

**ÍNDICE**

[Un informe subraya los retos de la FP en España: Despliegue efectivo de la FP Dual o mejorar la pertinencia de la oferta](#) **EUROPA PRESS**

[Así funciona el protocolo gallego contra el acoso escolar: casi cien casos detectados en un año](#) **EL CORREO GALLEGO**

["Sin recursos, un plan individualizado es solo un papel": La creciente diversidad en las aulas aumenta la complejidad de la tarea del docente](#) **EL PERIÓDICO.com**

[Los docentes ven insuficiente la propuesta de mejora salarial: "A los Mossos les ofrecen 400 euros y a los maestros, 25"](#) **EL PAÍS**

[Los sindicatos temen que el Gobierno «quiere cambiar el modelo de calendario escolar»](#) **EL DIARIO MONTAÑÉS**

[Estudiar en tiempos de IA: "Nunca ha sido tan fácil aprobar, pero tan difícil aprender"](#) **EL MUNDO**

[Hijo de extranjeros](#) **EL PAÍS**

[Educadores preocupados: el impacto de las redes sociales y el teléfono móvil en el alumnado](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Cuatro de los nueve centros arrasados por la dana no han recibido ni un euro para su reconstrucción](#) **LEVANTE**

[Dentro de los móviles de los adolescentes españoles: entre redes sociales, videojuegos e 'influencers'](#) **EL PAÍS**

[Emilio Viciano, el consejero cesado que denunció en 2024 un caso de corrupción que afecta al núcleo duro de Ayuso](#) **ELDIARIO.es**

[Dentro de los móviles de los adolescentes españoles: entre redes sociales, videojuegos e 'influencers'](#) **EL PAÍS**

[Podemos quiere que los alumnos de privadas pasen un examen organizado por una universidad pública para obtener el título](#) **EUROPA PRESS**

[El IES Antonio Fraguas, de Santiago, en un proyecto coral nacional: 200 estudiantes se reunieron en Cartagena](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Euskadi implantará el próximo curso el Bachillerato Internacional en tres centros públicos](#) **DEiA**

[Dos universidades proponen evaluar los centros educativos más allá de las buenas notas](#) **EL PAÍS**

[Evidencias empíricas para políticas de éxito](#) **EL DEBATE**

[La única alumna de Mecatrónica de su curso en una de las FP con más salidas de España: "Saqué 13,2 en Selectividad y no entré en la carrera que quería"](#) **EL MUNDO**

[Estos son los 12 puntos que el profesorado de FP exige a Gimeno](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Madrid como modelo de educación para el PP](#) **EL PAÍS**

[Tolón destaca la apuesta del Gobierno por la FP: "La consideramos un elemento clave en el país que estamos construyendo"](#) **EUROPA PRESS**

[Educación en España: demasiada ideología, pocos resultados](#) **EL DEBATE**

[Un 77% de los españoles apoya la prohibición de acceso a las redes sociales para menores de 16 años](#) **DEiA**

[La universidad madrileña ultima con el ala dura del PP su financiación tras la salida de 'los pocholos'](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno aprueba tres nuevos cursos de especialización de FP: Dos de informática y uno de Turismo Micológico](#) **EUROPA PRESS**

[Educación plantea que las vacaciones escolares de Navidad y Pascua puedan ser más cortas](#) **INFORMACIÓN**

[Alumnos, familias y profesores, unidos por la educación pública](#) **FARO DE VIGO**

[Los docentes de la FP navarra responden a Gimeno: "El profesorado no está para asustar a nadie"](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Organizaciones educativas piden preparar al profesorado para abordar en el aula la emergencia climática o las fake news](#) **EUROPA PRESS**

[En defensa de las clases 'incómodas'](#) **THE CONVERSATION**

[Lingüística: la ciencia que nos revela el código de la 'matrix' en que habitamos](#) **THE CONVERSATION**

[Experta considera que implantar tecnología en las aulas ha sido "un experimento fallido"](#) **MAGISTERIO**

[Andy Hargreaves: "Las salas de profesores deben ser refugio protegido para el encuentro y el apoyo mutuo"](#)

MAGISTERIO

[Los intercambios educativos internacionales refuerzan la resiliencia adolescente](#) **MAGISTERIO**

[X \(antes Twitter\) se enfrenta a multas millonarias por la creación masiva de contenido de abuso infantil con IA](#)

MAGISTERIO

[Las comunidades autónomas no llegan a gastar ni el 50% de los fondos de formación para empleados](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Valencia acogió el VIII Congreso Internacional EQAp centrado en el liderazgo ético y la transformación educativa](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La Comisión Europea pone en marcha un plan de acción contra el ciberacoso para proteger a los jóvenes en línea](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[No necesitas otro proyecto, necesitas foco](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El mejor plan lector es el que no existe](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Comparativa de los salarios de los profesores de secundaria: España, Cataluña y Unión Europea](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[De la salud mental del profesorado](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Financiación singular no, carrera docente singular, sí](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Mariano Fernández Enguita: "El valor de la investigación del CREA es cero"](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Cabezas y García-Moya: «Ignorar las altas capacidades no es una cuestión de privilegios, es una forma de exclusión educativa»](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es

Un informe subraya los retos de la FP en España: Despliegue efectivo de la FP Dual o mejorar la pertinencia de la oferta

MADRID, 19 Feb. (EUROPA PRESS) - El informe 'La situación de la Formación Profesional en España 2024-2025' de la Fundación para la Calidad e Innovación de la Formación y el Empleo (CIFE) constata "avances cuantitativos" en la Formación Profesional en España pero también subraya "retos persistentes". Entre ellos, destacan apoyar un despliegue efectivo de la FP dual; mejorar el diagnóstico de necesidades y la pertinencia de la oferta; reducir barreras para la formación en pymes y microempresas; mejorar la calidad de los datos y superar su fragmentación para poder evaluar de forma integrada el conjunto de la formación continua; o planificar la sostenibilidad financiera del esfuerzo inversor en el largo plazo, anticipándonos a la reducción de la financiación extraordinaria de los fondos europeos.

El informe, elaborado por Valeriano Gómez Sánchez y Juan María Menéndez-Valdés Álvarez, incide en el coste social de la no-formación. Así, concluye que las consecuencias de los bajos niveles formativos, el desempeño insuficiente en competencias básicas, el elevado abandono escolar o los insuficientes niveles de participación en formación permanente, "no se limitan a una peor incorporación inicial al empleo, sino que se traducen en trayectorias más precarias a lo largo de la vida, con repercusiones económicas y sociales más amplias". "Esta constatación refuerza el argumento central de que la política de formación -inicial y a lo largo de la vida- debe orientarse no solo a aumentar la participación, sino a mejorar su calidad e impacto real sobre las competencias y por extensión, sobre la calidad del empleo y la productividad", señalan los autores.

Durante la presentación del informe, la secretaria general de Formación Profesional, Esther Monterrubio, ha destacado que la FP Dual, "implantada al 100%, es un elemento de motivación del alumno y una inversión de futuro para las empresas". Para Monterrubio, "es clave la modernización de centros y la extensión de entornos de aprendizaje conectados con la tecnología real de los sectores". "La FP se ha consolidado como un elemento estratégico de competitividad que produce talento, acelera la adopción tecnológica de las empresas y reduce fricciones en la transición educación- empleo". En otras palabras, no es una política sectorial, es un componente central de la política educativa, industrial, de innovación y de cohesión", ha aseverado la secretaria general de FP.

elCorreoGallego.es

Así funciona el protocolo gallego contra el acoso escolar: casi cien casos detectados en un año

La Consellería de Educación registró 600 aperturas de este plan, en el que es clave la participación de los alumnos 'espectadores' para "romper la ley del silencio"

Belén Teiga. Santiago 19 FEB 2026

Abordar el acoso escolar es, en muchas ocasiones, una cuestión compleja. No se detiene dentro de las paredes del centro. Lo que acontece fuera del sistema educativo, en otros espacios o en las redes sociales, se escapa, a veces, del alcance de familias y profesores. Con todo, la conciencia social ha cambiado. Las campañas contra el acoso escolar se suceden y permean en todos los agentes implicados, pero esto no hace que su detección sea siempre sencilla.

Galicia cuenta desde hace más de una década con un protocolo específico para actuar ante estos casos. Fue la primera comunidad en contar con él, pero los continuos cambios y el uso masivo de internet hicieron que fuese precisa una actualización hace apenas un año. "El objetivo es claro: tolerancia cero. Es un tema muy complicado con un impacto individual grandísimo", señaló este jueves el Conselleiro de Educación, Román Rodríguez, quien detalló junto a la directora general de Ordenación e Innovación Educativa, Judith Fernández, cómo se aplica este plan si existe la sospecha de que un menor puede estar sufriendo acoso escolar.

Cada historia es distinta y lo son también sus consecuencias. En frío, los datos recopilados por este departamento apuntan a la apertura de en torno a 1.900 protocolos por posibles casos de acoso en los últimos tres cursos educativos. Serían 614 en el año escolar que abarca 2022-23, 686 en el siguiente y 616 en el último completado, el de 2024-2025. Pero no todos estos terminan con un procedimiento corrector, es decir, con medidas como la expulsión, el cambio de centro o la suspensión del derecho a ir a clase hasta 30 días, para el o los presuntos agresores.

Fue preciso llegar hasta este punto en 187 ocasiones a lo largo de estos tres cursos escolares (42, 54 y 91, respectivamente). Una cifra que, pese a ser preocupante, ya que "mientras exista un solo caso es necesario prevenir y actuar", Rodríguez consideró "positiva", si se tiene en cuenta que los colegios e institutos de la comunidad suman en torno a 300.000 alumnos.

Con todo, antes de llegar a esta situación existen muchas tonalidades de gris. Lo más importante, insistió Fernández, es la prevención, con planes de atención a la diversidad en las aulas, campañas de sensibilización, recursos específicos para las familias o encuentros para toda la comunidad educativa. También lo es hacer ver a los estudiantes que no solo hay agresores y víctimas, sino que los 'espectadores' tienen un papel fundamental. Y es ahí, donde se encuentra otro de los grandes retos, el de "romper la ley del silencio" que impera en los centros y pasar de los espectadores neutros -los que no toman partido, pero conocen el acoso- a los defensores.

¿Qué ocurre si hay sospecha de acoso?

Si el centro escolar tiene constancia por alguna vía de un posible caso de acoso, la dirección del centro y el equipo ACAE (Actuación Contra o Acoso Escolar, de carácter obligatorio) son los encargados de tomar partido. Es este equipo ACAE quien, una vez comunicados los hechos a la dirección, gestiona todas las actuaciones posteriores. La hoja de ruta se divide en cinco fases, siendo la primera el registro de comunicaciones de los hechos y una primera valoración para ver si existen indicios de acoso o ciberacoso escolar.

En el caso de existir, empezaría la fase 2, un proceso de investigación en el que el equipo ACAE observa de manera directa y sistemática las zonas 'de riesgo', como recreos o pasillos, y realiza entrevistas a las posibles víctimas, acosadores y a espectadores para poder recoger todas las perspectivas. En esta fase, no es necesario avisar ni a las familias ni a las personas representantes legales. Paralelamente, se pueden establecer medidas como el acompañamiento a la posible víctima de personas de su confianza. Si tras esta investigación el dictamen confirma la posible situación de acoso, se activa el protocolo. Ahí es cuando se hablaría de los posibles 619 casos del curso 2024-2025.

Es ya en esta tercera fase cuando se avisa a las familias, así como a la inspección educativa de lo que está sucediendo, y se tiene una reunión con las personas implicadas con su presencia. Terminadas las reuniones llega la fase cuatro, donde el equipo ACAE comunica a la dirección del centro las conclusiones que conlleva al cierre del protocolo y se decide si es precisa la apertura de un procedimiento corrector.

La última fase es la de evaluación y seguimiento de las medidas adoptadas, tanto para la víctima como para el agresor. En el caso de ser necesario, Educación tiene la capacidad de abrir una vía de atención con Sanidade.

De los concellos a la Fiscalía

Compartir información con otras administraciones para poder afrontar estos casos es uno de los retos. Fiscalía y Xunta unieron fuerzas este mismo mes para luchar contra el acoso escolar, con el foco también puesto en la necesaria protección del personal docente. La Fiscalía tuvo en 2024 constancia de 75 casos de este tipo y, si bien las cifras "encajan", como señaló Fernández, "hay familias que acuden, por ejemplo, directamente a la justicia".

El siguiente paso es la creación de la *Rede de Concellos contra o Acoso escolar*, en colaboración con la Federación Galega de Municipios e Provincias (Fegamp), cuyo objetivo es conocer si existe información sobre estos menores y sus familias en los servicios sociales para poder afrontar el caso atendiendo a sus circunstancias personales.

El Periódico.com

"Sin recursos, un plan individualizado es solo un papel": La creciente diversidad en las aulas aumenta la complejidad de la tarea del docente

"Si hace unos años en cada aula tenías tres o cuatro planes individualizados (PI), ahora tienes seis o siete", resume una profesora de un instituto de Barcelona

Helena López. 19 FEB 2026

El relato varía en función del interlocutor -el perfil del alumnado no es el mismo en todos los centros, como tampoco lo son los recursos que pueden dedicarse a su atención-, pero hay varios puntos en los que hay unanimidad. Cada curso son más los alumnos que necesitan de un Plan Individualizado (PI), documento que recoge el conjunto de adaptaciones que el alumno necesita para seguir la clase. "Si hace unos años en cada aula tenías tres o cuatro, ahora tienes seis o siete", resume una tutora de secundaria de un instituto de Barcelona.

Esta creciente diversidad en las aulas -casi un 35% del alumnado presenta necesidades educativas especiales- aumenta la complejidad de la tarea del docente. "Puede pasar que ese alumno sea capaz de trabajar de forma autónoma y baste con adoptar medidas universales, como adaptar el texto de una lectura, cambiar el tamaño de la letra, o sentarlo delante; pero hay otros que tienen PI curriculares, no metodológicos. Esos casos traen más trabajo porque, primero, tienes que adaptar el contenido y buscar materiales, y al final sientes que lo único que haces es darle a ese alumno unas fotocopias para que vaya haciendo. Realmente el tiempo que puedes dedicar a ese alumno ¿qué es? ¿10 minutos de 60? No puedes atenderle más porque estás solo en un aula de 20 o de 25. Como docente ves que no estás haciendo lo suficiente, pero no llegas a más", lamenta esta misma docente.

El sentimiento de esta profesora de inglés, esa sensación de querer atender bien a todos los alumnos pero sentir que con los recursos actuales es imposible, fue precisamente uno de los más presentes en la masiva huelga de profesores en Barcelona el 11 de febrero, en la que incontables pancartas rezaban lemas como 'La inclusión sin recursos no es inclusión' o '¡Inclusión real!'.

La aprobación en 2017 del decreto de la Escuela Inclusiva supuso un punto de inflexión. Todo el alumnado catalán debía poder ser matriculado en la escuela ordinaria, dejando los centros de educación especial exclusivamente para casos muy puntuales. Un decreto que fue muy celebrado por el reconocimiento de derechos de la infancia que suponía, pero que no se acompañó de los recursos necesarios, lo que ha derivado en el actual malestar docente, que muchas veces se siente impotente.

En este contexto se enmarca el incremento de PI en los últimos años, que ha ido en paralelo al incremento de alumnado con Necesidades Educativas Específicas (NEE). Según las últimas cifras, casi un 35% del estudiantado entre Infantil-3 y 4º de la ESO, es decir, entre los 3 y los 16 años, es NEE. Etiqueta que agrupa tanto al alumnado con algún trastorno o discapacidad, como al alumnado con necesidades socioeconómicas o el recién llegado de otro país que no habla ni el catalán ni el castellano, en este último caso, alumnado que también necesita un PI hasta que aprenda la lengua vehicular de la escuela.

Así pueden convivir en un aula alumnos con dislexia, con TEA, con TDAH, recién llegados que no entienden la lengua, alumnos con trastornos graves de conducta o con un retraso grave de aprendizaje.

La existencia de los PI es bien recibida por no pocos maestros como un reconocimiento de la diversidad y a la necesidad de adaptar la escuela a la realidad de todos alumnos. "No es que hayan aumentado los PI, lo que ha aumentado es la sensibilidad hacia esos alumnos que antes estaban bastante abandonados. Ha aumentado la sensibilidad para dar a cada niño la respuesta que necesita", señala una maestra de educación especial.

"Los PI ayudan a poner pautas y herramientas para facilitar que todos los niños puedan superar todas las barreras del aprendizaje y ser lo máximo de competentes posibles dentro de sus capacidades", añade la

docente, quien apunta también que otro motivo del aumento es que hay una mayor detección precoz. En Barcelona, el Consorcio de Educación hace tres cursos que hace cribados de forma sistemática en tercero de primaria y este año han empezado a hacerlos también en 15.

PI que 'salvan'

En muchos casos, un PI 'salva' a un niño. El ejemplo claro es el de la dislexia. Medidas (recogidas en un PI) como que los exámenes sean orales y no escritos o que, si son escritos, la ortografía no afecte a sus calificaciones pueden hacer que un alumno pase de prácticamente suspender a sacar sobresaliente.

Hay consenso en varias cosas: el PI ha de ser un documento útil. Si es solo un documento para que la Administración dé por hecho que ese niño está atendido no tiene sentido. "Ha de servir para dar apoyo real al alumno, las medidas que incluye deben poder llevarse a cabo y debe estar a disposición y ser conocido por el conjunto de profesionales que pasa por el aula y está en contacto con el niño", resume la maestra de educación especial. También hay consenso en la importancia del papel de la familia; que la familia sea conocedora del contenido de ese PI y se sienta partícipe.

El reto de la ayuda en el aula

El reto que afrontan las escuelas es atender a todos estos niños y niñas con unos recursos limitados. "Si no tienes ayuda en el aula, es imposible atenderles bien a todos, por mucho que tengas un PI en el que se detalle la atención que necesitan. ¿Cómo se la das? Sin los recursos necesarios el PI se queda en un papel", lamenta otra profesora de secundaria, que añade también que los docentes no están preparados para atender ciertas situaciones que se pueden dar en el aula, como un ataque de pánico o un episodio de descontrol conductual.

"Como tutora tienes que ser psicóloga, observadora [hay alumnos que llegan a la secundaria sin diagnosticar, pero detectas que no siguen y tienes que comunicarlo] y docente, para intentar que todo el mundo entienda los contenidos, a la vez que tienes que contener la clase, dar refuerzo positivo para que al alumnado con alguna dificultad se sienta acogido... todo eso dificulta mucho poder avanzar materia", comparte otra docente también de secundaria.

Beneficios de la codocencia

Hablando sobre los PI, afloran siempre otros dos conceptos: la codocencia y el diseño universal del aprendizaje (DUA); claves en la inclusión. Por un lado, los centros en los que se practica la codocencia tienen más facilidades para poder aplicar correctamente las medidas recogidas en los PI. Si hay siempre dos docentes en el aula es más fácil que uno se acerque al pupitre de un alumno con TDAH para comprobar que está siguiendo el hilo y qué está conectado (una de las medias que recogen los PI del alumnado de estas características). Con un docente solo para 25 alumnos (o más) se antoja bastante más difícil.

El diseño universal de aprendizaje (DUA) -uno de los mantras de la Conselleria d'Educació- parte de la idea de diseñar la enseñanza desde el principio para que sea accesible a todos, en lugar de hacer adaptaciones. Cuando un docente ve que un alumno no diagnosticado tiene dificultades, la consigna desde la entrada en vigor del decreto de la Inclusiva es que, antes de llegar a proponer un PI, debe poner en práctica estas medidas universales que pueden ser darle más tiempo para responder, leerle el enunciado en voz alta, darle apoyo visual... "Si se hiciera mejor la DUA [para lo que hace falta más preparación del profesorado] muchos PI podrían evitarse", zanja la responsable de un Equipo de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP).

EL PAÍS CATALUÑA

Los docentes ven insuficiente la propuesta de mejora salarial: "A los Mossos les ofrecen 400 euros y a los maestros, 25"

Sindicatos y Educación abren un proceso de negociación para evitar una nueva huelga en marzo

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 20 FEB 2026

"Insuficiente" e incluso "ofensivo". Así han calificado los sindicatos educativos la propuesta del Departamento de Educación para aumentar el sueldo de los docentes en 1.500 euros anuales de aquí a cuatro años, lo que implica un incremento de entre 25 y 30 euros mensuales a partir de este año. Eso sí, siempre que se aprueben los Presupuestos. Educación anunció ayer su propuesta y la ha llevado este jueves a la mesa sectorial con los sindicatos. Pero la negociación se alargará la semana que viene, con tres reuniones más, para evitar así la nueva huelga convocada para el mes de marzo, y que Educación quiere frenar para evitar una nueva muestra de fuerza, como la mostrada en la huelga unitaria del 11 de febrero.

Los sindicatos llegaban crecidos este jueves a la reunión con el Departamento, tanto por el amplio seguimiento de la huelga logrado en la pública, como por el hecho de que hace pocos días el Govern anunciaba una mejora

salarial de 4.000 euros anuales a los agentes de los Mossos, una medida que, a diferencia del sector educativo, no depende de tener nuevos Presupuestos.

La base de los salarios de los docentes lo fija el Estado, pero se completa con un complemento autonómico - que es de 705 euros para los maestros de primaria y 720 euros para profesores de secundaria-, que lleva congelado 25 años. Educación ha puesto sobre la mesa aumentar un 3,75% anual dicho complemento durante cuatro años, lo que se traduce en unos 27 euros más al mes este año. En 2029, habrá aumentado un 15%, lo que supone 1.500 euros más anuales. A ello se añade el incremento salarial estatal, que es de 11,5% durante también cuatro años. Así, un maestro pasaría de cobrar 33.800 euros anuales actuales a los 37.500 en 2029, y de 38.000 a 42.200 euros en el caso de los profesores de secundaria, según cálculos de Educación.

Las organizaciones sindicales ya avanzaron ayer su descontento con la propuesta de mejora salarial, y este jueves lo han repetido a las puertas del Departamento, tras la mesa sectorial. Iolanda Segura, portavoz de Ustec, el sindicato mayoritario, ha asegurado que la propuesta no es suficiente y que no cubre las demandas sindicales, pero que es un "punto de partida". "Queda muy claro que ellos mismos reconocen que esta propuesta efectivamente no es suficiente", ha apuntado, en referencia a la negociación abierta para la semana que viene, en la que Educación podría mejorar su oferta. Con todo, Ustec ha dejado claro que una línea roja será el hecho de vincular la mejora salarial a que haya Presupuestos.

Por su parte, para el sindicato Profesores de Secundaria, lo inadmisibles es que se vincule esta propuesta al hecho de que los docentes deban asumir nuevas funciones, básicamente vinculadas a la orientación y a la escuela inclusiva. Su secretario general, Ignasi Fernández, también ha tildado de "irrisoria e inaceptable" la propuesta de Educación y pide la convocatoria del acceso de catedráticos al cuerpo de secundaria. En la misma línea se ha pronunciado la portavoz de UGT, Lorena Martínez, quien ha asegurado que la propuesta del Departamento "está muy lejos" de lo que pide el profesorado.

El representante de la CGT, Isarn Pardes, ha ido un paso más allá y ha puesto el foco en la diferencia de trato que el Govern hace con los Mossos y con el colectivo de profesorado. "Se hace una propuesta de mejora de 400 euros para la policía mientras que ofrece 25 euros al profesorado y a los trabajadores de la educación", ha criticado. En este sentido, los sindicatos también han criticado el hecho de que la mejora para los agentes de policía se pueda hacer efectiva ya, mientras que la de los docentes dependa de la aprobación de los Presupuestos. "Si se han podido hacer propuestas a otros colectivos de mejoras de condiciones laborales, y entre ellas salariales, que no han estado condicionadas a los Presupuestos, entendemos que para nosotros tendría que ir en la misma línea".

Sobre este punto, Educación justifica que el coste en el caso de los Mossos es de 50 millones, porque la plantilla es inferior -20.000 agentes-, mientras que en el caso de los docentes, la medida afecta a una plantilla de 80.000 docentes -aunque actualmente se están pagando unas 97.000 nóminas, contando las sustituciones- y el coste se eleva a los 300 millones.

Con todo, a la espera de la evolución de la negociación la próxima semana, los sindicatos mantienen una nueva convocatoria de huelga del 16 al 20 de marzo.



Los sindicatos temen que el Gobierno «quiere cambiar el modelo de calendario escolar»

La Junta de Personal Docente critica que Educación haya acudido al encuentro de la Mesa Sectorial «sin una propuesta, como establece la legislación, para negociarla»

Ángela Madrazo. Santander. 20 de febrero 2026

La primera mesa sectorial para negociar el calendario escolar entre la Consejería de Educación de Sergio Silva y la Junta de Personal Docente (STEC, ANPE, CC OO, UGT y TÚ) finalizó ayer con una conclusión firme de los sindicatos: «Constatamos la intención gubernamental de modificar el marco de negociación del calendario escolar». De hecho, lo venían advirtiendo desde hace semanas, cuando criticaron públicamente la consulta del área de Silva al Consejo Escolar de Cantabria (CEC). Temen que este paso del Ejecutivo establezca unas condiciones «donde la representación de los docentes de la educación pública sea minoritaria».

Año tras año, a la mesa sectorial para elaborar el calendario escolar acudían los sindicatos para escuchar el primer planteamiento del Gobierno, y la Consejería de Educación, «con un borrador sobre el que comenzar la negociación». En esta ocasión no ha habido una propuesta de la administración, «tal y como establece la legislación y se venía realizando desde hace años». En su lugar, han lamentado, «nos ha trasladado que están recopilando propuestas del Consejo Escolar, de la Mesa de Familias, de la Patronal y sindicatos de la Privada-Concertada, de las comisiones permanentes de directores de Secundaria y de Primaria y la Privada-Concertada». Y entre todas estas consultas, la de la Junta de Personal Docente.

La presidenta del organismo de representación de los docentes, Rus Trueba, ha explicado que el cambio en el proceder del consejero «esconde una intención de minimizar la opinión de los docentes en la elaboración de nuestro propio calendario laboral». Que consideran «no se puede separar del calendario escolar», como plantearon las familias. Por ello, los sindicatos no presentarán un borrador, como han hecho el resto de actores de la comunidad educativa, «esperaremos a que nos presenten una base o unos criterios para saber a qué atenernos para poder negociar». Porque el Gobierno «solo nos ha trasladado que el calendario debe atenerse a los 175 días lectivos que establece la ley, que respete la reducción de jornada de junio y septiembre y que mantenga el equilibrio entre periodos», dejando de lado asuntos como la racionalidad o la armonía entre descansos.

«La consulta nos parece estupenda, pero que no eviten aclarar su compromiso», ha exigido la presidenta de la Junta. La intención del Ejecutivo, temen los sindicatos, «es cambiar los criterios pedagógicos con un modelo 'frankenstein', como el de este año, que no cumplía con la equidad entre bimestres, ni con la racionalidad para elaborarlo». Tampoco comprenden «por qué si Silva va a cambiar o mantener el calendario, no se ha manifestado públicamente para confirmarlo o desmentirlo».

En el marco de las peticiones que la Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (Fampa) de Cantabria ha presentado a la Consejería de Educación se recogía la necesidad del descanso «efectivo» de los estudiantes durante las semanas no lectivas. Dijeron que durante estos periodos «se les carga» de tareas y exámenes. Además, las familias también reclamaron que «no están llevando a cabo los planes de formación del profesorado» que se plantearon con la implantación del calendario. Para la Junta de Personal Docente, estas dos afirmaciones «no están basadas en datos reales». De hecho, animan a las familias a que trasladen los casos en los que ocurre «a la administración», porque los docentes «estamos en constante formación, durante las semanas lectivas y las de descanso» y los estudiantes «tienen evaluaciones, dos de ellas cualitativas, antes de cada periodo sin clases».

EL MUNDO

Estudiar en tiempos de IA: "Nunca ha sido tan fácil aprobar, pero tan difícil aprender"

Nueve de cada 10 universitarios han incorporado la inteligencia artificial a su aprendizaje, pero la mayoría no la usa correctamente. "Nunca ha sido tan fácil aprobar pero tan difícil aprender", dicen los docentes.

OLGA R. SANMARTÍN. Sábado, 21 febrero 2026

Teresa Valiñas, madrileña de 22 años, estudia con bolígrafo y papel. Pero también utiliza la inteligencia artificial para resumir los temarios y para que le cuente de otra forma lo que no entiende de sus apuntes. "Yo le digo a ChatGPT: 'Explícame esto de forma sencilla, como a un niño de 10 años', y me da una información que, si no me convence, reformula. Cuando no existía la IA, si no comprendía algo se lo preguntaba a mi padre". Comenzó a usarla en 2024 cuando se fue de Erasmus a Italia y vio que en algunas asignaturas no entendía nada. Sus amigos empezaron antes, pero ella no terminaba de fiarse. Ahora la utiliza habitualmente. No le sirve para sacar mejores notas, pero tampoco peores: sigue teniendo "de siete para arriba".

¿Cómo estudia? Primero se lee los temas y después encarga a la aplicación que le haga pequeños resúmenes. Ella los revisa y busca errores. "Pero se inventa muchas cosas", advierte. "Le preguntas por unas leyes y te remite a otras, aunque no sea verdad. Tampoco pilla ideas importantes. La clave es contrastar y no confiar ciegamente, sino usarla como apoyo. No va a estudiar los exámenes por mí, pero agiliza el proceso", añade.

Han pasado sólo tres años desde que en 2022 se lanzó ChatGPT, pero ya es **imprescindible** para los estudiantes. El 89% de los universitarios utiliza aplicaciones de IA y el 35% lo hace de forma **diaria**, según un informe de la Fundación Conocimiento y Desarrollo.

A comienzos del curso, ejecutivos de Google explicaron online las nuevas funciones para el aprendizaje de Gemini. La vicepresidenta de Google Maureen Heymans dijo que la edad apropiada para introducirla en los colegios era los 13 años. El "aprendizaje guiado" de Gemini ayuda a los alumnos a resolver problemas, explicándolos paso a paso, y convierte la información en gráficos o imágenes visuales. "Tengo sólo 30 minutos para estudiar un examen, hazme un quiz", le dicen los alumnos a la IA. Y ésta elabora en segundos un cuestionario. Permite mejorar las fuentes de un trabajo, cambiar la forma de presentar la información y facilitar temarios de todo tipo de disciplinas que se adaptan al nivel del estudiante.

Por otro lado, los jóvenes se sirven de *Proactor IA* para grabar de forma automática las explicaciones del profesor en clase, que luego pueden escuchar en el autobús o en el gimnasio e incluso trasladar a texto. Si han tomado notas a mano, hacen una foto, la suben a *NotebookLM* y obtienen un resumen. Muchos adolescentes

crean con *Flashka* o *Anki* las flashcards, tarjetas con preguntas de opción múltiple que llevan las soluciones en el reverso. Otros le recitan a la IA lo que antes repetían en voz alta en su habitación, con la diferencia de que la máquina les apunta aquello en que han fallado.

Astra IA es un tutor virtual enfocado a ciencias, mientras que *Consensus* busca respuestas en la literatura científica. *Goodnotes* sirve para apuntes, esquemas y anotaciones, y Obsidian conecta notas entre sí mediante enlaces. Para crear bibliografías, los universitarios recurren a *BibGuru*. Los padres de los más pequeños usan el entrenamiento cognitivo de *Smartick*, mientras los mayores prefieren el gimnasio cerebral de *Unobrain* o los juegos de memoria de *Lumosity*.

"Yo a la IA le digo que me ponga exámenes. Me estudio el tema y, una vez que lo he interiorizado, le pido cien preguntas sobre mis apuntes para comprobar que me lo sé", indica Ana Umbert, barcelonesa de 22 años.

Insiste en que "la fase del Chat es la última de todo el proceso de estudio". Previamente ha dado una lectura al temario, ha subrayado, ha elaborado un resumen con sus propias palabras y ha confeccionado a mano mapas mentales. "Como, a esas alturas, tengo ya sabido todo, me doy cuenta de cuándo se equivoca la IA. Prefiero prescindir de ella para los trabajos porque no es fiable al cien por cien", señala. Como Teresa Valiñas, es una alumna brillante, pero no ha visto que sus notas hayan mejorado gracias a la IA, que también considera "un complemento".

El problema que están detectando los profesores es que "los estudiantes dedican más tiempo a elegir la herramienta para estudiar que a estudiar en sí", en palabras de Ferran Ballard, director de la academia The Brain School de Barcelona, que ve que "hay mucha información, mucho ruido e infinidad de aplicaciones". Dice que la mayoría de alumnos se salta los primeros pasos y va directamente a la IA sin haber aprendido antes los conceptos. "Ven los vídeos al doble de velocidad, no revisan los apuntes y se ponen a hacer simulacros de exámenes sin saber la teoría. Nunca ha sido tan fácil aprobar, pero es más difícil que nunca aprender", sentencia.

"Si usas la IA después de pensar es un espejo; si la usas antes es sólo un atajo", avisa Ballard, que alerta del riesgo de "delegar en otro el método", porque se genera una "ilusión de conocimiento": "Si el alumno deja a la IA que haga un resumen, la IA pondrá el foco en conceptos que no son aquellos en los que el profesor ha insistido en clase y utilizará palabras que no son las suyas. Es decir, el alumno consumirá un producto ya terminado, pero no pasará por la incomodidad de pelearse con el temario, que es una parte esencial del aprendizaje".

María Jesús Villanueva es Susi Profe, una de las influencers educativas más seguidas en España y profesora en un colegio de Madrid. En su canal cuelga vídeos de sí misma explicando Matemáticas, Física y Química y Lengua, y también hace sesiones en directo en las que se relaciona con los alumnos. No ha notado que la IA le haya quitado público. Al revés. Cree que tanto los alumnos como los padres "cada vez valoran más la parte humana". Aunque sea por la pantalla, como en su caso.

