiempo que recuerdan que las personas no nacen «genios», sino que consiguen serlo porque tienen un método detrás. «Hay dos tipos de alumnos, los que han aprendido a aprender y el que estudia para olvidar», afirman tras insistir en que los mejores estudiantes tienen tiempo para todo.

#### *El papel del profesorado*

«El profesor no tiene que enseñar conceptos, sino hacer que el alumno aprenda bien. Y a veces el problema está ahí, porque el tipo de examen debe ser una prueba que compruebe ese aprendizaje», comenta Ballard, que incide en que los profesores también deben mostrar interés. Ambos autores defienden la información memorística unida al pensamiento crítico y a la creatividad. «Por ejemplo, hay que conocer los ríos de España, aunque los podamos buscar en Internet, porque al lado de cada río hay una gran ciudad y conocerlos ayuda a ubicarlas geográficamente», explica Ballard.

El libro, además, recomienda algunos trucos para recordar conceptos, pero no apuesta por reglas nemotécnicas. Sí deja claro que este método se puede trasladar a la vida profesional porque quien lo ha practicado es capaz de entender y dar soluciones.



## Los 3 pilares en la ética del acompañamiento

Javier Luna. Enero 2026

He hablado mucho sobre acompañamiento y la importancia de entender que a quien acompañamos es, fundamentalmente, a personas.

Podríamos divagar debatiendo sobre si acompañamos procesos, objetivos y demás, pero detrás de todo eso siempre hay personas, vidas, momentos vitales que condicionan el día a día de nuestros equipos y de sus resultados.

Por eso es importante ser muy consciente de que la persona que tengo delante es única, libre y en proceso constante. Teniendo esto claro, descubrimos que hay tres pilares clave en la ética del acompañamiento: acoger, respetar y cuidar.

Pero antes de avanzar, debemos tener claro que, en este marco, cuando hablamos de la ética del acompañamiento, me refiero a la responsabilidad que tenemos, como acompañantes, de saber cómo nos relacionamos con la persona que acompañamos. Mi equipo, mi grupo clase, mis familias, mi comunidad educativa es un grupo de personas al que tengo la responsabilidad de acoger de forma incondicional, respetar en profundidad y cuidar de forma activa.

Si tuviera que definir el primer pilar, *acoger*, en este marco os diría que es recibir al otro tal y como es, muy ligado a la aceptación del otro tal y como es. Y eso no significa que no pueda haber cambio, sino que el cambio sucede desde lo que uno es y no desde lo que se quiere ser. Esto es importante, ya que tantas veces las personas quieren empezar el cambio desde la consecución del objetivo que se han puesto y no dando el primer paso hacia él.

Acoger a las personas también está muy vinculado a la presencia. Al saber estar cuando hay que estar. Y aquí hay una clave importante, ya que muchas veces el fracaso del acompañamiento se debe a una presencia mal calibrada. Por eso, cuando acompañamos debemos aprender a leer los signos del que tenemos delante, respetar sus tiempos y dosificar nuestras intervenciones.

El segundo pilar, *el respeto*, es, fundamentalmente, una actitud de fondo en el que reconocemos que no sabemos todo lo que creemos de aquel al que acompañamos y que nuestro objetivo no debe de ser otro que ayudar al otro a que descifre por él mismo los misterios de su vida. Y eso se traduce en gestos muy concretos como saber silenciar para dejar espacio, decir la palabra justa en el momento adecuado, preguntar sin juzgar... En el respeto yace la certeza de que el buen acompañante confía en la capacidad del otro para tomar decisiones, para equivocarse e, incluso, para rehacerse.

Y llegamos al tercer pilar de la ética del acompañamiento: *el cuidado*, muy poco visto en el mundo de la gestión directiva. Sobre todo, en las personas que entienden el liderazgo como un acto solitario en el que hay que arrancar proyectos y objetivos que solo uno conoce. Cuidar a las personas que acompañas es esencial para el buen hacer y la perdurabilidad de los objetivos conseguidos. Porque cuidar no es nada más y nada menos que comprometerse con el bienestar de las personas que acompañas, estar atentos a las necesidades que tienen y, sobre todo, crear condiciones para su desarrollo tanto personal como profesional.

Estos tres pilares, al fin y al cabo, conforman lo que podríamos denominar una ética relacional del acompañamiento: acogida, respeto y cuidado. E implica una forma de relación profesional que entiende la educación como una responsabilidad compartida por la vida del otro.

Y ahí aparece lo más ingenioso de todo. Tú, como líder acompañante que eres, puedes ser un referente ético para tus equipos, pero no por lo que enseñas, sino por cómo estás, por cómo miras y cómo respondes a la vulnerabilidad de los demás. Es, por tanto, una forma de vida que se traduce en cada gesto cotidiano y se convierte en tu seña de identidad.

*Javier Luna Calvera, director general, consultor y coach educativo.*

## **La inteligencia artificial y la necesidad de gobierno en los colegios**

Jaime Úbeda. 13 enero, 202

Durante los últimos años, la inteligencia artificial ha irrumpido en la escuela con la fuerza habitual de toda gran innovación tecnológica: promesas de mejora, discursos polarizados y una rápida adopción desigual. En 2024 y 2025, muchos centros educativos optaron por una aproximación experimental: pruebas piloto, iniciativas individuales del profesorado y una conversación pública marcada por la alternancia entre entusiasmo y alarma.

Sin embargo, ese tiempo de ensayo se está agotando.

En 2026, la inteligencia artificial deja de ser una cuestión periférica para convertirse en una decisión institucional. Y con ello emerge el verdadero desafío educativo de esta etapa: cómo gobernar la IA dentro de los colegios.

El problema ya no es tecnológico. Es, fundamentalmente, un problema de liderazgo.

Gobernar la inteligencia artificial en un centro educativo implica asumir que su uso afecta directamente al núcleo del proyecto escolar: a la manera en que se enseña, se evalúa, se protege al alumnado, se organiza el trabajo docente y se construye la confianza con las familias. No se trata de incorporar más herramientas ni de seguir la última tendencia, sino de definir criterios claros, compartidos y sostenibles.

En el acompañamiento estratégico que realizamos desde ExO Schools con colegios de España y Latinoamérica, se repite una constante. Los centros que están gestionando mejor la llegada de la inteligencia artificial no son los que más rápidamente la han adoptado, sino aquellos que antes han ordenado su uso.

Algunos colegios internacionales han comenzado aprobando, en sus órganos de gobierno, un marco institucional que delimita de forma explícita los usos permitidos, restringidos y no admisibles de la IA en el aula y en la evaluación. Este ejercicio, aparentemente sencillo, ha tenido efectos inmediatos: reducción de tensiones internas, mayor seguridad pedagógica para el profesorado y una comunicación más clara con las familias.

En otros casos, el foco ha estado en la evaluación. Ante el aumento de la desconfianza sobre la autoría de trabajos escolares, algunos centros han optado por revisar sus sistemas evaluativos: mayor peso del proceso frente al producto final, defensas orales, rúbricas transparentes y actividades en las que el uso de IA está explícitamente reconocido e integrado. Lejos de generar conflicto, este enfoque ha reducido la sospecha y ha reforzado la coherencia educativa.

También se observan diferencias significativas en la gestión del claustro. Los colegios que afrontan este cambio con dificultades suelen concentrar la formación en los docentes más predisuestos. Los que avanzan con mayor solidez diseñan planes comunes, prácticos y alineados con su proyecto educativo, evitando la creación de bandos y convirtiendo la inteligencia artificial en un lenguaje compartido, no en un factor de división.

La experiencia internacional apunta en la misma dirección. Los sistemas educativos que están respondiendo con mayor madurez al impacto de la inteligencia artificial no son los que la incorporan de forma más acelerada, sino los que desarrollan marcos claros de gobernanza, ética y responsabilidad. La IA no es neutral: amplifica tanto las buenas prácticas como las malas decisiones. Sin reglas, amplifica el ruido.

Gobernar la IA significa, en la práctica, responder de manera explícita —por escrito y con responsables definidos— a preguntas que muchos centros aún evitan: qué usos están permitidos, cómo se evalúa el aprendizaje cuando interviene la inteligencia artificial, cómo se protegen los datos y la autoría del alumnado, cómo se forma al profesorado y cómo se comunica todo ello a las familias con transparencia.

Cuando estas cuestiones no se abordan, los efectos son previsibles: confusión interna, conflictos con las familias y una progresiva pérdida de credibilidad institucional. La improvisación se convierte en mensaje, justo en un momento en el que la comunidad educativa demanda seguridad, coherencia y liderazgo.

Por el contrario, los centros que gobiernan la inteligencia artificial con rigor convierten un riesgo en una oportunidad. Refuerzan su coherencia pedagógica, alinean a sus equipos y generan confianza en un contexto educativo cada vez más exigente.

Existe, además, una paradoja que conviene subrayar. Bien gobernada, la inteligencia artificial no deshumaniza la escuela. Al contrario, puede liberar tiempo, reducir burocracia y permitir que docentes y directivos se concentren en lo esencial: la relación educativa, el acompañamiento y el desarrollo integral del alumnado. Lo que deshumaniza no es la tecnología, sino su uso desordenado y sin criterio.

Por eso, en 2026, el verdadero factor diferencial no será quién utilice más inteligencia artificial, sino quién sea capaz de gobernarla mejor. No se trata de innovar por innovar, sino de demostrar madurez institucional en un momento de cambio profundo.

La pregunta ya no es si un colegio utiliza inteligencia artificial. La pregunta decisiva es otra: ¿quién la gobierna y con qué reglas?

*Jaime Úbeda, CEO de EXO Schools.*

## **8 de cada 10 profesores denuncian un aumento de las agresiones de alumnos y familiares**

José Luis Fernández. 14 enero, 2026

El clima de convivencia en las aulas aparece como un foco de preocupación creciente. Más del 80 % de los docentes españoles describe un entorno conflictivo, con un aumento de las agresiones verbales por parte del alumnado y de las familias, y un deterioro general del respeto hacia la figura del profesorado.

El informe advierte de un preocupante impacto de esta conflictividad en la salud mental del colectivo, con un incremento del consumo de ansiolíticos y una pérdida progresiva de la vocación. Muchos docentes expresan sentirse desprotegidos ante los conflictos y perciben que la Administración prioriza la fiscalización antes que el apoyo, según refleja el estudio estatal elaborado por la Confederación de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza Intersindical (STEs-i), una macroencuesta realizada a más de 13.200 docentes de enseñanzas públicas no universitarias en todo el Estado, que [puede consultarse en este enlace](#).

El malestar docente en la enseñanza pública española ha dejado de ser una percepción difusa para convertirse en un fenómeno medible, profundo y estructural. Los resultados dibujan un escenario de agotamiento profesional, pérdida de reconocimiento social y deterioro progresivo de las condiciones laborales que, según el propio informe, amenaza con desembocar en una crisis sistémica del sistema educativo público.

La falta de reconocimiento social e institucional atraviesa todo el estudio. Casi el 90 % del profesorado considera que la sociedad no valora su trabajo y más del 85 % afirma no sentirse respaldado por la Administración educativa. El informe critica el discurso que responsabiliza al profesorado de los malos resultados educativos y alerta contra las reformas que plantean evaluaciones punitivas o carreras profesionales competitivas, al considerar que agravan la desmotivación y fragmentan al colectivo docente.

El informe se apoya en una amplia base empírica: 13.213 encuestas completas recogidas durante noviembre de 2025 mediante cuestionario online anónimo, con participación de docentes de todas las comunidades autónomas y de todos los niveles educativos, desde Infantil hasta Formación Profesional.

