



ÍNDICE

[El sindicato Professors de Secundària propone una nueva huelga unitaria docente para la diada de Sant Jordi](#) **EL PERIÓDICO.com**

[Galicia regulará el uso de la IA en la educación: así será la nueva ley para los centros educativos](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Ni informes de evaluación, ni convivencias ni fiestas finales: medidas de presión de los profesores para lograr mejoras laborales](#) **EL PAÍS**

[Galicia permitirá usar la IA para detectar problemas en el aprendizaje en los colegios](#) **EL DEBATE**

[Nueva asignatura: encerrarse en el colegio una noche con los padres para pedir que acaben unas obras que duran cinco años](#) **EL PAÍS**

[Colegios e institutos tienen que eliminar totalmente bebidas azucaradas y bollería de sus centros desde este jueves](#) **EUROPA PRESS**

[La paradoja de la educación de 0 a 3 años: clases saturadas a pesar de no ser obligatoria](#) **EL DEBATE**

[Diez menores se sientan en el banquillo por usar la inteligencia artificial para crear fotos de sus compañeras de instituto desnudas](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Los colegios que nadie quiere dirigir: "Es un puesto de pringado"](#) **EL PAÍS**

[La grabación y difusión de clases estará prohibida por ley para toda la comunidad educativa en Galicia](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Qué sucede cuando la educación se adapta al alumno](#) **EL DEBATE**

[Aulas desbordadas: el alumnado con necesidades especiales crece un 75% y tensiona el sistema educativo](#) **ABC**

[Los directores de escuela pública de Barcelona valoran dimitir en bloque](#) **LA VANGUARDIA**

[La caída de la natalidad se ceba con los colegios públicos: así lucha Navarra contra el blindaje que protege a la concertada](#) **EL PAÍS**

[Los menores respiran aire «nocivo» en el 96 % de los 412 entornos escolares, según un estudio](#) **EL DEBATE**

[Pedrosa destaca la FP como "pieza clave" para la inclusión de migrantes en Euskadi](#) **DEiA**

[¿Cuánto saben los alumnos de 6º de Primaria? El 'Informe PISA español' evalúa estos días sus conocimientos](#) **EL PAÍS**

[Educación propone un protocolo contra el acoso escolar con notificación de casos en 24 horas e intervención en 10 días](#) **EUROPA PRESS**

[Los exámenes de nivel desatan el malestar en los centros educativos: "Se están perdiendo horas de clase".](#) **MADRIDIARIO**

[Lo malo es que no pasa nada... O eso parece](#) **EL DEBATE**

[Cuando la inteligencia artificial hace los deberes, la educación cambia de reglas](#) **EL PAÍS**

[Educación examina a 15.000 escolares en el 'Pisa Foral' y por primera vez habrá ejercicios en formato digital](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Adolescencia, paciencia y rendimiento académico](#) **THE CONVERSATION**

[¿Y después de los 16 años, qué? Redes sociales, comparación y salud mental](#) **THE CONVERSATION**

[¿Subvencionar el puente aéreo o arreglar las vías? Sobre la concertación del Bachillerato](#) **MAGISTERIO**

[Galicia prohibirá el uso pedagógico del móvil hasta 3º de la ESO y la grabación de clases](#) **MAGISTERIO**

[Trabajadoras de Infantil confían que el Ministerio active la normativa estatal sobre ratios](#) **MAGISTERIO**

[Profesores sombra: "No son un extra, sino una necesidad básica para la inclusión educativa"](#) **MAGISTERIO**

[La Consejería de Educación crea una unidad para el bienestar del profesorado en Canarias](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[¿Cuál es la responsabilidad de docentes y directores sobre los alumnos durante viajes de estudios?](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[José Antonio Gil \(CEIP Federico García Lorca\): "El director debe ser el primero en entrar en el aula para entender la realidad pedagógica"](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Movilizaciones y huelgas docentes: el porqué de una secular discriminación negativa](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Universitarios, humanistas y cantamañanas](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Lo que la investigación revela \(y el debate ignora\): avances invisibles y retos persistentes del sistema educativo español](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Ismael Palacín. FUNDACIÓN EQUITAT.org \(Bofill\)](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La evaluación, clave para la educación inclusiva](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Marc Lloret, Mejor Docente de España 2024: "Invertir en educación no es un gasto, es una medida de prevención social"](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

ElPeriódico.com

El sindicato Professors de Secundària propone una nueva huelga unitaria docente para la diada de Sant Jordi

La organización, la segunda con más peso en el conjunto de la escuela catalana y la primera en los institutos, plantea el paro del 23 de abril como paso previo a la convocatoria de una nueva huelga semanal por territorios en mayo

El Periódico. 10 ABR 2026

El sindicato Professors de Secundària (Aspepc-sps) -el segundo con más representación en el conjunto de la escuela pública y el primero en los institutos- ha propuesto este viernes organizar una huelga unitaria docente para el próximo 23 de abril, Diada de Sant Jordi, como "paso previo a la convocatoria de una nueva huelga semanal por territorios en mayo". Según ha informado el sindicato docente en un comunicado, esta decisión llega al día siguiente del encuentro con la consellera de Educación y Formación Profesional, Esther Niubó, del que Aspepc-sps salió con una sensación negativa (igual que Ustec).

"Se ha podido constatar que no parece haber demasiada voluntad de maniobra por parte del Govern respecto al pacto alcanzado el mes pasado, especialmente en materia salarial, que consideramos prioritaria", ha aseverado la entidad, que dice ser "probablemente" el sindicato más descontento con el resultado del pacto.

Por esta razón, ha puesto sobre la mesa organizar una huelga unitaria docente para Sant Jordi como antesala de una nueva huelga semanal por territorios en mayo, una propuesta que la organización trasladará al resto de sindicatos, con quienes prevé anunciar próximamente nuevas acciones conjuntas.

"Grave error político"

Respecto al acuerdo, sellado por el Govern con una parte minoritaria de los sindicatos del sector (CCOO y UGT), Aspepc-sps ha asegurado que es un "grave error político, como demuestra el éxito de las últimas huelgas del 16 al 20 de marzo", una situación que considera que solo puede reconducirse con nuevas negociaciones.

Entre sus reivindicaciones, el sindicato reclama un "aumento significativo" del complemento específico, la devolución de la deuda de los sexenios, la convocatoria de cátedras de secundaria y la mejora de los complementos de coordinaciones y tutorías.

elCorreoGallego.es

Galicia regulará el uso de la IA en la educación: así será la nueva ley para los centros educativos

La Xunta quiere situarse a la vanguardia en la regulación de la IA en educación, con una ley que prioriza el componente humano y el apoyo al profesorado frente a la automatización completa

Iria D. Pombo. 11 ABR 2026

Poco a poco la inteligencia artificial va abriéndose paso en los centros educativos gallegos, aunque con límites claros. Como cabe esperar, no se dará rienda suelta a que el alumnado le pida al chatbot de turno que le haga los deberes o los trabajos de clase, sino que el que sostenga la varita mágica de la IA no será otro que el

propio profesorado. Ante la falta de personal docente suficiente para atender a unas ratios muy elevadas y con menores que no son copias unos de otros y necesitan una atención diferente, la Xunta ve en las nuevas tecnologías y en la IA el refuerzo más idóneo para personalizar el aprendizaje según cada alumno o detectar de forma temprana posibles dificultades educativas.

Por ello, el Ejecutivo gallego prepara una nueva ley de educación digital con la que se dote a los centros educativos de este tipo de recursos, prohibiendo, también, que las decisiones académicas dependan únicamente de sistemas automatizados. Así lo anunció este sábado el conselleiro de Educación, Ciencia, Universidades e FP, Román Rodríguez, durante la inauguración del congreso *Intelixencia Artificial e Educación. Da comprensión técnica ao impacto humano*, celebrado este sábado en Santiago ante unos 800 docentes. El objetivo es aprovechar el potencial de estas tecnologías sin perder el componente humano del proceso educativo, teniendo en cuenta que «la inteligencia artificial nos permite adecuar contenidos a las características del alumnado y generar procesos de aprendizaje personalizados», según señaló el titular de Educación.

La normativa, que se espera aprobar antes de que finalice 2026, incluirá un capítulo específico dedicado a regular el uso de la IA tanto en las formas de enseñar como en los propios centros educativos. «Es muy importante que sepamos sus límites y potencialidades», apuntó Rodríguez. En ese sentido, Galicia aspira a situarse entre las primeras comunidades en establecer un marco legal detallado para estas herramientas en el ámbito educativo, lo que le confiere un carácter «pionero» a la normativa. Este fue uno de los anuncios realizados por el presidente de la Xunta, Alfonso Rueda, durante el Debate de Estado de la Autonomía, celebrado esta semana.

El conselleiro de Educación cree que sus potencialidades son «enormes» y, entre ellas, ha destacado las que se refieren a la atención a la diversidad. Eso sí, ha matizado que la introducción de la tecnología y la IA en el proceso educativo debe estar «siempre supeditado a las personas». Por ello, recoge la Consellería, desde el inicio se emprendió una fase previa de participación y diálogo con la implicación de expertos de «reconocido prestigio» en la materia, así como cincuenta docentes y colectivos profesionales que representan a profesorado especializado de diversos ámbitos.

«No podrá sustituir la intervención directa del profesorado»

En un contexto de clases y grupos cada vez más heterogéneos, la IA se consagra como una «herramienta muy útil» a la hora de ayudar y adecuar contenidos y actividades específicas a las necesidades individuales de cada niño, permitiendo que cada alumno avance a su propio ritmo sin perder el seguimiento del docente. La Xunta abre la puerta a que la inteligencia artificial se use para proporcionar recursos adaptados, ayudar a detectar dificultades, adaptar materiales de apoyo como contenidos multimedia, ejercicios personalizados, traducciones o propuestas de proyectos, siempre bajo la supervisión del maestro.

La futura ley también establecerá límites estrictos. Los usos prohibidos abarcarán la toma de decisiones académicas, organizativas y administrativas basadas en resultados generados solo por inteligencia artificial. «En ningún caso, estos sistemas podrán sustituir la intervención directa del profesorado ni su capacidad de decisión», explica la Consellería de Educación. De igual modo, quedará prohibido su uso para predecir, clasificar o identificar neurotipos o condiciones cognitivas del alumnado como pueden ser, a modo de ejemplo, casos de TEA o TDAH, entre otros, que precisan de avales de profesionales del ámbito sanitario y psicopedagógico. También se prohibirá el uso de sistemas de IA que impliquen reconocimiento facial, análisis emocional, seguimiento biométrico o cualquier forma de control automatizado del comportamiento, atención o rendimiento del alumnado que pueda vulnerar su intimidad, dignidad o derechos fundamentales.

EL PAIS CATALUÑA

Ni informes de evaluación, ni convivencias ni fiestas finales: medidas de presión de los profesores para lograr mejoras laborales

Los docentes buscan extender el conflicto a otros sectores económicos para forzar la reacción del Govern

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 11 ABR 2026

Dejar de realizar excursiones o convivencias el próximo curso es una de las amenazas de los docentes que más titulares está generando. El colectivo sabe que no solo se puede vivir de huelgas y manifestaciones para lograr mejoras laborales y ha optado por innovar en el catálogo de medidas de presión. Enviar los informes de evaluación sin completar, no realizar fiestas de final de curso, dejar de publicar en las redes sociales o vestir de amarillo todos los miércoles son algunas de las iniciativas que se están planteando y, de hecho, algunas ya se están aplicando.

Los impulsores de la iniciativa de dejar de hacer excursiones -centros del Maresme, pero que ya suscriben más de 500- admiten que la propuesta no busca perjudicar a los alumnos, sino que lo ven como una medida de presión, ya que afectando a sectores económicos como los autocares o las casas de colonias, esperan que el Govern reaccione y reinicie las negociaciones para lograr mejoras laborales y de las condiciones en las aulas.

El boicoteo a las salidas no surgió de ningún sindicato, sino de las asambleas de docentes. Igual que otra de las acciones que algunas familias notaron antes de las vacaciones de Samana Santa: recibir boletines de notas incompletos o sin comentarios personalizados del tutor. Los centros aseguran que se trata de una medida de protesta "por el exceso de carga burocrática", una de las quejas del colectivo desde hace años y que los ha llevado a salir a la calle en huelgas masivas en febrero y marzo, junto a la reivindicación de la subida salarial, la reducción de ratios o más plantilla para atender a los alumnos con necesidades.

"Se trata de medidas de los docentes, que no han salido de los sindicatos, pero que se han extendido rápidamente", admitía este jueves la portavoz del sindicato mayoritario Ustec, Iolanda Segura. De hecho, Ustec se ha encargado de aglutinar estas ideas en una especie de guía con una veintena de "acciones de resistencia". Además de las mencionadas anteriormente, se propone dejar de renovar licencias con editoriales o con empresas como Innovamat, enviar a las familias una carta pidiendo su apoyo, dejar de hacer tutorías a los alumnos de universidad que realizan las prácticas en escuelas, colgar carteles reivindicativos y hacer manifiestos y mociones buscando el apoyo de ayuntamientos y de las asociaciones de familias.

De hecho, se trata de medidas que causan diferencia de opiniones entre las familias. Más de un centenar de AFA's ya se han adherido a un manifiesto impulsado por los docentes para que estas asociaciones den su apoyo a las huelgas educativas. Pero otras no entienden que las reivindicaciones de los docentes acaben perjudicando a sus hijos.

La proliferación de estas medidas de presión, que se pueden hacer notar especialmente hacia final de curso, empieza a preocupar al Departamento de Educación. La consejera Esther Niubó, que acaba de reincorporarse al cargo tras dos meses de baja por un cáncer de timo, se ha pronunciado este jueves sobre las acciones que afectan especialmente a la evaluación. "Confío en la profesionalidad de los docentes y que no se colapsará el sistema", ha asegurado en una entrevista a *SER Catalunya*. Asimismo, Niubó ha apelado a mantener las escuelas "como espacios de convivencia", y evitar así "casos puntuales de señalamiento" entre representantes de sindicatos opuestos o implicar a las criaturas en las reivindicaciones (por ejemplo, haciéndolas vestir de amarillo, el color que simboliza la lucha educativa). "Se puede hablar en clase de la situación de la educación, pero si se va más allá se corre el riesgo de romper la convivencia porque las familias pueden pensar de distinta forma", ha apuntado.