Optimista respecto a la tecnología, ve muchas ventajas en las nuevas aplicaciones, porque "proporcionan información en tiempo real de cómo se lo sabe el alumno y se adaptan al nivel de cada estudiante". Defiende que hay que diferenciar a los que usan bien la IA "como apoyo y no como sustituta de su pensamiento" y "los que la usan mal, porque delegan en ella sus habilidades".

Considera, eso sí, que "hay que cambiar las actividades y la forma de evaluar". "No tiene ya sentido pedir a los alumnos que hagan un resumen de un libro, porque van a decirle a ChatGPT que lo haga por ellos. Hay que insistir, por el contrario, en el examen oral, en la resolución de problemas en la pizarra, en la simulación práctica. Hay que volver a lo presencial", reivindica. Al mismo tiempo, es partidaria de integrar la IA en el día a día de los estudiantes. "Si mis alumnos tienen que hacer un trabajo, les pido los borradores, los esquemas previos, su diario de aprendizaje, las preguntas que se plantean... Estamos en un cambio de paradigma, donde el proceso es más importante que el resultado".

Villanueva reclama "formar a los profesores en el uso de la tecnología, porque en esto van por detrás de los alumnos". Según el estudio de la Fundación Conocimiento y Desarrollo sólo el 34% de los estudiantes ha recibido formación sobre IA, lo que significa que entran de forma autodidacta y sin suficiente capacidad de discernir la veracidad de los contenidos", según esta profesora.

La falta de pensamiento crítico está llevando a situaciones nunca vividas antes en las aulas. Gutmaro Gómez-Bravo, catedrático de Historia en la Universidad Complutense de Madrid, dice que, por primera vez tras 20 años dando clase, ha visto que "los alumnos se ponen a buscar en directo en Google si lo que estás explicando es cierto". Le pasó a él dando una clase sobre la Guerra de Cuba, cuando un grupo de alumnos quiso desmentir unos datos. La fuente de los universitarios era una web poco fiable, pero, aun así, insistían en tener razón. "Nos cuestionan y no siempre tienen criterio, pero eso te obliga a parar la clase", lamenta. Gómez-Bravo ve que los estudiantes se organizan repartidos "en grupos de WhatsApp por donde circulan todos los apuntes, estudian con el móvil al lado en la mesa y, aunque trabajan con lo que se ha dado en clase, interiorizan antes lo que encuentran en Internet". Él ha vuelto a pasar lista en clase, porque valora más que nunca la asistencia, y ha reimplantado el examen oral para contrarrestar el aluvión de trabajos realizados por ChatGPT que le entregan. Consta que la llegada de la inteligencia artificial ha traído ventajas, como "la facilidad que tienen los alumnos ahora para buscar recursos o el desarrollo del aprendizaje de idiomas", pero



también los encuentra "muy distraídos" con el ordenador portátil en clase, "chateando constantemente entre ellos, comprándose un bolso o leyendo el Marca".

Algunos profesores han comenzado a tomar medidas, prohibiendo el uso de la IA o restringiendo los dispositivos electrónicos en las aulas. Casi todas las comunidades autónomas han sacado los móviles de los centros educativos, pero, salvo Galicia, nadie ha comenzado a regular aún el uso de la IA. Miguel Ángel Martínez, catedrático de Medicina de la Universidad de Navarra, no es partidario de vetos. Lo que ha hecho es llegar a un acuerdo con sus alumnos a principio de curso: a cambio de que ellos se comprometan a no ir con pantallas al aula, les permite participar en el diseño de la asignatura. Si ellos deciden que quieren más parciales, clases particulares gratuitas, el resumen de lo explicado cada día o controles para subir nota cada lunes, él se los facilita. Lo lleva haciendo cuatro años y los alumnos están muy contentos porque ven que se distraen menos en clase.

"La IA va a estar con ellos siempre y como docentes tenemos la obligación de prepararlos para el futuro", expone. "En los exámenes, les digo: 'He preguntado esto a Perplexity y me ha dado estas respuestas. ¿Cuál de ellas es la correcta y por qué?'". Cree que, "cuando un alumno sabe mucho de un tema, pasarlo por la IA le ayuda a mejorarlo". "A cambio, al alumno que no sabe nada y lo mira en la IA lo normal es que no le dé la respuesta correcta. Y el alumno que tiene un conocimiento superficial logra una solución fácil pero de mediocre resultado".

EL PAIS **OPINIÓN**

Hijo de extranjeros

Dar una enseñanza de primera calidad a los descendientes de inmigrantes es la herramienta insustituible para integrarlos

ANTONIO MUÑOZ MOLINA. 21 FEB 2026

A diferencia de sus padres, el hijo de inmigrantes vive de verdad en el nuevo país. Quizás nació en el otro, pero apenas le quedan recuerdos, así que el peso de la nostalgia por la antigua vida no puede estorbar su integración. Los padres, los abuelos, o hablan el nuevo idioma con mucho acento o no llegan a hablarlo nunca; con esa capacidad fulgurante de aprendizaje que tiene un niño, el hijo o nieto se sumerge en el nuevo idioma con una destreza de nadador instintivo, y a la vez domina perfectamente el antiguo, que es la lengua secreta de la familia y los primeros afectos, de modo que se convierte en un traductor imprescindible para sus mayores a la hora de rellenar impresos y navegar hostiles interrogatorios en dependencias administrativas. En *Lo que en nosotros vive*, el bello libro de memorias de Manuel Fernández-Montesinos, el sobrino de García Lorca que con ocho años acompañó a su familia materna al destierro en Nueva York, se cuenta que el abuelo, don Federico, aislado en su completa ignorancia del inglés, llamaba al nieto a la hora de los noticiarios de la radio para que le tradujera las noticias sobre los avances de los ejércitos aliados en los frentes de la guerra en Europa. El niño jugaba o hacía sin dificultad los deberes escolares en la nueva lengua, y del fondo del pasillo llegaba la voz grave y perentoria del abuelo: "¡Manolo, la radio!". La maravilla de la flexibilidad infantil le permitía a aquel niño de la Vega de Granada navegar entre el mundo español de su familia, ensombrecida por el destierro y por un doble crimen indeleble —el de su padre, el de su tío favorito— y su nueva vida abierta y escolar en Nueva York, donde adquirió una afición por el béisbol que siguió manteniendo cuando llevaba muchos años viviendo de regreso en España.

En la literatura, en el teatro y en el cine de Estados Unidos ha estado siempre muy presente esa escisión en el interior de las familias inmigrantes: abuelos y padres siguen conservando el idioma y el apego del *viejo país*, pero hijos y nietos ya pertenecen al nuevo, sin incertidumbre ni nostalgia, y hablan tan rápido el nuevo idioma que sus mayores muchas veces no los entienden, y adquieren costumbres y predilecciones alimentarias que los vuelven más extraños aún para quienes los criaron, los que los trajeron a un nuevo mundo al que ellos rara vez pertenecerán de verdad.

Desde hace más de un siglo, una gran parte de lo mejor que ha producido la cultura y la ciencia en Estados Unidos lo han hecho hijos de inmigrantes. De los grandes compositores del siglo XX, solo uno, Charles Ives, procedía de una familia blanca y protestante de Nueva Inglaterra. George Gershwin era hijo de inmigrantes judíos rusos en el Lower East Side de Nueva York, al igual que Aaron Copland. Leonard Bernstein, que aparte de componer *West Side Story* transformó la percepción de la música clásica en Estados Unidos, tenía un origen muy parecido, y hay aficionados a la música que encuentran una sensibilidad rusa en su manera apasionada y excesiva de dirigir las orquestas. Mark Rothko nos parece la representación máxima de la pintura abstracta americana, pero nació en Rusia llamándose Rothkowitz, y llegó de niño a Nueva York. En la literatura y en el cine, las listas de los mejores quedarían muy mermadas si se quitaran de ellas los nombres de los hijos e hijas de inmigrantes. Saul Bellow era un novelista ruso torrencial que fue niño en Chicago. El lenguaje de la calle en los barrios de inmigrantes de Nueva York lo hizo suyo Grace Paley. Podemos asegurar que una gran

parte de lo mejor de la cultura americana del siglo XX —una cultura, por cierto, bastante minoritaria en su propio país— fue creada por personas que compartían esa condición. En cuanto a la otra parte, está hecha en gran medida por los que comparten otra forma mucho más dolorosa de extranjería, los negros. Músicos negros y compositores y letristas judíos son el corazón del repertorio de la canción popular americana. Me decía un amigo de Nueva York, nieto de emigrantes: “Sin los judíos ni los negros este país sería como Canadá”. Bien es verdad que en Canadá hay cosas que rozarían lo utópico en Estados Unidos —la sanidad pública, el control de las armas de fuego—, pero creo que mi amigo llevaba razón. Resulta que lo que mejor define la cultura y la ciencia de un país lo han hecho extranjeros que casi acababan de llegar.

Creo que hay dos razones principales para eso. La primera es la situación de privilegio intelectual y sensitivo en la que se encuentra el hijo de los que emigraron: conoce muy bien el mundo y el idioma anteriores, pero también los nuevos, lo cual le permite un ejercicio permanente de observación y comparación; a todos los efectos pertenece al nuevo país, pero en la escuela y en la calle advierte la diferencia que lo separa de sus compañeros nativos y de los que vienen de orígenes emigrantes distintos. Su mirada es nueva, y más perspicaz que la de sus mayores, incapaces de advertir ciertas sutilezas sociales y lingüísticas. Cuanto más nativo se va haciendo en la escuela y en la calle, más ajeno se vuelve al mundo y a los apegos de sus mayores. Heredero de dos tradiciones, no está atrapado por ninguna de las dos, aunque se alimenta de ellas, así que puede usarlas con irreverencia y libertad.

La segunda razón a la que me refería es la escuela: una escuela pública sólida, acogedora e igualitaria, en la que los padres emigrantes ponen una fe casi religiosa, y en la que los hijos cultivan facultades ya muy afiladas por la inmersión en la nueva vida. La segunda cosa que tuvieron en común todos esos talentos hijos de recién llegados a los barrios de inmigrantes en Nueva York en las primeras décadas del siglo pasado fueron las formidables escuelas públicas, y después de ellas la gran universidad pública de la ciudad, la City University, de la que era y es parte Brooklyn College. Las universidades privadas de mayor prestigio —Princeton, Harvard, Yale, etcétera— estaban reservadas a los hijos (varones, durante mucho tiempo) de las élites anglosajonas. La City University estuvo abierta muy pronto a los mejores alumnos de las escuelas públicas de Nueva York. La lista de los talentos intelectuales, científicos, literarios, musicales que han salido de ese sistema educativo casi se confunde con la parte mejor de la cultura americana, hasta hoy mismo.

Me acuerdo de todo esto porque he leído en este periódico un editorial y una crónica de Ignacio Zafra sobre la distancia creciente en el rendimiento y el abandono escolar entre los estudiantes que podemos llamar cautelosamente nativos y los de origen inmigrante en España. Gracias a las absurdas jerarquías de nuestro sistema educativo, los centros privados y concertados, estos últimos subvencionados al cien por cien, no están obligados a admitir a alumnos extranjeros, que acuden a unas escuelas públicas de antemano empobrecidas y desbordadas por las obligaciones sociales que se ven obligadas a cumplir. Dar una enseñanza de primera calidad a los hijos de los inmigrantes requiere esfuerzos muy superiores a los de educar a los alumnos nativos, pero es la herramienta insustituible para integrarlos en nuestro país, y además para lograr que desarrollen esas facultades intelectuales y creativas que son el patrimonio específico del que llegó de fuera, y nos enriquecerán a todos. Estoy convencido de que una renovación extraordinaria de la cultura española, y de nuestra literatura en particular, llegará de la mano de niños rumanos, marroquíes, chinos, latinoamericanos, africanos, que ahora mismo estudian en nuestras escuelas e institutos y alimentan una vocación precoz de contar cómo se ve nuestro país desde la perspectiva singular de cada uno de ellos, desde la tradición anterior que han vivido. Qué vergüenza para todos nosotros si esos talentos tan necesarios se malogran.

Noticias de Navarra

Educadores preocupados: el impacto de las redes sociales y el teléfono móvil en el alumnado

El océano digital lo inunda todo. Los smartphones son ya un canal adictivo de identidad, consumismo, desinformación, usos compulsivos o irresponsables, con potentes derivadas en nuestra sociedad. Tres docentes dan su voz de alarma.

Jesús Barcos. PAMPLONA 22-02-26

Si hay un tema de preocupación entre padres, madres y en toda la comunidad educativa es el deslumbramiento que producen las redes sociales en los más jóvenes, conscientes de que los propios adultos hemos caído en las garras adictivas y personalizadas que de unas redes prensiles, que nos pellizcan las entrañas, gracias a algoritmos que analizan nuestros gustos e inclinaciones.

La sobreexposición a la revolución digital y sus riesgos es hoy un asunto absolutamente troncal con derivadas mentales muy profundas, también en la educación formal y no formal, en la cultura popular y en la propia salud democrática. La fuerza de los contenidos virales puede movilizar grandes objetivos, pero también intereses espurios. Lo digital nos modela y a menudo nos lleva a usos compulsivos. Los teléfonos son ya un surtidor inagotable de identidad. Todo pasa por los móviles y su cargamento de imágenes y contenidos adaptados a

nuestras inclinaciones e intereses. Un arma sociológica, política y económica de primera magnitud que ya está dejando una huella preocupante. Falta educación para aprender a mantener una mayor cautela.

Algo se mueve.

Así pues, desde esa constatación de estar ante un asunto clave, nos acercamos al fenómeno a través de tres perfiles de docentes que trabajan con distintas edades. Lorea Azpilicueta es la directora del CP San Miguel y del IESO Aoiz, que observa cambios sensibles en el alumnado. También incide en esta cuestión la catedrática y profesora de la Universidad de Navarra, Ana Azurmendi. Lo mismo el formador de la Fundación Maldita, Stéphane M. Grueso. Los tres nos expresan su preocupación.

Ana Azurmendi combina su experiencia como profesora universitaria con su faceta como experta académica en Derecho Constitucional y Derecho de la Comunicación. La UNAV tiene un Observatorio de Derechos Digitales y el 5 de febrero celebró un congreso al respecto. Entre sus contenidos hubo un taller de alfabetización mediática y verificación con Newtral.

La Facultad de Comunicación de la UNAV concluye el mes que viene un proyecto de investigación europeo ReMeD – Resilient Media for Democracy, un consorcio de nueve instituciones para “impulsar un ecosistema informativo más robusto, diverso y fiable”, “reforzando el vínculo entre ciudadanos, medios de comunicación y tecnologías digitales”.

El tercer protagonista de este reportaje es Stéphane M. Grueso, que da talleres tanto a niños y niñas que a periodistas adultos. Esta semana pasó por Pamplona para impartir un curso del Instituto Navarro de la Juventud a formadores de la Red Navarra de Servicios de Información.

“Informarse ahora es más difícil que antes. Hace falta enseñar recursos para poder hacerlo. Nuestra recomendación es meter contenidos de este tipo en Primaria y en Secundaria. Porque es tan importante como las Matemáticas aprender qué es una noticia y en qué se diferencia de una opinión”.

Pensamiento crítico

El taller impartido por Grueso abordó el funcionamiento de la desinformación, cómo se amplifican los bulos, cómo funcionan las redes sociales y los algoritmos, analizando las consecuencias de la desinformación y los discursos de odio (en clima, feminismo y migración), y cómo abordarlo en las aulas en tiempos de ‘infoxicación’.

En la sesión, desarrollada en la residencia Fuerte del Príncipe, se abordó la necesidad de trabajar el pensamiento crítico y de ser consciente de nuestros propios sesgos cognitivos. También se habló de la IA, así como de nociones en alfabetización mediática y verificación. Todo esto cuando precisamente ha comenzado esta semana en Los Ángeles un histórico juicio contra Meta y Google (Instagram y YouTube) acusados de generar adicción. Decenas de casos pueden seguir a este en los próximos meses.



Cuatro de los nueve centros arrasados por la dana no han recibido ni un euro para su reconstrucción

La ejecución presupuestaria al cierre de 2025 revela una profunda brecha entre el gasto en material escolar, que fluye con agilidad, y las grandes obras de infraestructuras, paralizadas en Paiporta, Alginet o Utiel

Gonzalo Sánchez. València22 FEB 2026 6:01

El cierre del ejercicio contable de 2025 ha dejado una fotografía nítida, pero amarga, de la velocidad a la que se mueve la administración autonómica. Mientras que la Generalitat Valenciana presume de haber “movilizado” el 64% de los fondos destinados a la recuperación de la dana, los pasillos de los colegios más afectados cuentan una historia distinta. Los datos oficiales de ejecución presupuestaria a 31 de diciembre, analizados por este diario, arrojan un dato demoledor: de los nueve grandes proyectos de reconstrucción y reposición de centros educativos licitados por la vía de urgencia, cuatro terminaron el año sin que se hubiera movilizado un solo euro de inversión.

La Conselleria de Educación (entonces en manos de José Antonio Rovira) ha logrado salvar la cara en las partidas de gasto corriente -libros, mobiliario y material didáctico-, pero se ha estrellado contra el muro de la obra civil. La reconstrucción del “ladrillo escolar” se ha convertido en el gran cuello de botella de la post-dana.

El muro del 0% en la zona cero

La contabilidad oficial no deja lugar a interpretaciones. En el programa de infraestructuras educativas, cuatro centros emblemáticos figuran con una ejecución del 0,00%. Se trata del CEIP Vicente Blasco Ibáñez de Alginet, el CEIP L'Horta de Paiporta, el Conservatorio Profesional de Música de Utiel y el IES Alameda, también en

Utiel. Entre los cuatro, sumaban una promesa inversora de casi 10 millones de euros que, al cierre de diciembre, no se ha traducido en facturas certificadas.

No son casos aislados. El CEIP Orba de Alfafar, un centro que requería una inversión de 3,1 millones de euros, cerró el año con apenas 12.947 euros ejecutados. En términos porcentuales, un 0,42% que roza la parálisis total.

Si se analiza el bloque de los nueve centros específicos afectados, la ejecución media apenas alcanza el 6,6%. Solo el CEIP Lluís Vives de Massanassa, con un 22% de sus obras certificadas, parece haber tomado un ritmo que, aun así, se antoja insuficiente para la urgencia de la comunidad educativa.

La paciencia de Utiel se acaba

La comunidad educativa del IES Alameda de Utiel ha elevado el tono de su protesta ante lo que consideran una "inacción" insostenible por parte de la Conselleria de Educación. El AMPA y la plataforma «Sexto y más» han enviado una carta a la consellera Carmen Ortí en la que denuncian que la licitación para el nuevo centro, prometida para la primera quincena de noviembre, acumula ya tres meses de retraso sin explicaciones oficiales.

Las familias urgen también la instalación de 20 módulos prefabricados para el próximo curso, con el fin de acabar con la actual dispersión del alumnado en seis sedes distintas. Critican que, a pesar de que el Ayuntamiento de Utiel ya ha cumplido con su parte demoliendo la pista de skate municipal para liberar el solar, la Generalitat sigue sin concretar un calendario de obras, lo que genera una gran incertidumbre de cara al proceso de matriculación de septiembre.

Del ladrillo al pupitre: el trasvase de fondos

¿Por qué se ha producido este atasco? Hay varias explicaciones, pero una respuesta se encuentra en las entrañas de las modificaciones de crédito (MC) realizadas durante el último trimestre. La Conselleria autorizó el movimiento de fondos originalmente destinados a infraestructuras para cubrir la "adquisición de material escolar".

Ante la imposibilidad de certificar obras complejas en tiempos récord, la administración ha optado por gastar el dinero en activos de rápida adquisición. Es mucho más sencillo comprar ordenadores, pizarras y libros que licitar una cimentación o una reforma estructural. Esta "virtud" en la agilidad del suministro ha permitido que los centros operen, pero a costa de dejar las deficiencias arquitectónicas para un 2026 que nace ya con una carga asfixiante.

Agravios comparativos en la ejecución

La sombra de la gestión presupuestaria se alarga cuando se compara Educación con otros departamentos. Mientras la reconstrucción física de las escuelas se queda en un pobre 17% de ejecución global (si sumamos reformas genéricas y equipamientos), otras partidas DANA han volado.

Resulta paradigmático el caso de la "Cultura Fallera". Las ayudas directas a las comisiones afectadas por el temporal alcanzaron una ejecución del 100% al cierre de año, con 3,3 millones de euros pagados íntegramente. La administración ha demostrado ser una máquina engrasada para repartir cheques y ayudas directas, pero un gigante con pies de barro cuando se trata de gestionar obra pública directa o a través del Plan Edificant.

Los cuellos de botella

Fuentes de la Conselleria atribuyen esta parálisis a la complejidad técnica de los proyectos de rehabilitación y a la lentitud en la coordinación con los ayuntamientos. En municipios como Paiporta o Utiel, la magnitud de los daños requería informes estructurales que se han demorado meses. Sin embargo, desde los centros afectados se apunta a una falta de "dirección política" para agilizar los plazos de intervención de emergencia.

El resultado es una comunidad educativa que vive en una bicefalia: centros que tienen pizarras pero que siguen conviviendo con grietas, humedades o instalaciones provisionales.

El reto del nuevo año

El ejercicio 2026 arranca con una presión añadida. Los casi 26 millones de euros que no se ejecutaron en los nueve centros mencionados deberán incorporarse como remanentes. El peligro es que el atasco de 2025 se convierta en el colapso de 2026.

Los números dicen que la reconstrucción educativa ha sido la gran olvidada en el reparto de la agilidad administrativa de la Generalitat. El reto del Consell para este año no es solo gastar lo que no gastó, sino demostrar que puede reconstruir las aulas a la misma velocidad con la que repone el material escolar.

Emilio Viciano, el consejero cesado que denunció en 2024 un caso de corrupción que afecta al núcleo duro de Ayuso

El 13 de marzo de 2024 llevó a la Fiscalía un posible caso de prevaricación en FP que afecta a dos pesos pesados de la presidenta de Madrid: el actual presidente de la Asamblea y la consejera de Hacienda

Raquel Ejerique. 22/02/2026 SEGUIR AL AUTOR/A

El cese de Emilio Viciano, hasta el lunes consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, ha desencadenado una crisis política en el seno del Gobierno de Isabel Díaz Ayuso. Viciano, que no se ha pronunciado más que en redes sociales para despedirse, puntualizó en X que el cese ha sido “a petición propia”. La pregunta ahora es ¿por qué?

Su marcha ha espoleado a su vez la marcha de varios diputados y altos cargos, incluida la de su mentor y otrora gurú educativo de Ayuso, Antonio Castillo Algarra. Ha supuesto una dimisión en bloque a modo de protesta muy poco habitual en la política. El propio Algarra ha señalado en público al jefe de gabinete de la presidenta, Miguel Ángel Rodríguez, tras la salida de toda esta facción del gobierno, apodada en el PP de Madrid como “los pochos”. Ha llenado el vacío el ala dura y clásica del PP de Madrid.

La Comunidad no ha dado una justificación detallada sobre los motivos del cese, pero algunas fuentes sitúan la pérdida de confianza de Ayuso en la falta de avances en la nueva ley universitaria, que ha anunciado que modificará tras la salida de Viciano. En el pasado de Viciano hay otro posible detonador al que la Comunidad de Madrid no se ha referido en público. Un caso de presunta corrupción destapado en 2024 por Viciano.

Todo empezó a finales de 2023, con la llegada de un burofax a la Consejería. Lo enviaba un empresario que aseguraba que le debían 1,6 millones de euros por hacer un centro sanitario de prácticas de FP en el macrocomplejo educativo Ciudad Escolar en 2021 y que no le habían pagado. La insistencia del empresario hizo que fueran a buscar el expediente. Según explicó en ese momento la Consejería, la sorpresa fue que el expediente no existía. Simplemente porque esa obra se había hecho fuera del sistema legal y sin ningún control: “Se solicitó un informe de auditoría a la Intervención General y se abrió una investigación interna para esclarecer las circunstancias de esta reclamación económica”, explicaba en 2024 la consejería de Viciano.

El consejero encargó una investigación que halló graves irregularidades: la construcción del edificio se había dado a dedo, sin licitar, pese a que había costado 2,5 millones. Para poder pagar sin levantar sospechas se habían fracturado los pagos, como si se tratara de trabajos independientes en vez de un edificio completo, cuya magnitud económica obliga a sacar a concurso público.

El 13 de marzo de 2024, la Consejería envió un escrito a la Fiscalía con los hechos descubiertos, alertando de indicios de ilegalidad y abriendo la puerta así a un caso judicial que afectaba al PP. En definitiva, se trataba de una denuncia de un consejero de Ayuso contra algo que sucedió bajo el mando de personas de confianza de Ayuso.

Además, Viciano decidió seguir adelante con todas las consecuencias y trasladó al ministerio fiscal un segundo caso (revelado por elDiario.es), el de la Escuela de Arte de Alcalá, hecha con el mismo sistema ilegal. Viciano encargó otras auditorías de centros para conocer la magnitud del escándalo. elDiario.es desveló a lo largo de su investigación al menos otros nueve casos de centros escolares que se construyeron ilegalmente.

Ossorio y Albert, en la diana

Todos estos movimientos llamaron la atención dentro del búnker del Gobierno de Ayuso. Llevar el caso a la Fiscalía ponía en apuros a dos personas clave en el entorno de la presidenta. Por una parte, a Enrique Ossorio, consejero de Educación en la época del escándalo. Ayuso lo nombró después vicepresidente del gobierno madrileño y actualmente preside la Asamblea de la Comunidad, la segunda autoridad de la región. Es una persona de su máxima confianza.

Con su paso adelante, Viciano también ponía en apuros a Rocío Albert, actual consejera de Economía y Hacienda y, cuando sucedieron los hechos (entre 2021 y 2023), viceconsejera de Educación y mano derecha de Ossorio. Albert era quien controlaba Educación de facto, señalan fuentes conocedoras del funcionamiento de la Consejería. Actualmente, es otro de los pesos pesados de Ayuso, responsable de su política fiscal de bajos impuestos.

Después de varios meses de pesquisas, la Fiscalía encontró “groseras y palmarias” omisiones del procedimiento legal, investigó más centros, apuntó a una concertación más arriba de los directores de instituto y pasó toda la investigación al juzgado 39 de Madrid, después de que Podemos presentara una denuncia ante los juzgados, por lo que tuvo que inhibirse a su favor. La jueza encargada, que admitió a trámite la denuncia en octubre de 2024, ha pedido una prórroga para investigar, ha citado a los directores de siete institutos más y ha llamado a declarar como investigado a un alto cargo de Ayuso de esa época.

La constatación de que el caso judicial avanza y que la jueza está apuntando hacia la primera línea de la Consejería de Educación ha agravado un malestar dentro del núcleo duro de Ayuso que se inició hace casi dos años, cuando recibieron atónitos la noticia de que uno de los suyos había denunciado una prevaricación del anterior gobierno de la presidenta.

Lo cierto es que la gestión de Viciana con el escándalo FP –airear las irregularidades y llevarlas a la justicia– va en contra de los postulados comunicativos que defienden Ayuso y Rodríguez cuando un caso afecta al gobierno: negarlo, desviar la atención o atacar a los denunciantes. Por ejemplo, es la estrategia utilizada en el caso de las residencias donde murieron mayores sin atención sanitaria (llamó a los familiares “plataforma de frustrados”), el fraude fiscal de su novio (dijo que Hacienda le debía dinero a él) o, recientemente, el presunto abuso sexual y laboral de una concejala de Móstoles, que la presidenta calificó de caso fabricado contra el PP.

Por contra, Emilio Viciana decidió trasladar el caso de presunta prevaricación a la justicia, aunque en ese momento limitó la responsabilidad a un subdirector de FP y varios directores de FP, a los que expedientó. Ahora, tanto la Fiscalía como el juzgado de instrucción han visto indicios que seguirán investigando y que pueden acabar afectando a cargos de la anterior Consejería de Educación, que él heredó en 2023 y, por tanto, podría acabar afectando a la presidenta políticamente, que no ha hecho mención nunca al escándalo en público, aunque la Comunidad de Madrid se ha personado como perjudicada en la instrucción.

EL PAÍS

Dentro de los móviles de los adolescentes españoles: entre redes sociales, videojuegos e ‘influencers’

Dieciséis jóvenes de entre 13 y 18 años le cuentan a EL PAÍS cómo usan sus teléfonos y cómo enfrentan la prohibición de las redes anunciada por el Gobierno

JORDI PÉREZ COLOMÉ / IGNACIO ZAFRA. Madrid / Valencia - 22 FEB 2026

“En plan, a veces tus padres te dicen que llevas muchas horas en el móvil, te *echan la pata* literal, pero luego te das cuenta de que, bueno, es por tu bien”, dice Carla, madrileña de 15 años, en un resumen impecable de uno de los grandes debates de hoy entre padres y adolescentes: ¿cuánto y cuándo puede un joven usar su teléfono? Pedro Sánchez anunció en enero que pronto prohibirán las redes sociales para menores de 16 años, como ya ha ocurrido en Australia. Desde hace años, se vincula a los jóvenes y su uso del móvil e internet con conceptos como adicciones, desinformación, acoso, pedofilia o pornografía.

En este debate, hablan muchos psicólogos, padres, profesores, pero a menudo se olvida la voz de sus protagonistas: los adolescentes. EL PAÍS ha hablado con 16 jóvenes en edad escolar, de entre 13 y 18 años, de más de una docena de provincias españolas, con permiso de sus madres y padres. Pertenecen a la mayoría oculta que, no sin sus propias dudas, ve a su alrededor cómo algunos padres sufren por encima de sus necesidades. Pero también lidian con cómo manejar un aparato tan complejo, que ofrece tantas posibilidades y en algunos casos, como ellos mismos admiten, les resulta adictivo y les quita tiempo para otras actividades.



¿Qué ven los adolescentes en sus móviles? Sobre todo, muchísimos mensajes de sus colegas: chatear, mandar audios y hablar son de largo las actividades principales de un adolescente con su teléfono. “Podemos estar muchísimo chateando”, dice Valeria, una ovetense de 15 años, de sus conversaciones con una amiga. “A veces, luego nos mandamos audios o vídeos; estar una hora es completamente normal. Hablamos por WhatsApp, luego por TikTok, después igual nos llamamos”, añade.

El 94% de los adolescentes españoles de 15 años tiene móvil, según publicó el INE en noviembre, el mismo porcentaje que en 2016. Pero la actitud de las familias hacia el momento adecuado para dárselo está cambiando. El porcentaje de niños de entre 10 y 12 años que lo tiene ha bajado comparado con hace una

década, y ahora no es hasta los 13 cuando la gran mayoría (84%) consigue el suyo. El 61% de los menores de 10 a 16 años se comunica *online* a diario con sus amigos, actividad que solo supera ligeramente escuchar música, según la encuesta *EU Kids Online* de 2025 a la que han contestado 2.596 menores de esa franja de edad. Casi todos los jóvenes entrevistados por este periódico dicen que WhatsApp e Instagram son las únicas *apps* a las que no podrían renunciar. Aunque la *app* típica de mensajería para los adultos sea WhatsApp, gran parte de los jóvenes usa para sus mensajes entre ellos la opción de chat de Instagram.

“WhatsApp es para cosas importantes, como los deberes de clase o los partidos y eso, o para hablar con mi madre. Insta más amigos”, dice Carla, de 15 años y de Madrid. Es como si cada generación buscara modos cada vez más ágiles y formatos menos formales para comunicarse. Pese a ello, la mayoría de entrevistados coincide en que, si solo pudieran quedarse con una, sería WhatsApp, porque es la que les permite comunicarse con todo el mundo, es la *app* franca. “La puedo usar con mis amigas y también para hablar con mi abuelo. Y prefiero renunciar a ver vídeos en TikTok que a mi abuelo”, dice Emma, sevillana, alumna de segundo de Bachillerato de Humanidades.

Para ellos, el chat de Instagram cuenta con varias ventajas: tiene más funciones, se puede chatear sin intercambiar el número de teléfono solo viendo las *stories* [fotos o vídeos que desaparecen al cabo de unas horas] de la *app*, el tipo de mensaje abierto en redes más extendido entre la adolescencia. “Muchos amigos de mi clase hablan por Instagram mandándose fotos y dentro de la foto escriben el texto”, dice Cristian, un murciano de 14 años. Esta opción, señalada por otros adolescentes, permite mandar textos de una sola lectura. Con Instagram, también les resulta cómodo incluir *reels* para comentarlos (los vídeos cortos de la *app*).

Este uso comunicativo es muy rico en sus funciones, pero en el fondo hace una función similar a la del viejo teléfono de disco de los años 90: hablar con los amigos. El problema es que un móvil con internet permite muchas más cosas. Las *stories* han creado precisamente un modo nuevo de buscar aprobación, que a menudo ha sido puesto de ejemplo de los peligros. Los adolescentes lo saben, pero los amigos son más importantes. “Depende de quién, si voy a un concierto y sé que a mi amiga le gusta, pues me gusta que me den *like* [me gusta] y demás”, reconoce Alicia, madrileña de 15 años. No todo el mundo publica *stories*, pero quien lo hace, espera la reacción de sus amigos.

Estos *likes* se convierten a veces en discusiones en el mundo real, *offline*. “Ahora no creo que se valore tanto el número de *likes*”, dice Cristian, de 14 años. “Yo creo que se valora más quién da *like*, quién no, quién comenta, quién no”. ¿Y luego, qué pasa? “Nosotros en mi clase ya no nos tomamos tan en serio esas cosas, pero los de las otras clases sé que muchas veces se pelean por eso”, añade.