La magnitud de la muestra permite trazar una radiografía detallada del profesorado, mayoritariamente femenino, con una edad media elevada y con una presencia muy significativa de personal interino, un colectivo especialmente afectado por la inestabilidad laboral.

Uno de los ejes centrales del estudio es la percepción de una ofensiva privatizadora contra la escuela pública. Más del 75 % del profesorado encuestado considera que las administraciones educativas no están apostando de forma decidida por el sistema público.

El informe subraya que la matrícula pública en España se sitúa en torno al 68 %, muy por debajo de la media de la Unión Europea, donde alcanza el 84 %, mientras la financiación de centros privados y concertados continúa creciendo. Para los STEs-i, esta tendencia favorece la segregación social y académica y convierte la educación en un bien de mercado, erosionando su función como garante de igualdad de oportunidades.

La falta de recursos es otro de los grandes factores de malestar. Tres de cada cuatro docentes aseguran no disponer de espacios, materiales ni medios tecnológicos suficientes para ofrecer una educación de calidad. El informe denuncia una infrafinanciación crónica del sistema educativo público, con una inversión que no supera el 4,5 % del PIB, lejos del 7 % que reclaman los sindicatos para compensar décadas de recortes.

Esta escasez se hace especialmente visible en enseñanzas como la Formación Profesional, donde los equipamientos obsoletos y las instalaciones deterioradas dificultan la labor docente y el aprendizaje del alumnado.

### *Burocracia extenuante*

Pero si hay un elemento que sobresale por encima de todos es la asfixia burocrática. Casi el 96 % del profesorado afirma que el papeleo impuesto por la Administración resta tiempo a la preparación de clases y a la atención del alumnado.

Informes, protocolos, registros digitales y justificaciones administrativas ocupan, según los testimonios recogidos, una parte sustancial de la jornada laboral. Muchos docentes sienten que han dejado de enseñar para convertirse en gestores administrativos, una situación que genera frustración, fatiga crónica y un aumento significativo de las bajas por ansiedad y otros problemas de salud mental.

Las ratios elevadas constituyen otro de los grandes obstáculos para una enseñanza de calidad. Más del 91 % del profesorado sostiene que el número de alumnos por aula impide una atención adecuada a una realidad cada vez más compleja y diversa.

El informe recuerda que la escuela pública escolariza a la inmensa mayoría del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo —más de 1,1 millones de estudiantes—, sin que el incremento de recursos haya acompañado este crecimiento. La consecuencia, según los sindicatos, es la imposibilidad práctica de aplicar los principios de inclusión y atención individualizada que proclama la legislación educativa.

A esta sobrecarga estructural se suma la extensión de la jornada laboral más allá del horario lectivo. Casi el 78 % del profesorado reconoce que el exceso de trabajo afecta negativamente a su conciliación familiar y a su equilibrio emocional.

La hiperconectividad digital, las comunicaciones fuera de horario y la acumulación de tareas no docentes —desde la gestión de becas hasta la aplicación de protocolos de convivencia, acoso o salud mental— han transformado profundamente la profesión. Según el estudio, una amplia mayoría del profesorado sufre trastornos del sueño y sensación permanente de estrés.

En el plano económico, el diagnóstico es igualmente contundente. Más del 90 % de los encuestados considera que su salario no se ha revalorizado conforme al coste de la vida y que ha sufrido una pérdida acumulada de poder adquisitivo superior al 20 %. El informe reclama una cláusula de revisión salarial automática y denuncia que los recortes arrastrados desde 2010 siguen sin revertirse, contribuyendo a la precarización de la profesión y a la falta de atractivo de la carrera docente para las nuevas generaciones.

La conclusión final del estudio es clara y alarmante: solo un 56,6 % del profesorado califica su trabajo como digno. Para STEs-i, este dato anticipa un escenario de escasez de docentes, abandono de la profesión y desprofesionalización del sistema educativo. El informe vincula esta situación con el aumento de contrataciones excepcionales, la relajación de requisitos formativos y la promoción de modelos de acceso rápido a la docencia, impulsados desde organismos internacionales, que ponen en riesgo la calidad educativa y el carácter público del sistema.

## **Cuando una foto “inocente” entra en una IA: la advertencia de la AEPD y su impacto en las aulas**

Silvia Prieto Preboste. 15 enero, 2026

Las herramientas de inteligencia artificial capaces de generar o modificar imágenes se han colado en la vida cotidiana a una velocidad difícil de igualar. Bastan unos segundos para convertir una foto en un avatar, “poner a alguien en otra escena”, animar un rostro o recrear una situación con apariencia realista. El problema, advierte la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD), es que ese gesto aparentemente banal puede abrir la puerta a daños muy reales: algunos se ven de inmediato y otros ocurren sin que nadie los perciba.

Con ese foco, la AEPD ha publicado en enero de 2026 una guía específica sobre el uso de imágenes de terceros en sistemas de inteligencia artificial y sus “riesgos visibles e invisibles”, en la que recuerda una idea básica: si una persona es identificada o identificable en una imagen, estamos ante un dato personal, también cuando el contenido ha sido generado o modificado mediante IA.

*Una imagen identificable es un dato personal, aunque esté “transformada”*

La guía parte de una definición amplia y muy relevante para el día a día: una persona puede ser identificable no solo por el rostro, sino también por la voz, el cuerpo, los gestos, la vestimenta, tatuajes, el entorno o las relaciones que aparecen en la escena, e incluso por la combinación de varios elementos, aunque la imagen original se haya alterado. No hace falta que aparezca el nombre para que exista tratamiento de datos personales si la identificación es posible, aunque sea dentro del contexto en el que se difunde el contenido.

A partir de ahí, la AEPD fija otra premisa práctica: subir una foto o un vídeo a un sistema de IA, reenviarlo a plataformas, transformarlo o generar contenido visual nuevo “a partir” de esa imagen es un tratamiento de datos personales. Y lo es con independencia de que la finalidad sea lúdica, educativa o parezca trivial. En muchos casos, además, se está usando la imagen de una persona sin su conocimiento para que sea tratada

por un servicio de Internet, que puede realizar tratamientos adicionales —como conservación, gestión técnica o finalidades propias— al margen de la intención del usuario.

## Imágenes e IA en centros educativos: riesgos y reglas según la AEPD

### El problema: los riesgos de usar IA con imágenes



#### En el colegio, una foto de un alumno es un dato personal

Subirla a una IA o transformarla es un tratamiento de datos con implicaciones legales.



#### Riesgos visibles: el daño se multiplica en el entorno escolar

La facilidad de reenvío y descontextualización puede generar acoso, burlas y daños reputacionales.



#### Riesgos invisibles: la pérdida de control es inmediata

Solo con subir la foto, el proveedor de IA puede retenerla y usarla para fines propios.



#### Atención máxima con menores de edad

Un uso que parece lúdico puede derivar en acoso, estigmatización o daños psicológicos graves.



### La solución: qué deben hacer los centros educativos



#### 1. Establecer una política clara

Prohibir o restringir que se suban imágenes de terceros a IAs no autorizadas por el centro.



#### 2. Fomentar alternativas seguras

Priorizar material propio, bancos de imágenes con licencia o recursos realmente anónimos.



#### 3. Formar y sensibilizar

Explicar a la comunidad educativa los riesgos visibles (reputación) e invisibles (privacidad).



#### 4. Preparar un protocolo de respuesta

Definir cómo actuar para retirar contenidos, registrar incidentes y orientar a las familias.



*Riesgos visibles: lo que ocurre cuando la imagen se comparte (y se descontrola)*

La guía ordena el análisis de los riesgos “visibles” recuperando criterios clásicos de protección de datos aplicables a la difusión de imágenes, y subraya que siguen siendo válidos aunque el contenido sea sintético o esté generado por IA. De hecho, desde el punto de vista de la persona afectada, el daño puede ser equivalente —o incluso mayor— que con una foto o video real, sobre todo cuando el resultado es verosímil y circula fuera del control inicial.

Entre esos criterios, la AEPD pone el acento en la “expectativa razonable” y la legitimación del uso concreto: que una fotografía haya estado en un grupo de mensajería o se haya compartido una vez no equivale a una autorización general para cargarla en una IA, transformarla, generar variantes o difundir el resultado. Cuanto más se aleja el uso del contexto original y menor es el control de la persona sobre ese uso, más exigente debe ser la base de legitimación y mayor el nivel de riesgo.

El alcance y la facilidad de difusión son otro factor determinante. En mensajería, el salto de un grupo a otros grupos, las capturas de pantalla y las republicaciones convierten cualquier contenido en potencialmente masivo. A esto se suma la persistencia: aunque existan mecanismos para retirar publicaciones, no siempre garantizan la eliminación total de copias o reenvíos, lo que reduce la reversibilidad del daño.

La guía destaca también dos escenarios de alto riesgo. El primero es la sexualización o la creación de contenido íntimo sintético, por su gravedad y por el potencial de chantaje, acoso o difusión no controlada. El segundo es la atribución de hechos no reales con efectos reputacionales: cuando la IA permite fabricar escenas creíbles que nunca ocurrieron, el impacto sobre relaciones personales, posición social o profesional puede ser muy significativo. A ello se añade la descontextualización, cuando la imagen se presenta fuera de su marco original o acompañada de textos o comentarios que alteran su significado.

Por último, la AEPD remarca que el “umbral de prudencia” debe ser máximo cuando la persona afectada es vulnerable, en especial si se trata de menores. Incluso un uso que pretende ser inocente puede desencadenar acoso o estigmatización. Y, al medir el impacto, incluye explícitamente el daño en el contexto educativo, junto con daños psicológicos, suplantación de identidad u otros efectos negativos relevantes.

*Riesgos invisibles: lo que sucede aunque nadie publique nada*

La parte más diferencial del documento es la que aborda los riesgos “menos visibles”: aquellos que se producen por el mero hecho de subir una imagen o un vídeo a un sistema de IA, incluso si el resultado no se publica. La guía insiste en que estos riesgos derivan del funcionamiento normal de muchos servicios y suelen pasar inadvertidos para usuarios y personas afectadas, aunque no exista mala intención.

El primer riesgo es la pérdida efectiva de control cuando interviene un tercero tecnológico. Al cargar el archivo, el contenido deja de estar bajo el control exclusivo de quien lo sube —y, por supuesto, de la persona retratada— y pasa a ser tratado por un proveedor externo que decide cómo se procesa. A partir de ahí, aparece la retención técnica y las copias no visibles: muchos sistemas conservan temporalmente materiales para procesarlos, gestionar errores o mantener copias de seguridad, algo que la persona afectada no puede verificar con facilidad.

Otro elemento es la ampliación del perímetro de acceso. El tratamiento no se limita a una sola entidad: pueden intervenir infraestructuras de nube, almacenamiento, herramientas de seguridad o moderación, e incluso personal técnico de soporte, lo que incrementa la exposición potencial del dato. Además, el proveedor puede tratar las imágenes para finalidades añadidas —seguridad, detección de abusos, evaluación de calidad, mejora del servicio— y durante el procesamiento pueden generarse metadatos e inferencias internas, como análisis automáticos para detectar rostros o rasgos básicos, que dejan rastro aunque el resultado parezca inofensivo.

La guía alerta también del riesgo de identificación persistente en herramientas diseñadas para que una misma persona aparezca “coherente” en múltiples imágenes o vídeos generados a partir de una sola fotografía. En esos casos, la foto funciona como una base estable para recrear al sujeto en distintas escenas, aumentando el riesgo de reidentificación, pérdida de control y usos posteriores no previstos. Se suma la asimetría informativa: la persona afectada suele no saber qué sistema se utilizó, qué ocurrió con su imagen, cuánto tiempo se conservó o a quién dirigirse, lo que dificulta en la práctica ejercer derechos como acceso, supresión u oposición. Y, aunque no sea lo más frecuente, existen riesgos de exposición por errores o incidentes de seguridad.