Conflicto encallado

Los sindicatos no dudan de que estas medidas de presión irán a más si no se resuelve el conflicto educativo; y de momento no da visos de hacerlo. Tras su reincorporación, Niubó ha iniciado esta semana una ronda de contactos con sindicatos, directores, asociaciones de familias o entidades pedagógicas. Ante los sindicatos mayoritarios ha defendido el pacto firmado hace un mes con CC OO y UGT, minoritarios en el sector, y ha descartado reabrir las negociaciones. "No nos planteamos tocar el acuerdo, sino desplegarlo", ha subrayado Niubó. La consejera considera que el pacto "es el mejor posible" y ha concretado que el próximo septiembre ya se notarán algunas mejoras: más manos para atender a alumnos con necesidades, no habrá sobreratios en las aulas y se espera mejorar aplicaciones de gestión para que no colapsen. Antes, en este último trimestre, los docentes recibirán una paga extraordinaria de 800 euros, correspondiente al aumento del complemento autonómico mensual, congelado durante 25 años, y que se abonará en un solo pago. Por su parte, los sindicatos anunciarán en los próximos días nuevas movilizaciones si, efectivamente, no se reabren las negociaciones.

▣ EL DEBATE

Galicia permitirá usar la IA para detectar problemas en el aprendizaje en los colegios

En cuanto a los usos prohibidos, abarcan la toma de decisiones académicas, organizativas y administrativas basadas en resultados generados solo por inteligencia artificial

El Debate. 12 abr. 2026

La regulación de la Inteligencia Artificial en Galicia pasará por la autorización de su uso para detectar dificultades en el aprendizaje de los alumnos. Además, se usará como ayuda para diseñar cursos adaptados a las necesidades de cada menor.

Será a través de la nueva ley de educación digital gallega que pondrá en marcha la Xunta de Galicia y que se prevé aprobar este mismo año.

Según ha explicado el consejero de Educación y Ciencia, Román Rodríguez, la comunidad gallega dará «un paso decisivo» para el futuro de la educación con esta ley, que asegura que será «pionera» a nivel estatal y que también limitará el uso de dispositivos digitales por parte de los alumnos en las aulas.

En la inauguración del Congreso Inteligencia artificial y Educación, este sábado en Santiago de Compostela, ha destacado las potencialidades de la IA para mejorar la calidad del sistema, pero con carácter auxiliar y de apoyo en la toma de decisiones y «siempre» bajo la supervisión humana para minimizar riesgos.

La nueva normativa, que fue sometida a consulta pública previa en febrero del año pasado, establecerá que los alumnos sólo podrán utilizar dispositivos digitales de manera individualizada en el aula a partir de quinto de Educación Primaria, entre los 10 y los 11 años, mientras en edades inferiores su uso tendrá que ser colectivo y supervisado por el profesorado.

Uno de los capítulos de la ley estará dedicado a los usos permitidos y prohibidos de la inteligencia artificial en la enseñanza, que Rodríguez ha desgranado esta mañana en su intervención.

Limitaciones y permisos

Entre los usos permitidos de la IA está el de ayudar a facilitar la detección temprana de dificultades de aprendizaje y para proporcionar recursos educativos adaptados al nivel y ritmo de aprendizaje del estudiante.

También se podrá emplear para generar o adaptar materiales de apoyo como contenidos multimedia, ejercicios personalizados, traducciones o propuestas de proyectos, siempre bajo la supervisión del profesorado.

En cuanto a los usos prohibidos, abarcan la toma de decisiones académicas, organizativas y administrativas basadas en resultados generados solo por inteligencia artificial.

Así que estos sistemas no podrán sustituir la intervención directa del profesorado ni su decisión, aunque se permite su apoyo para la evaluación y tutorización asistida en el caso de ejercicios automatizables con respuestas predeterminadas o autocorregibles como puede ser los de tipo test.

También quedará prohibido el uso de la inteligencia artificial para predecir, clasificar o identificar neurotipos o condiciones cognitivas del alumnado como pueden ser, por ejemplo, casos de TEA o TDAH, que precisan de avales de profesionales del ámbito sanitario y psicopedagógico.

Además, se prohibirá el uso de sistemas de IA que impliquen reconocimiento facial, análisis emocional, seguimiento biométrico o cualquier forma de control automatizado del comportamiento, atención o rendimiento del alumnado que pueda vulnerar su intimidad, dignidad o derechos fundamentales.

EL PAIS

Nueva asignatura: encerrarse en el colegio una noche con los padres para pedir que acaben unas obras que duran cinco años

Familias de alumnos del CEIP Hispanidad, en Rivas Vaciamadrid, pasan juntos la noche del viernes como protesta ante la Comunidad de Madrid por no terminar de edificar el centro.

DANIELA GUTIÉRREZ. Rivas Vaciamadrid - 12 ABR 2026

Los vecinos de la calle Eduardo López apartaron las cortinas para ver qué pasaba al otro lado. Se encontraron con dos filas de adultos golpeando tambores mientras una hilera de niños con máscaras desfilaban en silencio. Salían de la puerta del fondo sosteniendo una cadeneta de papel de colores que parecía interminable y la iban colgando alrededor de un edificio a medio construir. La escena, con la luz de la tarde cayendo, podría haberse confundido con un ritual mágico o con una invocación del más allá si los vecinos no supieran que eso es imposible porque al otro lado de la calle lo que hay es un colegio. Cuando vieron de dónde venía el barullo, cerraron las cortinas y volvieron a sus quehaceres.

Las familias del CEIP Hispanidad, en Rivas Vaciamadrid, querían llamar la atención. Y lo lograron. Las cadenetas, que habían estado creando los niños esa misma tarde de viernes a la salida de clase, en realidad, son un símbolo de que los pequeños se “encadenan” a su cole a ver si la Comunidad de Madrid les hace caso y les termina de construir las aulas, los laboratorios, los baños y el gimnasio que les falta. Y los tambores son los de un grupo de padres que tiene una batucada y ha venido para ponerle ritmo a esta noche de encierro por la educación pública.

Unas 50 familias se pusieron de acuerdo para tomar el centro escolar y encerrarse junto con sus hijos toda la noche. Llevan cinco años esperando a que les construyan el edificio, que ha ido creciendo al ritmo de la matrícula. Lo que no pensaron es que la empresa encargada de las obras abandonaría el proyecto a medio camino y los dejaría a las puertas de un nuevo curso sin espacio suficiente.

Desde las cinco de la tarde, padres y madres llegaron con sus hijos a pintar carteles de “cole ya” con la O convertida en una carita triste. Y no solo padres, sino también abuelos, tíos y hermanos mayores que juegan fútbol y hermanos pequeños que duermen en carritos.

Incluso ha venido gente que no pertenece ni tiene ninguna relación con el cole. Todos llevan camisetas verdes con frases en defensa de la educación pública. “No somos del cole pero hemos tenido hijos y nietos que han pasado por los mismos problemas”, dice una mujer que toca la guitarra mientras los niños bailan alrededor. “Esta camiseta que llevo tiene como cinco años”, añade. “Igual desde 2019”, le corrige otra.

María de la Viñas López, la presidenta del AFA, pide silencio para leer un manifiesto. “La educación pública es un derecho”, se le oye decir en medio del patio lleno. Y anuncia que el Ayuntamiento de Rivas, dentro de sus competencias, se ha comprometido a renaturalizar el terreno del parking del cole, que ya no lo será porque el colegio se encuentra dentro de la Zona de Bajas Emisiones del municipio. Los padres celebran con chillidos y comienzan a fantasear con que sus hijos puedan hacer educación física allí, pero otros les recuerdan que lo esencial depende de la Consejería de Educación.

Las familias han ido anotando a sus hijos en el CEIP Hispanidad con la confianza de que el centro se completaría pronto, pero han pasado cinco años y sigue por la mitad. La falta de plazas en otros centros tampoco les deja muchas opciones. “Mi hija estaba en otro colegio, pero me quedaba a seis kilómetros de casa”, cuenta Cecilia Montañó, madre de una estudiante de primer año de Primaria. Este le queda mucho más cerca, pero ahora se plantea regresarla a su antiguo colegio por la simple razón de que aquel era un edificio completo.

A las nueve de la noche llega la “cena de gala”. Las familias se sientan en las únicas sillas disponibles, unas muy pequeñas porque el mobiliario del colegio solo está adaptado a Infantil, a pesar de que los primeros alumnos matriculados en 2021 ya están en segundo de Primaria. Comparten gazpachos, bolsas de patatas y empanadas de mesa en mesa. Una madre saca una tarta con un pony e invita al resto a soplar las velas y a cantar *Feliz cumpleaños* a un padre que está de celebración. “¿¡Alguien quiere tarta?!”, grita, e inmediatamente un corrillo de niños aparece de la nada para llevarse un trozo.

— Lo único que yo quiero es vivir tranquila en este cole— dice una niña de segundo de Primaria con naturalidad mientras se come su pedazo de tarta.

“Parece que no, pero ellos saben lo que pasa”, comenta Estefanía Álvarez, madre de un estudiante de primero de Primaria. “Mi hijo me dice que le haría ilusión tener una biblioteca para sacar un libro ahora que está empezando a leer. Esas son cosas suyas”.

En la única sala en la que no se da clase se proyecta la peli de *Mi villano favorito*. Hay colchonetas de gimnasia por el suelo y alguien saca una máquina de palomitas. Estefanía dice que este espacio lo quieren dividir para hacer dos aulas, quizás también la sala de profesores. “Es que van cambiado el proyecto sobre la marcha”, se queja. A las familias lo que más les molesta es que la Comunidad de Madrid esté en silencio. Ya no que no les diga cuándo estará el colegio terminado, sino al menos qué solución le dan para el siguiente curso.

Para cuando termina la película, casi todas las aulas están llenas de sacos de dormir, colchones y colchonetas. Los más pequeños se resisten a dejar a sus amigos para irse a dormir, pero en pocos minutos todo está oscuro y en silencio.

— Mamá, ¿me cuentas un cuento?

— Había una vez un niño que quería dormir en su cole. Su mamá estaba cansada, pero aquí está, a las doce menos diez sin pegar ojo. Y colorín colorado.

A las 5.30, una parte de los estudiantes ya está de pie corriendo por los pasillos en pijama y dos horas después los padres logran levantarse a pesar del dolor de espalda. El cansancio se alivia cuando llegan los churros con chocolate que se sirven alrededor de las mismas mesas minúsculas de la cena.

Desesperanzada. Así se siente Elena Requis, madre de un niño en segundo de Primaria, que habla en el aseo de adultos de promesas incumplidas. “Tenemos muy buen ambiente en el colegio y los peques no quieren dejarlo, pero a este punto yo me planteo muchas cosas”.

En los pasillos algunos niños ayudan a sus familias a barrer y a organizar antes de seguir con este encierro “lúdico-reivindicativo”, al que todavía le queda toda la mañana de sábado con una batucada infantil y una sesión de canciones en defensa de la educación pública. En la entrada, un cartel pregunta: “¿Cómo es tu cole ideal?”. Las respuestas cuelgan dibujadas en platos de cartón. Hay uno que representa a una niña en medio de un patio rodeado de edificios con palabras como “biblioteca”, “gimnasio” o “comedor” y debajo de un gran corazón rosa la frase: “Mi cole es así de chulo”.

Colegios e institutos tienen que eliminar totalmente bebidas azucaradas y bollería de sus centros desde este jueves

Los comedores escolares solo podrán servir croquetas, empanadillas o pizzas una vez al mes y se usará el agua de consumo como única bebida

MADRID, 13 Abr. (EUROPA PRESS) - Los colegios e institutos, tanto públicos como concertados y privados, tendrán que suprimir totalmente las bebidas azucaradas y la bollería de las máquinas expendedoras y cafeterías desde este jueves 16 de abril, cuando finaliza el plazo de 12 meses para la entrada vigor del Decreto de Comedores Escolares Saludables y Sostenibles, publicado el 16 de abril de 2025 en el Boletín Oficial del Estado (BOE).

No obstante, el decreto prevé una entrada en vigor diferida para determinados criterios cuyo cumplimiento por parte de los centros educativos puede presentar mayores dificultades, estableciéndose un plazo de dos años (24 meses) desde su publicación para que los contratos de suministros de alimentos puedan adaptarse a las nuevas disposiciones. Según recoge el decreto, en las máquinas expendedoras de alimentos y bebidas instaladas en los centros educativos y en las cafeterías de estos centros, los alimentos y bebidas con un contenido en ácidos grasos saturados, ácidos grasos trans, sal y azúcares, no deberán superar las 200 kilocalorías y solo el 10% de estas podrán proceder de grasas saturadas o de azúcares añadidos o libres. Asimismo, en la oferta de estos alimentos y bebidas en las cafeterías de los centros educativos se deberá dar prioridad a productos vegetales, legumbres, cereales preferiblemente integrales, frutas, frutos secos, característicos de la dieta mediterránea, que incluya también un consumo moderado de fuentes de proteínas de origen animal como pescado, huevos, lácteos y carne, preferentemente de ave y conejo.

Tampoco se permitirá la venta de productos envasados con un contenido de cafeína superior a los 15 mg/100 ml. Las máquinas expendedoras de alimentos y bebidas no se localizarán en zonas a las que pueda acceder el alumnado de infantil y primaria y no dispondrán de publicidad de ningún alimento y bebida ni de cualquier otro producto. Asimismo, deberán favorecer en los centros educativos el acceso al agua potable y gratuita mediante la implantación de fuentes, adecuadamente señalizadas en espacios comunes y de recreo, durante toda la jornada escolar y extraescolar, incluyendo los periodos de almuerzo. Se dispondrá, asimismo, de jarras de agua de consumo en las mesas de los comedores escolares, salvo que no sea posible debido a las condiciones del suministro, en cuyo caso se priorizarán envases grandes reutilizables.