A diferencia de WhatsApp, Instagram y TikTok tienen la ventaja de poder usarse sin número de teléfono, pero también son dos lugares donde acechan acosadores, como han comprobado varias de las chicas entrevistadas. “Alguna vez me han escrito mensajes enviándome fotos. Yo los bloqueo y paso. Normalmente son gente mayor que escribe a menores”, dice Sara, que tiene 15 años y vive en Albacete. O, después de subir un vídeo en TikTok, a Nadia le escribió un tipo proponiéndole que fuera su “*sugar baby*”, a lo que ella reaccionó “bloqueándolo directamente”.

Aparte de mensajes de amigos y música, ¿qué más ven los adolescentes? Esto es una pregunta similar a “qué te gusta” para un adulto. Los adolescentes, que ya de por sí tienden al escepticismo, suelen decir: “Buah, no sé”. TikTok es la red social que más tiempo usan, incluso más que la parte de red social de Instagram. “Veo más TikTok que la tele, la verdad, porque la tele ya me aburre”, dice Carla. “Depende del día. TikTok a veces también me aburre bastante porque hay muchos vídeos de cotilleos y hay días que prefiero una serie”, dice Alicia.

Junto a estas *apps*, está YouTube. Entre todas se llevan el gran consumo adolescente de móvil. Y ahí está todo. Entre los *youtubers*, Plex es más citado que Ceci Army, todos saben quiénes son Ibai, Grefg, IlloJuan, Auronplay o elRubius, e incluso ven sus vídeos de la década de 2010. Pero también consumen mucho maquillaje, coches, esquí o bicicleta. La edad es un factor clave: los intereses de alguien de 13 años son notablemente distintos cuando cumple 16 o 17. A Nadia, castellanense de 14, le gusta mucho la *influencer* de moda Fabiana Sevillano, pero su vecino José Luis, de 14, dice que no podría vivir sin la aplicación de Tele5 para ver Gran Hermano. O Adriano, de 15, que cita una cuenta que va listando “cinco cosas que no sabías” de distintos temas, valiosísima para jóvenes curiosos. Con 17, Emma dice que le encanta la *influencer* Irene Nortes, porque “enseña a vivir lento en una sociedad que va demasiado rápido”. Los videojuegos tienen un enorme papel secundario, con Clash Royale y Brawl Stars entre los más citados, aunque van cambiando.

La mayoría de los adolescentes entrevistados han compartido su pantalla de inicio del móvil para ilustrar este artículo. Excepto las *apps* más vinculadas al instituto, al entorno Google y a los videojuegos, no están tan lejos de las que tiene un adulto. Solo uno de más de 16 tiene la de un banco. Más allá de las dominantes — WhatsApp, Instagram, TikTok y YouTube—, las únicas que se repiten son, por este orden, ChatGPT, Pinterest, Discord (una plataforma vinculada a videojuegos), Twitch, Netflix, Disney+, Wattpad (una biblioteca digital donde los usuarios suben sus propios libros gratis) y Duolingo. Esto no significa que no usen muchas

otras: de ropa y compras, de comida a domicilio o de *streaming*, aparecen solo en alguna pantalla de inicio; las tienen, aunque las usen menos.

Sobre la prohibición

El anuncio de la prohibición del Gobierno se ha vivido como un bombazo entre los adolescentes. Pero a falta de conocer detalles como si se incluirá WhatsApp o, como parece más probable, quedará excluido al considerarse una *app* de mensajería, la reacción de los chavales no es homogénea: varía en función de factores como la edad —a los mayores no les afecta— y su entorno cultural. El ambiente socioeconómico en el que viven también influye, en promedio, como en otras cuestiones que afectan al desarrollo y el aprendizaje, a su manera de afrontar y administrar el tiempo de uso.

La prohibición la viven especialmente como un drama adolescentes como Nadia, de 14 años, alumna de tercero de la ESO e hija de un transportista de Castellón, que usa el móvil “entre seis y ocho horas al día”. “Sinceramente, me parece bastante mal. Porque las redes sociales son una manera de comunicarme, y también de distraerme y divertirme un poco, alejarme del estrés. La verdad es que no sé cómo me voy a acostumbrar”, lamenta. O Adriano, de Sevilla, que asegura usar el teléfono cinco o seis horas entre semana, y los fines de semana, hasta 10: “Hombre, yo, que estoy a dos meses de los 15... Me queda un año. Y un año sin redes sociales, aunque parezca poco, ya que estoy acostumbrado, va a parecer mucho si se pone esa ley”.

En cambio, a Júlia, de 15 años, que vive en un hogar de clase media-alta de Barcelona, y le dedica una hora y media al móvil entre semana, le parece bien que se fije una edad mínima para todos los chavales y también la barrera de los 16 (aunque a ella le impediría seguir usando Instagram, TikTok y Snapchat). “Creo que está bien, porque a esa edad los adolescentes ya tienen algo de conciencia sobre lo que ocurre en las redes sociales y los riesgos a los que se enfrentan. Y que puede ayudar a mejorar su salud mental”, defiende. Es todavía más entusiasta Emma, hija de un maestro de primaria y una cuidadora de personas mayores: “Los chicos, ahora, están expuestos a contenidos que no son para su edad, como el porno, o hablan de política sin tener ni idea. Yo creo que uno de los motivos del auge que está habiendo de la extrema derecha entre los chavales les viene por ahí, de ver videos de gente como Vito Quiles”.

A la mayoría de los entrevistados, la política y la actualidad no les preocupan en exceso. Es algo que está en el ambiente. “Yo no busco; si me sale y me entero, bien. Si no, no lo busco”, dice Joan, de 16 años, que vive en Tarragona. “El accidente de los trenes ha salido en la radio, pues me he enterado. Pero no lo busco y miro a ver qué ha pasado”, añade. La formación política es incipiente, pero es evidente que las redes desempeñan un papel. “Mucha gente dice que no hagamos mucho caso a las redes porque la mitad puede ser mentira y no sabemos de dónde viene”, explica Carla, de 15 años. “La verdad”, añade Adriano, “es que el contenido político que me llega por TikTok suele ser de Vox”.

europapress.es

Podemos quiere que los alumnos de privadas pasen un examen organizado por una universidad pública para obtener el título

MADRID, 23 Feb. (EUROPA PRESS) - Podemos quiere que, una vez superados sus planes de estudios para obtener un título universitarios oficial de Grado, Máster Universitario y Doctorado en una universidad privada, los aspirantes a obtenerlo deberán superar una prueba teórica sobre el contenido de sus estudios, organizada por una universidad pública de su provincia de cara a la obtención de su título. Así lo recoge una enmienda registrada por la formación morada, a la que ha tenido acceso Europa Press, al proyecto de ley orgánica por la que se modifica la ley orgánica del sistema universitario (LOSU).

En otra enmienda, Podemos insta a modificar la Ley de Universidades para que las administraciones públicas no puedan “financiar directa ni indirectamente a centros universitarios privados”.

Asimismo, la formación morada propone que no se pueda reconocer una universidad privada “salvo que, en el ejercicio anterior al de su reconocimiento exista un 10% de solicitantes de plaza en los estudios de grado que, cumpliendo los requisitos académicos mínimos, no hayan obtenido la misma”.

La norma registrada por los socialistas en la Cámara Baja establece que las prácticas académicas externas del estudiantado universitario, cuando sean curriculares, no impliquen, en el momento de acordarse, una transacción económica (bajo forma de precio o de donación) entre el centro de origen y el de destino.

La finalidad de esta medida es evitar que la mayor capacidad económica de determinadas instituciones de educación superior “pueda condicionar el adecuado ejercicio de esta obligación curricular por parte del estudiantado universitario”.

Además, busca salvaguardar el acceso igualitario de todo el estudiantado universitario al universo de posibilidades que constituyen las prácticas académicas externas. En el ámbito de la Formación Profesional existe un precedente similar, ya que la norma actual establece que “no se podrá vincular el periodo de formación en empresa u organismo equiparado a contraprestación o donación por parte del centro de formación profesional, ni directamente ni a través de fundaciones u organizaciones vinculadas con ellos,

cuando la citada estancia de formación en empresa u organismo equiparado forme parte del currículo de la oferta formativa".

La proposición de ley del PSOE pretende extender esta medida también al ámbito de la educación universitaria, de forma que las universidades, centros y estructuras autorizadas para impartir enseñanzas universitarias, sean de titularidad pública o privada, puedan establecer los acuerdos que estimen oportunos con las empresas, instituciones, entidades u organismos, públicos o privados, nacionales o extranjeros, que aseguren el acceso efectivo de todo el estudiantado universitario a la realización de las prácticas académicas externas en dichas empresas, instituciones, entidades u organismos.

elCorreoGallego.es

El IES Antonio Fraguas, de Santiago, en un proyecto coral nacional: 200 estudiantes se reunieron en Cartagena

La iniciativa, que se prolongó durante dos años, se incluye en el programa ARCE do Ministerio de Educación

Lorena Rey. Santiago 23 FEB 2026

El IES Antonio Fraguas, de Santiago, es uno de los cuatro institutos que participaron la semana pasada en Cartagena en el encuentro final de un proyecto coral desarrollado a lo largo de dos años en el marco del programa ARCE del Ministerio de Educación, una iniciativa de cooperación entre centros educativos de distintas comunidades autónomas.

Cerca de 200 estudiantes se dieron cita en esta ciudad para poner el broche final a un intenso trabajo colaborativo. Junto al centro compostelano participaron el IES Isabel Castilla (Ávila), el IES Francisco Umbral (Madrid) y el IES Galileo (Valladolid), que actuó como anfitrión en esta última movilidad.

El alumnado del IES Antonio Fraguas formó parte de un coro juvenil interterritorial que interpretó diferentes piezas conjuntamente en un concierto de clausura celebrado el viernes día 20 de febrero en la plaza frente al Ayuntamiento de Cartagena. El acto, abierto al público, se convirtió en una muestra del talento, el esfuerzo y la capacidad de trabajo en equipo de los jóvenes participantes.

Además de los ensayos y actuaciones, el encuentro permitió al alumnado compostelano compartir experiencias con estudiantes de otras realidades educativas, reforzar competencias musicales y sociales y conocer el patrimonio cultural del municipio murciano. La actividad contó con la colaboración de la Unidad de Programas Educativos del área de Educación del Ayuntamiento de Cartagena.

Con esta cita final se cierra un proyecto que, a lo largo de dos años, promovió la cooperación entre institutos del país fortaleciendo lazos a través de la música coral y consolidando una red de trabajo conjunto que, en palabras del propio instituto compostelano, "deja una experiencia inolvidable para el alumnado del IES Antonio Fraguas".

deia

Euskadi implantará el próximo curso el Bachillerato Internacional en tres centros públicos

El IES Botikazar de Bilbao, el IES Urritxe de Amorebieta-Etxano y el IES Unamuno de Vitoria-Gasteiz, sumarán un total de 81 plazas

NTM E.P. 23-02-26

El Departamento de Educación del Gobierno Vasco implantará el próximo curso 2026-2027 el Bachillerato Internacional en tres centros públicos de Euskadi, el IES Botikazar de Bilbao, el IES Urritxe de Amorebieta-Etxano y el IES Unamuno de Vitoria-Gasteiz, que sumarán un total de 81 plazas. El programa se impartirá de forma complementaria, con lo que su alumnado contará con el título oficial de Bachillerato y el diploma del Internacional, "reconocido por universidades de todo el mundo".

La consejera de Educación, Begoña Pedrosa, y los directores de los tres institutos, Idoia Pujana Uriarte, M. Lorea Gabiola Anakabe y Joseba Zabala Martín, han presentado este lunes esta iniciativa que, en palabras de la consejera, supone "un salto cualitativo" en la oferta de Euskadi "hacia la excelencia" educativa, "proyectarse a nivel global" y abrir "más oportunidades" de desarrollo para el alumnado.

Doble titulación

Este programa se impartirá de forma complementaria al Bachillerato regulado en el sistema educativo vasco, de forma que, al finalizar los estudios, el alumnado obtendrá doble titulación: el título oficial de Bachillerato y el Diploma del Bachillerato Internacional, según ha remarcado Pedrosa, "reconocido por universidades de todo el mundo".

La formación se estructura en seis grupos de asignaturas: los de estudios en lengua y literatura, adquisición de lenguas, individuos y sociedades, ciencias, matemáticas y artes. Además, habrá tres componentes troncales comunes, los de Monografía, Creatividad, Actividad y Servicio. Entre ellas, los directores de los centros han destacado la presencia de Teoría del Conocimiento, una materia orientada a desarrollar la reflexión crítica.

El alumnado debe realizar un trabajo de investigación individual de carácter académico y un proyecto vinculado a la creatividad, la actividad física y el compromiso social.

Trabajar habilidades

Más allá del programa curricular, ha remarcado la consejera de Educación, el nuevo modelo de Bachillerato ofrece a los estudiantes la oportunidad de trabajar el desarrollo de habilidades de pensamiento, habilidades de comunicación, habilidades sociales, habilidades de autogestión y habilidades de investigación.

La evaluación será "continua y rigurosa" y combinará pruebas externas con trabajos y proyectos desarrollados a lo largo de los dos cursos, de manera que se reforzará la autonomía y el pensamiento crítico del alumnado.

Durante la presentación, las direcciones de los centros que impartirán el programa el próximo curso, cada uno de los cuales ofrecerá 27 plazas, han destacado que la autorización para ofrecer el Programa del Bachillerato Internacional exige a los centros un alto nivel de compromiso institucional, solvencia organizativa y profesionalidad. Su puesta en marcha, han explicado, implica una planificación rigurosa y una adaptación metodológica, con formación específica y continua del profesorado.

EL PAIS

Dos universidades proponen evaluar los centros educativos más allá de las buenas notas

Un informe de la Universidad Pablo de Olavide y la Autónoma de Madrid incorporan criterios de sostenibilidad y gobernanza para valorar el impacto social de los centros de enseñanza

EVA SAIZ. Sevilla - 23 FEB 2026

¿Un buen colegio es el que obtiene las mejores medias en Selectividad? ¿El que tiene los mejores resultados en el informe PISA? Probablemente estos sean hoy en día los parámetros tangibles más extendidos para valorar el nivel académico, pero la sociedad demanda de los centros educativos algo más que certificar aprendizajes. Las familias esperan que contribuyan al bienestar real del alumnado y de su entorno -se ha visto en los últimos casos de acoso-, a la cohesión social y a la capacidad de actuar ante retos complejos. Sin embargo, los esfuerzos que muchos equipos directivos y docentes dedican a alcanzar esos objetivos quedan en un limbo, porque no existen criterios objetivos que puedan medir su éxito o eficiencia.

El informe *El Impacto invisible de la Educación*, que se ha presentado este lunes en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, ofrece parámetros homologados y fáciles de aplicar por la comunidad escolar para evaluar la calidad educativa, más allá del mero rendimiento académico del alumnado. El estudio, desarrollado por la UPO y la Fundación EducAcción, a través de su cátedra con la Universidad Autónoma de Madrid, ha adaptado los criterios ASG (Ambientales, Sociales y de Impacto) y validados por directivas internacionales que se aplican para valorar a las grandes empresas al ámbito educativo a través de una herramienta -ESGrade- aplicados y adaptados al día a día del centro y con sentido pedagógico. "No hay sector que genere mayor sostenibilidad en nuestro medio ambiente, en nuestra sociedad y en la gobernanza que el educativo, porque representa el presente y el futuro", indica Sonia Díez, presidenta de EducaAcción.

Este sistema de medición permite evaluar los programas e iniciativas que los centros educativos desarrollan en materia de sostenibilidad ambiental y social y de gobernanza y valorar su efecto. "Ante un mundo de absoluta incertidumbre, de retos y dificultades claras por parte de los colegios, esto abre una nueva forma de visibilizar el impacto, de manera que no dependa solo del *marketing* que puedan hacer los colegios", abunda Díez.

De esta manera se puede evaluar con una serie de indicadores claros, comparando las iniciativas que impulsan en su día a día. Así el colegio, que ha introducido un biodigestor para convertir en gas los residuos que genera el comedor escolar, podrá cuantificar su impacto de una manera objetiva y homogénea. Al igual que el que impulsa un programa de voluntariado y ofrece créditos al alumnado que lo realiza o el que desarrolla un sistema de participación igualitario. "Se puede medir el impacto que se ha generado, la ayuda que se ha prestado y, lo más importante, no solo se miden las iniciativas, sino que se visibilizan", señala la presidenta de EducaAcción. "Habrá centros que tengan un impacto importante en la parte social, otros en la de gobernanza, por su transparencia, porque presten atención a la parte identitaria, por su trazabilidad", abunda.



Esta métrica, que ya se aplica en marcos empresariales, permite discutir no solo qué hace el centro, sino cómo lo decide, lo comunica y lo sostiene, y abre un camino de transferencia basado en criterios y formatos de reporte adaptados al contexto escolar, manteniendo la autonomía pedagógica, se defiende en el informe.

Los parámetros de medición se han desarrollado a partir de encuestas que se han realizado en 16 centros educativos de todo el país y de todo tipo de extracción social con cuestionarios que se han distribuido entre los equipos directivos, los docentes y el alumnado. Los resultados de estas mediciones, que cada centro debe recoger en informes anuales, permitirán además a los colegios poder tomar nuevas decisiones basadas en evidencias sobre el impacto que sus proyectos e iniciativas generan en el entorno. “Se pueden incorporar puntos de mejora, de manera que se incentiva un afán de perfeccionamiento”, señala Díez, que también destaca la importancia que esas conclusiones pueden tener a la hora de generar sinergias con el entorno cercano y con el propio municipio. “Constatar que un centro educativo está generando un impacto, constituye un valor diferencial, porque puede mover a las instituciones a preguntarse cómo puede apoyar a esos colegios para que continúen con esa labor que se demuestra eficaz”, incide.

La intención de los investigadores es extender el estudio, que también cuenta con la colaboración de la Fundación Unicaja, a más centros el próximo año e implicar a las Comunidades Autónomas para que incorporen esta herramienta de medición de una calidad educativa, que va mucho más allá de las notas, y que visibiliza el impacto transformador de los colegios en el entorno.

EL DEBATE OPINIÓN

Evidencias empíricas para políticas de éxito

Existe una profunda brecha entre los países de la Europa occidental avanzada, donde debiera estar España, y la realidad hacia la que le empuja nuestro sistema educativo

Sandra Moneo Díez 24 feb. 2026

La pasada semana tuve el honor de asistir a la clase magistral que el profesor Nuno Crato impartió en el marco de la Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela. No es la primera vez y confío en que no será la última en que podamos disfrutar de la extraordinaria inteligencia y brillantez de quien fue ministro de Educación y Ciencia de Portugal en el periodo 2011-2015.

Bajo su mandato se desarrolló una importante reforma educativa que llevó al país a obtener los mejores resultados internacionales de su historia. En realidad, y a pesar de que el impulso generado por las políticas educativas del profesor Nuno Crato se ha visto frenado diez años después, todavía hoy los estudiosos de la educación miran con profunda envidia la transformación que experimentó nuestro país vecino. A día de hoy, sigue situado por encima de España en todas las evaluaciones internacionales, mientras el sistema educativo español permanece estancado en un conformismo impropio de quien debiera aspirar a ser una gran potencia educativa.

La cuestión es que en España podían haberse desarrollado las políticas educativas que marcaron el éxito de Portugal y no se hizo. Es cierto que la organización administrativa de Portugal no es la misma que en España, pero también es cierto que, dentro del marco del Estado de las Autonomías y las competencias que la propia Constitución Española reconoce en su art. 149.1.30 al Estado, caben todas y cada una de las reformas que asumió Portugal. Desde las políticas efectivas que refuerzan la formación inicial y la presencia del docente en el aula, hasta el alejamiento de los postulados logseanos y de una mala aplicación en la adquisición de competencias por parte de los alumnos que ha llevado a desechar lo más valioso que puede ofrecer el aula: los conocimientos.

Se precisaría todo un tratado para analizar en profundidad la trascendencia que supuso en todos los campos la aplicación de las políticas educativas del profesor Crato. No obstante, basta con leer el título de la citada conferencia, «Evidencias internacionales que podrían transformar la educación en nuestros países», para darse cuenta de dos hechos relevantes.

En primer lugar, que existen fundamentos empíricos suficientes en el ámbito internacional para que cualquier país que busque el éxito en sus políticas educativas las pueda realizar.

En segundo lugar, que el fracaso en la adopción de dichas políticas o la ignorancia de las mismas puede llevar a ese país a posiciones rezagadas en el ámbito internacional, condenando a sus alumnos a asumir carencias en su formación, lo que les impedirá competir en igualdad de condiciones con alumnos de otros países. España es un buen ejemplo de esta última consideración.

Si se analizan las evidencias internacionales que proporciona a lo largo de sus sucesivas ediciones el informe PISA –que evalúa el nivel de competencias de los alumnos de 15 años en determinadas materias como las ciencias, el dominio de la lectura y las matemáticas– y el informe TIMSS –el último publicado señalaba que los alumnos españoles de 4º de Primaria (498 puntos) se encuentran por debajo tanto de la media de la OCDE

(525) como de la media europea en rendimiento en matemáticas (514) y ciencias–, España se sitúa como país muy lejos, no ya de otros como Singapur, Corea o EE.UU., situados en el bloque de países avanzados en el ámbito educativo, sino de países cercanos como Alemania, Francia, el Reino Unido o Portugal.

Existe una profunda brecha entre los países de la Europa occidental avanzada, donde debiera estar España, y la realidad hacia la que le empuja nuestro sistema educativo. La asunción de profundos errores a lo largo de los años, errores que persisten a día de hoy, impide que España pueda salir del bloque de la mediocridad. Señalaba el profesor Crato la importancia de actuaciones muy simples, perfectamente testadas y analizadas empíricamente: la necesidad de que el profesor, el maestro, lidere el trabajo en el aula; la transmisión de conocimientos utilizando un currículo y un trabajo perfectamente estructurados que permitan al alumno la adquisición ordenada de los mismos. En esa adquisición de conocimientos, el refuerzo permanente de la lectura –para que los alumnos estén motivados a leer, tendrán que tener un conocimiento de base–, un correcto aprendizaje que les permita una comprensión lectora adecuada –de lo contrario será muy difícil su progresión– y las matemáticas –cuanto más se sabe de matemáticas, más creativo se puede ser– desde edades tempranas como columna vertebral del sistema educativo resultan esenciales.

El diseño de un sistema educativo exigente es fundamental. Durante décadas, nuestro sistema educativo ha bebido de aquellas fuentes que postulaban una rebaja de la exigencia como medida para que aquellos alumnos rezagados pudieran alcanzar los objetivos marcados para cada etapa. Gran error. La rebaja de la exigencia no solo impide la superación de estos alumnos –lo correcto, ahora y siempre, es forjar medidas destinadas a todos y cada uno de ellos, atención más personalizada, medidas de refuerzo, etc.–, sino que provoca que los alumnos brillantes relajen su nivel de autoexigencia. Conclusión: la calidad del sistema educativo va descendiendo poco a poco hasta chocar con la dura realidad.

Cada vez que surge el debate educativo siempre hay quien intenta imponer sus tesis ideológicas frente a fundamentos empíricos. Los países más avanzados hace tiempo que desecharon la ideología como pilar para sustentar las reformas educativas. Afortunadamente, la ciencia y las matemáticas permiten analizar minuciosamente dónde residen las políticas más exitosas. El deber de cualquier país es hacer las cosas lo mejor que pueda; existen instrumentos para ello. España todavía tiene esta asignatura pendiente.

Sandra Moneo Díez es presidenta de la comisión de universidades y ciencias del Congreso de los Diputados

EL MUNDO

La única alumna de Mecatrónica de su curso en una de las FP con más salidas de España: "Saqué 13,2 en Selectividad y no entré en la carrera que quería"

Noelia Márquez, estudiante en un centro público de Huelva: "Crecí pensando que la FP no valía para nada, pero si volviera atrás no haría Bachillerato"

Olga R. Sanmartín. Martes, 24 febrero 2026

Noelia Márquez, de 23 años, sacó un 8,6 en Bachillerato y un 13,2 en Selectividad después de haberse presentado cuatro veces al examen, pero no le dio la nota para estudiar las carreras que quería - Medicina u Odontología- en ninguna universidad pública andaluza. Así que se metió en Formación Profesional y ahora reconoce que es «una de las mejores decisiones» que ha tomado. Estudia 2º de Mecatrónica en el centro público Profesor José Luis Graíño de La Rábida (Huelva) y es la única alumna chica de su curso. De los dos grupos de 25 estudiantes, todos son chicos menos ella. «Hay muy pocas mujeres en el sector, a pesar de que se encuentra en expansión», relata a EL MUNDO. «Todavía hoy en día tendemos a pensar que hay 'carreras de hombres', pero estamos perfectamente capacitadas y con posibilidades de llegar muy lejos en este mundo».

Noelia es la alumna que salió a principios de mes contando su historia en el vistoso acto que organizó el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, para presentar su plan para poner la FP «en el centro del proyecto de país», en palabras de la ministra de Educación, FP y Deportes, Milagros Tolón. «Si volviera atrás en el tiempo, yo ya no estudiaría Bachillerato, haría un grado medio de FP», tiene claro esta alumna despierta y empollona, que reconoce que los dos años de Bachillerato fueron «los más difíciles» de su vida académica.

¿Y la FP está siendo más fácil? «No sé si es más fácil, pero es más de entender y practicar que de estudiar. No te sirve de nada aprenderte algo de memoria si no sabes cómo funciona una máquina o un circuito. Pero lo importante es que en la FP he aprendido más cosas útiles para el trabajo, mientras que al terminar Bachillerato sólo sabía, muy bien, eso sí, la teoría de las asignaturas de Lengua, Matemáticas o Física, pero no me veía preparada para buscar un empleo».

Mecatrónica es uno de los grados de FP superior con mayor inserción laboral de España, rozando una tasa de afiliación a la Seguridad Social del 80% al cuarto año de la graduación. Pero estos estudios, que antiguamente se llamaban Mantenimiento Electrónico Industrial, echan para atrás a muchos alumnos -y, sobre todo, a alumnas- porque no saben exactamente en qué consisten. «No se trata de cargar máquinas ni de hacer



esfuerzo físico, sino que hay asignaturas de hidráulica, neumática, mecánica, electricidad y, sobre todo, mucha programación informática. Hice prácticas el año pasado en una empresa en donde yo señalaba lo que se rompía, pero no tenía que arreglarlo: éramos supervisores, no encargados de mantenimiento», explica Noelia.

«Se trata de una mezcla de mecánica con electrónica adaptada a los nuevos tiempos de la digitalización», detalla Juana Sánchez, la directora del instituto donde estudia la chica. Asegura que, «de las 11 promociones que han salido ya del centro, no hay ningún alumno que esté en paro». «Todas las semanas me llaman varias empresas pidiéndome mano de obra para ofrecerles trabajo», destaca.

El instituto, donde hay una lista de espera para entrar de más de 100 alumnos, se encuentra cerca del Polo Químico de Huelva, uno de los mayores complejos industriales de España, que concentra refinerías, metalúrgicas, energéticas y empresas químicas. El 80% de los alumnos del centro encuentra trabajo en el Polo Químico, en empresas como Moeve, Enagás, Exolum o Atlantic Cooper y tienen sueldos que superan los 2.000 euros mensuales, según la directora. Pero a Juana también le piden empleados desde otras comunidades autónomas porque «no hay casi titulados en Mecatrónica».

Antes de matricularse, Noelia se informó a conciencia con un orientador de las distintas salidas laborales de todos los grados. No quería irse muy lejos de casa -vive en Moguer con su pareja, que también trabaja en el sector industrial, y sus padres están en Mazagón- y buscaba «buenas condiciones de trabajo». Cuando hizo la Selectividad y no fue admitida en la universidad por las elevadas notas que piden en Medicina y Odontología, cursó y terminó un grado superior de Higienista Dental. «Pero me di cuenta de que mi jefa odontóloga echaba muchas horas, porque trabajaba para su propia consulta y para una ajena. En el sector de la salud tienes que trabajar todo el día y con poco sueldo. Y yo quiero tener vida también», expresa.

Ahora siente que ha encontrado su sitio. «Cuando yo era pequeña mi madre me insistía todo el rato en que tenía que estudiar una carrera. Yo crecí pensando que la FP no servía para nada y hoy tiene más ventajas laborales que otros grados universitarios», señala Noelia. Esa misma madre, peluquera, también ha cambiado de opinión con la FP, pues con 45 años ha hecho un grado medio de auxiliar de Enfermería y ahora está preparándose para opositar.

El entorno de Noelia ejemplifica el cambio sociológico que existe respecto a esta formación: «Ya tengo más conocidos que eligen FP que los que van a la universidad. Los que han hecho una carrera están todavía estudiando y siguen viviendo con sus padres».

También se ve cada vez más una combinación de ambos itinerarios. Noelia tiene un amigo de su época del colegio que cursó el grado medio de Electricidad, después hizo el grado superior de Telecomunicación y ahora está en la carrera universitaria de Ingeniería Electrónica. «Y lleva trabajando desde antes de empezar». Su mejor amiga, por el contrario, hizo el Bachillerato con ella, después cursó un grado de FP de Anatomía Patológica, más adelante estudió tres años de la carrera de Enfermería y ahora está empezando Medicina. «Va a acabar de estudiar con más de 30 años».

La mayor parte de sus amigas, en todo caso, ha cursado el grado de Química Industrial, muy vinculado a las oportunidades de la zona. Ella se ha sacado también un certificado profesional de Gestión y Control de Planta Química de 840 horas y, cuando termine Mecatrónica, hará Química Industrial, en donde le convalidarán la mayor parte de las asignaturas y sólo tendrá que estudiar dos para tener ambos títulos: Mecatrónica y Química Industrial.

Noelia hizo prácticas remuneradas el año pasado en Exolum y el 9 de marzo empezará a trabajar en Magnon, una empresa que extrae electricidad de la biomasa. «Desde el primer curso hay una formación práctica de verdad, porque trabajamos en las empresas. Lo bueno que tiene eso, además, es que la empresa te conoce y sabe cómo trabajas. Hay una formación a medida de la empresa».

Noticias de Navarra

Estos son los 12 puntos que el profesorado de FP exige a Gimeno

Los claustros de 15 de los 17 centros de FP respaldan las reivindicaciones planteadas por los sindicatos, entre las que destacan la concreción de medidas para implantar la Ley de FP y la dotación de 4 horas específicas de cómputo lectivo por grupo para los tutores de Dual

Unai Yoldi.PAMPLONA | 24-02-26 | 13:31

Quince de los diecisiete centros públicos de FP de Navarra han trasladado su "descontento" al Departamento de Educación por los "problemas" que afronta esta enseñanza y han trasladado exigencias comunes al Ejecutivo. En un claustro extraordinario, los centros han consensuado un texto común que ha recabado el apoyo de 933 docentes, el 84% de respaldo.

En concreto, los claustros celebrados tuvieron un único punto en el orden del día, que consistió en la votación para el posicionamiento del claustro de 12 reivindicaciones que el colectivo docente de la Formación Profesional exige al consejero de Educación, Carlos Gimeno.

La pregunta formulada para la votación fue: *¿Estás de acuerdo en que el claustro se adhiera y apoye las reivindicaciones detalladas en el orden del día de este claustro?*

1. Anticipación, previsión y concreción con medidas futuras a tomar para la implantación de la Ley de FP, así como la participación activa del profesorado en la toma de decisiones del proceso de implantación de la FP Dual.
2. Señalar en la Orden Foral la obligación de que la gestión, tutorización y seguimiento de la DUAL sea realizada por profesorado del propio centro educativo, impidiendo externalizar esta tarea, y que la dotación de horas para estas tareas sea de cómputo lectivo, independientemente de la modalidad de FP Dual.
3. Dotación de 4 horas específicas de cómputo lectivo por grupo para el/la tutor/a Dual.
4. Dotación de horas específicas para la atención a alumnado del modelo FCT que quede pendiente de realizar su estancia en empresa, hasta la extinción de su plan educativo.
5. Aumento de horas para los puestos de orientación.
6. Intervención del Departamento de Educación para coordinar la búsqueda de empresas colaboradoras en los centros públicos de FP. Medidas para que las administraciones y empresas públicas acojan alumnado en prácticas con prioridad para los centros públicos, así como la obligación de que las empresas adjudicatarias de contratos y subvenciones públicas acojan alumnado en prácticas de FP de centros públicos.
7. Equiparación salarial, mediante complemento específico, del profesorado especialista de sectores singulares, especialistas de Pedagogía Terapéutica de FPE y profesorado técnico que imparte docencia en FP.
8. Actualizar la dotación de desdobles realizando un estudio exhaustivo de cada módulo, su peligrosidad y su carga lectiva, para atender debidamente las necesidades del alumnado. La asignación de horas de desdoble deberá realizarse por módulo profesional.
9. Adecuación de espacios para el profesorado y el alumnado a las necesidades reales de ergonomía, habitabilidad, seguridad y salud laboral, contempladas en la normativa vigente, sobre todo en talleres.
10. Bajada de ratios. En el caso de grado básico máximo de 14 alumnos/alumnas incluido en dicho ratio alumnado repetidor. En el caso de grado medio y grado superior con 20 alumnos/as de nuevo acceso, sin que supere, en ningún caso, el número de 24 alumnos/as, entre los de nuevo acceso y repetidores.
11. Dotación real de los recursos necesarios para poder desarrollar adecuadamente nuestro trabajo docente.
12. Adopción de medidas efectivas para la reducción real de la interinidad docente.