Finalmente, la AEPD describe un “efecto multiplicador”: una vez dentro del sistema, generar variantes es barato y rápido, lo que aumenta la probabilidad de que en alguna iteración aparezcan resultados lesivos y explica por qué muchos daños visibles se apoyan en riesgos técnicos previos que no eran perceptibles al inicio. Conclusión: subir imágenes de terceros a sistemas de IA “no es un acto neutro”, incluso sin intención de causar daño ni difusión posterior.

### *El ámbito educativo: un perfect storm para los riesgos*

Si hay un entorno donde la advertencia cobra un sentido inmediato es la educación. En los centros se trabaja a diario con imágenes: orlas, excursiones, actividades, proyectos, plataformas educativas, redes sociales institucionales y grupos de mensajería de familias o alumnado. Y, en paralelo, crece el uso de IA para crear materiales didácticos, dinamizar tareas o producir piezas visuales atractivas. Ese cruce multiplica los riesgos descritos por la AEPD por tres razones.

La primera es contextual: una imagen escolar identifica con facilidad incluso aunque no se vea el rostro. Uniformes, patios, aulas, compañeros, eventos o carteles del centro pueden hacer a un menor identificable en su comunidad. La segunda es social: la difusión en grupos cerrados es, en la práctica, permeable; basta un reenvío para que un contenido salga del circuito. La tercera es asimétrica: un alumno o una familia rara vez conocerán qué herramienta de IA se usó, qué hizo el proveedor con la imagen o cómo pedir la eliminación efectiva, lo que conecta directamente con los riesgos invisibles que describe la guía.

La AEPD, además, llama la atención de forma expresa sobre dos aspectos que en educación son especialmente sensibles. Por un lado, el umbral de prudencia debe ser máximo con menores, porque un uso aparentemente inocente puede derivar en acoso o estigmatización. Por otro, al hablar de impacto, incluye de manera explícita el daño en el “contexto educativo”, junto con la suplantación de identidad y los daños psicológicos. En la práctica, esto significa que un deepfake, un montaje “gracioso” o un avatar generado a partir de una foto real puede convertirse en un problema de convivencia, reputación y protección del menor, incluso si empezó como una broma.

A ello se suma una idea que interpela directamente a rutinas escolares muy normalizadas: que una fotografía esté en un grupo de clase o se haya compartido en un canal del centro no equivale a una autorización general para cargarla en herramientas de IA, transformarla o generar variantes. Trasladado al aula, esto afecta tanto al alumnado como al profesorado: usar la foto de un compañero para “ponerlo en otra escena”, crear un vídeo sintético o convertirlo en personaje de una historia puede implicar un tratamiento de datos personales para el que no existe base legítima suficiente, especialmente si interviene un proveedor externo con finalidades y retenciones que no controlamos.

### *Hacia una cultura de “IA responsable” en los centros*

Más que una llamada al miedo, la guía funciona como una pauta de prudencia. La IA puede ser una aliada educativa, pero el documento de la AEPD obliga a separar con claridad dos planos. Uno es el de la creatividad y la innovación pedagógica. Otro es el de la gestión de imágenes de personas reales, y especialmente de menores, donde los riesgos visibles e invisibles exigen controles más estrictos y decisiones organizativas.

En ese sentido, el mensaje que se desprende de la guía es que la prevención debe empezar antes del incidente: con políticas claras sobre qué herramientas están autorizadas, formación para profesorado y alumnado sobre el consentimiento y la expectativa razonable, y alternativas técnicas que eviten subir imágenes identificables a servicios externos cuando no sea imprescindible. También implica asumir que “no publicar” no equivale a “no tratar”: el riesgo puede estar ya en el simple acto de cargar el archivo.

Fuente: Guía de la AEPD sobre el uso de imágenes de terceros en sistemas de inteligencia artificial y sus riesgos visibles e invisibles: [https://lnkd.in/eD\\_M8mHe](https://lnkd.in/eD_M8mHe)

*Silvia Prieto es consultora de innovación educativa y experta en transformación digital educativa*



## **Abrazos** **OPINIÓN**

Andreu Navarra. 9 de enero de 2026

Salgo estupefacto de una charla sobre educación inclusiva y violencia en las aulas impartida por una ponente de la Generalitat de Catalunya. Es bueno saber qué se cuece en las altas esferas y qué podemos esperar de nuestra profesión, es decir, cuáles son los planes de futuro y cómo se está redefiniendo nuestra actividad laboral. La ponente explica qué hacer cuando un alumno entra en crisis durante una clase; según ella los gestos ante un acto de violencia «deben parecerse más a un abrazo» que a un gesto de reconvención. Ya vamos comprendiendo que la dinámica oficial, dentro del contexto de inclusión radical hoy en día oficial, es eliminar el espíritu de las normas de convivencia y entrar de lleno en un contexto nuevo de naturaleza terapéutica, lisa y llanamente: abrazos en vez de sanciones.

Podríamos estar de acuerdo... si no nos llegaran casos de docentes que han sido expedientados por colocar una mano sobre el hombro a un alumno. ¿Se imagina qué le podría pasar a un docente actual en Cataluña si



se dedicara a repartir abrazos o gestos parecidos a abrazos? No duraría ni quince días, tal y como está el ambiente. Un ambiente tenso, judicializado, francamente hostil, donde el docente teme actuar porque cada vez se le expedienta por motivos más baladíes.

Pero estas palabras no son las más desconcertantes, o graves, o surrealistas. Explica la ponente, minutos después, por qué no puede ser considerada "violencia" la violencia de una persona diagnosticada con alguna afección de tipo mental. Argumenta, obviamente, que no hay intencionalidad, o que existe otro tipo de intencionalidad cuando ocurre que un alumno que necesita un tipo muy concreto de atención psicopedagógica agrede a un docente. Ser inclusivos, nos explica, obliga a cambiar la mirada hacia estos incidentes.

La simplificación es evidente, y las consecuencias, gravísimas. Podríamos llegar a estar de acuerdo con la irresponsabilidad de los agresores, pero el docente no sufre menos porque la agresión se dé bajo tales supuestos, que desgraciadamente son cada vez más frecuentes. La ponente propone cursillos de formación de seis horas (lo llaman "cápsulas de saber") para afrontar este tipo de situaciones. La vieja canción de siempre. Pero nadie se fija ni pronuncia sobre los efectos de los incidentes violentos sobre el docente, totalmente desprotegido. Gran parte de las bajas laborales por estrés, ansiedad o depresión provienen de ahí: el docente recibe violencia y la respuesta del sistema y la red es ninguna, cero, nada. El sistema tiene tendencia a responsabilizar al docente de la violencia recibida, y en no pocos casos llega a ser el docente quien recibe el expediente disciplinario, cuando no palabras suspicaces.

Las implicaciones van aún más allá. ¿Tenemos autorización, estamos protegidos jurídicamente a la hora de intervenir en una crisis de tipo mental? Para ilustrar a qué me refiero pondré dos ejemplos de la vida real, observados en un centro real, precisamente para intentar argumentar que el Departamento está, precisamente, fuera de la realidad.

Un profesor de guardia oye un griterío insólito en una clase de tercero de ESO; el alboroto es monumental. Cuando entra para ver qué está pasando, encuentra a un alumno con un diagnóstico TEA estrangulando a la compañera de catalán. El alumnado se divide en dos: la parte que estimula el estrangulamiento, de lo más entusiasmado, y la otra parte que se levanta estremecida de la silla e intenta pedir ayuda. La docente de catalán ha sido reducida contra la pared, y un alumno claramente más fuerte y más bragado la está, sencillamente, estrangulando. El docente de guardia protege a la compañera y bloquea al alumno. La docente, por supuesto, ya no volverá al centro. Después intenta calmar al alumno fuera del aula, en el pasillo, donde interviene un orientador que es psicólogo.

Bien: detengámonos. ¿Tiene derecho a intervenir este docente de guardia? Moralmente sí, jurídicamente no. Se está jugando el puesto de trabajo evitando un acto de violencia. Que el agresor no sea imputable ni responsable no mitiga el daño: en esa clase no se está aprendiendo nada, todos los días hay incidentes similares, los docentes acaban rehuyendo las clases, pidiendo bajas, el sistema sólo reacciona con palabras vacías, cuando no con amenazas. La compañera de catalán tiene derecho a hacer su trabajo sin ser estrangulada. Y el colofón: el mismo docente pasa un día por casualidad por el rellano de aquella clase de tercero, el alumno del otro día sale corriendo del aula y quiere tirarse por el agujero de la escalera. El propio docente se ve obligado a reducirlo en el suelo para salvarle la vida. ¿Estamos realmente protegiendo a este alumno con TEA? ¿Le estamos garantizando sus derechos? Lo único que hemos hecho es abandonarlo, y de paso hemos abandonado a los docentes, completamente sobrepasados, temerosos y obligados a realizar trabajos que ni saben hacer ni deberían, legalmente, estar haciendo. La negligencia oficial es escandalosa. Si la realidad no es analizada por el sistema educativo, no empezaremos a remontar nunca. Los sermones morales y los esquemas ideales nos están llevando al desastre cotidiano.

Ya sabemos qué se responde a estas cuestiones: que son casos aislados, que no hay para tanto, que hay demasiado catastrofismo. ¿Pero qué le decimos a la compañera a la que el pasado lunes le pusieron un cuchillo de latón en el cuello? El cuchillo era de mentira, todo era una broma, pero el miedo y la ansiedad no le ahorra nadie a su compañera. Y así cada día, cada semana, y a seguir tirando como si nada...

Pero todavía no he terminado. La ponente afirma otra cosa que suena, a priori, muy estimulante, quiero decir muy positiva: es necesario abrir un protocolo contra la violencia por cada agresión y por cada alumno que quede afectado. ¡Esto es firmeza! ¡Eso es contundencia! Ahora bien: ¿quién abre estos protocolos? ¿Quién los mantiene y examina y termina cerrando? ¿Cómo podría llevarse a cabo esta idea en un centro que tuviera cinco, diez, quince incidencias todos los días? ¿Cuántos protocolos debería abrirse a la semana, cada mes, cada año? ¿Se han paseado alguna vez estas personas por un centro real?

¿Y las clases, cuándo? De repente, me asalta una idea diamantina, la clave de todo: claro, cómo no me di cuenta: es que *al docente no se le pide que dé clase, se le pide que abra y gestione protocolos*. La escuela debe convertirse en una especie de panóptico digital. El objetivo es la infinita proliferación de PDFs, no el acompañamiento del menor y, ni mucho menos, su aprendizaje. La gestión de las cosas ha sustituido a la cosa. No hay nada que enseñar. Debe ser esto.

Utopías devastadoras, plantilla *low cost* pluriempleada, cambios de mirada; ni una palabra de aprendizajes, de necesidad de convivir en paz. El sistema o desconoce o niega las condiciones reales en las que deben enfrentarse alumnos y docentes cada día. Cualquier parecido con la realidad es pura coincidencia. El neoliberalismo mental, o moral, acompañado de recortes, dogmatismos y ceguera, nos ha conducido al marasmo actual. Convendría escuchar a los docentes, dejar de culpabilizarlos, protegerlos eficazmente, y repensar una escuela inclusiva que ha desembocado en la exclusión de todos.

Me levanto de la silla, me despido de una compañera de trabajo y salgo al exterior. Me he dado cuenta de que necesito salir a la calle, necesito la puerta, necesito aire y luz.