MENÚ ESCOLARES

Respecto a los menús escolares, servidos de lunes a viernes, deberán confeccionarse teniendo en cuenta las frecuencias de consumo para los diferentes grupos de alimentos. De esta forma se deberán servir como primer plato hortalizas y legumbres de una a dos raciones por semana y pasta y arroz una vez por semana

Como segundo plato, el pescado deberá estar presente de una a tres veces por semana, los huevos de una a dos veces y deberán servir carnes un máximo de tres veces por semana --máximo una ración de carne roja y dos raciones de carne procesada al mes--. En cuanto a los platos cuya base sean alimentos que aporten proteína de origen vegetal, se deberán servir de una a cinco raciones por semana. En aquellos centros educativos que realicen una oferta de menú vegetariano, los cinco segundos platos se basarán en alimentos que aporten exclusivamente proteína vegetal.

Como guarnición se pondrán ensaladas variadas tres o cuatro raciones a la semana y patatas fritas, hortalizas o legumbres una o dos veces. Respecto a postres, se servirán frutas entre cuatro o cinco veces a la semana y otras opciones como yogur, cuajada sin azúcar añadido o queso fresco una vez como máximo.

Asimismo, se pondrá pan integral dos veces por semana, y cuatro veces al mes el arroz o la pasta será integral. El pescado azul y blanco se alternarán y se podrán incluir además crustáceos y moluscos. Además, las frituras se limitarán como máximo a una ración por semana y el consumo de platos precocinados como pizzas, canelones, croquetas, empanadillas, o pescados y carnes rebozados se limitarán a una ración al mes. Como bebidas se usará el agua de consumo como única opción, salvo que no sea posible debido a las condiciones de suministro.

▣ EL DEBATE

La paradoja de la educación de 0 a 3 años: clases saturadas a pesar de no ser obligatoria

Ante las elevadas tasas de escolarización las educadoras denuncian aulas con catorce niños de 1 a 2 años o de hasta 20 criaturas de 2 a 3 años por profesional

El Debate. 13 abr. 2026

La mayoría de las comunidades autónomas han abierto estos días los plazos de preinscripción en las escuelas infantiles, un ciclo de 0 a 3 años que no es obligatorio pero cuyos ratios en las aulas se han disparado en los últimos años y ha provocado que estas profesionales se pongan en guardia y urjan legislar y mejorar sus condiciones laborales.

En total hay unos 11.330 centros que imparten primer ciclo de Educación Primaria -2.034 más que en el curso 2013-2014- y de ellos cerca de 6.000 son públicos y unos 5.400 privados. La tasa de escolarización se sitúa casi en el 56 % de esta población.

Con estos datos, miles de profesionales de Madrid y Barcelona han salido a las calles para reclamar mejoras en sus salarios y en sus condiciones de trabajo, muy diferenciadas según centros y comunidades autónomas.

En este sentido la Plataforma Laboral de Escuelas Infantiles (PLEI), que ha convocado una huelga indefinida en Madrid desde hace una semana, lamenta la falta de homogeneidad territorial ya que mientras en centros de gestión pública los salarios pueden llegar a los 1.700 euros, en el resto se puede cobrar el salario mínimo.

Los datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes reflejan que España tiene uno de los índices de escolarización de 0 a 3 años más altos de la Unión Europea, superando el objetivo comunitario del 45 %, marcado para 2030, y muy por encima de la media de los 27, que se sitúa en el 37,5 %.

La escolarización del primer ciclo de Infantil se situó en el curso 2024-2025 en una tasa del 97 % en los 3 años, del 73 % en los 2 años y del 53,5 % en 1 año.

El curso pasado se matricularon 491.307 alumnos, 7.251 más que el anterior y cerca del 54 % del alumnado de primer ciclo esta escolarizado en centros públicos, el 18 % en centros concertados y el 29 % en privados.

Ante las elevadas tasas de escolarización las educadoras denuncian aulas con catorce niños de 1 a 2 años o de hasta 20 criaturas de 2 a 3 años por profesional.

La normativa vigente establece en aulas con menores de 1 año, un máximo de 8 niños; de 1 a 2 años, entre 10 y 14 niños; y de 2 a 3 años, entre 16 y 20 niños por unidad.

Bajar los ratios máximos es la principal reivindicación de estas profesionales después de que se ha pasado de una escolarización del 35 % en 2017 al 55,8 % actual.

Y aunque el Gobierno ha creado 60.000 plazas desde el curso 2017-2018 con una inversión de 670 millones de euros, recuerda que son las comunidades autónomas las que tienen las competencias para legislar y mejorar las condiciones de estas trabajadoras.

Por comunidades autónomas, Andalucía es la que más niños menores de 3 años tiene escolarizados, con cerca de 108.258 en el curso 2023-2024, seguida de Madrid (87.187), Cataluña (75.103), Comunidad Valenciana (49.790), Galicia (26.797) y País Vasco (25.567).

La Voz de Galicia

Diez menores se sientan en el banquillo por usar la inteligencia artificial para crear fotos de sus compañeras de instituto desnudas

Están acusados de delitos de elaboración y difusión de pornografía infantil y contra la integridad moral. El proceso comienza este lunes en Valladolid

LA VOZ REDACCIÓN / EUROPA PRESS. 13 abr 2026 .

La Sección de Menores del Tribunal de Instancia de Valladolid ha señalado para este lunes y el jueves, días 13 y 16 de abril, respectivamente, a las 10.00 horas, la celebración de audiencia contra diez menores, todos varones y de entre 14 y 15 años, acusados de utilizar la inteligencia artificial para confeccionar fotografías pornográficas a partir de imágenes reales de mujeres desnudas a las que pusieron el rostro de compañeras de su mismo instituto y que luego, presuntamente, compartieron y difundieron. A los ocupantes del banquillo se les acusa de delitos de elaboración y difusión de pornografía infantil y contra la integridad moral por los que la representante del Ministerio Fiscal solicita para cada uno de ellos doce meses de tareas socioeducativas y, además, respecto de uno de ellos interesa que también preste cincuenta horas de prestaciones en beneficio de la comunidad.

Además, la acusación pública pide que los diez menores y sus progenitores, de forma solidaria, indemnicen a tres de las cinco víctimas con 300 euros por los daños morales causados, cuantía que la única acusación particular personada, en representación de dos de las menores agraviadas, eleva a 1.000 euros, según informaron a Europa Press fuentes del caso.

Los hechos objeto del presente procedimiento se produjeron en noviembre de 2024, cuando los expedientados, alumnos de un Instituto de Educación Secundaria de un pueblo de Valladolid, se pusieron de acuerdo, presuntamente, para crear y compartir imágenes de mujeres desnudas generadas mediante inteligencia artificial a partir de fotografías auténticas de amigas y compañeras de instituto.

Los menores obtuvieron las imágenes originales de redes sociales y utilizaron un **bot** de la plataforma Telegram para generar representaciones realistas de los cuerpos desnudos, manteniendo los rostros de las víctimas. Las acusaciones pública y particular sostienen que los acusados actuaron a sabiendas de la «humillación y angustia» que generarían en las afectadas, entre las que se encuentran las menores, todas ellas vinculadas al entorno escolar de los implicados.

La mayoría de los implicados y las víctimas cursaban estudios en el mismo instituto, donde los hechos generaron una importante preocupación en la comunidad educativa y afectaron a la convivencia escolar. De hecho, el centro educativo ya impuso en su momento una sanción de expulsión de cinco días a los menores expedientados.

EL PAIS

Los colegios que nadie quiere dirigir: “Es un puesto de pringado”

Debido a la gran carga de trabajo y la escasa compensación, en cientos de escuelas e institutos los directores son nombrados contra su voluntad, porque ningún docente se presenta a una función clave en el éxito educativo

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 13 ABR 2026

La directora del colegio de Covi Cascallana, situado en Cuacos de Yuste, Cáceres, anunció en 2023 que el curso siguiente no repetiría en el cargo porque se iba a jubilar. “Vino el inspector, nos consultó a las maestras si alguna quería asumir la dirección, y ninguna quería. Así que nos dijo que nombraría a la que considerase con carácter extraordinario por un año. Y me tocó a mí”, lamenta Cascallana, que cumple su tercer curso como directora en contra de su voluntad. “Le dije que pensaba que me había seleccionado por mi implicación en el centro, y que me parecía feo que la implicación penalizase, porque para mí es una condena. Yo soy docente, me encanta mi trabajo, pero no me he formado para ser administrativa, ni para hacer de intermediaria entre la consejería y mis compañeras. Y soy muy curranta, pero no tengo habilidades para el liderazgo ni sé gestionar grupos”, afirma.

Ese tipo de nombramiento, el de un docente forzado a asumir la dirección de un centro público que nadie quiere pilotar, se llama extraordinario, pero es en realidad bastante común. No existe una estadística general, pero la suma de las convocatorias parciales (cada año se convocan procesos de selección de directores) de solo cuatro autonomías, Cataluña, Comunidad Valenciana, País Vasco y Baleares, alcanza los 300. Manel Perelló, director hasta 2024 del Centro de Formación, Innovación e Investigación de las Direcciones Escolares en Baleares, pasó meses persiguiendo datos de toda España, y estima que los nombramientos excepcionales representan en torno a un tercio del total de colegios e institutos, lo que supondría que hay más de 4.000 directores así. Es más frecuente en primaria, porque hay más escuelas, y en colegios pequeños, porque tienen menos docentes que puedan dar el paso, pero también hay casos en institutos urbanos de más de mil habitantes, como muestra este reportaje.

Las comunidades autónomas, que tienen la competencia, apenas prestan atención al problema —Perelló descubrió que muchas no es que oculten el dato, sino que no lo contabilizan, lo que le obligó a recurrir a asociaciones de directores como fuente—. Y ello pese a que, según los expertos y organizaciones internacionales como la OCDE, los equipos directivos son una pieza clave para el éxito de un sistema educativo.

Los directores reciben un complemento salarial, que varía en función de la comunidad autónoma y del tamaño del centro. Cascallana, cuyo colegio es pequeño, recibe unos 170 euros al mes. Mónica Barquiña, que dirige una escuela mediana en Noia, A Coruña, algo más de 300. El cargo implica también una reducción de horas de clase para dedicarlas a la dirección —en el caso de Barquiña, nueve de un total de 23—. Pero esas horas, coinciden los entrevistados en este artículo, son insuficientes para hacer frente a todas las obligaciones. Desde llevar las cuentas y gestionar, en su caso, el comedor y el transporte, a lidiar con docentes, alumnos, familias y administración, pasando por tramitar montañas de documentos —de un tiempo a esta parte, aplicaciones web—, y, en teoría, liderar pedagógicamente el centro. “Dedicas muchísimo tiempo fuera de tu horario, tardes que pasas aquí enteras. Por eso, muchos acaban quemados, y los que no están en el puesto saben que no compensa”, resume Barquiña, que fue nombrada en verano a su pesar.

Para ser director, los candidatos deben reunir una serie de requisitos y presentar un proyecto explicando qué quieren hacer en un mandato de cuatro años. Legalmente, es un concurso de méritos. En la práctica, sin embargo, es raro que se presente más de una persona. Si nadie lo hace, la administración elige a uno, que debe aceptarlo. “La obligación se basa en la ley orgánica de Educación y en el principio de jerarquía de los funcionarios, que permite a los superiores dar órdenes de servicio en el ámbito de sus competencias”, afirma el inspector educativo castellanomanchego Juan José Arévalo. “Aunque no es la situación ideal”, admite; “la

dirección requiere de un liderazgo que puede estar reñido con el hecho de que una persona no acepte el cargo de buen grado”.

Elegida dos veces

El caso de Sara Pampín, profesora de Biología, resulta significativo. En 2019 la nombraron directora de un gran instituto público de Valladolid pese a no cumplir ningún requisito. “No llevaba cinco años como funcionaria de carrera. No tenía plaza en el centro (estaba allí en comisión de servicios). Y no tenía el curso de formación de director. Cuando la inspectora me llamó al despacho y me dijo que me iba a nombrar, pataleé lo que pude, pero me dijo que era un nombramiento de oficio y que como funcionaria tenía que tirar adelante”. Ocupó el puesto dos años, que coincidieron con la pandemia de covid. “Fue muy, muy difícil”, recuerda. Pampín logró dejar la dirección cambiándose a otro instituto. Con la mala suerte de que, al cabo de un año, se repitió la situación: la dirección quedó vacante, nadie se presentó y la volvieron a elegir a ella. Estuvo un año, y al siguiente logró marcharse a un tercer instituto de Valladolid, donde sigue.

Los algo más de 400 euros mensuales que recibía de complemento no le compensaban. “Es verdad que tiene muchas cosas positivas, sacas adelante proyectos superbonitos, y ayudas a muchos niños en muchos aspectos. Pero echo la vista atrás y lo que me viene a la cabeza son sobre todo los problemas, los marrones diarios, el apagar fuegos constantemente”, afirma Pampín. “Cuando yo era alumna, estudiaba en el centro donde trabajaba mi padre, y el director estuvo como 30 años. Antes era un puesto de prestigio, y ahora, perdón por la expresión, es de pringado”.

Crear un cuerpo de directores

Xavier Palau dejará en junio de ser director de un colegio de Ibiza tras ocho años. “Quiero mucho a esta escuela, pero mi ilusión se ha ido apagando con los años, y creo que el centro no se merece tener a una persona que dirija con las pilas gastadas”, afirma. Nadie se ha presentado a sustituirle, así que su sucesor será nombrado de forma extraordinaria. “De repente, eres el responsable del edificio y de todo lo que pasa en el centro. Es una gran responsabilidad, y quizá sería más adecuado hacer un cuerpo profesional de directores y reconocerla más”, apunta.