EL PAIS **OPINIÓN**

Madrid como modelo de educación para el PP

Se exige una supuesta igualdad en la financiación autonómica, pero dentro de la región vulnera el principio de equidad

ESTEBAN ÁLVAREZ LEÓN / MIGUEL RECIO. 24 FEB 2026

El Gobierno ha presentado —pendiente de aprobación— un proyecto de reforma del modelo de financiación autonómica y ahora estamos en el momento del debate y la opinión informada. El nuevo modelo —que solo afecta a las comunidades autónomas del régimen común, es decir, todas menos Navarra y País Vasco— incrementa la capacidad tributaria al subir los porcentajes del IRPF e IVA cuya gestión se cede a las comunidades autónomas; y se desagregan —para actualizarlos— los porcentajes referidos a educación y servicios sociales que se utilizan para calcular la población ajustada de cada comunidad. Junto a esto, el modelo se adapta a las nuevas realidades al incluir un fondo para hacer frente al desafío del cambio climático e incluye nuevos mecanismos de nivelación a fin de avanzar en la reducción de las diferencias territoriales en financiación por habitante.

Esto es lo que el nuevo modelo de reforma plantea para el futuro... pero, ¿qué ha sucedido en estos últimos años, desde 2018, en las diferencias entre comunidades autónomas tanto en PIB per cápita como en renta neta media por persona? Ambos indicadores, calculados por el INE, son relevantes en tanto que, entre PIB y renta neta disponible, median los impuestos y las cotizaciones sociales y otras transferencias. Es decir, en el indicador de renta neta disponible se ve ya reflejado el efecto más relevante del gasto público: el de los impuestos y de las cotizaciones sociales, aportados con progresividad fiscal. Los pagan las personas, pero podemos ver su repercusión por comunidades autónomas y es esta: las diferencias, por comunidades autónomas, entre PIB per cápita y renta neta media por persona se han reducido, entre 2018 y 2024, de

manera importante y además esa reducción se ha producido en un contexto de crecimiento económico, de incremento de la cuantía de la renta.

En concreto, en 2018, la renta neta media por persona en la comunidad —de régimen común— que la tenía más alta era un 56,2% superior a esta renta en la comunidad menor renta; pero en 2024 esa diferencia se queda en 41,7%, 15,2 puntos porcentuales de diferencia, o lo que es lo mismo, esa diferencia se ha reducido en un 27%.

Parece lógico valorar las nuevas propuestas por los efectos de las anteriores y no tanto por prejuicios o augurios. El gasto autonómico se destina fundamentalmente a financiar los derechos sociales y los recursos destinados a gasto público sanitario y educativo que suponen la mayoría del presupuesto autonómico. En educación, las diferencias entre comunidades autónomas se han reducido de manera importante y a ello ha colaborado decisivamente los fondos finalistas aportando por el Gobierno central a las comunidades autónomas: a través de los Programas de Cooperación Territorial y de impulso de la Formación Profesional, a los que hay que añadir los destinados a los llamados "grupos burbuja" en la pandemia por Covid19. Fondos que, en todos los casos, se han repartido con un criterio compensador de las diferencias y con el acuerdo con las comunidades autónomas.

Este es el sustento de la nueva propuesta de financiación. Pero no creamos que este proceso de convergencia en educación es inevitable, que se ha producido siempre y no corre peligro. Los gobiernos conservadores han suprimido estos fondos en el pasado y, dentro de las comunidades autónomas en las que gobiernan, no siguen criterios compensadores para asignar los recursos del presupuesto de educación: la *excelencia*, cheques para financiar la elección de plaza, subvenciones a empresas... son sus prioridades. Debatamos sobre financiación territorial, pero con datos y mirando lo hecho.

Así, en la Comunidad de Madrid, en 2018 el gasto público educativo no universitario —restado lo dedicado a conciertos y subvenciones, es decir: mayoritariamente lo destinado a centros públicos— no alcanzaba, en euros corrientes, la cifra de 2009; se superó esa cifra en 2020, gracias a los fondos del Ministerio para los *grupos burbuja*. Por el contrario, lo destinado a conciertos y subvenciones nunca descendió desde 2009 y ambas redes tenían incrementos similares de alumnado (más de 100.000 en el caso de los centros públicos).

La desigualdad que se busca y pronostica en la propuesta de financiación del Gobierno aparece destacada, en el Presupuesto de Educación madrileño, y se manifiesta en el fuerte crecimiento de unos cheques-copago (eufemísticamente llamadas *becas*) a familias de cuatro miembros y más de 144.000 euros de renta al año para cursar etapas postobligatorias; en un crecimiento de la tasa de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil que, en la mayoría de los distritos de la ciudad de Madrid con baja renta, está por debajo de la media, y ello que esas plazas se crean con fondos del ministerio; en unas ayudas al comedor escolar que no suponen la gratuidad ni siquiera para los niños de familias en situación de carencia material y social severa; en la tasa de 400 euros que penaliza al alumnado de FP de Grado Superior en centros públicos; en unas inversiones en centros públicos que todavía no han alcanzado, en euros corrientes, los niveles de 2009; etc, penalizando todo ello al alumnado y familias de las DAT (direcciones de área territorial) o distritos de la ciudad de Madrid con menor renta, en donde la enseñanza pública tiene mayor presencia.

Se exige una igualdad contradictoria con la autonomía territorial, pero se lleva a cabo una desigualdad que vulnera la equidad en las condiciones en las que se ejerce el derecho a la educación.

Esteban Álvarez León es portavoz de Educación del Grupo Socialista en la Asamblea de Madrid.

Miguel Recio Muñoz es experto en Educación y exasesor del Ministerio de Educación.

europapress.es

Tolón destaca la apuesta del Gobierno por la FP: "La consideramos un elemento clave en el país que estamos construyendo"

MADRID 24 Feb. (EUROPA PRESS) - La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, ha asegurado que el Gobierno va a seguir apostando por la Formación Profesional. "La consideramos un elemento clave en el país que estamos construyendo", ha señalado este martes Tolón durante la inauguración de SpainSkills 2026, la competición nacional de Formación Profesional, que se celebra del 25 al 28 de febrero en el recinto ferial Ifema de Madrid. En SpainSkills competirán más de 500 estudiantes de FP y recién titulados venidos de todas las comunidades autónomas en 31 modalidades distintas.

Durante su discurso, Tolón ha asegurado que SpainSkills no es sólo una competición, sino también "un estímulo" para quienes se están formando "y una ventana abierta para que la sociedad y las empresas vean el talento de nuestra FP". Se ha referido a los 559 participantes como "lo mejor de cada centro, de cada municipio y de cada comunidad" y les ha expresado el "orgullo" que representan, no sólo para sus familias y sus centros, sino también para España. "El futuro, sin duda, está en buenas manos", ha aseverado. La ministra ha

recordado que esta competición es "un escaparate internacional", ya que los vencedores en cada categoría representarán a España en las competiciones internacionales y europeas. "En este mundo sin fronteras, esta proyección internacional es una gran oportunidad para vosotros y vosotras", ha expresado.

También se ha dirigido a las más de 110 empresas patrocinadoras de la competición, a las que ha animado a que conozcan "de primera mano" y tomen "buena nota del nivel que hay" en la FP. "Porque este talento no es solo motivo de orgullo: es una oportunidad de invertir en vuestro desarrollo y en el desarrollo de todo el país", ha apuntado.

La ministra ha destacado la "auténtica revolución" que está viviendo la FP en España, fruto, ha recordado, de la apuesta decidida del Gobierno por esta vía educativa: más de 7.400 millones de inversión y más de 400.000 nuevas plazas que han hecho que el número de alumnos supere los 1,2 millones y que la inserción laboral ronde el 90%. Este certamen supone un medio para estimular a alumnos, profesores y empresas, ya que permite a los estudiantes mostrar sus competencias reales en el mundo laboral y les otorga un reconocimiento académico a través de una competición que les motiva a esforzarse para alcanzar sus metas, mejorando su aprendizaje y sus técnicas. Además, es una ventana para que empresas y público comprueben el talento y las habilidades que desarrolla el alumnado de Formación Profesional, y una vía de intercambio de experiencias y adquisición de nuevas técnicas entre los propios contendientes.

Por otro lado, al premiar a los mejores en cada categoría, se subraya la importancia de la excelencia en la formación profesional. Nacido en 1947 en Madrid bajo el nombre de Concurso Nacional de Formación Profesional, este certamen arrancó con la participación de cerca de 4.000 jóvenes de una docena de oficios mecánicos y dio origen a las competiciones internacionales que fueron impulsadas en los años 50 por España, donde se celebraron las seis primeras.

EL DEBATE OPINIÓN

Educación en España: demasiada ideología, pocos resultados

Los informes internacionales sitúan a España de manera recurrente en posiciones intermedias. No ocupamos los últimos lugares del mundo desarrollado, pero tampoco nos aproximamos a los sistemas que lideran el rendimiento académico global

Ana María Aguiló 25 feb. 2026

En España debatimos con intensidad sobre la economía, los pactos parlamentarios o el modelo territorial. Sin embargo, raramente analizamos con la misma profundidad quién ha diseñado el modelo educativo que ha formado a varias generaciones de españoles en las últimas décadas. Y, sin embargo, pocas decisiones políticas tienen un impacto tan duradero como las que se toman en el ámbito de la enseñanza.

Desde la aprobación de la LOGSE en 1990, la educación ha sido uno de los espacios donde la izquierda ha ejercido con mayor claridad una estrategia cultural de largo recorrido. No se trataba únicamente de modernizar estructuras o ampliar etapas obligatorias. Aquella reforma introdujo una determinada concepción de la escuela: comprensividad hasta los 16 años, enfoque pedagógico centrado en competencias, prioridad de la inclusión como principio organizador y una visión en la que la evaluación perdía peso frente al acompañamiento.

Ese marco conceptual no fue episódico. Con matices y ajustes, ha continuado vigente a través de las sucesivas reformas. Cambian los nombres de las leyes, se retocan artículos, se modifican currículos, pero el núcleo permanece reconocible. No estamos ante una sucesión de modelos radicalmente opuestos, sino ante una continuidad de fondo que ha atravesado más de tres décadas.

La derecha, por su parte, no ha desarrollado un proyecto educativo alternativo sólido y sostenido. Cuando gobernó, introdujo modificaciones –como ocurrió con la LOMCE en 2013–, pero no impulsó una revisión estructural del modelo heredado. Algunas de sus medidas más significativas, como las evaluaciones externas finales, quedaron suspendidas por falta de consenso político antes de consolidarse. La educación nunca fue situada en el centro estratégico del debate público con la misma prioridad que otras áreas.

Así se ha producido una paradoja política: mientras la izquierda entendía la educación como herramienta decisiva de configuración cultural y social, la derecha la abordaba como un ámbito más dentro de la agenda gubernamental. El resultado ha sido una hegemonía pedagógica apenas cuestionada en sus fundamentos.

La cuestión decisiva, sin embargo, no es ideológica sino empírica: ¿qué resultados ha producido este modelo tras más de treinta años de continuidad?

Los informes internacionales sitúan a España de manera recurrente en posiciones intermedias. No ocupamos los últimos lugares del mundo desarrollado, pero tampoco nos aproximamos a los sistemas que lideran el rendimiento académico global. En las evaluaciones comparativas, nuestros estudiantes se sitúan en torno a la media en matemáticas, lectura y ciencias. Al mismo tiempo, persisten problemas estructurales como el abandono escolar temprano –aunque haya mejorado en los últimos años– y una fuerte influencia del entorno socioeconómico en el rendimiento.



No hablamos de un sistema fracasado. Pero tampoco de uno excelente. España parece instalada en una cierta medianía estable, sin grandes avances sostenidos ni retrocesos dramáticos. Y esa estabilidad en la media plantea una pregunta incómoda: ¿era este el horizonte al que aspirábamos cuando se emprendieron las grandes reformas educativas de los años noventa?

El debate público sobre educación suele formularse en términos ideológicos simplificados: equidad frente a exigencia, inclusión frente a evaluación, competencias frente a contenidos. Sin embargo, la experiencia de los sistemas más sólidos demuestra que estas categorías no son excluyentes. Es posible combinar inclusión con altos estándares académicos, equidad con cultura del esfuerzo, autonomía pedagógica con evaluación rigurosa.

Lo que resulta más llamativo en el caso español no es la existencia de valores en la legislación educativa –toda norma refleja una concepción del mundo–, sino la ausencia de un debate estructural sobre los resultados obtenidos. Las leyes proclaman principios loables: igualdad de oportunidades, formación integral, ciudadanía democrática. Pero una nación también necesita claridad curricular, exigencia intelectual y mediciones objetivas que permitan saber si el sistema mejora o simplemente se mantiene.

La educación es, probablemente, el instrumento más poderoso de configuración cultural a largo plazo. Por eso sorprende que no haya existido un pacto de Estado duradero que garantice estabilidad normativa y evaluación independiente de los resultados. Cada reforma sustituye a la anterior antes de que haya sido plenamente analizada. Y así, el debate se desplaza del análisis a la consigna.

Mientras tanto, el país avanza con un sistema que no genera alarma suficiente ni orgullo colectivo. Permanecer en la media puede parecer razonable en el corto plazo. Pero en un entorno internacional cada vez más competitivo, la mediocridad confortable es un riesgo silencioso. La excelencia educativa no surge por inercia, sino por decisiones estratégicas sostenidas en el tiempo.

Treinta años después de aquella gran transformación inicial, quizá ha llegado el momento de plantear la cuestión con serenidad y sin consignas partidistas. No se trata de negar avances ni de idealizar modelos ajenos. Se trata de preguntarnos si la educación española ha sido evaluada con la misma exigencia que exigimos a nuestros alumnos.

La formación de las próximas generaciones no puede depender de alternancias superficiales ni de hegemonías incuestionadas. Requiere ambición nacional, consenso amplio y, sobre todo, voluntad de revisar con honestidad intelectual lo que funciona y lo que no.

Porque en educación, permanecer en la media no es neutral. Es una decisión. Y toda decisión tiene consecuencias a largo plazo.

Ana María Aguiló es secretaria general del Foro España Cívica



Un 77% de los españoles apoya la prohibición de acceso a las redes sociales para menores de 16 años

El estudio de la Fundación BBVA 'Actitudes hacia la tecnología en España' ha encuestado a 2.000 personas mayores de 18 años

NTM E.P. 25-02-26

Un 77% de los españoles se muestra partidario de prohibir el acceso a las redes sociales a menores de 16 años, como propone el Gobierno español y han acordado ya países como Australia, según el estudio Fundación BBVA 'Actitudes hacia la tecnología en España' publicado este miércoles.

Los resultados de esta investigación, para la que se ha encuestado a 2.000 personas mayores de 18 años, muestran que la mayoría de los españoles apoyaría la prohibición de acceso a las redes sociales para menores de 16 años, con una media de acuerdo de 8,5 en una escala de 0 a 10 y un 77% que se sitúa en el extremo de máximo acuerdo (8 a 10) con esa prohibición.

No obstante, los investigadores detallan que el trabajo de campo de este estudio se realizó tras conocerse la decisión del Gobierno de Australia de prohibir el acceso a las redes sociales a los menores de 16 años. El 70% había escuchado o leído información sobre la medida.

Preguntados por el grado de acuerdo con la aprobación de esta misma medida en España, un 77% se sitúa en el extremo de máximo acuerdo (8 a 10 en una escala de 0 a 10) y de estos un 60% en el 10. Este respaldo social es transversal a todos los segmentos, aunque los más jóvenes y los estudiantes se muestran menos inclinados a que se aplique.

Restricción del móvil en centros educativos

Por otro lado, la mayoría apoya la restricción del uso del teléfono móvil en centros educativos: casi nueve de cada diez en los centros de Primaria (el 86% considera que debería prohibirse su uso durante la jornada escolar) y un 60% en los centros escolares de Secundaria. Poco más de un 10% se muestra algo más flexibles a su uso en horario no lectivo en Primaria y alrededor de un tercio en Secundaria.

La preferencia de prohibir los móviles en los centros de Primaria y Secundaria es compartida por todos los segmentos sociodemográficos, aunque se acentúa entre las mujeres y la población adulta de 35 a 64 años. El apoyo a la prohibición es relativamente menor entre los hombres y, en el caso de los centros escolares de secundaria, entre los jóvenes y estudiantes.

EL PAIS

La universidad madrileña ultima con el ala dura del PP su financiación tras la salida de ‘los pocholos’

El principal escollo para invertir en los campus es la consejera de Hacienda, defensora de la red privada. Rocío Albert estaba enemistada con el cesado Emilio Viciano

ELISA SILIÓ. Madrid - 25 FEB 2026 En el PP madrileño no salen de su asombro: la educación de la región ha estado desde junio de 2023 en manos de un excéntrico dramaturgo, Antonio Castillo Algarra, que teledirigía a la consejería desde los Teatros del Canal y sin tino por su absoluta falta de experiencia. Él y su órbita, conocidos como *los pocholos*, salieron del Gobierno la semana pasada: el consejero Emilio Viciano, dos directores generales y tres diputados. Y esta semana, su sucesora, Mercedes Cantalejo, está a punto de cerrar un modelo de financiación con los seis rectores. Ella forma parte del ala más dura del grupo parlamentario del PP. Lo demostró en la comisión de investigación a Begoña Gómez y fue premiada el pasado octubre con el cargo de viceconsejera de Universidades.

En ese escenario el consejero de Presidencia, Miguel Ángel García Martín, ha mediado entre Viciano y los rectores para intentar poner orden en el caos. García Martín participó en otro plan de financiación universitaria en época de Cristina Cifuentes como viceconsejero de Hacienda, aunque no llegó a firmarse. Ello le convierte en un actor de gran valía.

Quien resulta un escollo desde el principio es la consejera de Economía y Hacienda, Rocío Albert, vinculada a la red privada de universidades desde hace años. En su caso ha sido el jefe de gabinete de Ayuso, Miguel Ángel Rodríguez, el que ha intervenido para forzarla a destinar más fondos a las públicas. Madrid es la comunidad que menos invierte por alumno, pese a ser la más rica.

El ingeniero Pablo Posse, sin pasado político hasta que ingresó en las listas del PP dentro del grupo de *los pocholos*, dejó la portavocía de Educación en la Asamblea por obediencia a Algarra hace una semana y su puesto lo va a ocupar el periodista Rafael Núñez Huesca. Él es el creador del nombre de Vox e integrante del núcleo de Santiago Abascal que impulsó el partido a partido en 2014. Nueve años después, siendo ya asesor de la Comunidad, Ayuso le encomendó coordinar el comité de estrategia del PP autonómico. Es decir, asciende alguien del ala dura.

Tras una ronda de consultas esta semana con los rectores (Complutense, Autónoma de Madrid, Politécnica, Alcalá, Rey Juan Carlos y Carlos III), previsiblemente se va a cerrar un modelo de financiación plurianual y los seis se verán con la consejera el lunes. El jueves 5 de marzo Ayuso comparece para explicar el cambio de consejero, el primero en siete años de mandato, y el objetivo es compartir buenas noticias que opaquen a *los pocholos*. Madrid es una de las pocas autonomías que no dispone una planificación a medio plazo, que permita a las universidades saber con qué dinero cuenta para emprender o no iniciativas. Mientras tanto, la oposición en la Asamblea reclama un plan de emergencia a las universidades.

El modelo se divide en una financiación fija para cubrir los gastos esenciales, otra unida a las condiciones especiales de cada universidad y otra será por objetivos cumplidos, lo que fuerza a las universidades a competir por los fondos. Ese sistema funciona a través de contratos-programa con éxito desde 1997 en Cataluña, donde concentran muchas de las mejores universidades de España.

Una universidad “podrida”

La opinión del dramaturgo y profesor de Algarra sobre la Academia es demoledora. Sostiene en sus mensajes en la red social X que la universidad es “un chiste”, está “podrida” y la mayoría de las publicaciones y los investigadores son “falsos”. Pese a esta concepción de la institución la presidenta regional, Isabel Díaz Ayuso, puso en sus manos el proyecto de ley de educación superior (Lesuc) —que ha caído con *los pocholos*— y la enseñanza de 600.000 escolares y 250.000 universitarios.

Pero, más allá del modelo, las universidades públicas encuentran un escollo en la todopoderosa Albert. La consejera de Hacienda, profesora en excedencia de la Complutense, estaba abiertamente enfrentada a Viciano, según fuentes políticas de izquierda y derecha. El exconsejero trataba de rascar en los presupuestos

una cantidad mayor para los campus públicos, pero se encontraba con la negativa de Albert, que le había declarado su enemigo.

La doctora en economía hizo, sin éxito, una ronda de visitas junto a los expresidentes regionales Alberto Ruiz Gallardón y Joaquín Leguina, estando fuera de la consejería, para vender las bondades de la Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología (UDIT) al Gobierno socialista y a los rectores. Pero Ciudadanos se negó a autorizarla con informes internos contrarios. Al salir el partido de la coalición en 2019 y volver Albert a la consejería, las tornas cambiaron y el campus se aprobó. Albert, patrona de FAES, llegó a acudir a una gala de graduación de ESNE (la matriz de UDIT) como vicepresidenta académica con toga y birrete, cuando acababa de ser nombrada viceconsejera de Educación.

Tres meses después de llegar a consejero, en septiembre de 2023, Viciana, llevado por su alma de administrador civil del Estado, pidió un informe a Intervención General de la Comunidad de Madrid por el *troceamiento de contratos en obras en centros de FP y finalmente el caso ha terminado este enero en manos de la Fiscalía*. Ese hecho encolerizó a Albert, que teme tener que acudir a declarar el juicio, porque la petición de testimonios y diligencias escala poco a poco en el escalafón de la consejería y ella fue viceconsejera de Educación hasta mediados de 2023.

Albert frustró un acuerdo sobre horas lectivas entre Viciana y los sindicatos para las etapas no universitarias, según unas fuentes; mientras que otras de la Consejería de Economía aseguran que “el único problema para la financiación universitaria y para la bajada de horas del profesorado fue la demora de Viciana para llegar a acuerdos por su obsesión con la Ley de Universidades. Recursos económicos tenía”.

También podría ser llamado a declarar Enrique Ossorio, antecesor de Viciana en el puesto, y hoy presidente de la Asamblea. Albert y Ossorio forman parte del ala más conservadora del PP, que no entendió la entrada de *los pocholos* en una lista renovada para las elecciones autonómicas de 2023. A Zarzalejo, la nueva consejera, se la considera también “más ayusista que Ayuso”.

La plataforma por la universidad pública celebró la cascada de ceses o dimisiones de *los pocholos*, pero muy conscientes de que cada día que pasan son más pobres y que las celebraciones no podrían durar más de un día y el calendario de movilizaciones no se detiene. La Complutense sigue abriendo cada día porque la Comunidad, la administración que le ahoga financieramente, le ha concedido un crédito de 34,5 millones más 4,4 de intereses a devolver en tres años.

El rector, Joaquín Goyache, recibe cada vez más presiones internas para que recurra en los tribunales el crédito por incumplir la Comunidad sus deberes financieros. Se lo ha pedido por escrito la Plataforma UCM por la Pública, y en algún consejo de gobierno —antes de que se aprobase su draconiano plan de ajuste— se puso sobre la mesa la opción del recurso, sin que Goyache lo descartase.

El artículo 54 de la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, 2023) dice: “Las universidades tendrán autonomía económica y financiera en los términos establecidos en esta ley orgánica y en las normas de las comunidades autónomas”. Y es evidente que en Madrid está lejos de cumplirse. Y el 55 ahonda en esa idea: “Las Administraciones Públicas dotarán a las universidades de los recursos económicos necesarios para garantizar la suficiencia financiera (...)”.

En la mente de todos esta la victoria de la UCM en el Tribunal Supremo tras incumplir la presidenta Esperanza Aguirre sus dos planes para financiar infraestructuras. El resto de campus se sumaron y ganaron un colchón de 280 millones de euros más intereses, que les han permitido sobrevivir hasta 2024 que se agotó. Porque la asfixia no empieza con Ayuso, hay que remontarse a Aguirre (2003-2012).

europapress.es

El Gobierno aprueba tres nuevos cursos de especialización de FP: Dos de informática y uno de Turismo Micológico

MADRID, 25 Feb. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros ha aprobado, a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, la creación de tres nuevos cursos de especialización de Formación Profesional ligados a la informática y a la hostelería.

En concreto, el Ejecutivo ha dado el visto bueno a la creación del curso de especialización en Despliegue de Productos Software en Contenedores, al de Recursos y Servicios en la Nube y al de Turismo Micológico. El curso de especialización en Despliegue de Productos Software en Contenedores, de la familia profesional de Informática y Comunicaciones, consta de 630 horas y busca dar respuesta a una figura profesional especializada en sectores económicos vinculados al desarrollo, instalación y mantenimiento de sistemas, abarcando diversas ocupaciones y puestos de trabajo, como técnicos y técnicas de soluciones en la nube, administradores y administradoras DevOps, o desarrolladores y desarrolladoras DevOps, entre otros.

Por su parte, el curso de especialización en Recursos y Servicios en la Nube, también de la misma familia profesional, cuenta con 700 horas y consistirá en desplegar y administrar infraestructuras en plataformas en la nube, gestionando recursos y servicios como computación, red y comunicaciones entre equipos locales y sistemas en la nube; almacenamiento de información; y bases de datos. La movilidad se ha convertido en un elemento esencial para cualquier profesional, y los servicios en la nube la facilitan, permitiendo conectarse al software corporativo desde cualquier lugar y dispositivo. Esto supone una ventaja fundamental al posibilitar rutinas y horarios de trabajo más flexibles. Además, al favorecer el trabajo a distancia, resulta más sencillo coordinar equipos deslocalizados: cada vez más empresas cuentan con personal en remoto, y los servicios en la nube permiten la colaboración simultánea en un mismo proyecto. Todo ello ha provocado una creciente demanda de profesionales con estos perfiles por parte de empresas y entidades.

Junto a estas dos formaciones, se ha aprobado la creación del curso de especialización en Turismo Micológico, de 500 horas y de la familia de Hostelería y Turismo, que capacita a quien lo curse a trabajar diseñando, organizando y prestando servicios relacionados con el turismo micológico, ya sea como guía, como informador en oficinas de desarrollo y turismo, como monitor de actividades de divulgación, o como expertos y especialistas en cocina y gastronomía micológica.

Su implantación tiene como objetivo formar personal cualificado en la identificación y manipulación de productos micológicos, contribuyendo a reducir el riesgo de intoxicaciones asociado a este tipo de alimentos. Este perfil profesional surge ante el creciente interés registrado en los últimos años en torno a la gestión y aprovechamiento de los recursos micológicos.

En un mercado global cada vez más competitivo, que exige ofertas turísticas personalizadas, el turismo micológico contribuye al desarrollo económico de las áreas rurales, poniendo de relieve la importancia de la protección sostenible del paisaje y la preservación de la biodiversidad. Además, configura una alternativa turística menos sujeta a la estacionalidad veraniega.

El micoturismo se presenta como una actividad especialmente atractiva al combinar el contacto con el medio natural y la gastronomía. Despierta un interés creciente tanto en su dimensión recreativa como en su vertiente científica y culinaria, derivada de la búsqueda y recolección de setas, hongos y trufas para su consumo como productos de temporada.

INFORMACIÓN

Educación plantea que las vacaciones escolares de Navidad y Pascua puedan ser más cortas

La reforma del calendario escolar desata las quejas del profesorado por "la pérdida de derechos" y por considerar los centros como "guarderías"

A. Fajardo. ALICANTE. 25 FEB 2026

Las vacaciones de Navidad en los centros educativos podrían empezar, como máximo, el 24 de diciembre el próximo curso y no a partir del día 23, como hasta ahora, con el nuevo calendario escolar que quiere aprobar la Conselleria de Educación. La propuesta, que ya ha desatado las críticas del profesorado, también plantea que el desanso de Semana Santa comience, al menos, a partir del Jueves Santo.

El departamento dirigido por Carmen Ortí trabaja en la reforma de los criterios para decidir qué días hay clases y qué días se descansa en los centros educativos, con el argumento de adaptarlos a las necesidades de cada municipio. Eso pasa por modificar una orden vigente desde 1998. Sin embargo, para los docentes la propuesta autonómica "es una clara pérdida de derechos adquiridos", según ha denunciado el STEPV, que considera que el plan de la conselleria va en la línea de considerar los centros educativos como guarderías mientras las familias trabajan.

Educación aboga porque los ayuntamientos, previo acuerdo del Consejo Escolar Municipal, puedan proponer un máximo de tres días festivos, a efectos escolares, de entre los declarados lectivos en el calendario. Sin embargo, con carácter excepcional, los consistorios podrán proponer la modificación del calendario escolar mediante el intercambio de un bloque de entre dos y cuatro días no lectivos consecutivos por otro bloque de igual duración de días lectivos.

Esto implicará que el bloque de entre dos y cuatro días no lectivos consecutivos, con una duración mínima de dos y máxima de cuatro días, deberá coincidir con fiestas locales o tradicionales propias de cada municipio, siempre que estas se celebren fuera de los periodos vacacionales establecidos. Además, los días no lectivos objeto de intercambio deberán ser días laborables no lectivos consecutivos, de lunes a viernes, y deberán estar comprendidos dentro del período establecido entre la fecha de inicio y la fecha de finalización de las actividades lectivas del correspondiente curso escolar, sin que, en ningún caso, pueda suponer la alteración o ampliación de la duración del curso escolar.



Educación, antes del inicio de las vacaciones escolares de verano, dictará una resolución en la que fijará el período lectivo del siguiente curso académico y determinará las fechas de inicio y finalización de las actividades lectivas, que deberán respetar necesariamente el total de días lectivos establecidos en la normativa vigente.

Con la nueva propuesta, que se debatirá este jueves con los sindicatos, los periodos de vacaciones, que deberán incluir, al menos, desde el día 24 de diciembre hasta el 6 de enero, ambos inclusive para las vacaciones de Navidad. En el caso de la Pascua, el descanso deberá de ser, también como mínimo, desde el Jueves Santo hasta el día de San Vicente Ferrer.

Navidad y Pascua, más cortas

Frente a estos cambios, desde el STEPV han advertido de que actualmente muchos consejos escolares municipales aprobaban cuatro días no lectivos y ampliaban la duración del curso, pero con la propuesta de la conselleria los días excepcionales de ampliación, entre dos y cuatro, se han de recuperar necesariamente en Navidad o Pascua.

Con esta propuesta, el sindicato mayoritario de los docentes ya vaticina un enfrentamiento entre representantes de las familias y representantes del profesorado en los consejos escolares municipales, ya que a las familias puede interesarles la propuesta de la conselleria de tener a sus hijos e hijas escolarizados en Navidad o Pascua los días laborables, mientras que para el profesorado lo ve como una pérdida de derechos.

Asimismo, desde el STEPV han advertido de que los centros educativos "ya hacen esfuerzos" para tratar de favorecer esta conciliación con las conocidas escuelas matinales o la gran oferta de actividades extraescolares mientras los padres y madres trabajan, "unos gestos que casi nunca se ven en el ámbito de la patronal".

El sindicato ha tildado de "ocurrencia" el plan de Educación y también ha alertado de que "pedagógicamente no tiene ningún sentido recuperar días en plenas vacaciones de Navidad o Pascua que, al final, alteran más el funcionamiento normal del sistema educativo de lo que solucionan problemas".

FARO DE VIGO

Alumnos, familias y profesores, unidos por la educación pública

La ciudad de Vigo se sumó este miércoles a la enésima movilización de la comunidad educativa para dignificar el papel de la educación pública en su objetivo de alcanzar una inclusión real en las aulas

Elena Villanueva. Vigo 26 FEB 2026

La comunidad educativa volvió a salir a la calle este miércoles, convocada por las Asambleas Abiertas do Ensino Público, ANPAs y colectivos como Adicopuvi, con marchas simultáneas en seis localidades del sur de la provincia, entre ellas Vigo.

La movilización por una enseñanza pública fuerte, inclusiva y con recursos salió a las 19.30 de Vialia y, con ella, ya son cinco las movilizaciones colectivas que tienen como protagonistas al profesorado y familias, tras secundar hasta cuatro jornadas de huelga este curso.

Lemas como «La diversidad es una prioridad» o «La inclusión real necesita personal» se podían leer a lo largo del recorrido por el centro de la ciudad.

Esta convocatoria tiene la novedad de estar organizada por un movimiento asambleario de profesorado y familias, con el que buscan dar un primer paso cara acciones «transversales y unitarias» de toda la comunidad educativa.

La unidad construida a lo largo de este curso entre familias, profesorado —a través de las Asambleas Abiertas— y otros sectores implicados en la educación, surge de la preocupación compartida por la situación que viven los centros educativos gallegos, con «graves deficiencias en las instalaciones de muchos centros, falta de personal y recursos».

«Tenemos ratios abusivas que impiden dar una atención digna a la diversidad real en las aulas», explicaba una profesora mientras que otra se ratificaba en que «la necesidad de personal de cuidados para alumnado con necesidades, o la falta de personal de mantenimiento, limpieza y administración».

Noticias de Navarra

Los docentes de la FP navarra responden a Gimeno: "El profesorado no está para asustar a nadie"

La Asamblea de Profesorado vuelve a exigir a Educación una implantación de la FP Dual con recursos, con planificación real y con un diálogo "que produzca acuerdos vinculantes"

Unai Yoldi.PAMPLONA 26-02-26

La Asamblea de Profesorado de la FP pública de Navarra ha difundido este miércoles un comunicado para responder al consejero de Educación, Carlos Gimeno, quien ha acusado a los docentes de querer asustar "al alumnado y a sus familias" con las protestas.

Según ha defendido el órgano, el profesorado de FP de Navarra "no busca un titular ni un enfrentamiento, exige lo que su alumnado merece: una implantación con recursos, con planificación real y con un diálogo que no se limite a enumerar reuniones celebradas, sino que produzca acuerdos vinculantes".

"La manifestación del sábado 28 de febrero a las 12:00 horas frente al Departamento de Educación es la expresión más legítima de esa exigencia", ha subrayado.