## Despotismo académico: la revolución educativa incompleta

OPINIÓN

Oriol Corcoll Arias. 12 de enero de 2026

En algunas de las escuelas que todavía hoy se podrían etiquetar como “buenas” a nivel internacional —y hay que decirlo sin ironía: aquellas que realmente se lo creen, que han construido una pedagogía seria y que forman maestros para nutrir curiosidad, no para administrar contenidos-, el perfil del aprendiz es explícito: curiosidad siempre por delante, intelectualmente.

No deja de ser extraño cuando se pone esta escena junto a la experiencia escolar pública en Cataluña —la que todo el mundo critica. Pero la sensación es aún más inquietante cuando se contrasta con la experiencia universitaria general: un conjunto de *gatekeepers* que castigan exactamente las disposiciones que la escuela había identificado como mejores. Y no se trata de una ruptura violenta o de corte limpio. Lo que hacen es más fino y más efectivo: administran castigo y desincentivo hasta que el adulto aprende a convertir la curiosidad en prudencia, el riesgo en silencio, y la exploración en una imitación segura del canon. Hay que reconocer el problema: hay docentes de batalla, auténticos partisanos educativos, perdiendo tiempo y fuerza luchando con las armas de la Ilustración mientras en la retaguardia la universidad ya ha pactado con el despotismo. Es necesario, pues, derrotar al académico-minotauro: aquel que, desde la negrura pestilente del laberinto estructural, destruye la fresca inocencia de lo curioso.

La paradoja es que la universidad debería ser el lugar natural donde este sujeto salvador lleno de curiosidad por el aprendizaje recibe las herramientas y el espacio para desplegarse plenamente, para saberse luz. ¡El cambio social sería así seguro! Pero a menudo la academia opera como una forma de «despotismo ilustrado» adaptado al conocimiento: todo por la razón, pero sin quienes aprenden. La fórmula clásica lo captura con crueldad: «Everything for the people, nothing by the people». Traducción al campus: «queremos excelencia, innovación y pensamiento crítico... pero no un libre decidir qué es innovación; ni interpretaciones externas a la gramática del rigor; ni propuestas para el refuerzo del marco». De hecho, sólo es marco lo que permite mantener posiciones y salarios. Cabe preguntarse: ¿en qué momento y por qué se vuelve la noble determinación a la curiosidad en una amenaza? La respuesta es incómoda pero clara: unos tienen trabajo enseñando hacia el futuro; otros, manteniendo el pasado intacto. Y una cosa niega la otra. ¿Existe, pues, una separación irreconciliable entre la escuela y la universidad?

### *Gatekeeping e inversión de valores*

Hablar de *gatekeepers* en el entorno académico es referirse a cosas muy concretas: revisión por pares, comités, tribunales, evaluaciones, cultura de criterios implícitos. Y esto está estudiado. La investigación sobre *peer review* muestra que a menudo se asume su eficacia más de lo que se demuestra con datos amplios, y discute errores de omisión -innovaciones rechazadas- y otras disfunciones del filtro.

Estudios muestran que la revisión tiende a favorecer investigación cuando está bien situada en la literatura existente. Es decir: se incentiva «exploración»... pero de lo que ya se ha explorado. La novedad que no habla el idioma del canon es percibida como peligro, no como conocimiento. Esto es extracción de plusvalía intelectual: la escuela produce estudiantes críticos y curiosos, y la universidad se apropia del prestigio de haberlos formado mientras los neutraliza para que no alteren el orden.

Aquí es donde la intuición se vuelve diagnóstico, donde todo aquello por lo que se lucha en las aulas, en la calle y en los sindicatos es arrebatado. La curiosidad -virtud escolar- en la universidad es leída como «dispersión» o «falta de foco». El riesgo -virtud escolar- es leído como «imprudencia» o «demasiada ambición». El cambio de marco -virtud *inquiry*- es leído como «falta de rigor» o «no pertenencia disciplinaria». Y la dialéctica y apertura son leídas como «no tener una narrativa coherente».

La investigación muestra la “tensión esencial” entre la demanda profesional de productividad y el impulso hacia innovación arriesgada: las estrategias de alto riesgo tienden a ser menos prevalentes y con más frecuencia ignoradas, aunque pueden dar impactos extraordinarios. Equipos pequeños tienden a la investigación más “disruptiva”, mientras que equipos grandes tienden a “desarrollar” ideas existentes. Traducción institucional: los entornos que premian seguridad y escala tienden a desincentivar el tipo de disrupción que la *inquiry* promete.

*Victoria escolar, derrota universitaria*



Éste es el elemento más urgente y doloroso: hay activismo, innovación y compromiso pedagógico en las etapas iniciales, bastante se está viendo desde hace tiempo, pero el circuito se interrumpe cuando llega el momento de certificación y reproducción. ¿A quién con dos dedos de frente se le ocurriría podar la ramilla cuando la semilla está germinando? Se pretende conquistar la Ilustración en el aula, pero se deja intacto el despotismo en el centro de poder.

Esto no es sólo injusto; históricamente es ineficiente. Porque si el mundo exige, de forma asintótica, más capacidad de interpretar incertidumbre, más complejidad, más transdisciplinaridad, no puede permitirse que la institución que concentra el capital simbólico del conocimiento funcione como un mecanismo de domesticación.

#### *Revolución*

Pero primero hay que decirlo sin tapujos: es imperativo entender que mientras en el nivel inferior los profesores se agitan, los académicos lo miran encantados, disfrutando del *misdirection*. El truco es perfecto: todo el mundo mira el aula revolucionaria y nadie ve la institución que después la desactiva.

Todo ello exige algo más radical: un derecho institucional al riesgo, a la ambición. Sin derecho a equivocarse con argumentos, la curiosidad es mera propaganda. Postureo. Freire lo clava: la educación liberadora son “actos de cognición”, no transferencias de información. Pero si se quieren actos de cognición reales, es necesario evaluar trayectorias, no sólo productos. El sistema debe premiar iteración: cómo y por qué se cambia de hipótesis, cómo se gestiona incertidumbre, cómo se hace explícito el camino, no sólo si la conclusión gusta al tribunal.

#### *No ha terminado*

En definitiva, cualquier persona que luche por una educación primaria de calidad debe, simultáneamente, exigir garantías de que todo lo conquistado en el aula no será arrebatado en el campus. Sin esa coherencia institucional, el activismo pedagógico se convierte en aire. La lucha es y será incompleta mientras no se conecte lo que se enseña —curiosidad y riesgo— con lo que se recompensa —conformidad y prudencia. La única revolución que vale es la integral: del currículum infantil hasta los mecanismos de reproducción académica. Es necesaria una nueva imagen para esta revolución: no la Libertad guiando al pueblo con la bandera tricolor, sino el Conocimiento guiando al docente —con los libros abiertos, las disciplinas como puentes, y la institución que finalmente reconoce que sirve para orientar, no para expulsar. Y entonces sí: la curiosidad genuina dejará de ser un eslogan en la hashtag y se convertirá en una forma de vida intelectual con futuro, una vía real para el cambio social.

---

## EL DIARIO de la EDUCACIÓN

### **Venezuela: la ley del más fuerte entra de nuevo en clase**

*14 lecciones incómodas sobre Venezuela, el poder y lo que aprenden nuestros jóvenes cuando el mundo se salta las reglas*

Esteban Álvarez 9 enero 2026

En el aula hablamos de normas, convivencia, derechos y límites al poder. En la pantalla, estos días, el mundo ha dicho otra cosa: “si puedes, haces”.

*La primera lección no la da un profesor: la da el telediario*

Estados Unidos ejecutó una operación militar en territorio venezolano, capturó por la fuerza a Nicolás Maduro y lo trasladó a Nueva York, donde quedó encarcelado a disposición de un tribunal. Washington lo presenta como “arresto” y como paso para “dirigir” una transición.

Según el derecho internacional, el uso de la fuerza en territorio ajeno está prohibido salvo autorización del Consejo de Seguridad o legítima defensa. No existe un “derecho general” a detener unilateralmente en otro Estado y rige la inviolabilidad e inmunidad del jefe de Estado en ejercicio.

Resultado: para un estudiante, esto no suena a diplomacia: suena a hechos consumados.

*El debate te mete en una jaula: “o dictador o intervención”*

La discusión se plantea como test de pureza: si condenas la operación, “blanqueas” a Maduro; si no la condenas, “blanqueas” la intervención. Ese marco obliga a elegir bando. Pero el debate real no es “Maduro sí/no”. Es si aceptamos que un Estado puede entrar por la fuerza en otro, capturar a su dirigente y juzgarlo. Es si queremos reglas comunes o la ley del más fuerte.

Resultado: te hacen discutir el desenlace, pero lo que está en juego es la norma que queda para el futuro.

*La posición institucional española es correcta y necesaria*

Defender el derecho internacional frente a una operación unilateral es sensato y necesario; y no un argumento jurídico: también es dignidad y bienestar del conjunto de la población, derechos sociales, igualdad de oportunidades y futuro para la gente común, con seguridad y horizonte para todos.

Resultado: defender reglas es defender el bienestar común, no bandos.

*Cuando se celebra el método, se transmite una mala lección democrática*

La frase “cayó el dictador, por tanto todo está bien” instala una idea peligrosa: todo vale si el final gusta. Así, la democracia deja de ser un procedimiento con garantías.

Resultado: si el método da igual, la ley acaba siendo decoración.

*La épica maximalista suena fuerte... y suele ser impotente*

Romper con EE. UU. Como algunos partidos exigen puede dar perfil y titulares, pero sin aliados ni palancas no mejora la vida de la gente: solo sube el volumen.

Resultado: la política exterior útil no es gritar más. Es tener instrumentos y un plan.

*Bernie Sanders señala la clave democrática: frenos y control parlamentario*

Sanders, miembro destacado del Partido Demócrata de EE.UU., pidió activar una War Powers resolution: que el Congreso fuerce el fin de una acción militar no autorizada y recupere el control sobre el uso de la fuerza. Es preciso condenar la represión y condenar la intervención unilateral.

Resultado: se puede rechazar una dictadura sin legitimar una violación del derecho internacional.

*Contexto: Puntofijo, cuando la estabilidad puede volverse jaula*

El Pacto de Puntofijo (1958) buscó blindar la democracia tras la dictadura: aceptar los resultados y reducir la tentación golpista. Funcionó mientras la renta petrolera permitió repartir y sostener políticas públicas; cuando el margen se estrechó, crecieron el clientelismo, los partidos políticos cerrados y la distancia con la vida cotidiana.

Resultado: un pacto político funciona mientras el contrato social no se rompe por abajo.

*Caracazo: cuando el Estado dispara, la legitimidad se rompe*

En 1989 estalla la protesta social y la represión deja un saldo oficial de 276 muertos, además de heridos y desapariciones. Ahí se quiebra algo fundamental: la democracia deja de sentirse como protección.

Resultado: cuando la democracia no protege a sus ciudadanos, la sociedad busca salidas peligrosas.

*Chávez: respuesta social... y atajo peligroso*

Chávez capitaliza un malestar real (exclusión, corrupción, ascensor social roto), pero conviene evitar el mito: en 1992 encabezó un intento de golpe. Años después llegó a la presidencia por vía electoral (1998), con un mandato popular amplio. Y, ya en el poder –sin negar avances sociales en determinados periodos–, fue concentrando autoridad y debilitando contrapesos institucionales, alimentando una polarización que dejó menos espacio para la alternancia y el pluralismo.

Resultado: los atajos se presentan como remedio... y a menudo se vuelven sistema.