La creación de un cuerpo de directores es defendida por voces como la del exresponsable educativo balear Manel Perelló, que apuesta por que sea una opción a la que opten los docentes a través de una carrera profesional específica que haga más atractivo el puesto. En casi todos los países europeos, añade, hay un cuerpo así. Otros, en cambio, no están de acuerdo. Como Miguel Soler, que ha ocupado diversos cargos educativos en el Gobierno y la Generalitat Valenciana. “Hay poca gente que quiere dirigir su centro debido al apoyo que reciben de la Administración, las tareas burocráticas, el complemento económico, la formación que se les ofrece, la falta de redes de intercambio de experiencias... Y eso es lo que hay que solucionar”. Crear un cuerpo especial generaría, cree, otro problema, al separar a los directores de la realidad de las aulas, el conocimiento directo de los alumnos, el trato con las familias y otros elementos que considera claves para una buena dirección.

elCorreoGallego.es

La grabación y difusión de clases estará prohibida por ley para toda la comunidad educativa en Galicia

La Xunta limitará el uso pedagógico de los móviles, que se podrán usar a partir de 3º de la ESO

Belén Teiga. Santiago 13 ABR 2026

Un profesor que se graba a sí mismo dando clase para subirlo a redes sociales, alumnado que toma fotos para repasar el contenido del aula en casa o una grabación de voz para volver a escuchar la lección. Todas estas acciones no se podrán repetir en la comunidad gallega y es que el Ejecutivo autonómico continúa dibujando las líneas de lo que será la futura ley autonómica de educación digital con nuevas novedades, entre ellas la prohibición, salvo autorización expresa, de la grabación y difusión de clases por parte de cualquier miembro del sistema educativo.

Así lo trasladó este lunes el presidente de la Xunta, Alfonso Rueda, quien apuntó que esto afectará a actividades presenciales y virtuales y que esta prohibición operará para alumnos, familias y terceras personas ajenas al personal docente. Tampoco el profesorado podrá difundir imágenes, vídeos o audios con información sobre los alumnos, incluyendo esto los exámenes, con el propósito de que los estudiantes desarrollen su vida escolar "en modo privado, garantizando condiciones de dignidad, privacidad y respeto en el ámbito digital".

Se aplicarán, desde la Consellería de Educación, medidas correctoras o sanciones cuando se considere que los actos denunciados vulneren la privacidad, imagen u otros derechos de miembros de la comunidad escolar. Habrá, eso sí, casos "muy concretos" en los que puede grabar. Como ejemplo, el mandatario apuntó a un

alumno ciego que no puede seguir la clase y que solicita, de manera expresa, grabarla para poder seguirla después en su casa.

"Tenemos mucho camino andado, fuimos la primera comunidad en prohibir el uso de los móviles y propusimos contratos con las familias para limitar el uso de la tecnología, además de apostar cada vez más por la enseñanza híbrida, que combina recursos digitales y papel", destacó Rueda, quien apuntó que con esta norma Galicia se convertirá, además, en la primera comunidad en regular los usos permitidos y prohibidos de la Inteligencia Artificial en la educación. El objetivo del Gobierno es que esta norma, que se someterá a exposición pública, quede aprobada antes de que finalice este año.

Más medidas

A esto se suman nuevas restricciones, y es que habrá mayor limitación del uso pedagógico de los teléfonos móviles en los centros educativos de la comunidad. "Su utilización solo estará permitida a partir de 3º de ESO y no en cualquier curso", como hasta ahora, según apuntó el mandatario autonómico.

Además, se limita el uso de dispositivos digitales individuales hasta 5º de primaria. También se adecuará el uso de la tecnología en las aulas en función de la etapa educativa y la madurez del alumnado.

▣ EL DEBATE

Qué sucede cuando la educación se adapta al alumno

En España, la atención a la diversidad es un principio rector del sistema educativo, pero el debate se centra con frecuencia más en los marcos normativos que en la evidencia sobre qué funciona

Ismael Sanz Labrador 14 abr. 2026

¿Mejoran realmente los apoyos individualizados el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales? A pesar del enorme volumen de recursos públicos destinados a estos programas, la respuesta hasta ahora no era concluyente. Un nuevo estudio publicado como NBER Working Paper en marzo de 2026 aporta la evidencia más sólida hasta la fecha: los apoyos individualizados a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) mejoran sustancialmente los resultados académicos.

El estudio, firmado por investigadores de Boston University, New York University y Saint Anselm College, analiza datos administrativos longitudinales de Massachusetts, Indiana y Connecticut. Estos registros individuales permiten seguir la trayectoria académica de cada alumno antes y después de ser identificado como ACNEAE y empezar a recibir apoyos individualizados. En Estados Unidos, estos apoyos atienden a más de uno de cada siete estudiantes, cuestan aproximadamente el doble por alumno que la educación ordinaria y representan alrededor de un tercio de las transferencias federales a educación primaria y secundaria.

¿En qué consisten estos apoyos?

Es importante entender que estos alumnos no son derivados a centros especiales: permanecen escolarizados en sus centros educativos ordinarios. Lo que cambia es que, una vez identificada la necesidad, reciben un Plan Educativo Individualizado (IEP) que adapta la instrucción a sus necesidades concretas. Los mecanismos de apoyo son variados y se combinan en función de cada caso. En primer lugar, se incrementa la instrucción individualizada o en grupos reducidos, lo que permite al docente ajustar el ritmo, los materiales y las explicaciones a cada alumno. En segundo lugar, se introducen adaptaciones que mejoran el acceso al currículo general: apoyo al lenguaje y la comunicación, intervenciones conductuales, estrategias para mejorar las funciones ejecutivas o tecnologías de asistencia. En tercer lugar, se formaliza un seguimiento periódico del progreso académico, lo que permite ajustar la intervención a lo largo del tiempo. Un equipo multidisciplinar que incluye a educadores, especialistas y familias evalúa anualmente los objetivos y decide si es necesario modificar los servicios. El denominador común de todos estos apoyos es la personalización: se trata de reducir el desajuste entre lo que el sistema educativo ofrece de forma estándar y lo que cada alumno necesita para poder aprender eficazmente.

El patrón en forma de V

El resultado principal es claro: en los tres estados, las puntuaciones de los estudiantes descienden progresivamente en lengua inglesa y matemáticas en los años previos al diagnóstico. Estos alumnos van quedándose atrás mientras carecen de los apoyos que necesitan. Sin embargo, una vez que comienzan a recibir apoyos individualizados mediante un Plan Educativo Individualizado (IEP), sus notas cambian de tendencia y suben de forma consistente.

Para cuantificar esta mejora, los investigadores comparan la evolución real con lo que habría ocurrido si la tendencia descendente hubiera continuado. Las ganancias acumuladas tres años después oscilan entre 0,2 y 0,4 desviaciones típicas. Para poner esto en perspectiva: una mejora de 0,2 desviaciones típicas equivale al

progreso que un alumno medio realiza en un tercio de curso escolar. Una mejora de 0,4 es un efecto grande, superior al de muchos programas de tutorías.

No depende del tipo de discapacidad ni del contexto

Las mejoras se observan de manera similar en alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (como la dislexia), con trastornos emocionales, con TDAH o con dificultades del habla. Tampoco varían según el nivel socioeconómico, el origen étnico, el curso del diagnóstico o la ubicación del centro educativo.

Un punto clave: los autores descartan que la mejora se deba a las adaptaciones en los exámenes (más tiempo, lector que lea las preguntas). En Massachusetts, donde hay datos detallados sobre estas adaptaciones, los resultados son prácticamente idénticos al controlar por su uso. Las ganancias reflejan aprendizaje real.

Una segunda estrategia confirma los resultados

Los autores utilizan un diseño complementario de diferencias en diferencias, comparando alumnos recién diagnosticados con aquellos que serán clasificados más adelante pero aún no reciben servicios. Ambos grupos comparten trayectorias descendentes similares, lo que proporciona un grupo de control más creíble.

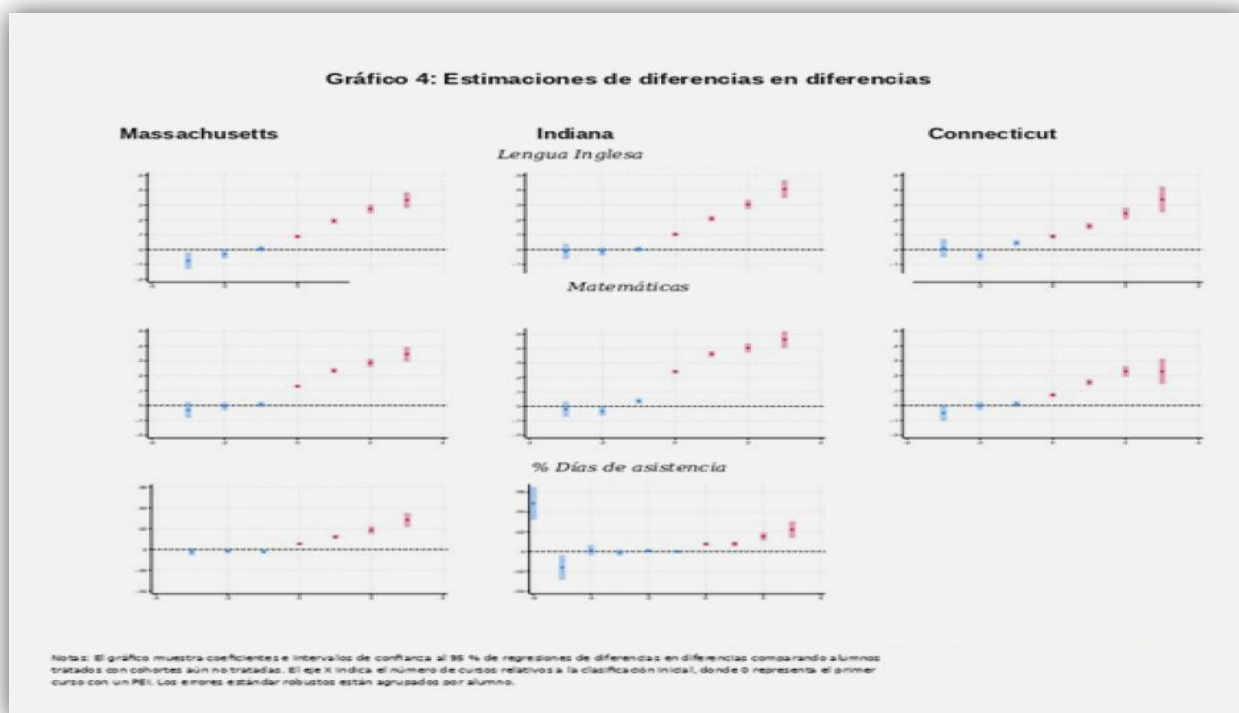


Gráfico 4 del artículo. Estimaciones de diferencias en diferencias. El eje X indica los cursos relativos a la clasificación inicial (0 = primer año con PEI). Filas: Lengua Inglesa, Matemáticas y porcentaje de días de asistencia. Columnas: Massachusetts, Indiana y Connecticut

Como muestra el Gráfico 4, los resultados son notablemente consistentes. En lengua y matemáticas, las puntuaciones se mantienen estables antes de la clasificación y suben de forma marcada y sostenida después. El patrón se repite en los tres estados. En asistencia escolar, los efectos positivos también son visibles, especialmente en Massachusetts e Indiana.

Implicaciones para la política educativa

Los resultados tienen implicaciones relevantes. Primero, demuestran que adaptar la instrucción a las necesidades individuales genera retornos educativos elevados. Esto conecta con toda la evidencia sobre la eficacia de las tutorías personalizadas y del aprendizaje asistido por tecnología: cuando la enseñanza se ajusta al estudiante, los resultados mejoran.

Segundo, el estudio muestra que el gasto en apoyos a los ACNEAE es una inversión productiva. Los alumnos no solo detienen su caída académica, sino que recuperan terreno de forma sostenida. Y tercero, la atención a los ACNEAE no es solo cuestión de equidad, sino también de eficiencia: cuando un alumno no recibe los apoyos que necesita, cada año de instrucción estándar produce un rendimiento menor porque la brecha entre lo que el sistema ofrece y lo que el alumno necesita se amplía.

Una lección para España

En España, la atención a la diversidad es un principio rector del sistema educativo, pero el debate se centra con frecuencia más en los marcos normativos que en la evidencia sobre qué funciona. Este estudio nos recuerda que la clave no está solo en diagnosticar, sino en proporcionar apoyos efectivos y personalizados. También nos invita a reflexionar sobre la importancia de disponer de datos longitudinales de calidad que permitan evaluar rigurosamente el impacto de nuestras políticas, algo en lo que tenemos margen de mejora.

La conclusión es clara: invertir en apoyos individualizados para los alumnos que más lo necesitan no solo es justo, sino que funciona. La atención a los ACNEAE, bien diseñada e implementada, mejora sustancialmente el aprendizaje.

Ismael Sanz Labrador, Universidad Rey Juan Carlos, Funcas y London School of Economics



Aulas desbordadas: el alumnado con necesidades especiales crece un 75% y tensiona el sistema educativo

Más diagnósticos, más diversidad y los mismos recursos: docentes y familias afrontan una presión creciente mientras la inclusión avanza sin el respaldo suficiente

Soledad Barbacil. Madrid. 14/04/2026

A las nueve de la mañana, en un aula cualquiera de Primaria, la escena ya no responde a un patrón uniforme. Un alumno necesita levantarse cada pocos minutos para mantener la atención; otro requiere apoyos visuales constantes para comprender las tareas; una tercera termina antes que el resto y demanda nuevos estímulos. El profesor intenta acompasar todos esos ritmos sin detener el avance del grupo. Lo que hace apenas unos años podía considerarse excepcional se ha convertido hoy en una realidad cotidiana: las aulas españolas son más diversas que nunca y, en consecuencia, también más exigentes.

Los datos confirman esta transformación. En apenas cinco años, el alumnado **con** necesidades específicas de apoyo educativo ha crecido más de un 75% en España. Se trata de un incremento de gran magnitud que no solo modifica las cifras del sistema, sino que introduce cambios profundos en la forma de enseñar, aprender y organizar los centros educativos. Lejos de tratarse de un fenómeno puntual, diferentes informes coinciden en señalar que esta tendencia responde a una evolución estructural que continuará en los próximos años.

Como explica P. Ortiz del Río, logopeda y psicopedagoga en una clínica privada que trabaja de modo extraescolar en centros públicos de Madrid Norte, este aumento «no responde a una única causa, sino a un fenómeno multifactorial», donde influyen tanto los avances en neurociencia y diagnóstico como los cambios legislativos y sociales que han ampliado las categorías de atención educativa. En este sentido, el crecimiento refleja tanto una mejor identificación del alumnado como un aumento real de la diversidad presente en las aulas.