En cuanto a las declaraciones realizadas por Gimeno, la Asamblea ha ido contestando, "con respeto institucional, pero con la máxima firmeza", a las palabras del consejero una por una. Estas son las respuestas que ha dado la asamblea:

1. "Ni precipitada, ni caótica": Así define el consejero, una implantación que los claustros de 15 de los 17 centros públicos de FP (con el respaldo de 933 docentes, el 84% del profesorado) han calificado exactamente con esos adjetivos. No es un sindicato, ni un partido: es el órgano colegiado de gobierno pedagógico de prácticamente toda la red pública. Cuando el 84% del profesorado que ejecuta la FP Dual a diario dice que la implantación es precipitada y caótica, el problema no es de percepción: es de realidad. A día de hoy no hay regulación (seguimos sin Orden Foral de evaluación de la FP Dual); las instrucciones de principio de curso fueron modificadas el 2 de diciembre en lo referido al horario del profesorado, al calendario y a la evaluación y, recién salida del horno, la Resolución 36/2026 del 19 de febrero, sin publicar en el BON, que puntualiza ciertos aspectos de las instrucciones de principio de curso, aún cuando las programaciones didácticas tuvieron que ser entregadas con fecha límite el 19 de noviembre de 2025: un caos. Educa (la herramienta de gestión de uso obligatorio para el profesorado en Navarra) no está adaptado a la información relativa a la FP Dual.
2. "Empleabilidad del 100%": El consejero repite esta cifra como un mantra, pero omite un dato demoledor de su propia Comunidad: según la Encuesta de Inserción Laboral del Ministerio de Educación, Navarra es la única comunidad autónoma del estado donde la titulación en modalidad Dual tiene peor inserción laboral que la de la modalidad no Dual. En Grado Superior, la inserción en no dual fue del 68,8% frente al 64,8% en Dual. En el conjunto del Estado, la Dual aventaja a la no Dual en 9 puntos (72% frente a 63%). Si el modelo es tan exitoso, ¿por qué los datos de empleabilidad de la propia Dual navarra contradicen la narrativa triunfalista?
3. "5.040 alumnos ya han realizado o tienen fecha de estancias": El consejero agrupa en una sola cifra a quienes han terminado, quienes están en la empresa y quienes "tienen fecha". ¿Cuántos han completado efectivamente sus estancias? No lo dice. Lo que sí dicen sus propios datos es que el 77,75% del alumnado de primeros cursos (5.692 de 7.321) no ha pisado una empresa a fecha 25 de febrero. Presentar un 40,44% global mezclando primeros y segundos cursos no es transparencia: es ingeniería estadística.
4. "600 horas más para el profesorado": Conviene recordar de dónde venimos. Previo a el curso 2024-2025, la gestión y tutorización del alumnado en la empresa se gestionaba con 3 horas lectivas semanales por grupo (No accediendo a las prácticas la totalidad del grupo). En el curso 2024-2025, con la entrada en vigor de la Dual en los primeros cursos, se mantuvieron las 3 horas lectivas para gestionar el alumnado de segundo, pero para la gestión del alumnado de primero sólo se asignó una hora lectiva por grupo (Accediendo a la Dual prácticamente el grupo en su totalidad). En el presente curso 2025-2026, se ha recortado la dotación lectiva para la Dual aún más, reduciéndose a 1 hora por ciclo (equivale a ½ hora por grupo). Las "600 horas más" que anuncia el consejero suponen pasar de 1 hora por ciclo a 1 hora por grupo: una mejora, sí, pero que no restituye siquiera las condiciones previas. Mientras tanto, en Euskadi (a la que el propio Gimeno alude como referencia) existe la figura de la Coordinación General de Formación Dual con recursos propios, además de tutores con dedicaciones significativamente superiores. El consejero invoca a Euskadi cuando le conviene y la obvia cuando los datos le desmienten. Conviene recordar que la contratación del profesorado depende de las horas lectivas asignadas, y la pretensión del Consejero de Educación de que la mayoría de las horas de la gestión de Dual se haga mediante horas complementarias, mientras antes eran todas lectivas, implica un recorte encubierto de la plantilla.
5. "Intereses políticos" y pretender "asustar al alumnado": Atribuir motivaciones políticas a 933 docentes de 15 centros, respaldados por varios sindicatos de diferente signo ideológico no es un argumento: es una descalificación. El profesorado no asusta a nadie; el profesorado alerta de lo que ve cada día en las aulas y en la gestión de las estancias en la empresa. Quien tiene la responsabilidad de no asustar a las familias es quien debe garantizar los recursos para que la FP funcione. En la "Autodenominada Asamblea de Profesorado de FP" hay profesorado afiliado a todas las organizaciones sindicales, otros sin afiliación ninguna y abierta a la participación de cualquier docente que quiera participar en ella.



6. "Semejante ensoñación": Con estas palabras descalifica el consejero la preocupación legítima de que la FP Dual responda más a criterios de mercado que a objetivos pedagógicos. Sin embargo, cuando el propio sistema que lidera arroja peores resultados de inserción en la modalidad Dual que en la no dual, la "ensoñación" no está en las aulas: está en los despachos.

europapress.es

Organizaciones educativas piden preparar al profesorado para abordar en el aula la emergencia climática o las fake news

MADRID 26 Feb. (EUROPA PRESS) - El Movimiento 4.7, formado por 41 entidades del ámbito educativo, ha apostado por reformar el perfil docente para que el profesorado "esté preparado para abordar en el aula retos como la emergencia climática, la desinformación o la polarización social".

Ante el proceso de reforma de la profesión docente que actualmente está impulsando el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, la red plantea también integrar la ciudadanía global de forma obligatoria y evaluable en todas las asignaturas; y garantizar que esta formación esté presente desde la universidad hasta la formación permanente.

En concreto, el Movimiento 4.7 propone que la formación en ciudadanía global comience desde el primer curso de los grados de Educación Infantil, Primaria y Pedagogía, se consolide en el Máster de Formación del Profesorado y esté presente en las prácticas.

Asimismo, reclama una oferta estable y acreditada de formación permanente, reconocida oficialmente y vinculada al desarrollo profesional. Además, plantea la creación de una figura referente en cada centro educativo que impulse este enfoque de manera transversal y coordine al equipo docente para integrarlo en el proyecto educativo. Este trabajo colaborativo que buscaría también preparar al profesorado para fomentar entre el alumnado el pensamiento crítico, la alfabetización mediática, la convivencia intercultural y la participación democrática.

Para el Movimiento 4.7, la reforma educativa actual "no debe ser solo un debate técnico, ya que la educación no es neutra ni ajena a los desafíos globales actuales". Por ello, defiende que "la reforma docente no puede limitarse a ajustes administrativos". "Requiere una visión a largo plazo que permita tomar decisiones coherentes con los retos contemporáneos y futuros", señala la responsable del Departamento de Incidencia Política de la ONG Entreculturas y miembro del grupo de trabajo de Incidencia del Movimiento 4.7, Lucía Rodríguez.

La red subraya además que la educación "es un derecho humano reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos, lo que compromete a los Estados a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad".

"Una meta, que también se recoge en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, cuya consecución pasa de forma imprescindible por fortalecer la profesión docente, incorporando conocimientos que impulsen la cohesión social y la construcción democrática", apunta. "La reforma de la profesión docente es una oportunidad histórica.

Si queremos una educación que forme ciudadanía crítica, comprometida y capaz de afrontar los retos globales, necesitamos docentes con una formación sólida, un acompañamiento continuo y un reconocimiento social real. Es una decisión estratégica de país", afirma Eduardo Ochoa de Aspuru Gutiérrez, miembro del equipo coordinador del Movimiento 4.7. Un proceso que, según defiende la red, "debe garantizar transparencia y abrirse a la participación de la comunidad educativa, la sociedad civil y la ciudadanía en su conjunto", ya que, a su juicio, la reforma docente "no es una cuestión técnica: es una decisión que marcará el modelo educativo de España durante las próximas décadas que requiere de corresponsabilidad, valentía política y un consenso social".

THE CONVERSATION

En defensa de las clases 'incómodas'

Juan-Antonio Moreno-Murcia. Catedrático de Universidad, Universidad Miguel Hernández

Lucas, universitario de segundo curso, entra al aula con el gesto tranquilo de quien espera una clase sin sobresaltos. Se sienta, abre el portátil y aguarda a que la profesora inicie la presentación. Las diapositivas

avanzan, la explicación fluye, él toma apuntes, mira el móvil de vez en cuando, mientras alterna la mirada entre el móvil y una pestaña del navegador que no tiene nada que ver con la asignatura. Sale con la sensación de que “así da gusto estudiar”: todo claro, ordenado, sin preguntas incómodas ni necesidad de debatir o resolver problemas.

Días después, en otra asignatura, el escenario cambia. La profesora reparte un caso real, pero esta vez sin solución incluida. “Trabajad en grupos, analizad el problema y proponed una estrategia”, les dice. Lucas frunce el ceño. No hay una única respuesta correcta, hay que leer, discutir, tomar decisiones. El ritmo es más lento y más incómodo. “Esto debería explicarlo la profesora”, piensa. Le cuesta arrancar porque no está acostumbrado a ser quien construye el camino.

Esa incomodidad es, justamente, el punto de partida del verdadero aprendizaje. Aprender no es recibir, es transformar, no es consumir respuestas, sino formular preguntas y justificar decisiones. Las investigaciones en educación superior muestran que, aunque el alumnado siente que aprende más con clases magistrales fluidas, obtiene mejores resultados y retiene mejor cuando participa en actividades dinámicas y exigentes.

Comodidad no es aprendizaje

Como director de un máster de formación del profesorado, año tras año observo que muchos futuros docentes siguen prefiriendo la clase transmisiva de toda la vida. Suelen decir que se sienten “más seguros” cuando el profesor explica y ellos escuchan en silencio, aun cuando reconocen que olvidan gran parte de lo visto poco después del examen. Esa preferencia no es casual: es el reflejo de su propia biografía académica, construida durante años en aulas donde casi nunca se les pidió decidir, debatir o equivocarse en público.

Aquí aparece una confusión peligrosa: se confunde sentirse cómodo con estar aprendiendo. Si la explicación fluye, parece que el conocimiento entra sin esfuerzo; si la dinámica exige pensar, discutir o defender argumentos, aparece la sensación de “no me entero”.

Sin embargo, los estudios que comparan clases tradicionales y metodologías activas muestran que esa sensación engaña: los estudiantes suelen creer que aprenden más con la lección clásica, pero rinden mejor y recuerdan durante más tiempo cuando se les hace trabajar de forma activa con los contenidos.

Es decir, la sensación subjetiva de aprender no siempre coincide con el aprendizaje real. Y si como docentes nos guiamos únicamente por la comodidad del aula, podemos estar reforzando prácticas que tranquilizan, pero no transforman.

Superar la inmediatez

A la resistencia al esfuerzo se suma un factor cultural y tecnológico. Vivimos rodeados de pantallas que ofrecen respuestas inmediatas, contenidos resumidos en segundos y soluciones preelaboradas para casi cualquier duda. El uso cotidiano del móvil, de buscadores o de redes como TikTok ha modelado el hábito de obtener información rápida, fragmentada y sin fricción.

Cuando ese hábito entra en el aula, algunos estudiantes esperan que la experiencia educativa funcione igual: una explicación clara, breve, fácilmente consumible y, a ser posible, sin incertidumbre. Si se les propone leer un caso largo, analizar datos ambiguos o sostener un debate sin una respuesta única, aparece la frustración. Sin embargo, el aprendizaje profundo es, por naturaleza, más lento, más activo y más incómodo que deslizar el dedo por una pantalla. Enseñar hoy también implica ayudar a desaprender esa urgencia por la gratificación inmediata y recuperar el valor de la paciencia intelectual: dedicar tiempo a comprender, no solo a pasar de actividad en actividad.

Mayor exigencia docente

A veces, cuando se introduce una dinámica participativa, se escucha en los pasillos frases como “la clase la damos nosotros” o “el profesor ya no explica”. Se da a entender que, si el alumnado trabaja más, el docente trabaja menos. Ocurre justo lo contrario.

Diseñar actividades retadoras, acompañar procesos, ofrecer retroalimentación útil y evaluar con criterios competenciales requiere más preparación, más pensamiento estratégico y más implicación profesional que repetir una lección ya conocida.

Metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, las simulaciones, las prácticas guiadas o la clase invertida no son atajos ni juegos para “entretener” al alumnado. Son formas de que el estudiante se vea obligado a aplicar, argumentar, decidir y revisar lo que hace. La evidencia disponible indica que, cuando estas estrategias se implementan con rigor, aumentan la motivación, el compromiso y el rendimiento académico, precisamente porque devuelven al estudiante un papel activo en su propio aprendizaje.

Un reto compartido

Nada de esto significa que la exposición clara deje de ser necesaria. Una buena explicación sigue siendo una herramienta valiosa, pero no puede ser la única. Si se quiere formar profesionales capaces de actuar en contextos reales y complejos, no basta con que “se lo sepan”, hace falta que sean capaces de analizar, decidir, cooperar y aprender de sus errores.

El reto es compartido. El profesorado ha de asumir que su tarea es provocar pensamiento con sentido pedagógico. El alumnado, por su parte, ha de aceptar que aprender implica esfuerzo, asumir incertidumbre y



tolerar la incomodidad de no tener la respuesta desde el primer minuto. Cuando ambos lo entienden, se abre espacio para una relación educativa más honesta y para resultados más profundos: mayor autonomía, pensamiento crítico y una preparación más realista para el mundo profesional.

Pequeños cambios

Para el profesorado, esto puede empezar con cambios pequeños: pedir al estudiantado que explique un concepto con sus propias palabras, que resuelva un problema en grupo antes de ver la solución o que conecte la teoría con un caso real antes de presentarles el “modelo correcto”. Para el alumnado, el cambio pasa por interpretar la incomodidad no como un fallo del docente, sino como una señal de que se le está sacando de la zona de confort.

Intentar que existan menos brazos cruzados y más cerebros en marcha es asumir que comprender de verdad casi nunca es algo pasivo. Y que el oficio docente, lejos de buscar la comodidad constante, tiene como misión acompañar ese esfuerzo y darle sentido.

Lingüística: la ciencia que nos revela el código de la ‘matrix’ en que habitamos

Lorena Pérez Hernández. Catedrática de Filología Inglesa. Lingüística cognitiva, Universidad de La Rioja

Un día cualquiera nos levantamos. Quizás pedimos una taza de té y una tapa en el bar, escribimos la lista de lo que falta en nuestra nevera, hacemos la compra en el supermercado y también leemos en el periódico un titular que dice: “La IA nos va a robar el trabajo”. En todos estos casos, hemos recibido o intercambiado información. Pensamos que esto ocurre en un mundo objetivo, pero en realidad operamos en una realidad construida, una suerte de *matrix* como la de la película de Keanu Reeves dirigida por las hermanas Wachowski.

Solemos creer que el lenguaje es solo una herramienta de comunicación, pero en realidad es el código que construye nuestra percepción del mundo. La lingüística es la ciencia que nos permite ver y entender ese código. En mi reciente libro, *20 razones para amar la lingüística*, explico cómo esta ciencia estudia y desentraña la naturaleza de una de las capacidades más especiales y definitorias del ser humano.

El algoritmo que hace posible entenderse

Cuando pedimos una taza de té, el camarero entiende fácilmente que no queremos la taza, sino un té; tampoco queremos una tapa para cerrar un bote, sino una pequeña porción de algún alimento que acompañe nuestra bebida. El camarero, como cualquier hablante, llega directamente a la interpretación final de esas expresiones.

El lingüista, en cambio, ve el algoritmo que las hace posibles: la metonimia “contenedor por contenido” (taza de té por té) y la metáfora conceptual que utiliza la analogía con las tapas de los botes para referirse al pequeño *bocatita* que según leyendas varias los taberneros colocaban sobre los vasos de vino o los bebedores usaban para *tapar* los efectos del alcohol.

Lenguaje y memoria

Si se nos olvida la lista de la compra y somos hablantes de español seguramente recordaremos peor los primeros elementos de la lista que un hablante de japonés o coreano. Los lingüistas saben que se debe a que estas lenguas tienen una estructura SOV (Sujeto-Objeto-Verbo) que acostumbra a poner los modificadores antes que el sustantivo (por ejemplo, en estos idiomas se dice: “*el brillante y luminoso, de navidad árbol*”).

Esta particularidad hace que los hablantes de estas lenguas retengan mejor la información inicial de un listado de palabras ya que su idioma les ha *entrenado* para desarrollar su memoria de trabajo a corto plazo, reteniendo los adjetivos en su mente hasta llegar al objeto.

Números y palabras

La lengua que hablamos también puede facilitar el razonamiento y la memoria de trabajo al aprender y realizar cálculos matemáticos.

Por ejemplo, cuando por fin nos acordamos de lo que queríamos comprar y vamos a pagar, puede que necesitemos contar las monedas de 20 céntimos que tenemos en la cartera. Si somos hablantes de euskera podremos sumarlas un poquito más rápidamente que si hablamos italiano o español.

De nuevo, la lingüística puede explicar esta curiosidad. El euskera es una lengua que tiene un sistema numérico en base 20. El español y el italiano son sistemas decimales (base 10). Otros idiomas, como el francés, mezclan estas dos bases.

El ekari de Papúa Nueva Guinea tiene un sistema en base 60, y otras lenguas ni siquiera tienen palabras para nombrar cantidades mayores de 3 unidades. El pirahã, una lengua amazónica, carece de números. Este agujero lingüístico parece estar ligado a la dificultad que tienen sus hablantes de reconocer cantidades exactas mayores de tres.

Narrativas y metáforas

Por cierto, el yogur que elegimos porque es un 80 % libre de grasa es exactamente igual que el que no hemos comprado porque en su etiqueta nutricional declaraba un 20 % de grasa. Los especialistas en *marketing*, entre los que suelen encontrarse lingüistas, manipulan así las narrativas publicitarias, mostrándonos el producto desde el marco lingüístico más atractivo para influir en nuestra decisión de compra.

Algo parecido hacen los políticos y los periodistas. Cuando leemos en el periódico que “la IA nos va a robar el trabajo”, se nos está presentando lingüísticamente la inteligencia artificial como un ser con capacidad de decisión y acción. Esta personificación metafórica oculta al verdadero agente (grandes tecnológicas) y diluye la responsabilidad de los efectos de la IA sobre el mercado laboral.

Influencia en la salud física y mental

Como muestran estos ejemplos cotidianos, el lenguaje es el código con el que se construye la *matrix* en la que habitamos.

Pero además, tiene efectos beneficiosos sobre la salud, ordena y da sentido al mundo en el que vivimos, permite trascender la inmediatez del aquí y el ahora, nos ayuda a coordinarnos para defendernos de amenazas y evolucionar como especie; es un instrumento de opresión, pero también de liberación; es nuestra piel, nuestra tarjeta de presentación, nos protege y también nos delata, desenmascarando a tramposos, criminales y falsificadores.

Una ciencia fundamental

La lingüística, la disciplina que nos ayuda a entender el lenguaje, es como cualquier otra ciencia que estudia aspectos fundamentales del ser humano. Y sin embargo, a menudo su naturaleza científica se pone en duda.

Quizás esto es así porque su objeto de estudio no es observable ni medible. El lenguaje es una capacidad intangible e invisible. Sin embargo, físicos y matemáticos buscan descubrir la naturaleza de la materia oscura del universo, también invisible, y predijeron la existencia de los agujeros negros antes de poder verlos a través de un telescopio, y nadie cuestionaría el carácter científico de estos estudios.

La materia oscura de nuestro universo comunicativo

Los lingüistas estudiamos el lenguaje, la materia oscura de nuestro universo comunicativo, invisible e inmaterial, observando su reflejo sobre lenguas concretas. Analizamos su uso en situaciones reales (habla) llevando a cabo estudios estadísticos basados en corpus informáticos de millones de palabras.

También realizamos complejos experimentos psicolingüísticos y neurolingüísticos mediante resonancias magnéticas funcionales y electroencefalogramas, sensores de sudoración, pupilometrías y oculometrías. Gracias a ello sabemos que el lenguaje influye en nuestra percepción de la realidad, en nuestra toma de decisiones, en nuestra creatividad, salud, memoria y capacidad de razonamiento y cálculo, entre otros muchos aspectos de nuestra vida diaria.

Parecen razones más que suficientes para amar la lingüística. Pero si aún no he logrado resultar convincente, hay muchas más.

MAGISTERIO

Experta considera que implantar tecnología en las aulas ha sido "un experimento fallido"

La pedagoga Catherine L'Ecuyer ha considerado, en declaraciones a Efe, que la implantación en las aulas españolas de la tecnología, sobre todo tabletas, ha sido "un experimento fallido", como lo ocurrido en algunos países del norte de Europa, que han dado marcha atrás en esa estrategia.

EDUARDO PALACIOS.Lunes, 23 de febrero de 2026

L'Ecuyer pronuncia este sábado en Logroño una conferencia sobre el método educativo Montessori, en el décimo aniversario de un colegio con ese sistema en la capital riojana. Esta pedagoga canadiense, afincada en España desde hace años, ya planteó en un libro en 2015 la controversia de la tecnología en la educación y ahora ve cómo «ha cambiado el viento» respecto a la corriente dominante entonces, que abogaba por la introducción de las tabletas en las aulas.

Entonces y ahora cree que «hay que hacer dos preguntas», por un lado «si esa tecnología sirve para los fines de la educación» y, por otro, «hay que plantearse si es algo que puede hacer daño»; y «el proceso se hizo sin contestar a esas cuestiones». «Una década después, se comprueba que el experimento ha sido fallido, que no ha mejorado la educación por tener esa tecnología y que, además, hay daños colaterales», ha afirmado.

L'Ecuyer ha lamentado especialmente que el sistema educativo «sea un campo para experimentar» y que «no tratemos a los niños igual que se haría con un medicamento, realizar muchas pruebas y ensayos antes de introducirlo». «Hay muchos colegios y profesores que se han dado cuenta de que ha sido un error, pero también hay casos en los que es difícil dar marcha atrás porque los centros tienen las manos atadas, hay muchos contratos firmados con empresas tecnológicas», ha subrayado.

Educación en el presente

La llegada de la tecnología a las aulas se enmarcó en un enfoque educativo basado en «preparar para el futuro, para el trabajo del mañana», porque «se mantiene una educación calcada del modo de producción industrial» y se cree que «hay que preparar al niño y al joven para lo que pasará dentro de diez o veinte años». Frente a ese planteamiento, ella defiende el método Montessori porque «el planteamiento que hace es educar al niño en el presente, no para el futuro ni para el mundo laboral», ya que «si formamos a la persona, por añadidura, estará formada para el trabajo y para vivir en sociedad».

Defiende que el método Montessori «no pasa de moda porque mira al niño, que tiene una realidad antropológica que no cambia, siempre es un niño, a pesar de los cambios del entorno». Para ella, el sistema educativo «da bandazos» entre dos corrientes: «una mecanicista, que entiende al niño como un ser pasivo y se apoya en la memorización mecánica, la repetición mecánica y la jerarquía»; y otra que conocida como «nueva educación», que «entiende al niño como un ser que debe construir su propio aprendizaje».

L'Ecuyer ha explicado que María Montessori creó un sistema propio hace más de un siglo y optó por «no educar estimulando los sentidos, sino educándolos para conocer la realidad», algo que «parece un simple matiz, pero no lo es». Porque, ha concluido, «cuando estimulamos al niño, pensamos que depende totalmente del ambiente y del educador para aprender, cuando la realidad es que él ya tiene un deseo nato de conocer» y «hay que afinar sus sentidos para que sea capaz de ajustarse a esa realidad».

Andy Hargreaves: "Las salas de profesores deben ser refugio protegido para el encuentro y el apoyo mutuo" ENTREVISTA

El investigador y referente mundial en educación, Andy Hargreaves, participó como ponente en el Congreso Impuls, donde compartió su visión sobre los retos de la docencia actual. En su intervención, reflexionó sobre el valor del capital profesional, la amenaza de la burocracia y el negocio privado en la enseñanza, el impacto de la tecnología y la necesidad urgente de cuidar la salud mental del profesorado. Hargreaves también reivindicó la importancia de la colaboración genuina y de construir comunidad dentro de las escuelas.

JOSÉ M^a DE MOYA. Martes, 24 de febrero de 2026

Andy Hargreaves es profesor visitante en la Universidad de Ottawa, Canadá, y profesor de investigación en Boston College, Estados Unidos. Es miembro electo de la Academia Nacional de Educación de Estados Unidos y cofundador y presidente de la ARC Education Collaboratory.

Ha publicado más de 30 libros, cuenta con ocho premios Outstanding Writing Awards y ha participado en el I Congreso Impuls Educación. Liderar la escuela del futuro, celebrado en Barcelona los días 12 y 13 de febrero. Encontró un hueco de 20 minutos para atender a MAGISTERIO, cosa que le agradecemos.

Una nube de tags de la conversación destacaría términos como confianza, colaboración, cuidado, clima escolar o acompañamiento. En definitiva, volver al maestro, humanizar la escuela, enredada desde hace demasiado tiempo en procedimientos, protocolos, programas, currículos, resultados...

P. Usted ha desarrollado el concepto de 'capital profesional'. ¿La burocracia actual está desmantelando ese capital y convirtiendo a los docentes en meros administrativos?

R. Sin duda. Los dos enemigos principales del capital profesional docente son el predominio del capital empresarial y el avance de la burocracia. El primero pone el foco en la rentabilidad y el negocio: busca abaratar costes mediante enseñanza digital o acortando la formación de futuros profesores, priorizando la eficiencia económica por encima del desarrollo profesional.

La burocracia, por su parte, es igual de corrosiva: transforma la colaboración en simulacros impuestos desde arriba, marca cuándo y cómo deben colaborar los docentes e incluso dicta los objetivos que han de alcanzar, sesgando cualquier posibilidad de cooperación genuina. Ambas fuerzas deterioran el tejido profesional, desmotivan y debilitan sistémicamente la labor educativa.

A esto se suma la excesiva carga administrativa, la multiplicación de documentos, plataformas y formularios. Muchas veces, el profesorado pasa más tiempo rellenando papeles y rindiendo cuentas que preparando clases o acompañando a sus alumnos. La esencia del capital profesional estriba en la experiencia compartida, el desarrollo continuo y el apoyo mutuo; la burocracia y el negocio la asfixian poco a poco, dejando a los docentes exhaustos y aislados.

P. ¿Hasta qué punto puede un docente tomar decisiones valientes en un sistema obsesionado con los currículos estandarizados y la rendición de cuentas?

R. Siempre hay más margen del que creemos. Es un poco como cantar: mucha gente no se atreve por miedo a ser juzgada, pero lo cierto es que la mayoría está demasiado pendiente de sí misma para mirar a los otros. Incluso en sistemas con marcos muy férreos, siempre hay rincones para la creatividad, personalización e innovación real.

En Canadá, por ejemplo, algunas escuelas destinaron las mañanas de los viernes a proyectos liderados por el interés de los docentes, lo que generó aprendizajes y motivación tanto en ellos como en sus alumnos. Si los profesores demuestran entusiasmo y pasión por lo que enseñan, el alumnado lo percibe y lo acoge.

Se trata de confiar en el propio criterio profesional, defenderlo y buscar espacios posibles para encender la chispa del aprendizaje. A veces eso significa saltar pequeños obstáculos, otras veces cuestionar abiertamente normas que no tienen sentido.

Por eso insisto siempre en que el margen de maniobra es mayor de lo que solemos admitir. Imponer límites puede restar autonomía, pero la valentía profesional también consiste en atreverse a innovar dentro —y a veces a pesar— de los márgenes marcados por la administración.

Superprofesores y equipos: cambiar el foco cultural

P. ¿Por qué nos cuesta abandonar la obsesión por el ‘superprofesor’ y no terminamos de apostar por equipos sólidos y cooperativos?

R. Es una cuestión cultural profundamente arraigada. Vivimos en sociedades que glorifican el talento individual, desde deportistas de élite hasta músicos prodigiosos. Ese individualismo está presente en la percepción del profesorado: se busca el “héroe” que lo puede todo y se olvida el valor real de tener una mayoría de docentes “suficientemente buenos” y bien apoyados por una estructura cooperativa.

Para mejorar la educación necesitamos invertir en la colectividad: programas de mentoría, acompañamiento y desarrollo profesional que multipliquen la calidad media del profesorado.

En muchos sistemas se habla de atraer el “mejor talento”, pero luego se sacrifica la formación continua, la estabilidad, la comunidad. Sin acompañamiento y sin una cultura colaborativa, quienes destacan terminan marchándose o quemándose. El capital profesional florece cuando hay comunidad: los equipos empujan y sostienen, corrigen errores, celebran logros y afrontan juntos los desafíos.

La tecnología y la salud mental: dos retos inaplazables

P. Sobre la prohibición del uso de móviles y redes sociales a menores de 16 años, ¿lo considera un acto de valentía o una rendición del sistema educativo?

R. La evidencia científica aún no es definitiva, pero la correlación entre el auge de los smartphones (especialmente desde 2012) y el aumento de la ansiedad y los problemas de salud mental juvenil es innegable.

Las redes sociales agravan la adicción de los adolescentes a la pantalla, fomentan la comparación y la inmediatez. No basta con prohibir: hay que regular, acompañar y educar. Se lo digo a mi nieto: «No es culpa tuya que no puedas soltar el móvil; está diseñado para mantenerte enganchado».

La clave está en gestionar el uso de la tecnología con sentido común, al igual que hacemos con otras sustancias o hábitos potencialmente adictivos. Las familias, los docentes y la sociedad deben actuar para proteger sin aislar, atendiendo los riesgos pero también ofreciendo alternativas y diálogo. Actuar tarde puede traducirse en consecuencias irreversibles.

P. ¿Cómo puede un profesor cuidar la salud mental de su alumnado si no se cuida la suya primero?

R. Es imposible. El bienestar estudiantil está directamente vinculado al bienestar docente. Si un profesor está sobrecargado, ansioso, deprimido o siente miedo permanente a los resultados, los alumnos lo notan y eso condiciona el clima laboral y emocional del aula. La estabilidad emocional debe empezar siempre por la persona que enseña.

La salud mental del profesorado debe abordarse con la misma urgencia, recursos y visibilidad con que se trata la del alumnado. Hay que hablar de estrés laboral, ansiedad o desmotivación docente, y buscar soluciones sostenidas: acompañamiento psicológico, horarios racionales, apoyo entre compañeros y cultura organizativa saludable. Aulas seguras emocionalmente solo pueden construirse cuando el profesorado tiene las condiciones para estar bien.

P. Entonces, ¿la escuela enferma a los alumnos o son las tecnologías las que lo hacen fuera de ella?

R. Ambos factores se retroalimentan. No podemos simplificar. La escuela contribuye al malestar cuando impone demasiadas pruebas, fomenta la competitividad o sobrecarga con tareas y presión; la tecnología amplifica problemas ya existentes y añade sus propios riesgos.

Si queremos tomarnos en serio el propósito de mejorar el bienestar, el primer paso debe ser eliminar fuentes evidentes de malestar: exceso de exámenes, competitividad tóxica y abuso de las pantallas. Es clave empezar por ahí, rehumanizando los tiempos y las relaciones escolares.

Colaborar genuinamente: mucho más que imposición



P. ¿Cómo diferenciar la colaboración auténtica de la impostada o dictada desde arriba?

R. Los docentes lo perciben enseguida. Cuando la colaboración nace de la confianza, la motivación y el deseo de aprender juntos, el ambiente lo refleja: hay diálogo, entusiasmo y se comparten ideas reales. Si la colaboración se impone por decreto, se traduce en cinismo, formalismos vacíos y resistencia pasiva.

Puedo contar el caso de una red de docentes en Canadá: empezó como espacio natural e inspirador de aprendizaje colaborativo y fue desmantelada cuando se impuso una reforma de alfabetización sin contar con el aporte real de quienes la conformaban. El resultado fue una ola de desencanto y resistencia.

Para que exista colaboración genuina, los líderes deben escuchar de verdad y mostrar que las ideas y necesidades del profesorado importan. Hay que crear y proteger espacios de conversación donde los equipos propongan, lideren sus propios proyectos y encuentren sentido a lo que hacen juntos. Si esto no ocurre, la colaboración se convierte en una obligación vacía.

P. ¿Es posible fomentar esa colaboración donde tradicionalmente la estructura es muy compartimentada, como en Secundaria?

R. Es posible, aunque tiene sus matices. En Secundaria predomina la organización por materias, lo que a menudo limita la cooperación. Sin embargo, hay caminos: comenzar con acciones pequeñas dentro del propio departamento, crear hábito de compartir dudas y propuestas, y poco a poco abrir la puerta a proyectos interdisciplinarios —media jornada, actividades mixtas, salidas conjuntas, unidades temáticas compartidas...—.

Lo relevante no es que todo sea interdisciplinario de golpe, sino que se abran ventanas a la conexión auténtica entre docentes.

La sala de profesores: primer eslabón de la comunidad docente

P. ¿Cómo empezar a regenerar el capital profesional dentro de una sala de profesores?

R. El gran cambio no viene de imponer normas sino de recuperar y observar detalles: que el espacio vuelva a estar habitado, que haya comida compartida, que las conversaciones se multipliquen y vayan más allá de las quejas diarias. El capital profesional crece cuando, en vez de lamentos, surgen charlas sobre retos educativos, innovación en el aula o proyectos comunes.

Las salas de profesores deben ser refugio protegido, un lugar social, de encuentro, alegría y apoyo mutuo. Si la convivencia diaria florece, si hay clima humano, las ideas nuevas y el aprendizaje colectivo llegarán solos. Construir comunidad empieza ahí, en los momentos informales, donde se da sentido de pertenencia y cuidado compartido. Una comunidad educativa viva siempre tiene su semilla en una sala de profesores saludable, amplia y abierta al diálogo.

Los intercambios educativos internacionales refuerzan la resiliencia adolescente

MAGISTERIO Martes, 24 de febrero de 2026

International High School Fair (IHSF) la feria de referencia en programas de estudios en el extranjero presenta los resultados del *Global Youth Resilience Index* y sitúa la resiliencia juvenil en el centro del debate educativo.