*Maduro: autoritarismo de supervivencia, con la población atrapada*

Con Maduro el régimen se hace más autoritario y crecen la represión, el deterioro institucional, la manipulación electoral y el coste humano. Y aquí conviene repetirlo: que un régimen sea autoritario no convierte automáticamente en legítimo cualquier método para derribarlo.

Resultado: la salida importa tanto como el final, porque luego hay que reconstruir país, instituciones y convivencia.

*Monroe y la lógica de la esfera de influencia*

La Doctrina Monroe (1823) formuló el “hemisferio occidental” como esfera preferente de Estados Unidos: “América para los americanos”. Esa lógica reaparece hoy de forma recurrente.

Resultado: cuando se normalizan “esferas” de influencia y dominio, el derecho se encoge.

Memoria histórica de intervenciones

Chile, Argentina, Nicaragua, Granada, Panamá: décadas de intervenciones directas o indirectas justificadas como “orden” o “seguridad”; de ahí las menciones a Noriega y Panamá *captura + traslado + juicio*.

Resultado: los precedentes importan. Lo que hoy se justifica, mañana ocurre de nuevo.

*Geopolítica 2026: petróleo y competencia, China incluida*

El petróleo aparece en el relato de Washington. China es actor estructural en Sudamérica: segundo socio comercial regional, principal socio de Brasil desde 2009, e inversor relevante en energía, minería e infraestructuras; en Venezuela su papel como acreedor e inversor en el sector petrolero pesa directamente en cualquier día después.



Resultado: cuando el tablero se vuelve geoestratégico y se mezclan energía, hegemonía y competencia global los principios quedan en segundo plano... y por eso son más necesarios.

*La contradicción trumpista: incentivos internos, política-espectáculo*

En año electoral, una demostración de fuerza exterior puede funcionar ante la falta de resultados internos. Trump prometió menos intervención exterior y más bienestar en casa, lo contrario de lo que está corriendo: en diciembre de 2025 su aprobación fue del 39%, su valoración en economía y coste de vida del 33% y 27%, y el paro juvenil (16-24 años) superó el 10%.

Resultado: cuando la política se vuelve espectáculo, la coherencia estorba y el atajo se impone.

*Entonces, ¿qué alternativa real hay?*

Entre "dictadura" e "intervención" hay una tercera vía: reglas + protección civil + presión eficaz.

Presión multilateral coordinada (UE, ONU...) y hoja de ruta verificable.

Sanciones selectivas a élites y redes corruptas (no castigo indiscriminado).

Incentivos condicionados: pasos verificables a cambio de medidas verificables.

Garantías electorales y de derechos humanos: observación, presos, protección de sociedad civil.

Resultado: sin instituciones y garantías, no hay transición; solo cambia el uniforme del poder.

Como casi todo en política, esto no va de blanco o negro, sino de grises: hechos, reglas y consecuencias. Para no simplificarlo hasta el error, bastan tres reglas.

Primera: el método importa; sin garantías no hay democracia, aunque el objetivo parezca justo.

Segunda: sin normas para los fuertes, el derecho se vuelve selectivo y los débiles quedan a merced del poder.

Tercera: entre la resignación ante un régimen autoritario y el atajo unilateral existe una vía exigente pero realista: presión multilateral, sanciones selectivas y protección de la población civil.

Solo así la política deja de ser propaganda y vuelve a ser responsabilidad.

Porque al final no se decide solo Venezuela: se decide si educamos para una ciudadanía con derechos... o para la resignación ante la ley del más fuerte.

Esteban Álvarez. Portavoz del PSOE en Educación en la Asamblea de Madrid.

## Actuaciones para mejorar la salud mental de niñas, niños y adolescentes

*Hoy se conmemora el día internacional de la depresión. Miles de jóvenes en España padecen síntomas que conculdan con esta enfermedad*

Pablo Gutiérrez de Álamo. 13 enero 2026

El dato no es bueno. El 10 % de las niñas, niños y adolescentes de seis a 16 años dicen tener depresión. Son resultados de la última oleada del estudio EMO-CHILD realizado en la Universidad Miguel Hernández de Elche.

Lo bueno es que mejora con respecto a la oleada que el mismo estudio realizó un año antes, en 2024. Además, hay que tener en cuenta que, según los datos que manejan quienes han realizado el estudio, si se observan los datos clínicamente significativos, el porcentaje baja hasta el 4,7 % de las y los chicos.

Los resultados de la tercera oleada del estudio EMO-CHILD (Emotional Disorders among Childhood) se publicaron el pasado mes de diciembre. Mireia Órgiles es su investigadora principal.

El estudio señala una clara relación entre las calificaciones en la escuela y la depresión, de manera que a peores calificaciones, mayores los síntomas depresivos, y viceversa.

La investigación también ha buscado otras relaciones, como con el uso problemático de las **redes sociales**. De esta manera, a mayores síntomas de la primera, mayor es el segundo. La relación también se produce en sentido inverso, pero no con la misma intensidad.

Aunque según han recogido en el texto, datos como el de la depresión o la ideación suicida han mejorado desde que comenzaron hace tres años a encuestar menores de entre ocho y 16 años, todavía quedan muchas cosas por hacer.

Como explicaba Órgiles en su entrevista con este periódico, las redes sociales están afectando en buena medida a la salud mental de chicas y chicos. Algo que también recogía el estudio que hicieron mano a mano Red.es y Unicef, con investigadores de la Universidad de Santiago y el Consejo General de Ingeniería Informática *Infancia, adolescencia y bienestar digital\_2025*.

El último de los documentos publicados del proyecto *EMO-CHILD* señala algunas recomendaciones para las administraciones públicas. La primera, tener un sistema estable y homogéneo de vigilancia epidemiológica en

salud mental infantil; la creación y/o refuerzo de los servicios de salud mental infanto-juvenil que tuvieran enfoque preventivo, comunitario y con presencia en centros educativos.

Defiende la implementación de programas en los centros de educación primaria para el aprendizaje de habilidades de afrontamiento y regulación emocional. Aboga por la regulación y supervisión del consumo digital y del acceso de menores a las redes sociales y por dotar a los centros de programas de bienestar emocional al tiempo que disminuyen los programas no evaluados.

## ¿Y qué podemos hacer con la formación permanente del profesorado? OPINIÓN

Ángel Luis Sobrino 14 enero 2026

¿Qué pensarían madres y padres si descubriesen que parte del profesorado de sus hijos está dedicando su tiempo de formación continua a una creencia carente de evidencia científica o sin validación de su efectividad en el ámbito educativo? ¿Qué opinión les merece que la Consejería madrileña de Educación introduzca en sus planes de formación permanente actividades con las que se pretende promocionar la Fórmula 1? ¿Cómo es posible que esta misma Consejería, obligada por el artículo 44 de la Ley 20/2022 de Memoria Democrática a incorporar en los planes de formación del profesorado actividades relacionadas con el tratamiento escolar de su contenido, cancele un curso sobre el franquismo y la memoria democrática sin otra motivación que su supuesto sesgo político?

No es necesaria una respuesta: sólo me proponía revelar con estas preguntas ciertos hechos de una realidad que rara vez traspasa el umbral de la esfera pública. La formación permanente del profesorado (FPP), pieza imprescindible en cualquier actuación dirigida a mejorar la calidad de nuestro sistema educativo, ocupa lamentablemente un lugar muy secundario en el debate público.

*La formación permanente del profesorado, un debate ausente*

Estas últimas semanas se ha seguido en los medios con un cierto interés la propuesta de aumentar un año la duración del grado de Magisterio y del máster para el profesorado de Secundaria. Parece que hay consenso en la necesidad de mejorar la formación inicial, por lo que el debate —incluso la polémica que ha suscitado— resulta oportuno, pero sería conveniente también que no quedara en un segundo plano la más apremiante formación permanente del profesorado en ejercicio y de quienes aspiran ahora mismo a ingresar en la profesión, que seguirán constituyendo en conjunto la mayor parte del profesorado en activo durante las próximas décadas.

Según datos incluidos en el informe *El estado de la profesión docente en España*, de Lucas Gortázar, España es el país de la OCDE en el que más docentes afirman estar poco preparados para desenvolverse profesionalmente en contextos complejos, esto es, en centros con alumnado diverso en origen sociocultural, intereses, expectativas y desarrollo competencial, lo más común actualmente en nuestras aulas.

*Mercantilización, falta de control y desajuste con las necesidades reales*

La formación permanente del profesorado es competencia de las administraciones educativas, que cuentan con centros específicos para gestionarla. Aunque dirigida preferentemente a profesorado en activo con acceso gratuito a las actividades organizadas por estos centros, la FPP no ha quedado al margen de la acelerada mercantilización de la actividad educativa.

Mediante convenio que permite la homologación de sus actividades, actúan también en el ámbito de la FPP universidades, organizaciones sindicales y entidades privadas con ánimo de lucro, algunas de las cuales ofrecen cursos que facilitan créditos de formación allanando las dificultades anejas a la participación en cualquier actividad que se realice fuera de la jornada laboral: desplazamiento, tiempo y esfuerzo. El control de calidad de estas actividades homologables no es siempre el que se esperaría de una Administración educativa rigurosa y atenta.

De cualquier modo, la FPP es un deber asumido con naturalidad por cualquier docente: es consustancial a su labor y cuenta, además, con el incentivo de un complemento retributivo que se percibe por créditos de formación: los denominados sexenios en algunas comunidades. Sin embargo, su carácter electivo y finalmente voluntario hace posible que esta formación termine respondiendo más al interés personal del docente —o a la oferta disponible en un momento determinado incluso— que a las necesidades formativas detectadas por el sistema y los centros educativos.

Precisamente, uno de los objetivos de las *24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*, presentadas por el MEFPD en enero de 2022, es asegurar que la FPP esté ligada a ellas, pero nada dice sobre si los actuales centros de formación sirven a este fin.

La organización, funcionamiento y hasta denominación de estos centros difieren mucho de unas comunidades a otras. En algunas de ellas, como es el caso de Madrid, son entidades burocratizadas dedicadas primordialmente a la gestión y acreditación de actividades formativas. No rinden cuentas más que a la Dirección General de la que dependen, pues no existe en ellos un órgano colegiado de gobierno con



representación del profesorado —como existía en los anteriores CPR— competente en la planificación y evaluación de las actividades formativas y del propio centro de formación.

Son, además, entidades alejadas de los centros educativos, donde la figura del representante del centro de formación sólo existe a título nominal. La falta de transparencia —incluso en la selección de su personal docente— y la inexistencia de un control público de su actividad abren la puerta a la instrumentalización política, lo que explica algunos de los hechos aludidos al inicio.

*Democratizar la formación docente para mejorar la calidad educativa*

Cualquier mejora que se quiera introducir en la FPP debería ir acompañada de cambios en la organización y funcionamiento de estos centros para convertirlos de nuevo en entidades gestionadas de modo transparente y democrático con participación activa del profesorado. Ello contribuiría a mejorar tanto la detección de necesidades como la planificación y evaluación de su actividad.

La reciente y ya concluida experiencia de los responsables CompDigEdu (cargo creado temporalmente en el marco del Programa para la Mejora de la Competencia Digital Educativa sufragado con fondos europeos) podría servir de modelo tanto para encauzar esa participación como para realzar y dotar de contenido la figura —hoy casi vacía— del representante del centro de formación en colegios, institutos y otros centros educativos, con complemento retributivo y horas de reducción que le permitan diseñar, organizar e impulsar, en coordinación con el equipo directivo y el centro de formación de referencia, un plan de formación incluido en la Programación General Anual y ligado a las líneas formativas prioritarias de su proyecto educativo.