En el curso 2025-2026, cerca de 47.000 estudiantes están matriculados en centros de Educación Especial, aunque más del 80% del alumnado con necesidades específicas se encuentra escolarizado en centros ordinarios, según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deportes. Este avance en términos de inclusión educativa por el que apuesta el Gobierno refleja un cambio de paradigma respecto a décadas anteriores, pero al mismo tiempo traslada la complejidad al interior de las aulas, donde la diversidad de perfiles exige nuevas respuestas pedagógicas.

Un informe elaborado por la Federación Estatal de Enseñanza de CCOO advierte de que este crecimiento no ha ido acompañado de un refuerzo proporcional de los recursos humanos y materiales. Según el documento, la inversión en apoyos especializados, personal docente y profesionales de orientación no ha seguido el ritmo del aumento del alumnado, lo que está generando una sobrecarga progresiva en los centros educativos.

Desde la experiencia directa en el aula, María A., maestra de Audición y Lenguaje (AL) de un colegio público de Arganda del Rey (Madrid), subraya que «lo más llamativo no es el número de alumnos, sino la variedad de perfiles y con ello la diversidad de necesidades relacionadas con el lenguaje, la comunicación o la gestión emocional». Esta diversidad convierte cada aula en un entorno mucho más complejo que hace apenas una década.

La evolución de los criterios diagnósticos amplía el espectro de alumnado que requiere apoyos específicos

Detrás de estas cifras hay múltiples factores. Por un lado, la mejora en la detección temprana ha permitido identificar con mayor precisión dificultades que antes pasaban desapercibidas. Por otro, la evolución de los criterios diagnósticos ha ampliado el espectro de alumnado que requiere apoyos específicos. A ello se suma una mayor sensibilización social, que ha llevado a las familias a solicitar evaluaciones y recursos con mayor frecuencia. El resultado es un mapa educativo notablemente más complejo. Los perfiles que más han crecido corresponden a trastornos del neurodesarrollo, como el TDAH o el trastorno del espectro autista, así como dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. También han aumentado los casos vinculados a factores socioeconómicos o a la incorporación tardía al sistema educativo. Este cambio de escenario sitúa al profesorado en el centro de la transformación. Son los docentes quienes, en la práctica, deben adaptar

contenidos, metodologías y evaluaciones para atender a grupos cada vez más heterogéneos. Sin embargo, esta tarea se desarrolla en muchas ocasiones sin el respaldo suficiente.

«La creciente diversidad del alumnado tiene un impacto directo en la complejidad de la función del docente», señala la logopeda y psicopedagoga, quien advierte de que esto se traduce en «una mayor carga de trabajo y una percepción frecuente de no poder atender adecuadamente a todo el alumnado». Esta sensación es compartida por muchos profesionales. La experta en AL coincide en este diagnóstico y añade que la principal dificultad es «ofrecer la atención individualizada que requiere cada alumno dentro de ratios elevadas», lo que implica no solo trabajo en el aula, sino también preparación de materiales, coordinación con familias y comprensión profunda de cada caso. Todo ello en un contexto donde el tiempo es limitado.

La escasez de especialistas —como pedagogos terapéuticos, orientadores o profesionales de audición y lenguaje— limita las posibilidades de intervención y obliga a los profesores a asumir funciones adicionales. Según Pilar, existe «una sobrecarga real en los centros educativos derivada del desajuste entre el incremento de la diversidad y los recursos disponibles». A esta situación se suma una formación que muchos consideran insuficiente para afrontar los retos actuales. La propia especialista advierte de que persisten carencias en estrategias de atención a la diversidad y en modelos preventivos, lo que dificulta una respuesta eficaz dentro del aula ordinaria.

La incertidumbre de los padres

El impacto también se extiende a las familias. Para muchos padres, el recorrido educativo está marcado por la incertidumbre. La falta de recursos, la coordinación irregular con los centros y la necesidad de implicarse activamente en el seguimiento educativo generan una carga adicional y una sensación de inseguridad.

En este contexto, el modelo educativo tradicional muestra signos evidentes de agotamiento. Diseñado para grupos relativamente homogéneos, este enfoque resulta cada vez menos eficaz en aulas donde la diversidad es la norma. Las metodologías rígidas y las evaluaciones estandarizadas no siempre permiten responder a las necesidades actuales. Frente a este escenario, los especialistas coinciden en la necesidad de avanzar hacia modelos más flexibles y personalizados. En los últimos años, algunos centros han comenzado a introducir cambios en esta dirección, incorporando enfoques como el aprendizaje cooperativo, los agrupamientos flexibles o el 'Diseño Universal para el Aprendizaje'.

Estas metodologías comparten principios clave como la prevención, la flexibilidad y el apoyo dentro del aula ordinaria, lo que permite una atención más inclusiva y ajustada a las necesidades del alumnado. Además, favorecen la participación activa y la adaptación a distintos ritmos de aprendizaje. En este marco, algunas herramientas digitales han demostrado ser útiles para fomentar la motivación y la participación. Sin embargo, los expertos advierten de que su eficacia depende del uso pedagógico que se haga de ellas y de su integración en un diseño didáctico más amplio. Como señala la psicopedagoga, este tipo de recursos «pueden ser útiles para aumentar la participación y ofrecer una respuesta inmediata», pero no garantizan por sí solos una atención a la diversidad si no se combinan con metodologías inclusivas. Por ello, deben entenderse como herramientas complementarias, no como soluciones estructurales. Desde la práctica docente, María Á. destaca que estas metodologías pueden resultar especialmente beneficiosas para determinados perfiles, ya que ofrecen entornos más estructurados y accesibles, aunque insiste en que siempre deben adaptarse a las características concretas de cada alumno.

Plano teórico

Más allá de las metodologías, el consenso es claro: la inclusión educativa requiere cambios estructurales. Entre las medidas prioritarias se encuentran la reducción de ratios, el refuerzo de los equipos de apoyo, la mejora de la formación docente y el aumento del tiempo de coordinación entre profesionales. «La inclusión no puede quedarse en el plano teórico», advierte P. Ortiz, quien insiste en la necesidad de alinear recursos, organización y formación para que el modelo sea realmente efectivo. En la misma línea, María Á. subraya la importancia de escuchar al profesorado, ya que es quien conoce de primera mano la realidad del aula.

El sistema educativo se encuentra, por tanto, en un momento de transición. La tendencia hacia modelos más inclusivos es clara, pero su éxito dependerá de la capacidad para acompañar este cambio con inversiones y transformaciones estructurales. De lo contrario, el riesgo no es tanto un colapso inmediato, sino la incapacidad de ofrecer a cada alumno la atención que necesita. Como advierte María Á., cuando el sistema no cuenta con apoyos suficientes, «existe la posibilidad de que no se llegue a atender adecuadamente a todo el alumnado», lo que puede generar desigualdades en su desarrollo.

Mientras tanto, en las aulas, los docentes continúan adaptándose día a día a una realidad cada vez más compleja. Lo hacen, en muchos casos, apoyándose en su propio esfuerzo, compromiso y vocación, intentando dar respuesta a una diversidad que ya no es la excepción, sino la norma.

«La comunicación con el colegio es lenta y poco fluida. La inclusión no es real»

En la clase de sexto de Primaria del colegio público ordinario del norte de Madrid al que acude Teresa (13 años), del total de 25 alumnos, unos seis tienen diagnóstico de alguna dificultad, y todos ellos salen y entran constantemente a clases de pedagogía terapéutica (PT) o de audición y lenguaje (AL). Las dificultades de esta menor son tan marcadas que su agenda diaria transcurre casi de forma paralela a las clases que reciben sus



compañeros, menos en algunas asignaturas, como gimnasia, inglés o arte, donde comparte espacio con el resto de alumnos, pero a P. D. A., su madre, le consta «que algunos padres se quejan porque ralentiza el aprendizaje del resto». Pero lo peor, señala esta mujer, «es la falta de comunicación con los docentes, que es lenta y poco fluida, y de transparencia absoluta con los contenidos curriculares que le imparten desde el centro». Por las tardes, esta familia complementa con distintas terapias y profesionales, con un gasto que roza los 500 euros al mes. La trayectoria escolar de Teresa ha sido, refieren, «muy, muy complicada y dolorosa». De hecho la menor ha pasado ya por tres centros educativos. «De los dos primeros colegios concertados nos invitaron 'cordialmente' a irnos y buscar un sitio donde estuviera 'mejor atendida'», rememora esta mujer. «La inclusión a la que tiene derecho no ha sido real. Hemos echado de menos un mínimo de empatía de los docentes cuando el mensaje era, en definitiva, que tu hija no llega a los contenidos porque no aprende como los demás. La mayoría de las veces no hemos visto una mano tendida y que trabajen con ella como necesita ha sido una demanda y una lucha constante. La realidad es que tampoco hay integración social, aspecto que duele casi más. Al final, nos vemos abocados a ir a Educación Especial».

LA VANGUARDIA

Los directores de escuela pública de Barcelona valoran dimitir en bloque

La iniciativa quiere forzar a Educació a rectificar en las plazas perfiladas

Carina Farreras. Barcelona. 14/04/2026

El conflicto en el sector educativo público no amaina. Ahora es el turno de las direcciones de centro después de la guerra de cartas entre Govern, defendiendo los 2.000 millones del pacto, y los profesores, manifestando que esta cantidad, aunque considerable, es insuficiente para el bienestar de sus hijos.

Los directores de centros públicos de Barcelona, reunidos en asamblea el 26 de marzo y aprobada el acta el 9 de abril, han detallado una batería de medidas de protesta, incluida la de la dimisión en bloque al finalizar el curso si el departamento no echa para atrás el pacto. Se han emplazado al 30 de abril a votar este extremo y extenderlo al resto de Catalunya.

No todos los equipos directivos de Barcelona se adhieren pero el malestar es bastante común

La beligerancia en las direcciones (no son todas) es una novedad. Estas admiten que el pacto incorpora algunas mejoras pero no resuelve los problemas estructurales del sistema y no garantiza cambios inmediatos en las aulas. Argumentan que los 500 millones de euros anuales pactados quedan lejos de los 6.400 millones que serían necesarios para cumplir con el 6% del PIB en la educación que exige la ley de educación.

En concreto, quieren que, antes del 1 de julio, el Departament de Educació y FP se comprometa a la incorporación de técnicos de integración social en secundaria, a asignar un cuidador (*vetllador*) por alumno con necesidades especiales y a aumentar la dotación de personal sanitario. Quieren más capacidad de gestión de los recursos humanos, materiales y económicos, y quieren recuperar el procedimiento de entrevistas para las plazas perfiladas y los profesores sustitutos de larga duración.

Asimismo, dan apoyo a las iniciativas de los profesores, entre ellas, dar clases en la calle en cuanto suban las temperaturas o llenar de carteles reivindicativos el día de Sant Jordi o celebrar ese día con señales de duelo.

No son todos los equipos directivos de Barcelona los que se adhieren, pero el malestar es bastante común. En el grupo de WhatsApp de directores de Catalunya, creado a tal efecto, hay unos 475 participantes, de 3.500 escuelas, pero algunos representan a varios centros.

Otra novedad en la queja de directores es la unión con las organizaciones sindicales de docentes con las que no suelen estar de acuerdo, especialmente, en lo concerniente a las plazas perfiladas, justo la gota que ha colmado el vaso de la paciencia de los directores. Los equipos directivos diseñan ciertas plazas para que se adecúen al proyecto del centro (un profesor de biología con conocimiento de inglés, por ejemplo) y que los sindicatos (todos sin distinción, los que han pactado y los que no) consideran que vulnera los principios de mérito y capacidad al otorgar un trato preferente a determinados perfiles. Y creen que da alas al nepotismo. Por eso sorprende la unión de parte de las direcciones y los sindicatos Ustec, Aspepp y CGT.

CC.OO. y UGT lo pusieron sobre la mesa para firmar el acuerdo y el Govern aceptó sin medir las consecuencias de perder el apoyo de las direcciones. Las direcciones pueden perfilar hasta un 50% de las plazas, según le ley de educación. El acuerdo lo rebaja al 3%. El curso 2026-2027 ya no se permitirá crear nuevos perfiles.

El próximo jueves, 16 de abril, la asociación de directores del sector público AXIA irá al Parlament a explicar el recurso presentado contra la resolución de la provisión de puestos de trabajo y el impacto que tiene en los proyectos educativos. Previamente, la asociación de docentes Clam irá hoy al Parlament.

La política no es ajena a este mar de fondo. ERC, hasta hace poco en responsabilidades del Govern y partido con capacidad de incidir en el aumento de la inversión en educación en el próximo presupuesto, ha registrado una moción para que el Parlament inste al Govern a establecer con carácter inmediato un “espacio de negociación” con los sindicatos. En el pleno del Ajuntament de Barcelona ERC y Ustec presentaron una declaración institucional instando a la conselleria a que mejore los sueldos de los docentes.

EL PAIS

La caída de la natalidad se ceba con los colegios públicos: así lucha Navarra contra el blindaje que protege a la concertada

El Gobierno foral aplica la actual ley educativa para preservar la enseñanza pública, que pierde siete veces más grupos que la concertada en 11 años

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 14 ABR 2026

El vendaval demográfico que golpea a los colegios por la caída de la natalidad que empezó con la crisis financiera de 2008 y duró hasta 2024 (salvo un mínimo repunte en 2014) no lo hace de forma equitativa en las distintas redes escolares. La razón son los conciertos educativos, unos contratos que las administraciones autonómicas acuerdan por ciclos de cuatro años con los centros privados concertados, un periodo durante el que las autoridades educativas tienen muy difícil suprimir grupos en los centros pese a que su matrícula haya bajado con fuerza. Esta circunstancia es sabida, pero pocas veces lo denuncian las propias comunidades autónomas, como ha hecho Navarra este martes.