La organización, especializada en programas académicos internacionales y respaldada por el grupo sueco educativo Educatius, presenta los resultados del estudio internacional que analiza a 4.079 adolescentes en 9 países (España, EEUU, Alemania, Francia, Italia, Brasil, China, Vietnam y Suecia) y cuyas conclusiones confirman la relación directa entre experiencia internacional y mayor fortaleza emocional en jóvenes de 16 a 20 años.

El informe de Educatius parte de una premisa clara. La resiliencia no es un rasgo fijo, sino una habilidad que puede practicarse y mejorar, de forma similar a un entrenamiento físico. La resiliencia se define como la capacidad de superar el estrés, los desafíos o los contratiempos, adaptándose positivamente y manteniendo el bienestar emocional.

En un momento en el que la salud mental adolescente se ha convertido en una preocupación estructural para familias, educadores e instituciones, IHSF impulsa el debate en España apoyándose en datos internacionales que vinculan educación en el extranjero y desarrollo de resiliencia. Según el informe, los jóvenes con experiencia internacional presentan mayores niveles de fortaleza emocional y capacidad de adaptación reforzando su resiliencia.

Según el Foro Económico Mundial, uno de cada siete adolescentes de 10 a 19 años enfrenta algún trastorno mental a nivel global. En este escenario, los datos del estudio apuntan a que la inmersión cultural y lingüística no solo mejora competencias académicas, sino que actúa como catalizador de confianza, autonomía y bienestar emocional.

Más allá del idioma: crecimiento personal

El estudio concluye que la educación internacional no debe entenderse únicamente como una mejora académica o lingüística, sino como una herramienta troncal para desarrollar resiliencia en un entorno global marcado por la incertidumbre y un catalizador del crecimiento personal de los jóvenes.

Para IHSF, estos datos no solo refuerzan el valor académico del intercambio, sino que consolidan su posicionamiento como plataforma de acompañamiento y orientación estratégica para las familias españolas.

“Estudiar en el extranjero refuerza la resiliencia adolescente. El debate ya no puede centrarse únicamente en el destino o mejorar el nivel de inglés. El criterio diferencial pasa a ser el impacto en el desarrollo emocional del estudiante. Y no sólo pensando en el valor de ir a estudiar fuera un año, sino también en los beneficios a su regreso». «Los estudiantes internacionales regresan con un crecimiento notable en factores como la disciplina, la independencia y la autoestima. Por lo que es importante que se fomente la exposición a nuevos contextos culturales entre los adolescentes fortaleciendo su capacidad para afrontar retos con confianza y estabilidad emocional”, afirma Óscar Porras, director de International High School Fair para España, Francia, Bélgica, Países Bajos y Polonia.

España a la cabeza de Europa en autonomía juvenil

Con 507 participantes en la muestra, España destaca por su alto nivel de independencia adolescente, con hasta un 69,2% de los jóvenes afirmando que han viajado al extranjero sin sus padres, la cifra más alta de los países de la Unión Europea presentes en el estudio. La media del estudio se queda en un 42% y países como EEUU sólo alcanzan un 35,6%. Una de las conclusiones del estudio es que los jóvenes que han viajado sin sus padres o aspiran a estudiar en el extranjero muestran mayores niveles de autoconfianza y capacidad de resolución de problemas y exhiben factores de protección psicológica más robustos.

Por otro lado, un 45,2% de los estudiantes españoles se siente cómodo comunicándose en una lengua no nativa, ligeramente por encima de la media global (44%) aunque aún lejos de países como Suecia (59,4%) o Italia (52,4%), pero por encima de otros como Alemania, con un 41,9% o Francia, con un 41%.

Este factor ayuda a los jóvenes a tener una mayor predisposición a programas de estudios en el extranjero. De hecho, el 55% de los jóvenes españoles manifestaron su deseo de estudiar en el extranjero en los próximos años, frente al 49% de la media del estudio. Estos jóvenes ya presentan niveles de resiliencia superiores a la media, lo que sugiere que la educación internacional atrae y potencia perfiles con alta capacidad de crecimiento.

X (antes Twitter) se enfrenta a multas millonarias por la creación masiva de contenido de abuso infantil con IA

La Unión Europea ha abierto un expediente a la plataforma X por permitir que su IA, Grok, generara tres millones de imágenes sexualizadas en once días, incluidas más de 23.000 de menores, lo que evidencia las brechas legales y de control digital.

MAGISTERIO Jueves, 26 de febrero de 2026

Un total de tres millones de imágenes sexualizadas fueron creadas en apenas once días a través de la inteligencia artificial Grok, integrada en la plataforma X. Entre ellas, se detectaron más de 23.000 imágenes de menores, una cada 41 segundos. La herramienta, que permitía desnudar a personas a partir de una simple orden como “ponla en bikini” o “quítale la ropa”, fue limitada tras ocho días y bloqueada al cabo de once, cuando el daño ya era irreparable.

Pablo Romero, profesor de Derecho y Ciencia Política de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) e investigador del grupo VICRIM, alerta de que «no es tanto la tecnología en sí, sino el uso que se hace de ella y la accesibilidad». La producción masiva de este contenido refleja, según los expertos, un desafío mayúsculo para la regulación digital. Las plataformas que integran IA generativa afrontan vacíos legales que permiten la proliferación de material de abuso sexual, incluso de menores. La falta de mecanismos efectivos de control y la rapidez de generación agravan la magnitud del problema.

Creación sintética, delito real

En el caso de los menores, la legislación penal sí contempla sanciones claras. Desde 2015, el artículo 189 del Código Penal castiga la producción y posesión de pornografía infantil, incluyendo el material virtual o generado por IA. «A pesar de ser sintético, es perfectamente subsumible en el tipo penal», explica Oriol Martínez, profesor de Derecho penal en la UOC. Según el experto, se trata de un delito público que “se persigue sin necesidad de consentimiento del afectado y con penas severas”.

Unicef ha advertido de que *la calidad de las imágenes generadas por IA es tan alta que resulta casi imposible distinguir las falsas de las reales*, lo que complica los procesos judiciales. Esta situación podría derivar en la impunidad de los agresores si no se equipara legalmente el material sintético al real.

Víctimas adultas y vacío legal

El tratamiento legal varía cuando las víctimas son adultas. Martínez reconoce que no existe un tipo penal específico para las imágenes de desnudos falsas creadas por IA. Las actuales figuras de delito contra la intimidad o injurias resultan insuficientes, sobre todo cuando las imágenes originales son públicas o cuando el

contenido generado no refleja una imagen “real”. El experto señala que el delito de trato degradante podría ser una alternativa viable, pues *estas representaciones tienden a cosificar a las personas y provocan un daño psicológico real*. Aun así, advierte de la necesidad de reformar el Código Penal para tipificar de manera explícita estos nuevos delitos digitales.

La industrialización digital del abuso

Grok no es un caso aislado. En 2025, la Internet Watch Foundation (IWF) registró un incremento del 26.362 % en videos de abuso generados con IA respecto al año anterior. Un 65% de ese material fue clasificado como de categoría A –la más grave, que incluye violaciones y torturas– frente al 43% del material real. Este fenómeno apunta a una *industrialización digital del abuso sexual* que crece sin precedentes. La comunidad científica debate si las imágenes artificiales pueden tener efectos similares al consumo de material real por parte de depredadores sexuales. Algunos estudios sostienen que pueden servir como sustituto inofensivo; otros, que actúan como detonante para el paso a conductas reales.

El daño psicológico es auténtico

Romero advierte de que *el impacto emocional en las víctimas de deepfakes sexuales es comparable al de las filtraciones de imágenes reales*. Estas personas sufren ansiedad, angustia y vergüenza, además de un posible juicio social que las culpabiliza por haber publicado las imágenes originales. “Hace falta una educación sexual protocolizada y temprana que ayude a prevenir y desactivar las reacciones sociales adversas”, subraya el profesor.

El caso Grok en el punto de mira de Bruselas

La Comisión Europea ha iniciado un expediente sancionador contra X (Twitter) por no haber mitigado los riesgos de Grok ni evitado la creación masiva de material de abuso infantil, en aplicación de la Ley de Servicios Digitales (DSA). La investigación, impulsada por denuncias de España y Francia, podría derivar en multas de hasta el 6% de la facturación global de la empresa. Martínez concluye que «las compañías deben establecer mecanismos mínimos de supervisión y control». Aunque reconoce que la vigilancia plena es imposible, considera esencial “distribuir responsabilidades y garantizar que el diseño de las plataformas no fomente el uso delictivo de la IA”.



Las comunidades autónomas no llegan a gastar ni el 50% de los fondos de formación para empleados

El Informe “Situación de la Formación en España 2024-25” de la Fundación CIFE revela que hay volumen acumulado de fondos no ejecutados que asciende a 19.168,9 millones de euros desde 2004.

ANA VERÓNICA GARCÍA. 20 de febrero de 2026

España avanza en volumen de actividad formativa, pero mantiene importantes debilidades estructurales en cualificación, adecuación de competencias y ejecución presupuestaria. Esta es la principal conclusión del Informe “*Situación de la Formación en España 2024-25*”, elaborado por la Fundación para la Calidad e Innovación en la Formación y el Empleo (CIFE).

El estudio ha sido realizado por Juan María Menéndez-Valdés, consultor y profesor de IE University y autor del análisis anual sobre la situación de la Formación Profesional en España, y por Valeriano Gómez, presidente de la Fundación y responsable del capítulo dedicado a la financiación de la formación continua (para el empleo y en el trabajo).

El documento fue presentado este jueves ante los principales actores del sector y ofrece una radiografía detallada del sistema de formación en un contexto de crecimiento del empleo y recuperación económica. Sin embargo, advierte de que el dinamismo actual no oculta déficits persistentes: una parte relevante de la población mantiene bajos niveles de cualificación, existen desajustes entre la oferta formativa y las necesidades reales del tejido productivo y la participación en formación permanente continúa lejos de los objetivos europeos.

En el acto participaron también los agentes sociales, representados por Manuel San Juan Urdiales, director de la Representación Empresarial en FUNDAE; Miguel Canales Gutiérrez, responsable de Formación de CEPYME; Loli García García, secretaria confederal de Formación y Empleo de CCOO; y Amparo Burgueño Luego, secretaria ejecutiva de UGT. Su presencia evidenció el peso del diálogo social en la gobernanza del

sistema y la necesidad de reforzar la coordinación entre administraciones, empresas y sindicatos para mejorar la ejecución y el impacto real de las políticas formativas.

En la presentación del informe, Juan Carlos Tejeda, director de Formación de la CEOE, afirmó que “la formación no es un gasto, es una inversión estratégica” y subrayó que la formación es “una herramienta imprescindible para la competitividad de nuestras empresas” y advirtió de que España no podrá avanzar hacia un modelo productivo más innovador si una parte relevante de los trabajadores no dispone de las bases necesarias para adaptarse a los cambios tecnológicos y organizativos. Entre los principales desafíos identificados destacó el desajuste entre la oferta formativa y las necesidades reales de las empresas, que siguen teniendo dificultades para cubrir perfiles en ámbitos industriales, tecnológicos, sanitarios y energéticos, la insuficiente participación en la formación permanente, especialmente entre trabajadores de menor cualificación y de mayor edad, así como la baja ejecución de los fondos disponibles para formación, derivada de la fragmentación del sistema.

FP dual: crecimiento lento y reto normativo

Desde la Secretaría General de Formación Profesional, que encabeza Esther Monterrubio, se defendieron los avances logrados en los últimos años. Monterrubio destacó que actualmente el 100% de las enseñanzas de Formación Profesional son duales, incorporando formación en empresa como elemento central del modelo. Subrayó que la FP cumple una función clave en la reducción del abandono escolar —que se sitúa ya en torno al 12%— y en la garantía de relevo generacional y disponibilidad de talento para las empresas.

En cuanto a la Formación Profesional inicial, el informe confirma mejores tasas de inserción laboral en los niveles superiores y un impacto positivo de la modalidad dual. Sin embargo, preocupa el descenso generalizado de las tasas de inserción respecto a la cohorte anterior, pese al contexto de crecimiento del empleo.

La FP dual continúa expandiéndose, pero en el curso 2023-24 apenas superó el 5% del alumnado total, lo que evidencia el importante desafío que supone la implementación plena del modelo dual previsto en la normativa vigente.

Entre los avances de la FP, Monterrubio mencionó la modernización de centros, la creación de más de 1.400 aulas ATECA de alta digitalización, el impulso de la red de centros de excelencia como motor de innovación y el trabajo para reducir brechas territoriales, digitales y de género. “España ha avanzado en volumen, flexibilidad, conexión con el empleo y capacidad tecnológica”, afirmó, aunque reconoció que el reto ahora es consolidar la calidad y profundizar las alianzas con las empresas.

Escasez de competencias y presión empresarial

Juan María Menéndez-Valdés explicó que el informe también contextualiza la situación española en el marco europeo y recoge la preocupación expresada en la reciente propuesta de Recomendación sobre Capital Humano, presentada por la Comisión Europea, que subraya la escasez de trabajadores cualificados en la Unión Europea. Según los datos citados, el 68% de las medianas empresas declara carencias de cualificación y el 77% considera que estas limitaciones constituyen una barrera para la inversión a largo plazo

En el caso español, los déficits son especialmente acusados en sectores como industria, construcción, salud, transporte e ingenierías, además de en ámbitos estratégicos emergentes vinculados a la inteligencia artificial, la ciberseguridad, los semiconductores, las energías renovables o la rehabilitación de edificios.

Participación en formación: avances insuficientes

Uno de los puntos centrales del informe es el análisis del nivel real de participación en formación permanente. Las cifras varían según la fuente estadística. Mientras algunos datos sitúan a España por encima de la media europea, la Encuesta de Formación de Adultos de 2022 la coloca por debajo.

El porcentaje de adultos que ha realizado algún tipo de formación en el último año oscila entre el 30% y el 44%, dependiendo de si se incluye la formación guiada en el puesto de trabajo. En el caso de los trabajadores, el 46% declara haber participado en formación facilitada o financiada por su empleador, dos puntos menos que el promedio europeo y lejos del objetivo del 60% fijado para 2030.

Asimismo, el informe entra en el debate sobre la supuesta sobrecualificación de la población española. Menéndez recordó que España parte de un déficit histórico de cualificación, con un porcentaje elevado de población adulta con bajos niveles educativos y resultados por debajo de la media europea en competencias básicas. Aunque datos de Eurostat sitúan a España con la tasa más alta de la UE (34% en 2024), otros indicadores elaborados por la OCDE ofrecen una imagen más matizada, acercando la situación española a la media europea o incluso inferiores a las medias de la OCDE y la UE.

Baja ejecución presupuestaria: más de 19.000 millones sin emplear

Como explica Valeriano Gómez, el estudio ofrece una visión global de la evolución del sistema de Formación Profesional en España, con especial atención al funcionamiento de su financiación y pone el foco en el modelo de formación en el trabajo —tanto para ocupados como para desempleados— y en la ejecución real de los fondos destinados a estos programas. El sistema ha experimentado cambios significativos en las últimas dos décadas, especialmente desde 2015, año en el que se produjo una modificación normativa relevante.

Uno de los datos más significativos del informe es el bajo nivel de ejecución en determinados programas y convocatorias, especialmente en algunas comunidades autónomas, lo que evidencia problemas estructurales en la gestión. El análisis del periodo 2004-2024 revela un grado de ejecución global del 56%, con un volumen acumulado de fondos no ejecutados que asciende a 19.168,9 millones de euros. Las comunidades autónomas presentan los niveles más bajos de ejecución media, en algunos casos por debajo del 30%.

Por su parte, Gerardo Gutiérrez Ardoy, director general del SEPE, explicó que el indicador utilizado — obligaciones reconocidas netas en el ejercicio— puede ofrecer una imagen parcial, ya que parte de los fondos no ejecutados en un año natural pueden ejecutarse en ejercicios posteriores. Esto significa que, aunque la ejecución anual sea inferior a la prevista, los recursos no necesariamente se pierden, sino que se aplican en años sucesivos. No obstante, reconoció la necesidad de mejorar la ejecución anual. Además, anunció que, “por primera vez, las comunidades autónomas cuentan con financiación garantizada hasta 2029”, lo que les permite planificar convocatorias plurianuales y mejorar la gestión. Esta estabilidad, afirmó, convierte a la política de empleo y formación en una de las políticas públicas con mayor previsibilidad en el actual contexto.

Evolución positiva en medio de la incertidumbre internacional

Gerardo Gutiérrez Ardoy subrayó en su intervención que, pese al contexto de incertidumbre internacional, el mercado de trabajo español está evolucionando de forma positiva. Según señaló, el crecimiento actual presenta una característica diferencial: las actividades económicas de mayor valor añadido —investigación, desarrollo, educación, sanidad o cultura— están creciendo a ritmos superiores a los sectores tradicionales. Aunque también aumentan actividades vinculadas al turismo y la hostelería, el dinamismo de los sectores más innovadores constituye, en su opinión, una buena noticia estructural para el país.

En relación con la tasa de desempleo, defendió que el análisis debe contextualizarse. España presenta una tasa de actividad que ha crecido de forma muy significativa en las últimas décadas, impulsada especialmente por la incorporación masiva de mujeres al mercado laboral y por los flujos migratorios. Este aumento de la población activa influye directamente en el cálculo de la tasa de desempleo. “No es solo una cuestión de paro, sino de cuántas personas quieren trabajar”, explicó, insistiendo en que el incremento de la actividad es, en sí mismo, un dato positivo. Finalmente, apuntó un reto adicional que impactará en las políticas de empleo y formación: la regularización prevista de alrededor de 500.000 personas. Más allá de su dimensión social y de derechos humanos, consideró que esta medida supondrá un impulso positivo para la economía y el tejido empresarial, que demanda mano de obra en distintos sectores.

El coste social de la no-formación

El informe concluye subrayando el “coste social de la no-formación”. Los bajos niveles formativos, el insuficiente dominio de competencias básicas y la limitada participación en formación permanente no solo afectan a la inserción inicial en el mercado laboral, sino que condicionan trayectorias profesionales más precarias y reducen la productividad agregada.

En conjunto, el Informe 2024-25 constata avances cuantitativos relevantes, pero advierte de que el verdadero desafío ya no es solo formar más, sino formar mejor y asegurar que la inversión pública en cualificación se traduzca en mayor competitividad, empleo de calidad y cohesión social.

ENLACE AL [informe](#)

Valencia acogió el VIII Congreso Internacional EQAp centrado en el liderazgo ético y la transformación educativa

Víctor Núñez, director de ÉXITO EDUCATIVO, participó en el congreso organizado por la Fundación Trilema y destacó la importancia de la comunicación y el liderazgo en cualquier proceso de cambio en las escuelas.

Redacción.

23 de febrero de 2026

Los días 19, 20 y 21 de febrero, Valencia acogió el VIII Congreso Internacional EQAp (Escuelas que Aprenden), organizado por la Fundación Trilema a través de su red EQAp bajo el lema “Liderar con propósito. El poder transformador de la ética”. El encuentro reunió a cerca de 300 docentes, equipos directivos y líderes educativos de España y Latinoamérica con el objetivo de reflexionar sobre el papel de la ética como eje central de la transformación educativa.

El Congreso se celebró en dos sedes: el Colegio Trilema El Carmen, en Manises, y la EDEM Escuela de Empresarios, en Valencia capital, reforzando el diálogo entre educación y liderazgo institucional. Tras una primera jornada reservada a los miembros de la red EQAp, el evento se abrió los días 20 y 21 al conjunto de profesionales interesados en liderar proyectos educativos con sentido, coherencia y compromiso social.

Con esta edición, el Congreso consolidó su posición como uno de los foros internacionales de referencia en reflexión educativa, subrayando que sin ética no hay liderazgo capaz de transformar la escuela ni la sociedad.

La mesa sobre proyectos de cambio: comunicación y liderazgo como claves del impacto real
Uno de los momentos centrales del Congreso tuvo lugar en la jornada del viernes 20 de febrero con la mesa redonda “¿Qué distingue a los mejores proyectos de cambio en las escuelas?”, en la que participaron Susana Sorribes, presidenta de la Asociación de Inspectoras e Inspectores para una Nueva Educación (INSNOVAE), José Antonio Gil Vega, director del C.E.I.P Federico García Lorca (Sevilla), y Santiago Espinosa, profesor del Gimnasio Moderno de Bogotá donde coordina su Escuela de Maestros y Víctor Núñez, director general de ÉXITO EDUCATIVO y SchoolMarket.

Durante el debate, se analizó qué factores permiten que los proyectos de innovación educativa pasen de la intención a la transformación real y sostenible. En este contexto, Víctor Núñez puso el acento en dos elementos determinantes: la comunicación estratégica y el liderazgo coherente.

Núñez destacó que los procesos de cambio en la escuela no fracasan habitualmente por falta de ideas, sino por déficits en la comunicación interna y externa. Subrayó la necesidad de que los centros educativos comuniquen más y mejor todo el buen trabajo que hacen: "no solo hacia fuera, sino también y especialmente hacia dentro, pues muchas veces el problema está en que en los colegios los de infantil, no se enteran de lo que hacen los de secundaria; los de secundaria no se enteran de lo que hacen los de infantil.. y así entre las etapas". Núñez animó a los directivos a impulsar la comunicación como eje también de los cambios y la transformación de los centros, pues "difícilmente podemos cambiar nada sino somos capaces de comunicarlo tanto hacia dentro como hacia fuera".

Asimismo, incidió en que el liderazgo en contextos de transformación debe ser ejemplar, visible y ético, especialmente en momentos de incertidumbre. Aunque advirtió que "un liderazgo debe ser siempre ético o no es liderazgo, es otra cosa: mandar, imponer, en una especie de régimen autoritario".

En la mesa se coincidió en que los proyectos de cambio que logran impacto real comparten rasgos comunes: visión clara, liderazgo distribuido, evaluación constante y una comunicación transparente que convierte la innovación en proyecto colectivo y no en iniciativa aislada.

Un programa que conectó ética, propósito y liderazgo

La jornada central del Congreso contó también con intervenciones destacadas como la de Carmen Pellicer, presidenta de Fundación Trilema, quien reflexionó sobre el liderazgo como motor de transformación moral y profesional en los centros; Juan Carlos Cubeiro, experto internacional en Liderazgo y Transformación, que profundizó en el propósito como eje del liderazgo en tiempos complejos; y el filósofo José Antonio Marina, que invitó a repensar la educación desde la inteligencia ética y la responsabilidad colectiva. Marina, además, recibió la mención honorífica de manos de Carmen Pellicer.

El programa del viernes concluyó con el filósofo y experto en Ética de la Comunicación, David Pastor Vico, que en una intervención cargada de buen sentido del humor pero con cargas éticas de profundidad en la que reflexionó sobre la importancia de construir mejores sociedades desde la ética y la confianza, pues una sociedad más democrática, también es más inteligente y, por tanto, más feliz pues consigue superar con más facilidad los problemas que se plantean".

El Congreso culminó el sábado 21 con la ponencia del director de Formación y subdirector de la Fundación Trilema, Martín Valera, el desarrollo de distintos talleres prácticos orientados a la aplicación del liderazgo ético en la toma de decisiones y la construcción de comunidad educativa, y con la clausura a cargo del catedrático de Filosofía Francesc Torralba que animó a los centros a la impulsar una ética basada en valores y virtudes exigibles en un contexto cada vez más plural y complejo.

ÉXITO EDUCATIVO participó como media partner oficial del evento y ofreció cobertura informativa del Congreso, reforzando su compromiso con la difusión de iniciativas clave del ecosistema educativo.

La Comisión Europea pone en marcha un plan de acción contra el ciberacoso para proteger a los jóvenes en línea

El Plan de Acción tiene por objeto proteger la salud mental de los niños y adolescentes en línea en la UE.

MIRANDA ESCOLAR. 24 de febrero de 2026

El Plan de Acción de la Comisión Europea contra el Ciberacoso se articula en torno al despliegue de una aplicación a escala de la UE en la que las víctimas del acoso en línea puedan obtener ayuda fácilmente, la coordinación de los enfoques nacionales para hacer frente a los comportamientos nocivos en línea y la prevención del ciberacoso mediante el fomento de prácticas digitales mejores y más seguras.

Las víctimas de ciberacoso deben tener una forma clara y fácil de denunciar el acoso y obtener ayuda. Esta es la razón por la que un elemento esencial del Plan de Acción es la creación de una aplicación fácil de utilizar y accesible para denunciar el ciberacoso a través de una línea telefónica nacional de ayuda. Y lo que es más importante, la aplicación será una forma de que los niños y adolescentes reciban apoyo, y podrán almacenar y enviar pruebas de forma segura. La Comisión elaborará un plan rector de la aplicación que los Estados miembros podrán utilizar para adaptar, traducir y conectar con los servicios nacionales pertinentes.



Un enfoque europeo coordinado

Todos los jóvenes de la UE deben estar igualmente protegidos contra el ciberacoso. Los Estados miembros deben elaborar planes nacionales integrales y utilizar una interpretación común del ciberacoso para recopilar y comparar datos. Se trata de un paso importante hacia un frente más unido contra el ciberacoso.

Existen iniciativas en curso para proteger y empoderar a los menores en línea. Para aumentar su eficacia en la lucha contra el ciberacoso, la Comisión buscará oportunidades que permitan perfeccionarlas.

En concreto, la Comisión revisará las directrices del Reglamento de Servicios Digitales sobre la protección de los menores, a fin de reforzar las medidas que deben adoptar las plataformas en línea para evitar que los menores estén expuestos a contenidos nocivos y para facilitar su notificación.

También adoptará las directrices del Reglamento de Servicios Digitales sobre alertadores fiables para aclarar su papel en la lucha contra los contenidos ilícitos, incluidos los contenidos ilícitos de ciberacoso; y abordará el ciberacoso en las plataformas de intercambio de vídeos en la evaluación en curso y la revisión de la Directiva de Servicios de Comunicación Audiovisual.

De igual modo, apoyará la aplicación efectiva de las disposiciones de la Ley de Inteligencia Artificial (IA) sobre prácticas de IA prohibidas, como la ultrafalsificación, en particular cuando se utilizan para el ciberacoso, así como facilitará la aplicación efectiva de las obligaciones de transparencia de la Ley de Inteligencia Artificial, en particular mediante un código de buenas prácticas sobre el marcado y el etiquetado de los contenidos generados por IA, que pueden utilizarse indebidamente para el ciberacoso.

Prevención del ciberacoso

El Plan de Acción fomenta prácticas digitales saludables, responsables y respetuosas desde una edad temprana. La próxima revisión de las directrices de la Comisión para educadores sobre la promoción de la alfabetización digital se centrará en la prevención del ciberacoso, en el contexto del objetivo más amplio de reforzar las capacidades digitales y mejorar el uso de las tecnologías digitales en el marco de la Unión de las Competencias.

Paralelamente, la Comisión ampliará los recursos de ciberacoso y la formación para los centros escolares a través de los Centros de Seguridad en Internet y la Plataforma «Una Internet mejor para los niños».

Próximas etapas

La Comisión ejecutará el Plan de Acción contra el Ciberacoso junto con los Estados miembros, la industria, la sociedad civil, las organizaciones internacionales y los propios niños.

Paralelamente, la Comisión está trabajando en próximas iniciativas, como la puesta a prueba de una solución europea de verificación de la edad que preserve la privacidad, la próxima Ley de Equidad Digital, un grupo de expertos para fundamentar el trabajo de la Comisión sobre la protección de los menores en línea y una investigación sobre el impacto social en la salud mental.

Se calcula que alrededor de uno de cada seis niños de entre 11 y 15 años afirma haber sido víctima de ciberacoso y alrededor de uno de cada ocho admite haber ciberacosado a otros. Según una encuesta del Eurobarómetro publicada el año pasado, por encima de nueve de cada diez europeos afirman que es urgente la intervención de las autoridades públicas para proteger a los menores en línea con respecto al impacto negativo de las redes sociales en su salud mental (93 %), el ciberacoso y el acoso en línea (92 %) y la implantación de mecanismos para restringir los contenidos inadecuados para su edad (92 %).

El Plan de Acción contra el Ciberacoso se elaboró sobre la base de una consulta específica a más de seis mil niños y una consulta pública más amplia. Dicho Plan se basa en las herramientas y normas que ya existen para ayudar a combatir el ciberacoso.

La Ley de Servicios Digitales exige a las plataformas en línea que garanticen un elevado nivel de privacidad, seguridad y protección de los menores en línea. Las directrices para la protección de los menores recomiendan medidas para las plataformas, como garantizar que los niños puedan bloquear o silenciar a cualquier usuario y que no puedan ser añadidos a grupos en línea sin su consentimiento.

La Directiva de Servicios de Comunicación Audiovisual exige a las plataformas de intercambio de vídeos que adopten las medidas adecuadas para evitar que los menores accedan a contenidos nocivos, lo que incluye contenidos de ciberacoso.

La Ley de Inteligencia Artificial prohíbe los sistemas que manipulen o engañen a las personas, incluidos los niños, de manera perjudicial, y establece normas sobre el etiquetado de la ultrafalsificación para evitar el engaño.

El Plan de Acción impulsará la visibilidad y el alcance de los recursos disponibles a través de la red de Centros de Seguridad en Internet, que proporcionan herramientas de apoyo a los niños, los padres, los cuidadores, los educadores y los profesionales sobre el terreno a nivel nacional, y a través de la plataforma multilingüe «Una

Internet mejor para los niños». En 2025, alrededor de cuarenta y ocho millones de ciudadanos europeos utilizaron los recursos de los Centros de Seguridad en Internet.

No necesitas otro proyecto, necesitas foco

Prioriza lo esencial, elimina lo que ya no aporta y asegura coherencia entre liderazgo, proyectos y aprendizaje.

JAVIER LUNA CALVERA. 25 de febrero de 2026

En casi todos los colegios que visito pasa lo mismo: entras en el despacho de dirección y, en alguna pared, aparece un mural que da hasta vértigo. Plan de convivencia. Plan digital. Plan lector. Plan de igualdad. Plan de orientación. Plan de bienestar. Plan de innovación metodológica. Proyecto de aprendizaje-servicio. Programa de mentoría entre iguales. Y, por supuesto, el nuevo proyecto estrella de este curso, todavía con olor a PowerPoint recién impreso.

Si uno se fija bien, el mural se parece bastante a un catálogo de Ikea: muchas piezas, muchas ideas sugerentes, pero pocas garantías de que todo eso que has comprado encaje en tu salón sin dejarte espacio para vivir.

La pregunta incómoda, la que casi nadie quiere formular en voz alta, es sencilla: ¿Cuántas de estas cosas están cambiando de verdad la vida del alumnado y del profesorado... y cuántas solo ocupan casillas en una hoja de cálculo?

En el mundo de la empresa, hace años que algunos autores vienen advirtiendo de la trampa de la hiperactividad estratégica. Greg McKeown lo llama "la persecución disciplinada de menos cosas" y recuerda que el reto no es hacer más, sino "hacer lo correcto" y descartar con decisión todo lo demás. Gary Keller, por otro lado, insiste en la misma idea cuando afirma que los resultados extraordinarios dependen de hasta qué punto somos capaces de estrechar el foco hacia aquello que más impacto tiene.

Y no podemos dejar de nombrar a nuestro querido Xavier Marcet, desde el management humanista, el cual lo resume con una claridad que viene como anillo al dedo a los colegios: la estrategia no se mide por el número de planes elaborados, sino por la capacidad de una organización para tener norte, tomar decisiones coherentes y poner a las personas en el centro.

Si trasladamos esto al ámbito escolar, el diagnóstico es bastante reconocible, ¿no crees?: Cada curso incorporamos alguna novedad que "no puede faltar", ajustamos el organigrama para colocar el nuevo plan en algún lado, organizamos una sesión de formación para presentarlo y al cabo de unos meses, el proyecto convive con los anteriores en una especie de ecosistema saturado.

No es mala intención, es inercia. Y también cierta dosis de miedo: miedo a quedarnos atrás, a no estar a la última, a que el colegio de al lado tenga una etiqueta que nosotros no tenemos.

Esto me lleva a afirmar, por si ayuda, que la innovación, sin foco, acaba convirtiéndose en decoración. Aunque no tengo claro que la palabra tenga que ser "innovación"... Me tiene un poco saturado esta palabra, sinceramente...

En educación también tenemos literatura potente que nos recuerda que no todo cuenta lo mismo. Michael Fullan lleva años hablando de los "drivers adecuados" para el cambio educativo: aquellas palancas que, cuando se priorizan, movilizan de verdad el sistema; y de cómo muchas reformas se pierden precisamente por concentrar energía en factores secundarios o mal escogidos.

Creo que esto nos lleva a conclusiones claras que deberíamos meditar:

Un colegio que intenta mejorarlo todo a la vez corre el riesgo de no mejorar nada con suficiente profundidad. Desde mi punto de vista, el antídoto es frenar, analizar, pensar y pautar.

Un equipo directivo que acepta cada moda pedagógica que pasa cerca termina agotado y con un claustro escéptico. No podemos ir al ritmo de las modas, ¡lo sabemos! No tengamos miedo a ser distintos, a ser auténticos y a dar peso a lo que realmente es importante sin tener muy en cuenta si está o no de moda. Eso es cíclico, tú propuesta educativa no tiene por qué serlo.

Un profesorado que percibe que cada septiembre llega "el nuevo plan milagroso" aprende, con el tiempo, a esperar pacientemente a que pase la tormenta. De ahí que lo importante y más eficaz es "dibujar" una hoja de ruta que vaya marcando el camino que consideremos más óptimo para ir creciendo y asentando.

Y todo esto, ¿por qué? Pues muy sencillo, pues porque poner foco no es renunciar a la innovación, más bien es cuidarla, protegerla del ruido y darle condiciones para crecer.