La literatura académica viene señalando desde hace años que las actividades de formación en centros son las que tienen mayor potencial transformador y la virtud añadida de mejorar la actitud y autoestima del profesorado, pues proporcionan estrategias, herramientas y recursos adecuados para el mejor desempeño de su labor. Que la mayoría del profesorado participe en estas actividades de formación pasa también por que se integre en su jornada laboral como parte del horario complementario de dedicación al centro.

Junto a ello, se debería promover también la figura del docente investigador facilitando la creación en los centros de formación de grupos de trabajo e innovación de docentes en activo dedicados a la generación de recursos y a la difusión de resultados y buenas prácticas en publicaciones, jornadas y congresos. Estos espacios de colaboración e intercambio de conocimientos son imprescindibles para romper el aislamiento en que se desenvuelve la actividad profesional de buena parte del profesorado de nuestro país y contribuirían a prestigiar socialmente la profesión.

---

## **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

### **Deseos como "deberes" para un nuevo año**

*Tres deseos que se convierten en deberes: desarrollar la Ley de Enseñanzas Artísticas, garantizar la calidad en la nueva FP y, sobre todo, sacar adelante la tan esperada reforma de la profesión docente. Hay más, seguro, pero esos tres son decisivos.*

Jesús Jiménez. 07-01-2026

Comenzamos el año con nueva titular de la cartera de Educación, Formación Profesional y Deportes, ministerio especialmente complejo. A buen seguro que asesores y cargos orgánicos le habrán puesto al día sobre los asuntos pendientes a resolver en lo que queda de legislatura. ¡Adelante y mucha suerte! Porque de su gestión y la de su equipo depende en gran medida que se progrese en la mejora del sistema educativo y que ese avance se produzca en un ambiente de entendimiento con la comunidad educativa. Eso se desea y se espera.

Hay muchas tareas por delante. Pero tres son las que seguramente van a acaparar los focos y la atención de la comunidad educativa en los próximos meses.

Una, *el desarrollo de la Ley por la que se regulan las enseñanzas artísticas superiores* y se establece la organización y equivalencias de las enseñanzas profesionales (Ley 1/2024). El calendario es muy exigente (RD 611/2025). Recientemente se constituyó el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas Superiores y ahora hay que establecer el registro general, la ordenación del grado y del máster, el plan de estudios del máster habilitante para ejercer la docencia en las superiores y la modificación de los primeros títulos en las profesionales. Todo esto para antes de este septiembre, dejando para el 2027 las condiciones básicas para la creación o autorización de centros, los planes de estudio, la expedición de títulos o lo referido a la integración de cuerpos docentes. Es una compleja y dura tarea, pero todo hace pensar que la mayor parte de esa normativa ya está a punto aprobarse en lo que queda de este mismo curso.

Dos, el *aseguramiento de la calidad en la nueva FP*. La Ley de ordenación e integración de la Formación Profesional (LO 3/2022) supuso un avance importantísimo para la actualización y modernización de nuestro sistema de formación y cualificación profesional. Al trasladar al boletín oficial los objetivos del Plan Estratégico (2019-2022) nos situaba en línea con los países europeos más avanzados, especialmente en la participación directa de empresas u organismos equiparados en la formación dual. Pero el éxito de esa norma básica dependerá en gran medida de su capacidad para garantizar la calidad del sistema y asegurar su mejora e innovación continuas. Ese es el reto para este año: la evaluación con arreglo a los indicadores establecidos en el Marco Europeo de Garantía de la Calidad de la FP (EQAVET) y, consiguientemente, la verificación de la calidad y la certificación de centros y empresas. Se corre el riesgo de que ciertos gobiernos autonómicos, competentes en la inspección y evaluación, "hagan la vista gorda" ante "chiringuitos" que se publicitan como "centros superiores" para confundirse intencionadamente con universidades privadas, algunas también "chiringuitos" de reciente creación. Este año hay que elaborar el informe sobre el estado del sistema de FP, así que deseos convertidos en "deberes" ineludibles: más plazas en centros públicos, impulso a la orientación profesional y más control, especialmente en la dual.

Y tres, la *reforma de la profesión docente*. El asunto más complicado. Está en pista de salida la reducción de la ratio y de las horas lectivas directas del profesorado, aspiración largamente esperada y aceptada (con algún reparo) por las organizaciones sindicales, pero va como ley (modificaría la LOMLOE) y tendrá que pasar por las Cortes Generales, lo que complica su tramitación y aprobación dada la tensión política que se vive en este país. Ese sería el primer resultado de las cuatro comisiones creadas hace unos meses. Está más verde el cambio en la formación inicial. La Conferencia de Decanas y Decanos de Educación presentó sus propuestas de cambio para los grados de magisterio y para el máster de secundaria; aquí habrá que hilar fino y no será nada fácil alcanzar rápidamente consensos cuando en el diseño entran en juego dos Ministerios (Educación y Universidades) y la propia autonomía de las universidades, y luego participan también las comunidades autónomas para su puesta efectiva en funcionamiento. Y quedan en cartera otras de las 22 propuestas que se presentaron hace años (enero 2022) y que siguen en mesas de negociación con la vista puesta en el horizonte del Estatuto del Profesorado. Además, está pendiente clarificar y resolver de qué modo todas esas medidas afectan también a los centros privados concertados, particularmente a sus trabajadores docentes.

Para abordar con ciertas garantías de éxito esas tres tareas o "deberes" se requieren dos condiciones: financiación y entendimiento. Financiación, aumento presupuestario imprescindible para la reforma y mejora de la profesión docente. Entendimiento, necesario entre administraciones (estatal y autonómicas) y con los agentes sociales (sindicatos, patronales) y la comunidad educativa. Así que pongámonos todos también "deberes" para el nuevo año: al menos, la voluntad de llegar a acuerdos. Solo desde el acuerdo se puede intentar alcanzar esos tres deseos que (estoy seguro) compartimos quienes creemos en la educación.

## Nuevo año, nuevos retos: la neurociencia al aula

*La educación avanza sin rupturas bruscas, pero cada nuevo curso nos invita a repensar cómo y para qué enseñamos. La neurociencia, aún poco aplicada en las aulas, ofrece claves fundamentales para mejorar los aprendizajes sin perder de vista lo profundamente humano.*

María Antonia Casanova. 07-01-2026

Es cierto que, en educación, como en la misma vida, no se pueden hacer cortes de un día para otro, que un año sucede al anterior en un segundo, lo que no permite ni romper de forma drástica con lo que se viene haciendo, ni hacer crecer de inmediato lo que nos parece ideal para el futuro. Pero también es cierto que el comienzo de curso académico o el cambio de año son fechas que nos inclinan hacia la reflexión sobre nuestra actividad habitual y momentos en los que, casi siempre, nos planteamos nuevos caminos para seguir avanzando.

Sin ánimo de exhaustividad, me centraré en alguna de las aportaciones que la *neurociencia* nos ofrece para poder mejorar, de verdad, la *calidad de la educación* centrada en los aprendizajes del alumnado, que es de lo que se trata. Hablamos mucho de neurociencia, pero creo que se aplica muy poco a la realidad de las aulas, por lo que se corre el riesgo de que, como en tantas ocasiones, todo quede en buenas intenciones y no alcance a beneficiar a las jóvenes generaciones que ahora se educan. Tardamos demasiado en incorporar los nuevos avances en distintos campos al nuestro, al educativo, lo que deriva en que vayamos muy por detrás de lo que podría ser una educación protagonista del futuro social.

Este razonamiento es especialmente importante en los tiempos actuales, en los que la Inteligencia Artificial (IA) cobra un importante papel en los quehaceres que nos ocupan, para que no llegue a suplantar a la persona en aspectos intrínsecamente humanos, que nunca pueden ser adoptados por "algo" (no "alguien") que no siente, que no piensa de modo autónomo, sino que depende de informaciones externas, más o menos completas, más o menos sesgadas, que, en todos los casos, son introducidas por otras personas en situaciones históricas específicas.

Si queremos ciudadanos "bien educados", aprovechemos las enseñanzas que nos facilita la neurociencia y que corroboran, en buena medida, muchas de las opciones que ya manejamos, si bien de forma intuitiva y que ahora podemos asentar en razones científicas.



Solo abordaré dos situaciones, con la esperanza de que podamos comenzar, sin agobios, a innovar y progresar en el hacer del aula, beneficiando al alumnado y mejorando los aprendizajes de todos.

#### *Palabras para aprender*

Sabemos que el nivel de expectativas sobre la persona ejerce un poder claro en su posible y mejor rendimiento. Cuanto más se espera de nosotros, más nos esforzamos por responder a esa meta que se pone ante nuestras posibilidades de crecimiento, de aprendizaje. También sabemos que los niños creen lo que les decimos las personas adultas. Si es que no valen para nada, así lo asumen. Si es que son estupendos, lo serán. Hay múltiples ejemplos que los docentes hemos comprobado fehacientemente. Por eso, el utilizar las palabras adecuadas, positivas, estimulantes..., ayuda a que los educandos aprendan sin límites. Y cuando esas palabras son negativas, bloquean la capacidad del cerebro para aprender. Veamos la explicación científica.

Cuando amenazamos o "decimos" palabras negativas, la amígdala se enciende actuando como alarma ante un peligro cierto, el cortisol entra al torrente sanguíneo y los recursos cognitivos (memoria, creatividad, fuerza física) se desvían centrándose únicamente en "sobrevivir". Así, el cerebro se paraliza. Y cuanto más se amenaza a un cerebro para que rinda, es menos capaz de hacerlo. El cortisol bloquea el hipocampo (fuera memoria), reduce la flexibilidad cognitiva (se acabó la creatividad) y contrae el campo de atención (fin de la visión de conjunto).

Pero cuando utilizamos palabras amistosas, gratamente afectivas, ocurre algo totalmente distinto desde un enfoque neurobiológico: se activa el denominado "sistema de vínculo social", estimulado por la oxitocina y las endorfinas. La oxitocina reduce la actividad de la amígdala (menos miedo), potencia la memoria contextual (recuerda lo agradable del trato) y libera recursos energéticos. Y es que el cerebro humano está diseñado para la cooperación social, por lo que el niño necesita ese afecto que modelará su futuro activando genes y reorganizando redes (no olvidemos la neuroplasticidad). Son hechos comprobados que nos permiten afirmar que la persona está pensada para la colaboración y la actuación social, no para la individualidad y la competitividad, a veces tan presente en nuestros planteamientos educativos y sociales. Será importante tenerlo en cuenta para proponer situaciones de aprendizaje favorecedoras de este crecimiento y mejor aprendizaje conjunto, a la vez que personal.

#### *La pausa y el vacío para la creatividad*

Las nuevas ideas nacen en estado de calma, de tranquilidad, de silencio, de soledad, de vacío, de posibilidad de reflexión..., todo lo cual favorece el pensamiento creativo, divergente, crítico. Durante el quehacer ajetreteado del día a día no hay momentos, no hay tiempo para recrear lo ya sabido, para enfocarlo desde otra mirada, con otros ojos (los nuestros, renovados), por lo que es imprescindible buscar espacios en los que "no hacer nada". Grandes artistas y filósofos nos confirman que sus mejores ideas les llegaron cuando se encontraban sin hacer nada, "aburridos". Son los momentos de mayor creatividad y ahora, qué casualidad, la neurociencia nos corrobora que el cerebro pone en funcionamiento su Red Neuronal por Defecto (RND) en esos tiempos de tranquilidad. Es decir, que se hace imprescindible "no hacer nada" para hacer más y mejor todo lo que intentamos hacer hasta el momento.