El Departamento de Educación del Ejecutivo foral ha informado de que entre el curso 2014-2015 y el actual, las escuelas públicas del territorio han perdido 54 unidades en las aulas de tres, cuatro y cinco años, los niveles más castigados por el golpe demográfico, lo que supone casi siete veces más que lo que han perdido los colegios concertados (8), a pesar de que la bajada de alumnado ha sido prácticamente igual en ambas redes: del 20% en la concertada y del 22% en la pública en la franja de edad mencionada.

Para mejorar dicho desequilibrio, el Departamento, que dirige el socialista Carlos Gimeno, ha aplicado una serie de criterios en la renovación de los conciertos que acaba de concluir que ha tenido como consecuencia que para el periodo siguiente, que irá del curso 2026-2027 al 2029-2030, se reducirán 19 unidades de dichos niveles en los centros concertados. De tal modo que entre el curso 2014-2015 y el curso que viene, el impacto asumido por ambas redes será más parecido: la pública habrá perdido el 9% de las unidades y la concertada, el 7%.

Los criterios utilizados por Navarra han consistido en exigir a los colegios, para renovar el concierto, primero, una demanda “no inferior a la ratio media de la etapa educativa de la zona geográfica en la que se encuentre el centro (17 alumnos en Pamplona y comarca y 15 en el resto de Navarra)”. Segundo, no concertar unidades con demanda inferior a esos niveles en los cursos previos. Y tercero, evitar ofertas “sobredimensionadas” en las áreas, lo que en un pequeño número de casos, según Educación, ha supuesto que alumnos cuyas familias habían solicitado plazas en un centro concertado han sido derivados a escuelas públicas con vacantes.

Los criterios, según el departamento navarro, se basan en la aplicación de la actual ley de educación, la Lomloe, y buscan garantizar “que la escuela pública no se vea gravemente perjudicada frente al sistema de blindaje de los conciertos de la privada”.

El consejero Gimeno asegura que la pérdida de grupos en la concertada habría sido mayor de no haberse aplicado, al mismo tiempo, un “criterio de excepcionalidad” regulado en la normativa foral. Este ha hecho que se mantengan conciertos en colegios concertados que acogen “a un porcentaje de alumnado vulnerable superior a la media de su entorno”; que son “oferta única de un determinado modelo lingüístico en la localidad en que se ubican” (lo cual sucede especialmente en el caso de las ikastolas, centros concertados que ofrecen la enseñanza en euskera), y en algunos centros que han garantizado que acogerán la llamada matrícula sobrevenida, chavales, normalmente migrantes, que se incorporan al sistema educativo a mitad de curso.

▣ EL DEBATE

Los menores respiran aire «nocivo» en el 96 % de los 412 entornos escolares, según un estudio

De acuerdo con el estudio, 163 entornos escolares -es decir, el 39%- están por debajo de los 20 microgramos por metro cúbico

El Debate. 15 abr. 2026

Un total de 395 entornos escolares de toda España de los 412 que ha analizado Ecologistas en Acción superan los niveles de dióxido de nitrógeno (NO₂) recomendados por la Organización Mundial de la Salud (OMS) (diez microgramos por metros cúbico), es decir, «en el 96% de ellos se respira aire nocivo para la salud». Esta es la conclusión del informe 'Calidad del aire en entornos escolares', que se ha presentado este miércoles.

La organización ecologista ha coordinado mediciones de 412 centros educativos, centros de salud y zonas especialmente sensibles de 66 núcleos urbanos de diez comunidades autónomas (CCAA): Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, País Vasco, Baleares, La Rioja, Región de Murcia y Comunidad Valenciana.

De acuerdo con el estudio, 163 entornos escolares -es decir, el 39%- están por debajo de los 20 microgramos por metro cúbico, el nuevo límite marcado por la revisión de la Directiva de Calidad del Aire europea y exigible como muy tarde en enero de 2030. Además, hay ocho entornos que están incluso por encima de 40 microgramos por metro cúbico, el límite legal vigente en la actualidad.

La investigación, para la que también se han tomado mediciones en el interior de 34 centros escolares, muestra que el 80% de estos se sitúan en niveles por encima de la recomendación de la OMS.

Penalizar la doble fila

Estos datos provienen de la quinta campaña de ciencia ciudadana que ha puesto en marcha la ONG para la medición de NO₂ en entornos escolares. A lo largo de las cinco ediciones, la organización ecologista ha analizado un total de 985 escuelas en cerca de 100 núcleos urbanos.

De este número, sólo 20 de los 985 entornos analizados cumplen las recomendaciones de la OMS en cuanto a los límites de NO₂. Asimismo, sólo el 22% -217 entornos escolares y espacios sensibles- cumplen los límites de la nueva directiva europea de calidad del aire.

En este marco, la organización ecologista ha reiterado que se deben implementar una serie de medidas dirigidas a reducir la contaminación en las vías perimetrales en los centros escolares para preservar la salud infantil y conseguir entornos educativos saludables y seguros.

De esta manera, ha abogado, por ejemplo, por pacificar el 100% de los entornos escolares, restringiendo el tráfico motorizado en torno a las escuelas y limitar la velocidad de circulación a 20 kilómetros por hora (km/h). Asimismo, ha instado a hacer cumplir la normativa vigente penalizando la doble fila en la puerta de las escuelas y a limitar el aparcamiento y el tráfico en las calles del entorno, destinándolos a espacio público verde o de juego.

En esta misma línea, ha animado a eliminar los aparcamientos dentro de los centros escolares; priorizar el transporte público, compartido, en bicicleta y peatonal; y crear caminos escolares y carriles bici practicables y seguros para las familias, que promuevan la movilidad activa.

Más allá de ello, ha recomendado controlar y monitorizar los niveles de contaminación atmosférica y acústica en los centros; naturalizar los entornos escolares para mejorar la calidad ambiental, fomentar el contacto con la naturaleza, la actividad física al aire libre y mitigar el efecto manzana de calor, al tiempo que las personas se benefician de los efectos positivos para la salud.



Pedrosa destaca la FP como “pieza clave” para la inclusión de migrantes en Euskadi

La consejera afirma que se ofrecerán "itinerarios flexibles" adecuados al conocimiento y acreditación de estas personas que vengan a trabajar

NTM EP. 15-04-26

La consejera de Educación, Begoña Pedrosa, ha afirmado que la Formación Profesional "va a ser pieza clave" para la inclusión y convivencia de los migrantes en Euskadi. Además, ha precisado que se ofrecerán "itinerarios más flexibles" que se adecúen al conocimiento y "acreditación de la competencia" de estas personas que vayan a trabajar en la Comunidad Autónoma Vasca.

Durante una entrevista a Radio Popular-Herri Irratia, recogida por Europa Press, Pedrosa ha recordado que, dentro de la estrategia de Formación Profesional que presentó públicamente hace dos meses el Lehendakari, Imanol Pradales, "una de las vías es reforzar la oferta para promover el talento".

"Cuando hablamos de promover el talento, no estamos hablando solamente de lo que entendemos como formación inicial en la Formación Profesional, es decir, solo los chavales y chavalas que quieren desarrollar un

oficio, que quieren terminar sus estudios en la FP, sino de personas que se quieren formar a lo largo de la vida", ha destacado.

En este sentido, ha dicho que "hay que reciclarse, aprender nuevas cosas", porque se producen transformaciones digitales "muy importantes" y se vive un "cambio social con la llegada de nuevas personas a Euskadi". Tras subrayar "la buena noticia" que ha supuesto el decreto de regularización de migrantes aprobado este martes en el Consejo de Ministros, ha considerado que la Formación Profesional "va a ser una pieza clave para dar respuesta" para que esas personas convivan en Euskadi.

"A mí me gusta más la palabra inclusión que la palabra integración, porque la palabra inclusión ve a la otra persona, la respeta, y nosotros lo que queremos es que todos nos veamos, que convivamos. Esas personas vienen aquí, las tenemos ya entre nosotros", ha subrayado.

Trabajo y aportación

La consejera de Educación ha indicado que Euskadi ha demostrado que "es un país solidario" y se ha congratulado de que haya personas que "quieran venir a Euskadi a trabajar, a aportar". "Lo que queremos es convivencia y que vengan con todos sus derechos y también con sus obligaciones, porque tienen obligaciones, tienen que cotizar, tienen que seguir formándose, tienen que respetar las reglas de convivencia", ha manifestado.

Por ello, cree que la FP "va a ser clave en todo este nuevo proceso". "Vamos a ofrecer itinerarios más flexibles, que se adecúen realmente a lo que traen ya desde sus países, es decir, vienen con un conocimiento, muchos vienen con titulaciones, con experiencia laboral que se puede convertir en lo que llamamos una acreditación de competencia", ha añadido. A su juicio, "la sociedad en Euskadi es solidaria, quiere que estas personas vengan, pero quieren que vengan con todo, a aportar pero también a cumplir".

EL PAIS

¿Cuánto saben los alumnos de 6º de Primaria? El 'Informe PISA español' evalúa estos días sus conocimientos

El Ministerio de Educación examina a 44.000 estudiantes de lengua, matemáticas, ciencia y digitalización durante mes y medio

PAOLA MENDOZA. Madrid - 15 ABR 2026

El primer *PISA español*: 44.000 estudiantes de 6º de primaria en España se someterán durante mes y medio a una evaluación completamente digital para conocer su nivel de competencias al culminar esta etapa. Se trata de la Evaluación General del Sistema, un cuestionario muestral que se aplicará al 8% de los 550.000 alumnos de este grado. Esta es la primera prueba educativa de alcance estatal de este estilo. La finalidad de la evaluación es realizar un análisis del sistema educativo a través del rendimiento de los estudiantes, una información que sirva para diseñar mejor las políticas educativas.

La novedad del examen proviene de la Lomloe (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación), más conocida como *ley Celaá*. En su artículo 143 contempla la realización de evaluaciones plurianuales sobre las competencias establecidas en el último curso de educación primaria y secundaria obligatoria. Este año se inaugura en primaria y en el curso 2027-2028 se realizará con los alumnos del 4º de la ESO.

Hasta ahora, a diferencia de la gran mayoría de países de su entorno, que cuentan desde hace tiempo con pruebas similares, España se veía obligada a orientarse con los datos que proporcionan evaluaciones internacionales, como el Informe PISA (la prueba internacional que organiza la OCDE), para conocer el estado del conjunto educativo español. El Ministerio ha señalado que la evaluación —que comenzó el pasado 7 de abril y finalizará el 29 de mayo— tiene un carácter informativo, formativo y orientador para las escuelas, además de informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.

La evaluación cuenta con 400 preguntas divididas en cuatro competencias: comunicación lingüística, STEM (las siglas en inglés de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas), idiomas y digitalización. El número de preguntas varía entre 78 y 130 de acuerdo a cada módulo. Debido a que es imposible culminar la prueba en una mañana, el Ministerio de Educación y el Instituto Nacional de Evaluación Estadística Educativa (INEE) diseñaron más de 1.000 "itinerarios" diferentes para los alumnos.

De acuerdo al itinerario que les corresponda, cada estudiante responderá preguntas de tres competencias. Dentro de los itinerarios se han establecido algunos más cortos para el alumnado que habitualmente tiene autorizada la ampliación de tiempos en pruebas de evaluación. Debido a que la aplicación es digital, se permite hacer *zoom* y ampliar determinadas imágenes.

En conjunto, en todas las comunidades y ciudades autónomas se habrá respondido a las mismas pruebas. En las regiones con otra lengua oficial además del castellano, todo el material se ha traducido y la aplicación se

usará en el idioma que la comunidad haya elegido, siguiendo su política de lengua vehicular, según han indicado fuentes del ministerio.

Además, los padres de familia, docentes y directivos de los 891 centros educativos sujetos de la muestra también participarán en marcos de evaluación. Los cuestionarios de contexto para las familias se entregan en papel y se devuelven en el plazo de una semana. Mientras que, las evaluaciones del profesorado tiene en cuenta las distintas especialidades (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, equipo de orientación...) e incluyen preguntas adicionales específicas sobre la inclusión educativa.

Estas evaluaciones pasaron por varias pruebas piloto. Entre mayo y junio de 2023 se hizo el trabajo de campo del primer estudio, en el que se probaron las unidades de evaluación de las competencias lingüística y STEM en 6º de primaria. También se aplicaron cuestionarios de contexto. Entre mayo y junio de 2025 se llevó a cabo el trabajo de campo del piloto de las competencias plurilingüe y digital en 6º de primaria.

El curso que viene (2026-2027) se analizarán los datos. El Ministerio, en colaboración con las comunidades autónomas, diseñará el modelo de informe que se harán públicos y se ofrecerá a la comunidad educativa. Sin embargo, no se mostrarán resultados individualizados o por centros educativos.

europapress.es

Educación propone un protocolo contra el acoso escolar con notificación de casos en 24 horas e intervención en 10 días

Recoge los riesgos y daños de la IA, 'deepfakes' o sexting e incorpora a la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) para retirar contenidos sensibles

MADRID, 15 Abr. (EUROPA PRESS) - La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, ha presentado este miércoles 15 de abril un nuevo protocolo marco contra el acoso y el ciberacoso escolar que contempla notificación inmediata de casos en 24 horas (a familias, otros miembros de la comunidad educativa o "agentes externos"), la activación de un plan de intervención en un plazo máximo de diez días y seguimiento y evaluación en seis meses y cierre.

Este protocolo de prevención y actuación frente al acoso, que pretende servir de marco de referencia a las comunidades autónomas con el fin de armonizar las actuaciones en todos los territorios, se organiza en torno a 8 pasos: detección y comunicación (cualquier miembro de la comunidad educativa o agentes externos como servicios sociales que detecten una posible situación, deben comunicarlo inmediatamente a la dirección del centro); inicio del protocolo y medidas cautelares; recogida de información y evidencias (especialmente digitales); análisis y toma de decisiones; notificaciones inmediatas (a las familias, a otros miembros de la comunidad educativa o, en su caso, a agentes externos, en máximo 24 horas); plan de intervención en un plazo máximo de 10 días; seguimiento y evaluación (mínimo 6 meses) y cierre.

Tolón ha presentado el plan este miércoles a la Comisión Permanente del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, que reúne a todos los sectores de la comunidad educativa a nivel nacional dentro del ámbito de la convivencia escolar, elaborado a instancias del Ministerio y en el ámbito de este Observatorio, que contempla pautas y puede servir de referencia a las comunidades autónomas, según ha informado el ministerio.