Menos catálogo y más brújula

Antes de hablar de métodos y de plantillas, hace falta hacerse otra pregunta incómoda (ya van dos), quizá la más importante:

¿Cuál es hoy la necesidad más urgente de nuestro centro, la que de verdad está afectando al desarrollo de nuestros alumnos y a la vida de nuestros profesores?

No la necesidad que suena mejor en un folleto, sino la que duele en el día a día. Puede ser la convivencia, la brecha en comprensión lectora, la desmotivación del profesorado, la relación con las familias o el uso



desbordado de pantallas. Cada centro tiene su propia herida. Y esa herida concreta debería marcar el foco de los próximos años.

Aquí el colegio se parece mucho a una empresa: no puede responder a todos los frentes con la misma intensidad. Leí hace un tiempo un libro titulado *Innovación pública* que decía que los buenos planes –los que permanecen– nacen de escuchar con seriedad la realidad del propio contexto, no de copiar lo que funciona en otro lugar, por muy inspirador que parezca. Pues eso...

Y leído lo leído, creo que una propuesta muy concreta para empezar puede ser esta: vaciar simbólicamente el cajón de los proyectos.

Imagina que convocas a tu equipo directivo y a algunas personas clave del claustro. En una pared, colocáis todos los planes, proyectos y programas del centro en forma de tarjetas: cada uno en un post-it o en una cartulina. Nada se queda fuera: desde el gran plan estratégico hasta ese pequeño proyecto que “casi no ocupa tiempo”.

Una vez el mural está completo, vienen las preguntas:

1. ¿Qué objetivo concreto persigue cada iniciativa?
2. ¿Qué evidencias tenemos de que está mejorando algo importante para el alumnado?
3. ¿Cuánta energía real consume: horas, reuniones, papeles, correos, coordinación?
4. Si tuviéramos que quedarnos solo con la mitad, ¿cuáles seguirían en la pared?

El ejercicio, si se hace con honestidad, suele provocar silencios interesantes. Descubrimos proyectos que nadie recuerda quién impulsó, acciones que sobreviven por costumbre, objetivos duplicados con tres nombres distintos. Y también descubrimos esos dos o tres procesos que todos reconocen como valiosos y que, curiosamente, a menudo están infraalimentados.

Y ahí viene la gran pregunta que McKeown nos propone: “¿Qué es esencial aquí?” La respuesta a esta pregunta nos permite, sobre todo, hacer un acto de valentía necesario en todo centro educativo: eliminar lo que no lo es.

Y entonces hay foco, que aparece cuando el vínculo entre objetivo del alumno, prácticas de aula y proyectos del centro se vuelve muy nítido. Lo que Robinson llama “coherencia entre liderazgo y aprendizaje”: conectar las grandes palabras del plan con el día a día de la clase.

Y llegados a este punto, es importante el matiz. Y es que foco no significa centralismo absoluto, ni implica que solo existan dos ideas legítimas en todo el colegio. Significa que hay unas pocas prioridades que cuentan con recursos, seguimiento y tiempo, y que el resto de iniciativas se miden en función de si ayudan o distraen respecto a esas prioridades.

Para conseguir que el profesorado siga motivado e ilusionado independientemente de si “su” idea es válida o no para ese momento, es importante un diálogo abierto y concreto que ayude a entender el porqué de las decisiones. De ahí que sea clave explicar con claridad la necesidad concreta que se ha detectado y cómo se ha escuchado a la comunidad para llegar a ella, así como presentar las prioridades no como “fijaciones de dirección”, sino como compromisos colectivos medibles.

En otras palabras, se trata de sustituir la sensación de “cada año inventan algo” por una percepción de continuidad: “estamos profundizando en lo que dijimos que era importante”.

Y aun así, por muy bien que lo hagas, no te olvides de que siempre habrá una minoría (pequeña, muy pequeña) que irá a contracorriente de lo planteado. Eso es ley de vida, no lo pierdas de vista, que no te quite foco.

Cerrar proyectos también es liderar

En el mundo de la empresa se asume, cada vez más, que una parte del trabajo directivo consiste en saber cerrar líneas de actividad que ya no aportan valor. Marcet lo repite a menudo: las organizaciones que nunca son capaces de dejar de hacer nada acaban prisioneras de su propia historia.

En los colegios esto cuesta especialmente. Detrás de cada proyecto hay nombres, ilusiones, horas regaladas, quizá incluso una persona que ya no está en el centro. De hecho, a veces mantenemos vivo un plan casi como homenaje.

Tal vez haga falta reconciliarse con una idea sencilla: decir adiós a un proyecto no significa negar lo bueno que trajo en su momento. Significa reconocer que ahora el contexto pide otra cosa, que los recursos son finitos y que el alumnado de hoy tiene urgencias distintas a las de hace diez años.

Cerrar bien un proyecto implica agradecer, documentar lo aprendido y despejar espacio para que pueda nacer algo nuevo con fuerza. Es un acto de respeto hacia el pasado y de responsabilidad hacia el futuro.

El sector educativo seguirá generando metodologías, planes, sellos, certificaciones y propuestas sugerentes. Y está bien; es signo de que hay vida, de que la escuela sigue preguntándose cómo mejorar.

La clave está en qué decide hacer cada centro con todo ese ruido creativo. La próxima vez que alguien proponga “un nuevo proyecto que sería genial implantar en el cole”, quizá merezca la pena contestar con calma: “Antes de sumar, veamos qué queremos cuidar. ¿Encaja de verdad con el foco del colegio en este momento?”

Y, si encaja, ¿qué estamos dispuestos a dejar de hacer para que esto no sea solo otro plan más colgado en la pared?”. Sí, dejar de hacer...

Probablemente el mural de tu despacho seguirá teniendo muchos colores. La diferencia será que, detrás de cada tarjeta, habrá una intención nítida y un compromiso real de llevarla a la práctica. Y eso, en el fondo, es lo que distingue a un centro que colecciona proyectos de un centro que cambia vidas.



El mejor plan lector es el que no existe **OPINIÓN**

Miguel Ángel Tirado Ramos. 18 de febrero de 2026

En los últimos años, la percepción de que los estudiantes comprenden cada vez peor lo que leen ha sido confirmada por diversos informes internacionales de evaluación, como PIRLS y PISA. Lo mismo ocurre con la escritura, aunque no disponemos de datos consistentes que corroboren o desmientan la intuición de un declive en la expresión escrita. Como respuesta, muchas administraciones educativas han impulsado (y exigido) la elaboración de planes de lectura con la esperanza de revertir esta tendencia, incrementando una vez más la burocracia en los centros.

Así, escuelas e institutos se ven abocados a programar actividades, semanas temáticas, lecturas colectivas, tiempos de lectura libre o dinámicas creativas destinadas a «animar a leer». Este empeño por multiplicar iniciativas (todas ellas encomiables y muchas, necesarias) debería llevarnos a preguntarnos si no estamos confundiendo el síntoma con la causa. La baja comprensión lectora es solo el síntoma visible, pero ¿nos hemos detenido realmente a analizar sus causas? ¿No será que estamos mirando en la dirección equivocada?

Leer —igual que escribir— no debería organizarse como un programa separado, sino integrarse en la actividad cotidiana de aprendizaje. La lectura no es un fin en sí misma, sino un instrumento intelectual para conocer y comprender el mundo. Su valor está en leer para aprender. Las guías oficiales para elaborar planes de fomento de la lectura reconocen que la lectura debe impregnar todas las áreas y materias, pero al mismo tiempo proponen un sistema paralelo lleno de actividades extraordinarias, reuniones y programaciones específicas. Es decir, admiten que la lectura es estructural, pero la convierten en un añadido. Lo que debería formar parte de la vida académica diaria se formaliza como proyecto aparte, como si leer necesitara un envoltorio especial para justificarse.

Ahora bien, conviene matizar algo importante. Muchas de las actividades que se proponen (clubes de lectura, recitales, dramatizaciones, podcasts, juegos literarios, encuentros con autores, etcétera) tienen un valor innegable. Allí donde se aplican con sentido, contribuyen a crear comunidad lectora, a despertar curiosidad y a generar vínculos afectivos con los libros. Son espacios donde la lectura se vive, se comparte y se celebra, y pueden ser una puerta de entrada extraordinaria al placer lector. No se trata de descartarlas ni de minusvalorarlas. El problema aparece cuando se confunden estos espacios, que fomentan el gusto por leer, con la solución a la cuestión de la comprensión profunda. Comprender exige conocimiento. Se comprende bien lo que se sabe bien. Sin suficiente vocabulario, sin referentes culturales, sin conocimientos científicos o históricos, ni siquiera el plan más ingenioso puede compensar esa falta de base. Por eso, aunque estas actividades son valiosas para despertar interés, no pueden sustituir la tarea principal de la escuela: transmitir conocimientos que hagan posible la comprensión del mundo.

El análisis de los mediocres resultados en comprensión lectora suele centrarse en las estrategias genéricas: identificar ideas principales, predecir, deducir, inferir, evaluar, reflexionar, resumir... Todas ellas son útiles, pero secundarias. Estas habilidades no operan en el vacío; por ello, solo explican una parte limitada de la comprensión: lo que verdaderamente influye es lo que sabemos sobre lo que leemos. Un lector con amplio bagaje sobre motociclismo no solo captará la idea principal y las secundarias de un texto sobre cómo mantener su motocicleta, sino que inferirá lo que no dice explícitamente y podrá incluso reflexionar críticamente sobre su enfoque. Pero ¿transferirá esas mismas habilidades a un texto sobre tendencias en decoración si ignora palabras como *lacado*, *pátina* o *moldura*? Difícilmente. La comprensión no es una competencia general que se aplica por igual a cualquier contenido, sino una capacidad que depende, en gran medida, de lo que ya se sabe.



Por eso, la verdadera pregunta no es «¿cómo animamos a los estudiantes a leer más?» —aunque también—, sino «¿cómo garantizamos que aprendan más y mejor a través de la lectura?». Cuando la escuela organiza el currículo en torno a conocimientos relevantes permite que la lectura y la escritura actúen como vehículos de ese conocimiento, la comprensión lectora mejora como consecuencia. Resolver la falta de comprensión con planes lectores recuerda al restaurante cuya comida recibe críticas y decide, como solución, organizar un «plan de degustación»: catas semanales, platos decorativos, actividades gastronómicas... Todo menos mejorar la calidad de los ingredientes y la forma de cocinarlos. Las degustaciones pueden ser agradables y atraer clientes, pero no cambian la calidad de fondo. Del mismo modo, los planes de lectura suelen concentrarse en las degustaciones, cuando lo esencial son los ingredientes: el vocabulario y el conocimiento que hacen posible la comprensión.

Un estudiante comprende mejor lo que lee cuando posee un bagaje previo de conocimientos, tanto generales como específicos. El vocabulario, las referencias culturales y los conceptos disciplinares no se pueden improvisar: se adquieren lentamente, de manera acumulativa, en el contacto prolongado con contenidos significativos. Sin ese trasfondo, ningún «plan de lectura» puede compensar esa carencia. Por tanto, el camino para mejorar la comprensión lectora es fortalecer el currículo en su sentido más amplio: enseñar ciencias, historia, arte, música, literatura... con profundidad. Trabajar textos complejos en cada materia; dar tiempo real a la lectura que conduce al conocimiento y a la escritura que ayuda a pensar sobre lo que se aprende. Las actividades de animación lectora pueden acompañar este proceso, enriqueciéndolo; pero no pueden sustituirlo. Sin duda, para que esto sea posible, la decodificación, que sí es una habilidad, debe estar automatizada: leer con fluidez es una condición necesaria, aunque no suficiente, para la comprensión. Pero este es otro cantar.

Por estos motivos, el mejor plan de lectura es el que se diluye dentro de la enseñanza hasta hacerse invisible. Aquel en el que cada asignatura se convierte en una oportunidad de leer, comprender, discutir y escribir. El plan que no es un plan: el que entiende que la lectura no se fomenta únicamente desde la emoción, sino desde el conocimiento; no se añade, sino que se integra en la vida intelectual de la escuela. La lectura —igual que la escritura— no debería constituir una actividad paralela o complementaria, sino la columna vertebral de todo aprendizaje escolar. Es absurdo pensar en «fomentar la lectura» como algo aparte, como si pudiera existir un aprendizaje profundo sin leer, sin escribir, sin enfrentarse a textos que aporten contenido, conceptos, relaciones y exigencias intelectuales reales.

En definitiva, la comprensión lectora mejorará cuando dejemos de tratar la lectura como una competencia vacía, cuando dejemos de analizarla como un problema aislado que se pueda resolver *terapéuticamente* con la toma de *medicamentos* en forma de actividades. Mejorará cuando empecemos a tratar el conocimiento como el verdadero motor del aprendizaje. Entonces sí, leer y escribir serán, como siempre debieron ser, la forma más potente de aprender y la política más eficaz para conseguir la igualdad de oportunidades. Es la cultura, entendida como el conocimiento compartido, la que nos iguala como sociedad.

Por eso, un buen plan de lectura es el que desaparece porque ya no hace falta. El que se integra en una escuela donde aprender significa necesariamente leer y escribir, pensar y expresar ideas, conectar y comprender.

Matizaré. El mejor plan de lectura es aquel que existe sin existir.

Miguel Ángel Tirado Ramos. Profesor e Inspector de Educación (Funcionario de Carrera) en la Conselleria de Educación y la Universidad de Les Illes Balears.

Comparativa de los salarios de los profesores de secundaria: España, Cataluña y Unión Europea

Aurora Trigo Catalina. 20 de febrero de 2026

“Un profesor cansado es una escuela agotada”. La frase la pronuncia un docente catalán, después de una jornada de más de ocho horas, con aulas masificadas, labores burocráticas constantes y reuniones interminables. Esta imagen podría parecer anecdótica, pero es la realidad cotidiana de miles de profesores en Cataluña. Aunque la educación debería ser una inversión estratégica, las condiciones laborales del profesorado muestran signos de empobrecimiento progresivo, en contraste con el discurso oficial de mejora del sistema. De hecho, el profesorado catalán ha sido convocado a una huelga el día 11 de febrero de 2026 para denunciar la falta de inversión, recuperar el poder adquisitivo perdido, reducir los ratios de alumnos por clase, denunciar el exceso de burocracia y la falta de recursos para garantizar la escuela inclusiva. Este conflicto podría endurecerse con el anuncio de una huelga de cinco días durante el mes de marzo.

Este artículo analiza de forma comparada las condiciones de los docentes catalanes respecto a sus colegas españoles y europeos, no sólo en lo que refiere a los salarios, sino también a las horas de trabajo, los ratios de alumnos por clase, las ayudas sociales y el nivel de estrés laboral[1]. El objetivo es aportar evidencias que

contribuyan al debate público y académico, y que sirva para repensar las políticas educativas desde una perspectiva de justicia y sostenibilidad.

Salarios comparados con la Unión Europea

Según datos de Eurydice (2025), la OCDE (2025) y el Ministerio de Política Territorial (2025), Cataluña se sitúa en la franja baja de salarios de Europa occidental. El salario inicial de un docente de secundaria catalán es de 30.846€ anuales, por debajo de Luxemburgo (80.200€), Alemania (62.926€), Dinamarca (51.619€), Bélgica (entre 43.541/33988€), Países Bajos3 (40723€), Suecia (34,645€) o España (34619€).

Tabla 1. Salarios de los profesores de secundaria (ESO y bachillerato) en la UE y en Cataluña (2020/21)

País	Salario inicial nominal (€)
Luxemburgo	80200
Alemania	62926*
Dinamarca	51619
Bélgica	43541-33988
Países Bajos	40723
Suecia	39645
Austria	39106
Finlandia	38824
Irlanda	37692
España	34619
Catalunya	30846
Francia	29382
Italia	26114
Malta	25763
Chipre	24189
Portugal	22374
Eslovenia	19777
Lituania	15781
Estonia	15780
Croacia	15185
Chequia, Grecia, Eslovaquia, Letonia, Rumania, Polonia, Hungría, Bulgaria	< 15 000

El artículo utiliza datos agregados y estudios comparados; para un análisis exhaustivo deberían incorporarse también muestras cualitativas (entrevistas i estudios de caso).

Fuentes: Elaboración propia a partir Eurydice/EACEA (2025), *Departament d'Educació i Formació Professional per Catalunya* (2026) y de datos del Ministerio de Política Territorial i Función Pública (2025), (*) Salario estimado, dependiendo del *lander*.

La situación es aún más grave si se tiene en cuenta el coste de vida: Cataluña tiene precios de vivienda, alimentación y transporte comparables a los de las grandes metrópolis europeas, pero con salarios cercanos a los de Italia, Malta o Chipre. Este desajuste provoca una pérdida de poder adquisitivo y genera un efecto disuasorio para las nuevas generaciones de profesionales que podrían plantearse la docencia como carrera.

Progresión y pagas extraordinarias

En muchos países europeos, los salarios iniciales de los docentes de secundaria son sólo un punto de partida. En Alemania, Bélgica o Países Bajos, la progresión salarial a lo largo de la carrera es significativa, con incrementos vinculados a méritos, antigüedad y formación continua. En Cataluña, en cambio, los mecanismos de progresión han sido limitados por recortes sucesivos. Por ejemplo, se redujo el complemento salarial por los sexenios a partir de 2010, un complemento retributivo que reconoce la experiencia docente. Su gestión ha sido un punto de fricción en la retribución del profesorado catalán, y más de 500 docentes de toda Cataluña han interpuesto demandas judiciales contra la Generalitat por deudas derivadas de su devengo (Profesores de Secundaria, 2025).

Además, en 2010, las pagas extraordinarias de los profesores catalanes quedaron limitadas al 80% del salario mensual. Esto se debe a que el completo específico de la nómina se congeló o se pagaba sólo una parte. Mientras que en otras comunidades autónomas se cobra íntegramente el complemento específico y el complemento por los sexenios de forma íntegra a las pagas extraordinarias, en Cataluña estos conceptos han sufrido recortes más duros.

Concurso de cátedras

En Cataluña, no se han convocado procesos de acceso a cátedras de enseñanza secundaria desde hace más de una década, lo que ha limitado la progresión profesional del profesorado y el acceso al complemento retributivo asociado a esta categoría. Mientras tanto, en varias comunidades autónomas sí se han llevado a cabo convocatorias de acceso al cuerpo de catedráticos en los últimos años —ya sea mediante concursos de méritos ordinarios o en el marco de los procesos extraordinarios de estabilización derivados de la normativa estatal—, como es el caso, entre otras, de Madrid (2019), Murcia, País Vasco y Castilla i León (2020), Extremadura (2021), Comunidad Valenciana y Galicia (2022), Andalucía, Aragón y Canarias (2023), o Asturias e Islas Baleares (2024). Esta situación genera una percepción de estancamiento profesional y de agravio comparativo respecto a otros territorios donde sí se ha mantenido abierta la vía de acceso al cuerpo de catedráticos (grupo A1, nivel 26).

Por lo que refiere a los países de la Unión Europea, los datos comparativos (Euridyce, 2025) muestran que casi todos los países europeos ofrecen algún tipo de *allowance* o pago adicional a los docentes, según cargos o condiciones específicas de trabajo, pero no existe un complemento fijo único por cátedras. Así, por ejemplo, en Finlandia los salarios de los profesores de secundaria tienden a ser más altos que en Cataluña, porque se requieren calificaciones más altas. Lo mismo ocurre en Dinamarca, que paga salarios más altos ajustados al coste de vida y, en ocasiones, permite complementos adicionales por cargos. Francia, Hungría y la mayor parte de los países de la UE ofrecen pagos por enseñar en escuelas desfavorecidas o en condiciones especiales, pero no están vinculados a un sistema de cátedras como en Cataluña, sino que dependen de condiciones específicas como la enseñanza en escuelas desfavorecidas o cargos administrativos.

Horas y carga lectiva

Los datos de la OCDE (2024) sitúan la jornada de los profesores de secundaria de España en más de 37,5 horas semanales, de las que 18 son de docencia directa. Lo mismo ocurre con los profesores de Cataluña, con una docencia directa en el aula de 18 horas semanales. El resto del tiempo se destina a reuniones de coordinación, guardias, tutorías, evaluaciones, preparación de las clases, correcciones y tareas administrativas. Aunque la cifra pueda parecer moderada, la evidencia muestra que en la práctica las horas reales superan a menudo las 45 semanales, especialmente en períodos de evaluación.

En comparación, en algunos sistemas europeos la docencia obligatoria puede ser distinta en *lower secondary* y *upper secondary*. En Finlandia —considerada un modelo educativo— los docentes imparten menos de 15 horas de clase semanales, con más tiempo para preparar sesiones e innovar metodológicamente. En Alemania, la carga también es inferior a las 18 horas y los recursos de apoyo más abundantes. Países como Malta presentan 15 horas lectivas semanales. Lo mismo ocurre con los profesores de Rumanía, que registran horas lectivas de 17.4h semanales, por debajo de la estimación media de la UE (19,6 horas). En otros países como Portugal, Bélgica, Alemania o Países Bajos tienen a menudo una docencia lectiva de 20-27h semanales, que se alinea con la banda alta de la media europea.

Ratios de alumnos por clase

Las ratios son otro elemento crítico. En Cataluña, la media se sitúa en torno a 28 alumnos por aula en la ESO y 32 en el Bachillerato (Departamento de Educación, 2024). En cambio, en Dinamarca o Finlandia las ratios se sitúan entre 18 y 20 estudiantes. Esta diferencia afecta directamente a la calidad educativa, la personalización del aprendizaje y el bienestar emocional del profesorado, que debe afrontar grupos más numerosos y heterogéneos. Los datos de ratios y carga horaria de la OCDE (2024) pueden variar según la fuente y el nivel educativo, pero muestran tendencias consistentes en el tiempo.

Ayudas sociales y reconocimiento

Un aspecto a menudo olvidado en la comparación internacional es el de las ayudas sociales y beneficios asociados a la profesión. En países como Francia o Alemania, el profesorado disfruta de descuentos en transporte público, ayudas a la vivienda, seguros médicos específicos, apoyo por conciliación familiar y programas de formación continua subvencionados. Estos beneficios contribuyen a estabilizar la carrera docente ya reducir el estrés asociado a la profesión.

En Cataluña, estas ayudas prácticamente inexistentes. El contraste con otras profesiones del sector público – médicos, jueces, bomberos– evidencia un trato desigual que refuerza la percepción de falta de reconocimiento y valor social del profesorado. Además, la inexistencia de incentivos adicionales por zonas con necesidades educativas especiales o por la investigación educativa limita la motivación y la retención de talento. Además, la falta de incentivos económicos y sociales contribuye a una menor retención de profesores experimentados y al riesgo de fuga hacia otras comunidades o países con mejores condiciones.

Estrés y salud laboral

Varios estudios (OECD, 2023; UNESCO, 2024) sitúan al profesorado entre las profesiones con mayor riesgo de sufrir estrés crónico, ansiedad y *burnout*. En Cataluña, estas encuestas combinadas apuntan a que más del 60% del profesorado declara niveles de estrés altos o muy altos, vinculados a la sobrecarga de trabajo, las dificultades de gestión de aula y la falta de apoyo institucional.

Estas condiciones afectan directamente a la salud física y mental de los docentes, con incrementos de fatiga, insomnio, dolor de cabeza y trastornos musculoesqueléticos. La combinación de salarios bajos, horas extensas de docencia, ratios elevados y falta de reconocimiento social amplifica el estrés laboral, puede derivar en absentismo y rotación de personal, afectando también a la calidad de la enseñanza y al compromiso con el alumnado.

A nivel comparativo, países como Finlandia o Dinamarca ofrecen apoyo psicológico, tiempo de preparación más largo, supervisión y recursos suficientes para reducir el estrés, demostrando que mejorar las condiciones laborales tiene un impacto directo sobre el bienestar docente y los resultados educativos.

En síntesis, sin una intervención política y social que mejore ayudas, reconocimiento y condiciones de trabajo, el estrés laboral seguirá erosionando la motivación y retención de profesores en Cataluña, con repercusiones directas en el sistema educativo.

Conclusiones

La comparativa internacional muestra con claridad que el profesorado catalán parte en desventaja respecto a muchos de sus colegas europeos. Salarios bajos, progresión profesional estancada, horas de trabajo excesivas, ratios elevados y carencia de beneficios sociales conforman un escenario preocupante. A todo esto se le añade un nivel de estrés laboral que erosiona la motivación y la salud de los docentes.

Si se quiere garantizar un sistema educativo público de calidad y competitivo a escala europea, habría que revertir estas tendencias: aumentar los salarios, reducir los ratios, mejorar los mecanismos de progresión profesional y establecer políticas de apoyo y reconocimiento social. En definitiva, situar al profesorado en el centro de la política educativa, no sólo como transmisor de conocimiento, sino como una pieza clave para el futuro del país.

De la salud mental del profesorado

David Cerdá. 23 de febrero de 2026

Según el *Barómetro Internacional de la Salud y del Bienestar del Personal de la Educación (I-BEST 2023)*, coordinado en España por FECCOO, el 40 % del personal educativo reconoce haber experimentado ansiedad, depresión o desesperación, y el 65 % califica su trabajo como «bastante» o «muy» estresante. Además, el 51 % tiene dificultades para conciliar su vida personal y laboral. El *Primer Estudio Nacional sobre el Estado de Ánimo de los Docentes (2023)* revela que casi un 40 % de los docentes cree tener síntomas de depresión. Para el curso 2023-2024, los datos fueron igualmente alarmantes: el 69,9 % de los casos atendidos presentaron ansiedad, la depresión afectó al 13,45 %, y el 16,1 % de los docentes se vio obligado a solicitar baja médica. Además, hubo un aumento del 7,9 % en el número de actuaciones del servicio, alcanzando un total de 2.101 intervenciones, la mayoría en Secundaria y Primaria.

Hasta aquí, las cifras, unas cifras que irresponsablemente hemos normalizado. El siglo transcurre tan enfermizo que antes este panorama hubiera activado todas las alarmas, mientras que ahora solo se esgrimen pastillas y mirar a otro lado. A nadie parece importarle que en los claustros hoy circulen los lexatines con la naturalidad con la que antes circulaban las aspirinas; que las consultas rebosen de juguetes docentes rotos. Desde los centros, no digamos desde la Administración, apenas se hace nada; y desde afuera llega algo peor, la apelación a «la vocación» para acallar la queja, la incansable matraca sobre las vacaciones excesivas y otras «prebendas docentes» para negar la mayor, es decir, la conciencia del papel que cada uno tiene en este estropicio.

Trabajar como profesor es cada día más difícil. No solo por la sobrecarga burocrática, la presión evaluadora constante o la inestabilidad normativa, sino porque se ha ido erosionando algo esencial: el reconocimiento

social y el cuidado institucional de quienes sostienen la escuela. Se exige resiliencia sin ofrecer apoyo, se reclama entrega sin garantizar condiciones dignas y se confunde profesionalidad con sacrificio silencioso. Mientras tanto, el malestar se cronifica, se medicaliza y se oculta bajo discursos edulcorados que apelan a la vocación como coartada moral. Es hora de decir que ninguna vocación —por genuina que sea— puede sobrevivir indefinidamente al encanallamiento de las condiciones sistémicas. Cuidar la educación pasa, de manera ineludible, por cuidar a quienes educan; todo lo demás es retórica que agrava el problema y perpetúa una normalidad anormal que hace tiempo que dejó de sostenible.

Profesores cada vez va a haber menos: entre los que hay, cada vez se producen más bajas. Los datos más recientes muestran una tendencia al alza. En el curso 2024-2025, el 17,3 % de los docentes atendidos por el servicio del Defensor del Profesor de ANPE se acogieron a bajas médicas por motivos de salud mental, mientras que un 11,7 % manifestó síntomas de depresión, cifras que superan las del año anterior. En el informe del curso 2021-2022 el porcentaje de docentes de baja era del 15 % de los casos atendidos por este servicio; más atrás, en el periodo 2019-2020 las bajas laborales figuraban en torno al 11 % de los casos atendidos, evidenciando un incremento sostenido en los últimos años. La pendiente de esta curva nos chilla que hay mucho que hacer en este campo.

Detrás de cada cifra hay una persona, un maestro o una maestra que ha sentido cómo se le desmorona la energía y la ilusión día tras día. No hablamos solo de estadísticas: hablamos de vidas que se desgastan en silencio, de vocaciones que se quiebran bajo el peso de la indiferencia y la presión constante. La escuela, que debería ser un espacio de crecimiento y descubrimiento, se ha convertido para muchos en un lugar de agotamiento y ansiedad. Si seguimos mirando hacia otro lado, normalizando el sufrimiento como parte del trabajo, estaremos permitiendo que se extinga lo más valioso: un servicio esencial para dar forma a nuestras sociedades, la fuerza de quienes moldean el futuro. Es un grito que exige ser escuchado, un aviso urgente de que cuidar de la educación pasa, inexorablemente, por cuidar a quienes la sostienen.

Hay caminos posibles para revertir la situación. Mejorar la atención psicológica del profesorado y reducir la carga administrativa —atención, en este sentido, a lo que la IA puede ofrecer para hackear el monstruo burocrático— son los más obvios e inmediatos. Pero el principal ha de ser la redignificación de la profesión. La colaboración entre centros, familias y administración también puede reconstruir un clima de respeto y reconocimiento que hoy falta. No se trata de coleccionar promesas vacías: se trata de reconocer que un profesorado sano y apoyado es la base de una educación de calidad. Si actuamos con conciencia y determinación, es posible recuperar la profesión de sus ruinas, transformando un panorama angustioso en un futuro en el que educar vuelva a ser un acto de alegría y esperanza.

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

Financiación singular no, carrera docente singular, sí **OPINIÓN**

Felipe J. de Vicente Algueró. 24 de febrero de 2026

La Comunidad de Madrid ha anunciado una normativa que desarrolla de un aspecto muy importante como es el impulso de la carrera profesional de los docentes de enseñanza secundaria pública en lo referido a los cuerpos de catedráticos y el reconocimiento profesional de estos funcionarios. La carrera docente está establecida en la legislación marco estatal (Ley Orgánica de Educación), pero son las CCAA las que tienen las competencias para desarrollarlas.

Todos los expertos en educación están de acuerdo en que la calidad de la enseñanza está ligada a la calidad del profesorado y a incentivos profesionales que estimulen su trabajo y atraigan a buenos profesionales. Un buen experto en política educativa, Ismael Sanz, lo reconocía en sus estudios sobre la influencia de las condiciones del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Francisco López Rupérez, otro gran experto, ha reivindicado la carrera profesional (y ha desarrollado un modelo) como forma de fortalecer la actividad docente. Hace unas semanas, una investigación de ESADE sobre escuelas resilientes incluye entre sus conclusiones la necesidad de incentivar al profesorado y, expresamente, cita la conveniencia de una carrera profesional.

El «IX Informe Young Business Talents: La Visión del Profesor», elaborado por Abanca y Praxis MMT, recoge la opinión de docentes de toda España sobre la situación de la educación. Y las conclusiones no pueden ser más desalentadoras. Dos tercios de los profesores (66,6%) no están conformes con su situación profesional actual. El informe revela que ocho de cada diez consideran que su profesión no está reconocida socialmente, una percepción que se ve agravada por la escasa sensación de respaldo institucional: casi el 70% de los docentes cree que no cuenta con el apoyo de las autoridades educativas.

Parece que los responsables de educación de la Comunidad de Madrid se han despertado y, al menos, están intentando revertir la situación comprometiéndose a una carrera docente alentadora. Para ello recurren al marco estatal: llenar de contenido el acceso a los cuerpos de catedráticos, lo cual no solo es incentivo, también alienta a los docentes a mejorar su trabajo y formación para obtener los méritos que les permitan llegar a ser

catedráticos. Los cuerpos de catedráticos y, singularmente el de Instituto, han sido fundamentales en el sistema educativo español. El cuerpo de catedráticos de Instituto es más que centenario y a su nómina han pertenecido grandes figuras de la Ciencia y de las Humanidades. Ha sido un verdadero cuerpo de élite que garantizaba en todos los institutos, hasta el más lejano, un plantel de profesores de óptima calidad. La LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990), aprobada por el PSOE, suprimió este prestigioso cuerpo en aras de un igualitarismo docente que perjudicó la calidad del sistema. El PP con Pilar del Castillo de ministra de Educación, recuperó el cuerpo que ha permanecido en las sucesivas leyes educativas. Pero las CCAA, sean del PSOE o del PP, no hicieron nada para desarrollar este gran incentivo profesional.

Esta iniciativa de la Comunidad de Madrid contrasta con las restantes comunidades gobernadas por el PP. Solo Andalucía parece que va a convocar cátedras. Galicia o Castilla León lo hicieron hace unos años, pero ya se han olvidado. Las demás ni saben ni contestan. *Una carrera profesional no puede depender del capricho del consejero de turno.* Ha de suponer un compromiso en el tiempo, por ejemplo, convocar concursos de acceso a los cuerpos de catedráticos cada dos/tres años para que de verdad sea una medida incentivadora.

Sorprende esta asimetría: un profesor en Madrid sabe que tiene por delante una carrera profesional. Otro de Aragón, Murcia, Cantabria, La Rioja... no tiene este derecho. ¡Y todas estas comunidades están gobernadas por el mismo partido! El mismo partido que considera inaceptable una financiación autonómica singular, porque el modelo ha de ser justo e igual para todos, admite que haya una carrera docente singular. Para el PP todos los españoles, vivan en la comunidad que vivan, han de tener los mismos derechos. Parece ser que el derecho a una carrera profesional (algo, por cierto, reconocido en el *Estatuto Básico del Empleado Público*) se niega a los docentes en función del territorio en el que vive. ¿Se puede ser más incoherente?