Recupero las definiciones, irónicas siempre, de Rodrigo Cortés, cuando define el silencio como "el más temible de cuantos castigos procura el Averno" y el vacío como el "objetivo de la mente", aunque él lo entienda como ausencia y no como posibilidad. Y estas ideas "perversas" derivan del desconocimiento de nuestro propio funcionamiento cerebral, ya que debemos modificar los erróneos conceptos previos y entender que puede ser tan formativo lo que hacemos como lo que no hacemos. ¿Por qué? Porque el cerebro dispone de esa RND que se activa precisamente cuando no hacemos nada. Y que nos obliga a redefinir las pausas.

Paradójico, pero cierto. Cuando dejamos de mirar al mundo exterior, esa red se extiende y pone a funcionar el córtex prefrontal, el córtex cingulado posterior, la corteza parietal inferior..., todos de forma absolutamente coordinada. Así, en esos momentos lentos, se consolida la memoria, se integran experiencias, se simulan futuros, se procesan emociones y, como colofón, se genera creatividad (se resuelven problemas que parecían insolubles, aparecen las ideas brillantes). Además, si somos capaces de contemplar el vacío (meditación), favorecemos la conexión entre esta RND y las redes ejecutivas, por lo que nos preparamos también para actuar de modo eficaz. Habrá que aprender a aprovechar nuestras desconocidas posibilidades, que serán fundamentales en los planteamientos educativos, cómo no.

Tengo que terminar diciendo que no me considero experta en neurociencia, pero que bebo de fuentes fiables; en concreto, de los textos de Beatriz Pizarro en sus obras y, periódicamente, en su <https://brainandbrush.kit.com/>, accesible a todos y totalmente recomendable.

Es una obligación profesional mantenernos al día de los avances científicos para incorporarlos a nuestra actividad, que repercutirá favorablemente en el mejor rendimiento del alumnado, en todos los órdenes de la vida, sin duda. Podemos empezar aplicando estas dos sencillas propuestas que, no obstante, optimizarán el resultado del trabajo de siempre.

## ¿Docentes de élite o barrera de acceso? El debate sobre la "Selectividad extra" para estudiar Magisterio

*La Conferencia de Decanos presiona por un giro radical en la formación docente: un acceso más duro y una carrera más larga. La propuesta, ya sobre la mesa del Ministerio, exige una "Selectividad extra" —centrada en aptitudes comunicativas y matemáticas— para acabar con la baja nota de corte que sitúa a Magisterio cerca del 5,0. Además, el plan plantea extender los estudios a cinco años (un Grado "4+1") con máster obligatorio de especialización. El objetivo es claro: frenar la crisis de prestigio docente. Sin embargo, los críticos advierten que el filtro es inútil si no se atacan los problemas estructurales como los salarios y el currículo obsoleto.*

N. García. 12-01-2026

El debate es crudo: ¿debe España imponer una Selectividad especial para los futuros maestros? La propuesta de un acceso más duro al Grado de Magisterio ha puesto el foco en la baja nota de corte, pero ha encendido la mecha de una polémica más profunda. ¿La clave está en seleccionar mejor, o el sistema ignora la auténtica hemorragia de prestigio que sufre la profesión?

Durante años, las facultades de Magisterio han sido la opción de menor exigencia académica de la universidad española. La nota media de acceso a estos grados se ha mantenido sistemáticamente entre las más bajas, a menudo bordeando el 5.

Esta realidad no es un secreto; es el principal argumento esgrimido por los promotores de la prueba extra. En la mayoría de las universidades públicas, la nota de corte para los Grados de Magisterio (en la modalidad simple, no en dobles grados) se ha mantenido históricamente muy cerca del mínimo de acceso, que es 5,0 (obteniendo un 4 en la fase general de la EBAU y un 5 en la media con Bachillerato). Así, por ejemplo, el dato de notas de corte de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) para el Grado de Educación Primaria muestra que en años recientes la nota se ha situado en el entorno de 5,540 (cifra estimada para el curso 2025/2026), un valor que confirma que la demanda no es tan alta como para elevar el listón mucho más allá del aprobado. Esta cifra contrasta drásticamente con carreras de alta demanda como Medicina (que superan el 13) o incluso muchas ingenierías o dobles grados, que se sitúan por encima del 10 o 11. Este dato es el que levanta la alarma sobre el perfil de partida de quienes forman a las nuevas generaciones.

La solución propuesta es un filtro adicional de aptitudes y competencias —independiente del expediente— busca corregir este desequilibrio. La meta es clara: asegurar que quienes acceden posean el perfil vocacional y las habilidades interpersonales necesarias para el aula del siglo XXI.

La Conferencia de Decanos y Decanas de las facultades de Educación ha puesto sobre la mesa un ambicioso plan de reforma que busca redefinir por completo la carrera de Magisterio, transformando tanto el acceso como la duración de los estudios. Este proyecto, plasmado en un borrador de "Libro Blanco", llega directamente a la mesa del Ministerio de Educación y plantea dos ejes centrales:

Filtro de entrada:

¿Qué Evalúa? Esta prueba se centraría en las competencias comunicativas y matemáticas, buscando garantizar que los aspirantes poseen una sólida base de comprensión lectora, expresión escrita y razonamiento numérico, habilidades esenciales para la enseñanza.

Modelo de éxito: La medida ya se aplica en Cataluña, donde ha servido para valorar las capacidades básicas de los futuros maestros.

Aptitudes No académicas: Además del examen académico, el borrador sugiere métodos para evaluar atributos como la empatía, la capacidad de trabajar en equipo, el pensamiento crítico y las motivaciones (mediante entrevistas, cartas de presentación, vídeos o tests de juicio situacional), buscando asegurar la idoneidad vocacional.

*Una carrera más larga y especializada:*

Estructura 4+1: El plan establece que el alumno podrá ejercer la docencia al finalizar los cuatro años de Grado, manteniendo las atribuciones de impartir las materias básicas (Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales).

El máster de especialización: Se añade un quinto año obligatorio en formato Máster que estaría enfocado en la especialización (menciones), como la Educación Física, Música, o ramas STEM, o en otras funciones docentes (dirección, bibliotecas).

Prácticas tempranas: La propuesta exige que los grados sean "más competenciales" e integren prácticas desde el primer curso, siguiendo el modelo de la Formación Profesional Dual.

Los decanos defienden que esta estructura permitiría al alumnado acceder a la profesión tras el Grado, pero con la posibilidad de una especialización posterior que "ampliase sus oportunidades profesionales, tanto en el acceso a la función pública como en otras funciones educativas específicas". El debate sobre la formación docente se intensifica, buscando adaptar a los maestros a los nuevos retos de la digitalización y la diversidad en el aula.

Este enfoque sigue la estela de modelos internacionales. Países con sistemas educativos altamente valorados, como Finlandia y Singapur, emplean rigurosos procesos de selección que combinan altas notas académicas

con entrevistas personales y pruebas de aptitud. El objetivo no es solo subir la nota de corte, sino descartar perfiles que, aunque brillantes académicamente, carecen de las habilidades interpersonales cruciales para la enseñanza.

Álvaro Moraleda Ruano, decano de la Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela (UCJC), afirma que la evidencia empírica que sugiere una alta validez predictiva de las pruebas de acceso universitarias sobre la calidad docente a largo plazo "es muy limitada", señalando que la expectativa de encontrar tal efecto es "casi encontrar 'El Dorado' educativo". Sostiene que, si bien la vocación ayuda a la retención temprana, el éxito docente es un constructo complejo que se predice mejor a través de las calificaciones del Grado y, crucialmente, del rendimiento en las Prácticas. No obstante, reconoce que la prueba podría ser útil si "se enfoca en detectar déficits actitudinales severos midiendo el juicio pedagógico y ético". Por ello, defiende que el modelo formativo debe centrarse en la acción, potenciando el contacto habitual con entornos educativos, ya que "solo la praxis valida las competencias esenciales que se desarrollan a lo largo de la vida profesional, como la resiliencia y la adaptación".

En cuanto al riesgo de que la Selectividad extra sea una medida regresiva, Moraleda responde con un "sí rotundo". Advierte que el riesgo es "altísimo" desde una perspectiva de pedagogía social. Argumenta que si la prueba "es preparable" lo que realmente medirá no es el talento vocacional o la aptitud innata, sino el capital económico y cultural de la familia. Esta situación, explica, genera un doble perjuicio: desincentiva al talento vocacional de bajos recursos y homogeneiza el perfil del futuro maestro. Para que el filtro fuese justo, insiste en que "la prueba debería centrarse únicamente en el juicio ético-pedagógico y venir acompañada de mecanismos de compensación", pues "un filtro de entrada nunca debe ser un medidor de capital social, sino de talento".

Respecto al contenido de la prueba, el decano asegura que "debe centrarse inequívocamente en aptitudes específicas de la enseñanza" —como el juicio pedagógico y la resolución de dilemas éticos— y no en conocimientos generales ya evaluados. Garantizar la objetividad, detalla, requiere "un diseño técnico muy sofisticado" con el uso de "casos clínicos o viñetas estandarizadas" y un calibrado riguroso, ya que "la objetividad no se logra midiendo lo fácil, sino midiendo lo relevante con la máxima precisión posible".

Al priorizar reformas, Moraleda elegiría sin dudar la reforma integral del currículo del Grado de Magisterio sobre la Selectividad extra. Justifica esta decisión porque la primera "garantiza una mayor magnitud del efecto y una validez predictiva superior". A diferencia del filtro estático, el cambio curricular transforma la formación durante los cuatro años. Subraya que el rendimiento en el Prácticum "es el indicador más robusto para predecir el éxito docente", por lo que la inversión debe ir a elevar la calidad y duración de este. Cita que "solo en la praxis se fragua el conocimiento verdadero", asegurando que el propio Grado funcione como el mecanismo de selección más riguroso.

Además, Moraleda considera que "es mucho más urgente y estratégico reformar la carrera docente que el acceso". Su objetivo principal no es garantizar que "entre el mejor candidato", sino "asegurar que salga el mejor maestro de la carrera y que mantenga esa entrega y calidad cada día". Por ello, ve prioritario establecer un sistema robusto de mentoría, evaluación continua y mejora salarial que "garantice la retención del talento y asegure que la calidad docente sea una competencia dinámica que se sostiene hasta la jubilación, y no solo una aptitud inicial". Concluye que los países con alto rendimiento educativo, como Finlandia y Singapur, no se limitan a una simple prueba, sino que basan su éxito en "una estrategia y políticas centradas en elevar el prestigio profesional del docente", que incluye entrevistas rigurosas, nivel de Máster y alta remuneración, una lección que es clara para España.

Por su parte, la presidenta de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y padres de Alumnos (CONCAPA), Ángela Melero Camarero, reconoce que en los centros educativos hay profesionales "excelentes, comprometidos y vocacionales". No obstante, sostiene que la organización percibe una "gran desilusión, agotamiento y desmotivación" en el sector. Melero señala que los docentes se enfrentan a nuevas variables, como el cambio en el perfil de las familias y los alumnos, el incremento de las distracciones y la irrupción de la digitalidad, factores para los que "no hay patrones ni perspectiva para su evaluación".

La presidenta asegura que la burocratización hace que los profesionales se encuentren limitados en su profesión sin margen de acción y que su autoridad está mermada. CONCAPA considera que, si alumnos y familias vieran como un verdadero privilegio la labor de enseñanza, esta sería más grata.

Además, Melero afirma que al profesorado se le exige una formación permanente en diversidad o gestión emocional, pero que existe una desigualdad significativa entre la preparación y el desempeño, ya que los maestros no tienen tiempo real para ejercer su magisterio y centrarse en lo verdaderamente importante: "técnicas educativas para mejorar la atención, mejorar la calidad".