PLANES DE ACOGIDA A ESTUDIANTES EXTRANJEROS, LGTBI O CON DISCAPACIDAD

Este plan también plantea planes de acogida de los nuevos alumnos (en especial aquellos que pueden ser más vulnerables, como extranjeros, minorías étnicas, LGTBI, o estudiantes con discapacidad); cuidar la transición de la enseñanza Primaria a la ESO, o la participación del alumnado en la estrategia preventiva a través de los consejos de infancia o los patios activos, entre otras.

Igualmente, recoge los riesgos y daños derivados de la utilización de la IA generativa, las 'deepfakes' o el sexting, e incorpora a la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) para la retirada de contenidos sensibles publicados sin consentimiento, así como al Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE) (línea 017), que proveerá de asesoramiento técnico y legal a los centros.

Milagros Tolón ha señalado durante la reunión que, aunque la convivencia positiva es la normalidad cotidiana en los centros educativos, lamentablemente, el acoso existe, y "hoy adopta nuevas formas, especialmente en el entorno digital", una realidad frente a la que el Gobierno tiene una posición clara: "tolerancia cero con la violencia y máxima protección al alumnado". "No es un documento más, es una hoja de ruta para actuar mejor, antes y con más garantías", ha resaltado la titular de Educación sobre el nuevo protocolo marco.

DUPLICA LA PARTIDA PARA BIENESTAR EMOCIONAL: DE 5 A 10 MILLONES

El nuevo protocolo marco contempla una estrategia preventiva consistente en construir en los centros educativos una "cultura de la paz", ha señalado Tolón. Según señala el ministerio, este protocolo marco forma

parte de una estrategia más amplia del Gobierno que incluye el refuerzo del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar; el desarrollo de materiales como la guía de prácticas restaurativas, y el impulso al bienestar emocional en los centros.

Para ello, el programa de Bienestar Emocional va a ver duplicada su financiación, pasando de 5 a 10 millones de euros. Para el ministerio, la propuesta establece indicadores de alerta temprana; define canales seguros de notificación; ordena un procedimiento completo desde la detección hasta el seguimiento, y brinda seguridad jurídica al profesorado y a los equipos directivos. "Es una herramienta clara, útil y práctica para todo el sistema educativo", ha indicado la ministra.

Además, apunta que el protocolo, que responde a las peticiones de las asociaciones y entidades del ámbito educativo sobre la elaboración de un documento estatal para asegurar igualdad de protección en todo el territorio, integra a las familias como pieza clave en la prevención y la intervención, y parte de la idea de que no todos los alumnos sufren el acoso de la misma manera, de forma que el género, la orientación sexual, la discapacidad o el origen pueden aumentar la vulnerabilidad.

"Este protocolo incorpora un enfoque preventivo y restaurativo, una forma distinta de entender la convivencia escolar, porque significa no solo castigar y corregir las conductas contrarias a la convivencia, sino reparar el daño, y no solo intervenir, sino reconstruir vínculos", ha expuesto la ministra.

Educación añade que el protocolo marco recoge la experiencia y las aportaciones de las comunidades autónomas, los trabajos del propio Ministerio (a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar), así como las guías y protocolos de UNICEF y la UNESCO.

En cualquier caso, precisa que se trata de un documento abierto que a partir de este miércoles será sometido al conocimiento, discusión y enriquecimiento por parte de los miembros de la comunidad educativa y de las administraciones educativas.



Los exámenes de nivel desatan el malestar en los centros educativos: "Se están perdiendo horas de clase"

POR CARLOTA VERGARA. 15/04/2026

Las pruebas de evaluación externa que comienzan este martes en la Comunidad de Madrid han vuelto a generar controversia en el ámbito educativo. Más de 280.000 alumnos de Educación Primaria y Secundaria están llamados a participar durante dos jornadas de exámenes, que según el Gobierno regional, buscan medir el nivel de competencias clave. Sin embargo, el sindicato Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) ha manifestado que estas evaluaciones son una fuente de "burocracia inútil" que alteran el funcionamiento ordinario de los centros educativos.

La convocatoria establece la realización simultánea de estas pruebas en todos los colegios e institutos, tanto públicos como concertados. Están dirigidas a alumnos de 4º y 6º de Primaria, así como de 2º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Durante dos días, los estudiantes serán evaluados de materias troncales como Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas o Inglés, junto a asignaturas como Geografía e Historia. Desde la Administración han defendido que esta iniciativa permite a los centros "analizar sus resultados y poner en marcha planes de refuerzo y mejora del rendimiento académico".

Por su parte, CSIF ha trasladado a *Madridiario* que la organización de estas pruebas recae sobre los equipos docentes, que asumen tareas adicionales sin que exista ninguna compensación. "El examen llega digitalizado, hay que imprimirlo, organizarlo, repartirlo y preparar al alumnado", han señalado desde la organización sindical. "Es el desastre de dos días, donde los centros educativos van a estar patas arriba", han asegurado de manera contundente desde CSIF. "La Consejería fija las fechas sin tener en cuenta la planificación de los centros ni sus recursos disponibles", han añadido.

Impacto en la actividad lectiva

Para garantizar la correcta ejecución de los exámenes se requiere la presencia de docentes (miembros del profesorado habitual del centro) en tareas de vigilancia. Esta reorganización, han comunicado desde la organización, implica que los docentes abandonen temporalmente sus clases habituales. "Como un docente solo puede estar en un sitio a la vez, tiene que dejar su clase de otro grupo para aplicar las pruebas, y eso significa que se están perdiendo horas de clase", han destacado. A esta carga organizativa se suma la corrección de las pruebas, que se realiza de manera interna por los propios docentes.

En este contexto, una de las principales reivindicaciones de CSIF es que estas evaluaciones sean voluntarias y retribuidas. "Aquí al final no hay voluntariedad y son los equipos directivos quienes al final designan a los docentes encargados de estas tareas", han descrito desde el organismo, describiendo un sistema marcado por la falta de voluntarios. "Como nadie quiere hacer estas cosas, luego será el equipo directivo el que diga tú sí, tú no", han insistido.

Dudas sobre las mejoras en la calidad educativa

Otro de los aspectos cuestionados es la utilidad real de estas pruebas como herramienta de mejora educativa. “La teoría habla de que los resultados servirían para enseñar planes de mejora, pero realmente no se destinan más recursos para que esto funcione mejor”, han subrayado. “Si esto valiera para que mandasen más recursos, más docentes, para mejorar los refuerzos, bueno. Pero realmente no es así”, han revelado fuentes del sindicato, señalando que los centros con contextos educativos con malos resultados no reciben una mayor dotación de medios tras las pruebas.

Paralelamente, el sindicato también siembra dudas sobre la equidad del sistema de evaluación entre los distintos centros. “Es el típico día donde los concertados invitan a los alumnos con peores resultados a no venir a clase”, han contado desde el organismo. Desde CSIF han asegurado que existe un tipo de estrategias para mejorar artificialmente las medias de determinados centros.

Frente a las críticas, el Gobierno regional ha sostenido que las evaluaciones externas son una herramienta fundamental para conocer el estado del sistema educativo. Fuentes de la Consejería de Educación, han apuntado que este proceso cuenta con la participación de la Inspección Educativa, las direcciones de Área Territorial y los propios centros. “Los colegios e institutos madrileños podrán estudiar los resultados obtenidos por sus alumnos y utilizar ese análisis para aplicar planes de refuerzo y mejora del rendimiento académico en cada asignatura”, han dicho.

“No hay tortas precisamente para participar”, han comunicado, en alusión a la falta de interés del profesorado por implicarse en este proceso. Bajo este contexto, CSIF ha insistido en la necesidad de replantear las pruebas de conocimiento como un sistema de funcionamiento útil dentro del sistema educativo. Entre sus propuestas, han destacado la voluntariedad y la retribución de las tareas asociadas a estas pruebas, así como un compromiso de la Administración para destinar recursos adicionales donde se detecten mayores necesidades.

▣ EL DEBATE

Lo malo es que no pasa nada... O eso parece

Tras años de gestión educativa, he llegado a la conclusión de que el problema educativo en España no es cuestión de inteligencia, sino de voluntad

Juan A. Gómez Trinidad 16 abr. 2026

El peor enfermo es el que no sabe que lo está o actúa como si no lo estuviera. En artículos anteriores he intentado poner de manifiesto el problema educativo que padecemos a pesar de que actualmente no aparece así ni en las encuestas, ni en la opinión pública. Del mismo modo, estoy convencido que la educación es un problema demasiado importante como para dejarlo en manos de la administración o de los políticos. Si así fuera, tendríamos otro problema más serio: la anestesia moral de una sociedad que hace dejación de una de sus principales funciones, la de educar.

Tras años de gestión educativa, he llegado a la conclusión de que el problema educativo en España no es cuestión de inteligencia, sino de voluntad. No es que no sepamos lo que nos pasa, ni cómo solucionarlo, el problema es que no queremos o no nos atrevemos a solucionarlo.

No será por falta de datos, estudios, expertos, y responsables educativos. Es casi imposible leer la cantidad de informes y propuestas de solución que se publican. La realidad, por mucho que se maquille en mensajes políticos, es tozuda. Tenemos un problema.

Una tentación fácil, y a la vez simplona, es echarle la culpa a la escasez de recursos a pesar de que la ministra y los distintos responsables educativos de la Comunidades Autónomas nos demuestran lo contrario. Siempre habrá que reforzar algunas líneas y parcelas educativas, pero el gasto educativo no para de crecer a pesar de la disminución de alumnos. Una educación buena es cara, pero una educación cara no es necesariamente buena.

Utilizando un símil de la informática, diría que tenemos un potente «hardware», los recursos, pero que nuestro «software» es débil y anticuado, aunque se llame «nuevo» o «progresista». Por lo tanto, nuestro modo de usar esos recursos no es eficaz, como se demuestra en cada evaluación de nuestro sistema educativo, así como en los resultados del mismo a pesar de que aprobar nunca fue tan fácil como ahora.

Vivimos una revolución de la información, que no necesariamente del conocimiento. La globalización ha derribado fronteras y nos obliga a convivir en una diversidad que hoy habita nuestros parques y escuelas. Pero en medio de este cambio vertiginoso, el ser humano sigue siendo el mismo: no podemos crecer sin el bagaje cultural de quienes nos precedieron.

Todo esto es cierto, pero también lo es que, en lo esencial, el ser humano sigue siendo el mismo y que no podemos crecer como personas sin recibir la herencia cultural de nuestros antepasados. ¿Acaso no es hora de plantearse en qué momento perdimos el norte y tiramos por la borda el rico bagaje de los valores que nos

permitieron crecer personal y socialmente? ¿En qué momento decidimos que el esfuerzo, el respeto y la responsabilidad eran rutinas prescindibles? La responsabilidad no es otra cosa que la capacidad de responder por los propios actos. Eludirlos es un ejercicio de cinismo que roza lo dramático.

Da la impresión de que, en España, en cuestiones educativas, y no son las únicas, nadie es responsable y «no pasa nada».

Si el alumno no se esfuerza el problema es la falta de estímulos. Si no aprueba, no por ello dejará de promocionar o de seguir recibiendo los juguetes tecnológicos, mientras sus padres se encargarán de justificar que la culpa es de los profesores o del ambiente.

Si los padres se convierten en objetores educativos, o maleducan a su hijo, el sistema educativo deberá encontrar los debidos psicólogos, pedagogos, asistentes sociales, profesores de refuerzos, o, con el tiempo, las oportunas «supernanys».

Si algunos profesores fallan, le echarán la culpa al sistema, a su desgraciada experiencia laboral, a los alumnos, a sus padres o, sencillamente, culparán a la administración educativa y a los políticos, que al menos en eso coinciden con todos los agentes anteriores.

Si los gestores educativos, los políticos, Consejeros o Ministros del ramo fracasan en sus tareas, lo primero es negar la mayor o pedir más presupuesto y culpar a los que le precedieron.

En definitiva: nadie es responsable, pero no pasa nada, o al menos eso parece. Pero la realidad es que sí que pasa. No podemos permitirnos despertar cuando sea demasiado tarde. Es urgente un cambio de mentalidad que destierre ideologías caducas y recupere los valores esenciales que el fanatismo ha intentado marginar.

Educar es crecer en libertad y ello conlleva la capacidad de dar respuesta de las acciones y omisiones. Nadie puede escudarse en la irresponsabilidad de otros sectores.

Afortunadamente, el sistema aún respira gracias a esos alumnos, familias y profesores que, lejos de asustarse ante la palabra «responsabilidad», se sienten estimulados por ella.

Aunque parezca lo contrario, todos sabemos de sobra que no es cierto que no pase nada. Sí que pasa. Quizá cuando nos demos cuenta sea demasiado tarde. Para que eso no ocurra es necesario que despertemos – educar, educamos todos- la rutina de la responsabilidad personal y colectiva.

Juan A. Gómez Trinidad es catedrático de Filosofía en Instituto y exvicepresidente del Consejo Escolar del Estado

EL PAIS

Cuando la inteligencia artificial hace los deberes, la educación cambia de reglas

La expansión de la IA en las aulas empuja a replantear la evaluación y transforma la manera de enseñar, aprender y acompañar a los estudiantes

NACHO MENESES. 16 ABR 2026

La escuela ha entrado en la era de la IA sin un manual de instrucciones. En apenas tres cursos, las herramientas de inteligencia artificial generativa como ChatGPT o Gemini han pasado de ser una curiosidad a formar parte de la rutina cotidiana de docentes y alumnos, y la discusión ya no es si se usarán, sino más bien cómo. Ese debate, además, ha dejado de limitarse a las aulas de Primaria o Secundaria: también las universidades han empezado a integrar estas tecnologías en sus procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, aunque lo hacen todavía en un escenario de transición, con más preguntas que certezas.

El marco regulatorio europeo empieza a tomar forma. La Ley de Inteligencia Artificial de la UE considera de “alto riesgo” los sistemas que deciden el acceso a centros, evalúan aprendizajes o supervisan exámenes, lo que obliga a extremar las garantías. Mientras, organismos como la Unesco vienen repitiendo una advertencia que ya se ha vuelto habitual en este debate: la tecnología no debería entrar en el aula por inercia, sino solo cuando aporta algo real al aprendizaje y con reglas claras para quienes la usan.