Esta insólita situación muestra una descoordinación notable en el PP. Cada comunidad, en un tema tan importante, va por libre. La razón más profunda y desconcertante en un partido que aspira a gobernar España es que no tiene política educativa, o quizás tiene 17. El sistema educativo español está tan averiado, o más, que la red eléctrica o los ferrocarriles. El Informe Young Business Talents, antes citado, indica que el 54% del profesorado considera que ha empeorado en los últimos años. En este sentido, el informe muestra cómo por séptimo año consecutivo ha aumentado el número de docentes que considera que la educación está empeorando, cosa que corroboran las pruebas internacionales.

¿Qué soluciones se proponen? Por supuesto han de ser varias, pero el estímulo del profesorado mediante una carrera docente (que ya existe y solo hay que desarrollarla) es una de las más necesarias. Además, no requiere cambio de gobierno, las CCAA tienen en su mano este importante instrumento de política educativa. Solo hay que usarlo. Pero no una sí y otras no.

El Reino Unido tiene el llamado "shadow cabinet" o gabinete en la sombra formado por "ministros" nombrados por el jefe de la oposición. Existe, por lo tanto, un ministro de Educación en la sombra, encargado de controlar al ministro del actual gobierno. Pero también hace de portavoz de la oposición sobre política educativa y, de esta manera, los electores saben bien qué piensa la oposición. ¿Hay un ministro de Educación en la sombra del Partido Popular? ¿o al menos alguien que coordine las políticas educativas de las CCAA gobernadas por populares? Si lo hay, no parece que haya conseguido, al menos, que la incoherencia de "financiación singular no, carrera docente singular sí" desaparezca.

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



Mariano Fernández Enguita: "El valor de la investigación del CREA es cero" ENTREVISTA

El sociólogo emérito repasa cinco décadas de relación y enfrentamientos con Ramón Flecha y cuestiona la evidencia científica, el impacto real y el modelo académico construido en torno al CREA.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 24 febrero 2026

Mariano Fernández Enguita, catedrático emérito de Sociología por la Universidad Complutense de Madrid, ha tenido una historia cercana a Ramón Flecha desde que se conocieron en los 70. Y, después de casi 50 años, también una historia de ciertos enfrentamientos. Hablamos sobre ella y también sobre las investigaciones que han realizado desde hace 20 años.



El CREA y Ramón Flecha, llevan 30 años, si no más, hablando de evidencia científica internacional y de actuaciones educativas de éxito. Se les ha refutado muy pocas veces. Tú en un artículo hace diez años y una tesis doctoral que señalaba escaso impacto de las medidas propuestas en comunidades de aprendizaje ¿Cómo puede ser?

Ellos tampoco lo han buscado, desde luego. En Sociología se les tolera y se les teme, ojo. Se les tolera porque son gente que en sociología no vale mucho, pero que tienen una intervención militante a favor de los pobres, las minorías, contra la violencia de género, etc. Ante esto no es que hayan planteado fríamente datos que dicen tal o cual. No. Lo han planteado como que hay que estar ahí con todas, al 100%. O eres del bando bueno o eres del bando malo.

En el ámbito de la Sociología se les mira con cierto asombro pero como gente que interviene. El mundo de la educación está lleno de gente que interviene. Antes de CREA y su movimiento, lo que había era pequeños grupos, pequeñas bandas de *freinetianos*, *freirianos*. Todo el mundo tiene una solución que viene del pasado, de una cátedra presente y trata de implantarla con la intención normal, es decir, con la idea de que han encontrado una fórmula que creemos que funciona o que mejora esto.

CREA lo que hizo fue combinar eso con la pretensión de científicidad. Esta les da caché entre los educadores, que todo hay que decirlo, leen muy poco y, menos, cosas de carácter científico, etc.; y la pretensión de militancia les da caché entre los académicos, en particular sociólogos. En todo sociólogo hay una especie de militante con mala conciencia y en todo el educador, alguien que necesita una teoría.

Han vendido eso muy bien en lo que yo creo que es un modelo de negocio, no porque saquen dinero, que también sacarán alguno aunque es lo de menos, sin porque es una derivada de escribir y publicar lo que sea. Es un modelo de negocio en el que dan a distintas partes lo que quieren sin necesidad de verificar el efecto que tienen las otras.

¿A qué te refieres?

Hay alumnos jóvenes que quieren hacer prácticas; también algún profe viejo que quiere seguir haciendo algo tras jubilarse; profesores en los centros que se quejan de que están solos, que no pueden con la diversidad, con 30 o 20 alumnos, lo que sea. No pueden, en todo caso, con tanta diversidad, y que de repente venga un montón de gente voluntaria, pues oye, muy bien, ¿no? Si estás dispuesto a ello.

Y en el ámbito académico se han sabido mover muy bien. INCLUD-ED (el primer gran proyecto de investigación del grupo) es un proyecto de resultado muy mediocre, pero es un proyecto de volumen importante, por investigadores, países implicados, dinero, duración. Lo han vendido como si fuera la Biblia en verso para el futuro. Eso en el mundo académico da caché.

Además, en el caso español en particular, la integración de los proyectos europeos fue lenta. Mucha gente no la quiso, simplemente, porque requería mucha administración, era algo al que no estaban dispuestos. Me podría contar entre ellos. Cuando llevas varios proyectos de investigación con relevancia ya es un problema su administración.

Estos lo asumen, se manejan bien, pues hay que hacer mucho **lobby**, mucho pasillo, mucha presión. Para ellos es como un círculo virtuoso, yo creo.

El problema es, yo creo, que en investigación no producen nada, nada que valga la pena; y en innovación produce, digamos, lo que produce cualquier innovación. Y es que si te propones hacer algo en un colegio y convences a tres más del centro, eso cambia un poquito el clima; no importa cuán acertado o errado estés. Produce esto que se llama el efecto Hawthorne, es decir, que por el hecho de que te presten atención, alumnado y profesorado están más satisfechos. Yo creo que eso funciona casi en cualquier ámbito. Si tienes sensación de abandono, aún más.

Hay otro efecto, sin nombre, que es sencillamente el efecto equipo. Es decir, pasar de ser un profesor solitario en un aula a ser parte de un proyecto de innovación en sí es bueno.

Y ya que estamos con los efectos, está el Campbell, que ese es para los investigadores. Cuando algo se convierte en la medida de la calidad, deja de servir como indicador de calidad. Todo el mundo se apunta a esa medición para subir en los índices.

¿Lo puedes explicar un poco más?

Cuando yo estudiaba primero de Económicas lo explicaban en tono burlesco sobre la planificación soviética. Si el plan requiere 100 toneladas de clavos, si se mide por toneladas, los clavos serán de gran tamaño. Si se mide por millones de clavos, serán muy pequeños.

El sistema centrado en las publicaciones mide el índice de impacto no por el impacto que tú tienes, sino por el de las revistas en las cuales consigues publicar. Hemos visto casos escandalosos de venta de publicaciones y colaboraciones, trapicheo con las universidades del Golfo, el caso del rector de Salamanca, estas máquinas que publican, más o menos, un artículo al día. No hay nadie decente en este mundo que pueda publicar eso, ni

individual ni colectivamente. Y el caso del CREA es uno más. Y ellos tienen, además un grupo editorial, revistas, etc.

Como modelo de negocio es un modelo inteligente y ha funcionado. Ahora, ¿valor de la investigación? Cero. Yo cuando escribí ese artículo, me pidieron una cosa sobre la educación basada en el conocimiento.

Lo que Hattie, el gran metaanalista, dice, y yo creo que en conjunto tiene razón, es que todo produce un efecto positivo. Y, del 10% de investigaciones en que se produce un efecto negativo, en la mitad de ellas ya se esperaba que fuera así (por ejemplo, exceso de tiempo con pantallas).

Pero lo importante que decía Hattie es que si todo produce un cierto efecto positivo, lo que importa no es eso, sino que tenga cierta escala. Y ninguna, ni siquiera los autobombos más elegíacos de CREA, muestran eso. Lo único que proclaman es que todo el mundo es más feliz, está mejor, etcétera

Me sigue sorprendiendo porque son muchos años de utilizar la frase de la evidencia científica internacional. Pero no encuentro un grupo de investigadores independientes internacional que esté con el ojo puesto en España mirando cómo funcionan comunidades de aprendizaje.

¿Por qué no saltó lo de Corchado, el rector de Salamanca, antes? ¿Por qué no han saltado los acuerdos con las universidades árabes antes? Porque en la universidad, digamos, básicamente a nadie le importa eso. Porque quizá mucha gente lo haría, o mucha no lo hace, y no lo haría, pero lanzarse contra eso...

¿Por qué no se lanzan los profesores sobre los casos de acoso que existen? Recuerdo en los primeros 20 años de profesor en Madrid, los casos que había, no sé si de acoso, pero de conducta inadecuada, de profesores.

El primero que yo recuerdo yo es de cuando era estudiante: un profesor titular que recibía a las alumnas en kimono, más o menos suelto, en su casa. Una compañera que lo sufrió no quiso que lo acompañáramos, pero sí que fue a quejarse al decano, y el decano le dijo: "No se puede hacer nada con un titular". No digo que le pareciera bien, le parecería muy mal seguramente, pero no iba a hacer nada. No es una cosa en la que se entre. Es un discurso muy extendido, que a veces incluso se excede, pero la universidad nunca ha hecho mucho o prácticamente nada contra el acoso.

Me sigue pareciendo curioso que esto con el CREA nos haya pasado a todos por delante y no nos hayamos dado cuenta, empezando por la Universidad de Barcelona.

Dos entidades que tendrían que explicar su conducta son la Universidad de Barcelona y la Asociación Catalana de Sociología. Pero son sitios donde los votos cuentan mucho y este grupo disciplinado, que te puede aportar un montón de votos en una elección, es muy deseado. Y es muy indeseado tenerlo en contra.

He hablado con gente variada que me ha dicho "no quiero meterme con ellos" o gente que ha tenido su voto para alguna elección en algo y luego han roto y los ha puesto a parir, y ha dicho que eran lo más indeseable de todo pero nunca ha hecho nada. Ellos se han movido mucho en eso.

CREA es el gurú, pero siguen tres mujeres en la segunda línea y, luego, otra media docena u otra docena más, en tercera, con posiciones directivas en el Departamento, el Doctorado, la Asociación.... del doctorado...

Han acumulado ciertas cuotas de poder y predicamento, como por ejemplo, Marta Soler, quien ha ostentado cargos importantes en organizaciones nacionales e internacionales de Sociología. Y ello a pesar de que los papers que suelen publicar no tienen una gran base metodológica.

Si tú te manejas bien con los índices, te va a ir bien estar en una asociación porque tienes que meter muchos partidarios. Eso es lo que ya en su día explicó Robert Michels en el libro **Los partidos políticos** sobre la socialdemocracia en Alemania. Llegó a la conclusión que resumió así: quien dice organización, dice oligarquía.

Siempre hay unos sectores especializados en el aparato. Él decía en el aparato, la prensa, los representantes, y el grupo activo en las asambleas. La mayoría de la gente no participa en ellas, pero un grupo lo bastante activo se hará con el poder de la organización. Eso funciona.

Esto les ha funcionado en ese tipo de organizaciones como en la universidad con los indicadores y con los proyectos. ¿Nadie se ha dado cuenta de que eran mediocres? Yo creo que mucha gente se ha dado cuenta. Pero han decidido que esa no era su batalla.

Comentabas hace un rato el miedo que provocan no sé si en el mundo académico, en el sociológico.

No te voy a dar nombres, pero me he encontrado con gente que tiene pánico.

No acabo de entender los motivos.

Porque son como fieras. Yo he tenido dos enfrentamientos con ellos.

Conocí a Flecha hace 50 años, en el año 76, en la undécima Escola d'Estiu. Él estaba en OIC (Organización de Izquierda Comunista) y yo en la LCR (Liga Comunista Revolucionaria), un grupo trotskista, y los dos grupos juntos promovimos un paquete de enmiendas a la Declaración de la Escola d'Estiu

Volví a verlo cuando apareció por Sociología de la Educación. Entonces, otros cuatro o cinco y yo, montamos la Conferencia de Sociología de Educación, que luego sería la Asociación y que se integraría en la Federación Española de Sociología (FES).



No es que fuéramos grandes amigos, porque él estaba en Barcelona y yo en Madrid; pero teníamos una relación que yo diría amistosa y cordial.

La primera fricción que recuerdo fue por Innova, una iniciativa que propusimos Jaume Carbonell, Florencio Luengo y yo al Ministerio de Educación. Se trataba de montar una red sencilla, digital, que pusiera en contacto grupos, como los MRP y otros, de manera virtual. Hicimos un portal donde se invitó a todo el mundo y se sumó un centenar de grupos, y luego un par de congresos.

El choque vino enseguida. Innova se montó en 2008 o 2009. Hicimos un primer congreso y ya quisieron colocarnos peones. Pero como si no lo hicieran. “Yo creo que tenemos que meter a esta joven gitana de gran futuro que ha hecho no sé qué y no sé cuántos”... Y tú llevas un año con el portal, y ahora te la quieren colocar en dos días. Ya teníamos gente de CREA en la coordinación, no queríamos un segundo peón con la excusa de que integremos todas las sensibilidades.

Y ahí se empieza a torcer la cosa y ya hubo un eco en sus redes. No me acuerdo de las expresiones, pero como que un machirulo -aunque no se usara la palabra entonces-, del siglo pasado ha frenado el paso a... Sin nombres todo, pero evidentemente eso era sobre mí. Se quedó en nada.

Después fue la Asociación, que era un poco peculiar. En Sociología de Educación estaban quienes veníamos de Sociología, de Económicas, etc., y luego un montón de gente de Pedagogía, por las Escuelas de Magisterio y las Facultades de Educación. Algunos se habían reconvertido muy bien y otros simplemente habían impartido la asignatura. Tenían esta cosa de que hay que ocuparse de los pobres y tal, pero no mucho más. Y era un equilibrio difícil.

Montamos la conferencia, pero no todos se sentían cómodos en la FES. Hacíamos dos años conferencia y, cada tercer año, acudíamos al Congreso de Sociología de la FES.

Hubo presión para montar una asociación. Sobre todo los sociólogos no estábamos de acuerdo: (Julio Carabaña, yo, etc., pero tampoco nos opusimos.

En el año 2009 tuvo lugar la no sé cuánta conferencia de Sociología de la Educación a la que, sin avisar, se presenta Lidia Puigvert con los suyos a la Junta de la Asociación.

Para entonces algunos ya estábamos aburridos de ver a los becarios de CREA en las sesiones levantando la mano y repitiendo lo mismo: que si las comunidades de aprendizaje, que si la relación dialógica, que si Habermas...

Yo ya empezaba a calificarlos de secta, aunque no en grandes auditorios, porque se comportaban como una secta política. En esa asamblea reuní a unos cuantos para presentar una candidatura alternativa. Y ganamos. Esa fue la definitiva, a mí no me lo perdonaron.

Cuando se iba a producir la incorporación de la ASE a la FES, se levanta una mano (yo no estaba allí, me lo cuentan: “La Asociación Catalana tiene objeciones”. La asociación catalana era Marta Soler..., con el apoyo del Opus Como nadie quería bronca allí, se decidió dejarlo para la siguiente Junta,. En eso se juntaron las dos sectas, la de izquierda y la de derecha, CREAy Opus.

Tras eso, vino la el III Congreso de Innova. Monté un grupo de Twitter, para que la gente se comunicara. No se sabía muy bien si iba a ser la certificación de la desaparición de Innova, que estaba estancado.

Y cuando estamos en el primer día empieza a aparecer en Twitter, no me acuerdo bien, una crítica a Ausubel y compañía, y al “aprendizaje significativo”, porque eran “racistas”. Un ataque hacia una corriente de pensamiento en el mundo pedagógico que, además, era de las que se alinea con la innovación, la gente de todos los días, estaban entre los del congreso entre asistían al congreso, los que escribían en *Cuadernos (de Pedagogía)* y ahora en *El Diario de la Educación*, etcétera.

Contesté que eso no era manera de debatir. Tengo la colección de esos tuits porque un tiempo después impugné a Flecha en una evaluación y la presenté.

La que había escrito fue una investigadora de las de tercera línea. Y debieron de verlo en petit comité y, ¡oh, a por mí! Eran *tweets* y *tweets* de un “catedrático mayor, poderoso y hostil a joven, precaria, mujer..”. Todo así. Esa fue la última, al menos en directo

Esto es algo habitual. Como este verano, con la repetición del argumentario desde varias cuentas de Twitter contra periodistas. Parece mentira que siendo parte del proyecto de comunidades la lucha contra el acoso da la sensación...

No, no da la sensación, son acosadores. A ver, el acoso sexual es una cosa y el acoso a secas es otra. Ellos son acosadores. Cualquiera que se enfrente es acosado y lo es simplemente por el número (de cuentas en X) y desde la supuesta creatividad de las bases.

Yo escribí *Escuela y etnicidad. El caso de los gitanos y Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*, una edición del CIDE y otra de Ariel. Yo quedé muy contento con ese libro, porque me parece que entra mucho en lo que es la historia real del pueblo gitano, no en la

imaginaria. Entra en el problema real de la escolarización, que no consiste solo en que son pobres y no quieren estudiar. Es complejo, es más cultural.

Flecha nunca escribirá sobre eso directamente con el solo peso de la teoría, la antropología, el trabajo. Siempre dirá: "He hablado con muchos gitanos". Yo tenía un argumento que era su favorito. Algo así como que cuando una maestra, como son la mayoría, quiere imponer disciplina a un niño, un varón gitano, hay un mandato de género mucho más duro. Hay que entender que eso está ahí, no puedes ignorarlo. Como no puedes ignorar, yo que sé, que no te los puedes llevar de extraescolares por cualquier parte, porque si eres de un clan hay zonas de otro clan que pueden estar prohibidas.

Bueno, pues él estaba obsesionado con ese argumento, que eso es falso, que si no son más machistas. De hecho, a (Xavier Martínez) Celorrio también lo persiguieron; no por eso. Escribió algo sobre las vendetas entre clanes, que existen, y fueron a por él porque había insultado a los gitanos, ese tipo de cosas.

Funcionan con la doctrina, ¿no? Que es bastante religiosa. Comunidades siempre me ha parecido estar inspirado en las comunidades cristianas de base.

Con el añadido de que, como explicaba en aquel artículo, la palabra evidencia me parece dañina, porque en inglés, que es de donde viene, **evidence** es todo lo que tú puedas aportar. Grande, pequeño, dudoso, todo. Y en español evidencia es una palabra muy fuerte. Es lo que es indiscutible. Pero la ciencia funciona al revés. Tú pones tus conclusiones y hay evidencia justamente porque desde ese momento alguien puede ponerlo en duda. El asunto está en que si esa evidencia en sociología no le interesa a nadie y en educación no la discute nadie...

Le preguntaba a la directora de la ANECA sobre el impacto de las citas cruzadas en temas como sexenios y demás. Me decía que ellos no auditan grupos, sino personas. Pero claro, si en la red de investigadores varias decenas te pueden citas con cierta asiduidad, puedes ser el más citado en algo si se organiza bien.

Yo siempre he sido de la idea de que no se puede juzgar al peso. No se puede hacer esto y el sistema de contar citas no funciona. No es solo que haya aparecido un CREA. Es que hay toda una industria de editoriales dedicada a publicar lo que sea. Lo que sea y como sea.

La que publica cosas un poco más razonables consigue cobrar a los que publican y a los que leen. Y las otras, imagino que las que son más *paper mills*, fábricas o trituradoras de papel, pues bueno, a lo mejor no consiguen vender a bibliotecas, pero da igual, porque el negocio está en que en los presupuestos de los proyectos va al coste de la publicación.

Yo estuve muchos años en la universidad, y eso es muy reciente. Empecé a verlo estando en la agencia de investigación (ANEP) pero normalmente se metían cosas como la traducción al inglés, no más.

Si localizas un grupo o un problema lo bastante grave como para que produzca mala conciencia en el evaluador, puedes colocar un proyecto con mucho menor nivel científico. Es decir, hay cierta tolerancia hacia la investigación dirigida a los pobres, a los marginados, etc., que no hay para todas las cosas.

Weber decía que había pueblos que existían solo para mantener algunos departamentos de antropología. Yo creo que hay cierto extractivismo de los grupos investigadores hacia los grupos sociales; si te especializas en uno lo bastante marginal, ya tienes carrera ahí.

Después de INCLUD-ED, han venido haciendo buena parte de la investigación sobre lo mismo y en centros que ya son comunidades de aprendizaje, sin comparación con centros similares pero fuera de la red. Y cuando hablan de adultos, siguen utilizando La Verneda, que Flecha conoce desde sus inicios en el 78...

Que lo hagas una vez, vale, pero si tienes un movimiento como comunidades o llevas 20 o 30 años con La Verneda, deberías buscar un evaluador externo.

Yo he dirigido dos programas de doctorado en dos universidades y siempre venía alguna gente que quería estudiar aquello en lo que estaba. Uno puede estudiar lo que quiera, incluso a sí mismo, pero no se hace investigación sobre aquello con lo que uno está comprometido ideológica, política, profesional, religiosamente o como sea. La investigación la hace otro.

La investigación requiere objetividad. No es que seas exquisitamente objetivo, nadie lo es, pero bueno, es poder cambiar de opinión en el proceso, por ejemplo, no tener un interés directo en ello.

Es un juego en el que tú procuras estar lo más desapegado posible, por mucho que te guste o te interese una parte, o quieras trabajar a favor de algo, pero eso es otra cosa. Para eso se milita, o se da dinero, o lo que sea.



Cabezas y García-Moya: «Ignorar las altas capacidades no es una cuestión de privilegios, es una forma de exclusión educativa» ENTREVISTA

*Existe una creencia silenciosa en el sistema educativo: que el alumno con altas capacidades "ya llegará solo". Sin embargo, la realidad que encuentran cada día Inés Cabezas y Susana García-Moya en las aulas y en su proyecto *Altas capacidades en mi aula* es radicalmente distinta. Para estas dos expertas, autoras del referente *Altas Capacidades: ¿Y ahora qué hacemos?*, el talento sin atención no es un privilegio, sino un derecho vulnerado que a menudo deriva en fracaso escolar, desmotivación o problemas de salud mental.*

N. García 25-02-2026.

En debate sobre la reforma del sistema educativo, la atención a la diversidad suele ocupar titulares, pero rara vez se profundiza en una de sus aristas más complejas: las Altas Capacidades (AACC). Para arrojar luz sobre este escenario, hablamos con Inés Cabezas y Susana García-Moya, dos figuras clave que han logrado trasladar la teoría académica a la realidad tangible del aula a través de su proyecto conjunto.

Esta entrevista no se presenta como un intercambio de opiniones individuales, sino como un manifiesto técnico y humano. Ambas expertas han optado por responder de manera consensuada, ofreciendo una visión única y consolidada que es fruto de años de trabajo compartido y de la publicación de su reciente obra, *Altas Capacidades: ¿Y ahora qué hacemos?*

La solidez del discurso de estas dos especialistas reside en la convergencia de sus perfiles profesionales. Inés Cabezas es especialista en el acompañamiento emocional y la detección, Inés ha centrado su carrera en desgranar las necesidades específicas del alumnado con alta capacidad. Su enfoque destaca por una mirada realista y empática, alejando el talento del mito del éxito automático para centrarlo en el bienestar del menor y su desarrollo armónico. Por su parte, Susana García-Moya, con un perfil orientado a la innovación educativa y la personalización del aprendizaje, Susana aporta la arquitectura pedagógica necesaria para la inclusión. Su trayectoria se distingue por su capacidad para transformar las medidas ordinarias en herramientas potentes de cambio, permitiendo que la respuesta educativa llegue a todos los alumnos sin exclusiones.

Lo que define el trabajo de Cabezas y García-Moya es su rechazo frontal a las fórmulas precocinadas. En sus respuestas, que el lector encontrará a continuación, subyace una crítica constructiva a un modelo que a menudo ignora que educar no es exigir más, sino ofrecer algo distinto.

A través de esta voz compartida, Inés y Susana nos invitan a entender que la verdadera educación inclusiva es aquella que sabe reconocer el potencial sin convertirlo en una carga, y que se construye desde la colaboración estrecha entre familias y docentes.

¿Cómo podemos convencer a la administración de que la falta de atención a este alumnado es una forma de exclusión educativa y no una cuestión de privilegios?

Creemos que el error está en el marco desde el que se plantea este debate. Mientras sigamos hablando de altas capacidades como "algo extra" o "un añadido", se seguirá interpretando su atención como un privilegio y no como lo que realmente es, una necesidad y un derecho. La clave está en comprender que el hecho de no atender adecuadamente a este alumnado implica negarle el acceso real al currículo, igual que ocurre con cualquier otro perfil.

Cuando a un alumno con altas capacidades se le niega reto, profundidad o flexibilidad, no está "mejor atendido", está excluido de oportunidades de aprendizaje. La administración entiende bien el lenguaje de la equidad; lo que falta es aplicar ese mismo principio a quienes aprenden más rápido, más profundo o de forma diferente. No se trata de dar más, sino de dar aquello que necesitan para aprender, como hacemos, o como se debe hacer, con cualquier otro alumno o alumna.

¿Cuál es el mayor obstáculo que encuentran los docentes para identificar las AACC antes de que aparezca el bajo rendimiento o el conflicto conductual?

El mayor obstáculo no es uno solo, sino la suma de varios factores que se retroalimentan entre sí.

Por un lado, sigue muy presente el mito del alumno con altas capacidades como alumno "perfecto": buen comportamiento, altas calificaciones y adaptación sin dificultades al sistema, ignorando a una mayoría que no cumplen este perfil. Cuando esto ocurre, cuesta reconocer lo que hay debajo. Muchos docentes asocian todavía las altas capacidades únicamente al alto rendimiento, y no a otras manifestaciones igualmente frecuentes como el aburrimiento, la desmotivación, el masking o la frustración.

A esto se suma la falta de formación inicial y continua en este ámbito. No porque el profesorado no tenga interés, sino porque tradicionalmente las altas capacidades han ocupado un lugar muy secundario, o, incluso inexistente, en la formación docente. Esto hace que, en la práctica diaria, sea más fácil identificar primero el

síntoma: conducta disruptiva, bajo rendimiento, desenganche, etc. a plantearse la causa que lo está provocando.

Por último, el contexto de los centros tampoco ayuda: ratios elevadas, escasez de recursos personales y una carga burocrática creciente, limitan el tiempo y la energía necesarios para observar, reflexionar y ajustar la respuesta educativa.

Cuando la identificación llega tarde o no llega, muchas veces no es por falta de sensibilidad, sino porque previamente se ha intentado "corregir" al alumno sin detenerse a analizar si el entorno y la propuesta educativa estaban realmente respondiendo a sus necesidades. Y es ahí donde se pierde una oportunidad clave de detección y atención temprana.

¿Qué tres competencias esenciales debería desarrollar un docente para ser ese "adulto referente" que comprenda estas necesidades?

La primera es capacidad de observación: mirar más allá de las notas y del comportamiento inmediato, y preguntarse por cómo aprende ese alumno y qué le está pasando.

La segunda es criterio pedagógico informado. No basta con la intuición o la experiencia; es necesario conocer cómo funcionan perfiles como la alta capacidad, el TDAH, el TEA, la dislexia, etc. y qué barreras aparecen en el aula.

Y la tercera es flexibilidad profesional: entender que enseñar no es aplicar siempre lo mismo, sino ajustar, probar, revisar y volver a ajustar sin vivirlo como una amenaza a la propia competencia.

¿Cómo debe abordar la escuela a un alumno con doble excepcionalidad (AACC junto a una dificultad de aprendizaje o trastorno)?

Lo primero es dejar de mirar ese perfil como una contradicción. No lo es. Es una realidad cada vez más frecuente. La escuela debe partir de una idea muy clara: ese alumno necesita reto cognitivo y apoyos a la vez.

Eso implica no rebajar el nivel de lo que aprende, sino cambiar las vías de acceso, la estructura, los tiempos o las formas de mostrar lo aprendido. Si solo vemos la dificultad, empobrecemos el aprendizaje. Si solo vemos la capacidad, ignoramos barreras reales. El equilibrio está en diseñar propuestas que permitan aprender lo mismo, pero no necesariamente de la misma forma. Un sistema educativo que enseña a todos igual y de la misma forma no potencia el talento y, por lo tanto, no está invirtiendo en el futuro.

Si un alumno con altas capacidades tiene malas notas, ¿qué es lo primero que está fallando en el diagnóstico de su situación?

Lo primero que suele fallar es la interpretación del rendimiento. Se asume que, si no hay buenas notas, si comete fallos, no puede haber alta capacidad y/o el alumno en cuestión es un vago. Y eso es un error de base.

Las malas notas suelen ser un síntoma, no la causa. Indican desajuste entre el alumno y el contexto: falta de reto, falta de sentido, dificultades de autorregulación, metodologías poco flexibles, enmascaramiento o, incluso, una doble excepcionalidad no detectada. El problema no es que el alumno "no rinda o no quiera rendir", sino que el sistema no está sabiendo interpretar o entender lo que necesita.

En un aula con alta ratio de alumnos, ¿cómo puede un docente implementar la diferenciación curricular de manera sostenible?

La clave está en el diseño, no en la multiplicación de tareas. Diferenciar no es preparar veinticinco o treinta actividades distintas, sino ofrecer opciones dentro de una misma propuesta: distintos niveles de profundidad, diferentes formas de acceder al contenido o de demostrar lo aprendido.

Cuando el aula está bien diseñada desde el inicio, la diferenciación deja de ser un parche y se convierte en parte natural del funcionamiento. Esto, lejos de aumentar la carga de trabajo, suele reducirla a medio plazo, porque disminuyen los conflictos, la desmotivación y la necesidad de adaptaciones y ajustes constantes de última hora.

¿De qué manera la identificación de las AACC puede ser liberadora en lugar de limitante para el bienestar emocional del menor?

Cuando se hace bien, la identificación pone palabras a lo que el alumno ya siente y vive. Le ayuda a entender por qué piensa como piensa, por qué se aburre, por qué se frustra o por qué se siente diferente.

No se trata de poner una etiqueta, sino de ofrecer un marco de comprensión. Para muchos alumnos, saber que no están "fallando" sino que aprenden de otra manera es profundamente liberador. El problema no es la identificación, sino qué hacemos, o no hacemos, después de ella.

¿Cree que el sistema de grados por edad cronológica es el mayor enemigo del talento, o el problema reside en la rigidez de los contenidos?

La edad cronológica, por sí sola, no es el mayor problema. El problema es tratarla como único criterio relevante. El verdadero obstáculo es la rigidez: de contenidos, de ritmos, de expectativas y de formas de aprender.

Cuando el sistema no permite distintos niveles de profundidad ni reconoce que el desarrollo cognitivo no es lineal, el talento se ve obligado a adaptarse a la fuerza. Y ahí es donde se pierde.



¿Qué falta en los planes de estudio de Magisterio para que los nuevos docentes salgan preparados para atender la diversidad real?

Falta realidad de aula y conocimiento profundo de los perfiles que ya están en las clases. Alta capacidad, TDAH, TEA, dislexia o doble excepcionalidad no deberían aparecer como menciones puntuales, sino como parte central del diseño pedagógico.

Falta realidad de aula y conocimiento profundo de los perfiles que ya están en las clases. Alta capacidad, TDAH, TEA, dislexia o doble excepcionalidad no deberían aparecer como menciones puntuales, sino como parte central del diseño pedagógico.

Por otro lado, falta formación en gestión de aulas diversas y metodología: cómo diseñar tareas abiertas, cómo organizar el tiempo, cómo acompañar procesos distintos sin perder el grupo. Y, sobre todo, falta aprender a tomar decisiones profesionales informadas, no solo a aplicar metodologías de moda sin un objetivo didáctico claro y bien definido.

Finalmente, falta mucha formación sobre cómo aprende el cerebro: comprender los procesos cognitivos, emocionales y motivacionales implicados en el aprendizaje, la variabilidad individual en el desarrollo y el impacto que tienen el contexto, las expectativas y las metodologías en cada alumno, las preferencias de aprendizaje. Sin este conocimiento, es difícil interpretar correctamente lo que ocurre en el aula y tomar decisiones educativas ajustadas, especialmente para el aula actual, diversa.

¿Cuál es el consejo principal para unos padres que acaban de recibir la identificación de su hijo y sienten miedo al estigma?

Que la identificación no define a su hijo, pero sí puede ayudar a entenderlo mejor. No es una sentencia ni una etiqueta cerrada, es una herramienta.

Les diría que busquen información rigurosa, se informen y se formen, que hablen con el centro desde la colaboración y que no tengan miedo de pedir coherencia. La alta capacidad no es un problema en sí; el problema aparece cuando el entorno no sabe cómo acompañarla o cree que "no necesita nada".

¿Cómo beneficia la presencia de alumnos con AACC al resto de los compañeros cuando se utilizan metodologías activas?

Cuando el aula permite el pensamiento profundo, la exploración y la autonomía, los alumnos con altas capacidades suelen elevar el nivel cognitivo del grupo. Plantean preguntas, abren caminos, conectan ideas y aumentan la motivación intrínseca e interés de todo el grupo.

Eso beneficia a todos, porque el aprendizaje deja de ser mecánico y se vuelve más significativo y estimulador. El problema no es que estos alumnos "vayan por delante", sino que el aula no siempre está diseñada para aprovechar lo que aportan al grupo.

¿Qué cambio estructural prioritario desearíais ver en las escuelas españolas en los próximos cinco años?

Nos gustaría ver un cambio claro hacia el diseño de aulas pensadas desde la diversidad real, no desde el alumno medio. Menos parches y modificaciones y más planificación consciente. Más formación docente y práctica de aula basada en evidencia y menos improvisación.

Y, sobre todo, me gustaría ver centros donde cuestionar prácticas no se viva como una amenaza, sino como parte natural del trabajo de reflexión y autoevaluación. Porque el sistema, tal como está, no se sostiene mucho más tiempo. Y, reconocerlo, no es pesimismo, es responsabilidad y el primer paso para la mejora en educación.