Asimismo, Melero Camarero asegura que "una prueba de acceso por sí sola no garantiza nada". Recuerda que ya existen las oposiciones, las cuales tampoco garantizan la vocación. La presidenta explica que se puede ser brillante en la teoría, pero que los aspirantes se encuentran en el aula con "una realidad que no les han contado en las universidades".

Aunque las familias de CONCAPA valoran positivamente que exista un filtro más riguroso, Melero insiste en que un examen "no mide la vocación ni la capacidad pedagógica". Para la organización, la calidad docente depende de un plan de estudios universitario más completo, con "prácticas reales, con supervisión más continua".

Subraya que "la vocación no nace, sino que se hace", pues hay profesorado que ha llegado a amar la profesión después de dedicarse a ella, por lo que cree que "nunca hay que cerrar las vías porque el talento se nos puede escapar". La solución, sugiere, puede estar en conocer los sistemas de otros países, más libres y con menores tasas de interinidad, y en dar a la profesión el estatus que perdió por "pedagogías 'woke' y más livianas".

Por otro lado, la presidenta sostiene que el docente no solo debe saber, sino que debe "saber llegar al alumno", poseyendo "competencias humanas y relacionales" para preparar al alumnado "tanto para la vida laboral como para la vida".

CONCAPA pide un "superprofesor" que entienda y sepa manejar la diversidad, que tenga empatía, formación en distintos estilos de aprendizaje y que dé respuesta a la variedad de trastornos en el aula. Melero menciona la importancia de las habilidades de comunicación con las familias, la escucha activa y la visión que solo da la observación directa. Recuerda que a menudo "lo que da la sabiduría en estas lides, no son los estudios, es la experiencia".

A pesar de estas altas exigencias, CONCAPA sabe y conoce que hay profesionales que tienen todas y más de esas actitudes, un trabajo que siempre la Confederación alaba y agradece.

Sobre si se valora más el expediente o la vocación, CONCAPA establece un equilibrio. Melero Camarero afirma que "la formación es indiscutible", pues "talento sin esfuerzo y sin formación, se convierte en nada". No obstante, critica que el sistema valora más los conocimientos que "la maestría, la destreza que únicamente te dan los años de profesión".

Al referirse a la posibilidad de medir la vocación en un examen, Melero duda de su eficacia. Declara que "dudo que haya un examen que pueda medirlo, ni siquiera una entrevista personal mide si una persona tiene esa vocación". Reitera que la vocación puede sobrevenir en cualquier momento de la vida, incluso después de empezar a ejercer la enseñanza.

Para finalizar, CONCAPA asegura que seguirá abogando y defendiendo la necesidad de un Pacto Educativo Global que reúna a todos los agentes para dar solución a la problemática educativa y, así, avanzar en la calidad de enseñanza y en el progreso de la sociedad.

En la misma línea, María Sánchez Martín, presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), valora positivamente el desempeño del profesorado, destacando su compromiso a pesar de las condiciones a menudo difíciles.

Sánchez Martín subraya que la calidad docente no debe depender únicamente del nivel de exigencia en el acceso. En su lugar, señala que esta calidad está directamente ligada a un conjunto de factores esenciales: los recursos, la formación continua, el apoyo institucional y la estabilidad laboral.

CEAPA considera fundamental revisar y mejorar los procesos de acceso, pero advierte contra la idea de que el profesorado actual no está a la altura. La organización insiste en que el enfoque principal debe centrarse en reforzar la formación inicial y permanente, garantizar prácticas reales y de calidad, y mejorar las condiciones laborales para hacer la profesión más atractiva y sostenible.

En cuanto a la propuesta de implementar una prueba de acceso adicional, la presidenta es clara: un examen de este tipo no resolverá por sí solo las dificultades observadas en los centros. CEAPA argumenta que la preparación docente es un itinerario completo, el cual debe incluir prácticas tutorizadas en contextos reales, evaluación continua y acompañamiento efectivo durante los primeros años de ejercicio.

La entidad aboga por una formación más conectada con la realidad del aula y las necesidades del alumnado, especialmente en inclusión, diversidad, convivencia y colaboración con las familias. Concluye que una "selectividad extra" solo tendría sentido como parte de una reforma profunda y no como una solución aislada o "milagrosa".

Al hablar sobre qué cualidades deben medirse en el acceso, la presidenta enfatiza que para las familias hay aptitudes que marcan una diferencia crucial en el día a día. CEAPA destaca la necesidad de evaluar competencias que van más allá del conocimiento teórico, tales como:

- Empatía y habilidades socioemocionales.
- Capacidad para trabajar con alumnado diverso y adaptar la enseñanza.
- Competencias en comunicación y trabajo colaborativo con las familias.
- Manejo de conflictos y promoción de la convivencia.
- Comprensión y enfoque inclusivo para las necesidades educativas especiales.

La organización reclama que cualquier prueba de acceso debe centrarse en estas competencias esenciales para construir "escuelas más humanas, seguras e inclusivas".



Asimismo, sobre la tensión entre el expediente académico y la vocación, CEAPA reconoce que las familias valoran ambos aspectos, pero subraya que una brillantez académica no garantiza la calidad docente. Asegura que la vocación, la actitud y la capacidad de conectar con el alumnado son cruciales.

No obstante, la presidenta matiza que la vocación no es fácilmente medible con un simple examen escrito. Explica que requiere métodos como la observación, las prácticas supervisadas y las entrevistas competenciales, que permitan ver la interacción del aspirante con los niños en entornos reales. Por ello, recomienda que un nuevo sistema de acceso incluya múltiples instrumentos de evaluación.

#### *Paradigmas internacionales*

El sistema de Finlandia es altamente selectivo y se centra en asegurar que solo los candidatos más capaces y dedicados accedan a la profesión. ¿Cómo lo hacen? Los candidatos presentan sus resultados del examen de matriculación y otras cualificaciones relevantes. Los aspirantes realizan un examen escrito estandarizado (examen nacional de acceso llamado VAKAVA) de tres horas que evalúa sus habilidades académicas y conocimientos pedagógicos. Por lo general, este examen requiere que los candidatos analicen e interpreten varios artículos de investigación. Solo los solicitantes con mejor desempeño avanzan a la siguiente etapa.

Después, los candidatos seleccionados pasan a una evaluación dirigida por universidades individuales, que puede incluir: Entrevistas para evaluar la personalidad, las habilidades de comunicación, la motivación y el potencial de adaptación a la profesión docente. Y, situaciones de grupo o demostraciones de habilidades opcionales (para la formación de maestros de primaria).

El sistema de Singapur también es muy selectivo y se centra en un alto rendimiento académico y en la demostración de habilidades no académicas. Todos los programas de enseñanza se llevan a cabo en el Instituto Nacional de Educación (NIE). Generalmente se espera que los solicitantes se encuentren en el 30% superior de su cohorte académica.

#### *El proceso es profundo y estructurado:*

Cribado de Currículum Vitae (CV): Evaluación de las cualificaciones mínimas (título, educación relevante).

Pruebas de evaluación: Los candidatos que cumplen con los requisitos mínimos se someten a pruebas de competencia de acceso relevantes, como la competencia en inglés.

Entrevistas: Los candidatos preseleccionados asisten a entrevistas, a menudo realizadas por directores de escuela en activo o recién jubilados. Los entrevistadores buscan fuertes habilidades de comunicación, pasión por la enseñanza y el potencial de ser un buen modelo a seguir. Algunas fuentes indican que solo uno de cada tres candidatos preseleccionados supera la entrevista.

Seguimiento en el NIE: Las etapas finales pueden implicar una evaluación y un seguimiento adicionales.

Por su parte, en Corea del Sur, la docencia es una posición de gran prestigio y estabilidad, lo que impulsa un sistema de competencia intensa que opera con un doble filtro riguroso. Se exige a los aspirantes que obtengan puntuaciones extremadamente altas en el examen nacional de ingreso para acceder a las facultades de educación de elite. Tras graduarse, los candidatos deben superar un examen nacional de contratación sumamente competitivo, con tasas de éxito a menudo inferiores al 10%, para asegurar una plaza pública permanente.

También, en Canadá, particularmente en la provincia de Ontario (sede de muchas de sus mejores universidades), el acceso a la docencia es altamente competitivo y va más allá del expediente académico.

Los programas de Educación (a menudo de posgrado) exigen un alto promedio académico (frecuentemente superior al 70-75% o nota B). Sin embargo, el filtro clave son las "habilidades blandas". Se requiere un volumen significativo de experiencia previa (voluntariado, trabajo con niños o jóvenes) y declaraciones personales sólidas para demostrar idoneidad.

El acceso a la carrera docente está descentralizado. La certificación la otorga un cuerpo regulador provincial (como el Ontario College of Teachers), pero la contratación la realizan directamente los distritos escolares y los directores, compitiendo por los mejores graduados. Además, el "pack completo" es requerido. No basta con ser brillante; el aspirante debe probar su vocación práctica y su capacidad para trabajar con estudiantes antes de ser admitido.

Estonia, líder en las pruebas PISA, enfoca su selección en la formación avanzada y la evaluación de la idoneidad social, buscando maestros con un fuerte sentido de autonomía. La formación de profesores de Secundaria y Bachillerato se realiza a nivel de máster (5 años en total). La admisión se basa en el mérito académico (notas de estudios previos) y una Prueba de Aptitud Profesional. Esta prueba suele evaluar las características personales a través de ensayos, ejercicios de discusión grupal o trabajo en equipos.

Los directores tienen gran libertad para contratar y despedir personal. El alto nivel de cualificación de entrada reduce la necesidad de un examen de oposición centralizado.

*¿Se puede endurecer la entrada a la docencia en España?*

El debate se torna agrio al confrontar el filtro de acceso con los problemas de fondo que, según sindicatos y expertos, son los verdaderos responsables de alejar al mejor talento de las aulas. Para muchos analistas, endurecer la entrada sin revalorizar la profesión es como "poner un motor de Ferrari a un chasis oxidado".

Informes recientes de la OCDE y del Ministerio de Educación dibujan un panorama de bajo prestigio social y una remuneración que no se corresponde con la cualificación y la carga de responsabilidad de un maestro. El informe TALIS (2025) ha evidenciado que, aunque el profesorado español muestra una alta satisfacción intrínseca con su trabajo, la percepción social y las condiciones salariales persisten como barreras. En este contexto, un artículo académico publicado en el Journal of Educational Research a principios de 2024 concluyó que la reforma prioritaria no es el acceso, sino la carrera docente. "Si los mejores expedientes no eligen Magisterio, es porque el mercado laboral y la sociedad no están enviando las señales adecuadas de reconocimiento. Un examen más duro solo conseguirá reducir el número de aspirantes, no necesariamente elevar la calidad del que entra a la facultad, si esa facultad no le ofrece un futuro digno", se cita en el artículo.

Además, los críticos apuntan al currículo del propio Grado de Magisterio. Un estudio de la Fundación COTEC de 2023 resaltaba la necesidad de una reforma profunda en la formación inicial, exigiendo más peso a la didáctica práctica, a la neurociencia aplicada y a la gestión de la diversidad en el aula, aspectos que, a menudo, quedan relegados a asignaturas troncales desactualizadas. Un mejor estudiante entrando a un currículo obsoleto no es sinónimo de un mejor maestro.

El dilema de la "Selectividad extra" para Magisterio cristaliza la tensión entre dos visiones de la mejora educativa. Una que busca la eficiencia del filtro en la puerta de entrada, y otra que exige una reforma integral del ecosistema docente.