En España, el marco tampoco es nuevo. El Ministerio de Educación actualizó en 2022 el de la competencia digital docente y publicó una guía sobre el uso de la IA generativa en el aula centrada en la formación del profesorado, la transparencia y la protección de datos. En paralelo, el Congreso sigue tramitando una ley para proteger a los menores en entornos digitales que, entre otras medidas, permitirá a los centros regular el uso de móviles y reforzar la educación en hábitos de pantalla.

El aula ya ha cambiado

La IA ha empezado a colarse en el aula también como herramienta para cambiar la forma en que los alumnos aprenden, no solo lo que hacen. En sistemas como Gemini, por ejemplo, el estudiante puede activar un modo de “aprendizaje guiado” que altera la dinámica habitual: en lugar de limitarse a ofrecer una respuesta cerrada, la herramienta devuelve preguntas, pide que se expliquen los pasos seguidos, sugiere caminos intermedios o propone ejercicios similares para comprobar si lo aprendido se sostiene fuera del ejemplo inicial.

“Las posibilidades pedagógicas que abre la IA pretenden hacer el aprendizaje más atractivo, efectivo y personal, permitiendo que los alumnos la usen como un medio para explorar su curiosidad, en vez de como un fin exclusivo para ejecutar tareas”, señala Maureen Heymans, vicepresidenta de Google para Ingeniería del Aprendizaje.

“Con este modo, la intención es distinta: no se busca solo una respuesta, sino un aprendizaje”, explica a su vez Marc Sanz, director de Educación en Google para la península ibérica, Oriente Medio y África. La clave no está tanto en la herramienta como en el uso que se hace de ella: pasar de emplear la IA como un atajo para resolver tareas a convertirla en un apoyo para comprender mejor los contenidos, y definir con claridad en qué momentos del proceso de aprendizaje tiene sentido utilizarla y en cuáles no. En algunos casos, eso ya se traduce en pautas concretas en el aula: profesores que delimitan en qué fases de un trabajo se puede recurrir a la IA —por ejemplo, para generar ideas o revisar un borrador— y en cuáles debe quedar fuera.

La progresiva introducción de estas herramientas según la edad es otro aspecto clave. En las etapas de Infantil y Primaria, señala Julia Wilkowski, directora de Pedagogía en Google, “debe hacerse siempre en colaboración con un adulto”, ya que los alumnos pequeños aún no disponen de la madurez crítica necesaria para valorar las respuestas. Y solo cuando han adquirido destrezas básicas en lectura, escritura o matemáticas (a partir de los 13 años, según sus recomendaciones), tiene sentido que la IA se convierta en un apoyo autónomo para ampliar o reforzar aprendizajes.

Ese mismo debate —cómo usar la IA y con qué límites— ha empezado a trasladarse con fuerza a la educación superior, donde su impacto no solo afecta a la forma de estudiar, sino también a la manera en que se organiza la docencia y se evalúa a los estudiantes.

La universidad como laboratorio de la IA

Ese mismo proceso de adaptación ha empezado a acelerarse en la educación superior, donde la inteligencia artificial no solo se utiliza como apoyo puntual, sino que empieza a integrarse en el propio funcionamiento de la docencia. En universidades como la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), este cambio se aborda ya de forma más estructurada, con la creación de un centro específico que busca ordenar su uso y aplicarlo allí donde realmente pueda mejorar los procesos.

“Lo que cambia es el enfoque: pasamos de iniciativas que surgen de manera dispersa a una visión más estratégica, en la que se identifican qué procesos queremos mejorar y cómo la IA puede ayudarnos a hacerlo”, explica Ricard Gómez, vicegerente de Talento, Transformación y Organización de la UOC. La clave, añade, no es incorporar tecnología por inercia, sino hacerlo con objetivos concretos y bajo criterios de eficiencia, ética y control.

En la práctica, ese cambio ya empieza a notarse en tareas muy concretas. Una de las más evidentes es el *feedback* al estudiante, especialmente en contextos con grandes volúmenes de alumnado. “La IA debe ser un aumentador de las capacidades del profesorado, no un sustituto”, resume Gómez. “Puede ayudar a analizar el trabajo del alumno y preelaborar un retorno de calidad, de manera que el profesor pueda ofrecer una respuesta más rica sin tener que invertir el mismo tiempo en revisar todo el proceso”.

Ese apoyo también se extiende al seguimiento del estudiante, aunque a menudo pase desapercibido. En una universidad con cerca de 100.000 alumnos, detectar de forma temprana quién necesita ayuda no es trivial. “Podemos identificar patrones de actividad que indican que un alumno tiene dificultades o riesgo de abandono y centrar ahí los esfuerzos”, explica. El resultado, más que una intervención automatizada, es una sensación de mayor cercanía: el alumno percibe un acompañamiento más personalizado, aunque no vea directamente la tecnología que hay detrás.

Más allá del corto plazo, la IA abre también la puerta a nuevas formas de organizar el aprendizaje. Desde la posibilidad de adaptar un mismo contenido a distintos formatos —audio, vídeo o materiales interactivos— hasta permitir que sea el propio estudiante quien decida cómo quiere acceder a esa información en cada momento. Un cambio que no solo afecta a la enseñanza, sino también a la experiencia misma de aprender.

La evaluación, en el centro del cambio

Más allá de las herramientas o los usos concretos, el impacto más profundo de la inteligencia artificial en la educación apunta a un terreno más delicado: la evaluación. Durante décadas, el sistema ha descansado en gran medida sobre pruebas que miden la capacidad de recordar y volcar información aprendida. Pero ese modelo empieza a resquebrajarse en un contexto en el que cualquier alumno puede acceder en segundos a respuestas elaboradas con un alto nivel de calidad.

“Lo que no tiene sentido es una evaluación memorística o basada en reproducir contenidos que una inteligencia artificial puede generar de manera inmediata”, plantea Gómez. El problema, añade, no es tanto que los estudiantes utilicen estas herramientas —algo que se da por hecho—, sino que el sistema siga midiendo aprendizajes de la misma manera que antes.

Ese desajuste ha abierto una fase de transición en la que conviven normas que intentan limitar el uso de la IA con prácticas cada vez más extendidas entre los alumnos. “Estamos en un momento en el que unos intentan impedirlo y otros forzar los límites”, resume. Pero, a medio plazo, el cambio parece inevitable: la evaluación tendrá que desplazarse hacia modelos que no se basen en la memoria, sino en la capacidad de interpretar, relacionar y aplicar conocimientos.

En ese escenario, la frontera entre aprender y evaluar tiende a diluirse: “La evaluación debería estar integrada en el propio proceso de aprendizaje, no concentrarse en un momento puntual”, explica Gómez. Eso abre la puerta a formas de seguimiento más continuas, en las que el progreso del estudiante se mida a través de su interacción con los contenidos, las preguntas que formule o la manera en que construya sus propias respuestas.

El reto no es menor. Como ya han advertido distintos expertos, los sistemas de detección de texto generado por IA siguen siendo poco fiables y pueden dar lugar a errores o discriminaciones. La alternativa, cada vez más compartida, pasa por rediseñar las tareas: dar más peso al proceso que al resultado final, exigir explicaciones, comparaciones o análisis que obliguen al alumno a posicionarse y hacer explícito su razonamiento.

En el fondo, se trata de un cambio de lógica. Si el conocimiento está disponible de forma casi inmediata, lo que pasa a ser relevante no es tanto recordarlo como saber qué hacer con él. Y ahí, la inteligencia artificial deja de ser un problema que controlar para convertirse en un elemento más del propio proceso de aprendizaje.

Un proceso con ventajas y riesgos

La extensión de estas herramientas está teniendo, además, un impacto inmediato en el día a día docente. Uno de los más visibles es el tiempo. Un estudio del Education Endowment Foundation en centros ingleses publicado en diciembre de 2024 muestra que los profesores de Secundaria que utilizan IA generativa con una guía de buenas prácticas reducen en un 31% el tiempo dedicado a la planificación. No se trata, por tanto, de sustituir al docente, sino de liberar horas para tareas de mayor valor educativo.

Ese ahorro convive con una de las promesas más repetidas de la IA: la personalización del aprendizaje. La posibilidad de adaptar materiales al nivel, ritmo o estilo de cada estudiante, ofrecer un *feedback* más inmediato o generar contenidos dinámicos abre la puerta a una enseñanza más flexible, pero también plantea interrogantes: “La IA puede amplificar desigualdades si no se usa de forma adecuada, porque no todos los estudiantes parten de un mismo punto. Un alumno con dificultades de aprendizaje, como dislexia o TDAH, puede recibir recomendaciones que no se ajusten a sus necesidades, mientras que otros avanzan más rápido si no hay mecanismos de compensación”, advierte Juan Luis Moreno, director ejecutivo en The Valley. En otras palabras, la personalización solo funciona si va acompañada de recursos suficientes para quienes más lo necesitan.

El debate no se limita, sin embargo, a la equidad, porque también afecta a la forma en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento en un entorno cada vez más mediado por pantallas. “El riesgo no es solo qué hacen con la IA, sino cuánto tiempo pasan conectados y en qué condiciones”, señala Jordi Cirach, experto en bienestar digital. De ahí la importancia de introducir límites claros, alternar con actividades analógicas —como escribir a mano o trabajar sin dispositivos— y enseñar a evaluar de forma crítica la información que reciben. En ese equilibrio, recuerda, también se juega una parte del aprendizaje.

A ello se suma un riesgo menos visible, pero igual de relevante: el de dar siempre por buenas las respuestas que de la tecnología: “La forma natural es aceptar lo que devuelve la máquina sin cuestionarlo. Por eso hay que obligar al alumno a comparar, analizar y posicionarse”, señala Gómez. En lugar de evitar la IA, el reto pasa por diseñar tareas que exijan ese esfuerzo: contrastar respuestas, identificar diferencias o justificar por qué una solución es mejor que otra.

Pero incluso en ese escenario, hay una idea en la que inciden repetidamente los expertos: la tecnología no sustituye la dimensión más humana del aprendizaje. “El verdadero valor sigue estando en la capacidad del docente para inspirar, motivar y enseñar a pensar”, recuerda Moreno.

Límites, control y gobernanza

Más allá del aula, los retos se trasladan también al plano institucional. La expansión de la IA no solo exige formar a docentes y alumnos, sino también establecer mecanismos de control que garanticen su uso adecuado. “Hay un riesgo de que estas herramientas se desplieguen de forma distribuida y poco controlada. Necesitamos gobernarlas para asegurarnos de que hacen lo que queremos que hagan”, advierte Gómez.

Esa necesidad de supervisión conecta con las advertencias de organismos como la Agencia Española de Protección de Datos, que insiste en evaluar riesgos y minimizar el uso de información personal, especialmente cuando se trata de menores. También con el marco europeo, que obliga a extremar las garantías en aquellos sistemas que afectan a decisiones educativas sensibles.

La fotografía que emerge no es la de una transformación inmediata, sino la de un cambio progresivo que obliga a revisar algunos de los pilares del sistema educativo. La formación del profesorado, el rediseño de tareas, la transparencia con las familias o la combinación equilibrada de entornos digitales y analógicos aparecen como condiciones necesarias para que la tecnología cumpla su promesa.

Porque, en última instancia, el reto no es tanto incorporar la inteligencia artificial como decidir qué papel queremos que juegue en la educación. Y esa es una conversación que ya no se puede aplazar.

Noticias de Navarra

Educación examina a 15.000 escolares en el 'Pisa Foral' y por primera vez habrá ejercicios en formato digital

El alumnado de 2º de ESO comienza mañana los exámenes y las pruebas de Matemáticas y Lengua Castellana serán con ordenador - La evaluación de 4º de Primaria será en mayo y toda en formato papel

María Olazarán. PAMPLONA IRUÑA | 16-04-26

Más de 15.000 escolares de 4º de Primaria (9-10 años) y 2º de ESO (14-15 años) realizarán este trimestre las pruebas de evaluación diagnóstica que realiza el Departamento de Educación y por primera vez el alumnado de Secundaria realizará los ejercicios de competencia matemática y lingüística en castellano en formato digital. Esta es la principal novedad de una prueba cuyo objetivo es conocer la situación general del sistema educativo navarro y ofrecer información complementaria a los centros y familias sobre el nivel de su alumnado. Por tanto, no tienen consecuencias académicas para los escolares pero sí permite a colegios e institutos establecer planes de mejora y adoptar medidas específicas.

La evaluación, conocida como Pisa Foral, tiene carácter censal por lo que deben realizarla todos los estudiantes inscritos este curso en 4º de Primaria y 2º de ESO (incluido el que cursa Apoyo o Refuerzo Educativo y Programas de Recuperación). Están exentos de realizar las pruebas los y las escolares con necesidades educativas especiales con adaptación curricular significativa, alumnado de incorporación tardía o alumnado con desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje.

Estos estudiantes podrán realizar la prueba, se les podrán hacer adaptaciones pertinentes o proporcionarles una prueba de su nivel curricular, si bien figurarán en el registro de exenciones y sus resultados no se tendrán en cuenta en el informe del centro. El pasado año, el 94% de los 7.257 escolares de 4º de Primaria realizó la evaluación y el 6% quedó exento, mientras que en 2º de ESO el porcentaje se elevó al 96% de los 7.997 estudiantes.

Asimismo, el alumnado ausente el día de la prueba deberá hacerla lo antes posible, conforme al plan de recuperación previsto por el centro escolar.

Dos ejercicios en digital

Los primeros en afrontar estas pruebas será el alumnado de 2º de ESO. La prueba comenzará mañana viernes 17 de abril con el ejercicio de competencia lingüística en euskera que realizará el alumnado del modelo D. El lunes afrontarán los ejercicios de competencia matemática y competencia científica y el jueves se celebrarán las pruebas de competencia lingüística de castellano y de inglés.

Después de dos años de pilotaje, el Departamento de Educación ha decidido realizar este curso dos ejercicios de 2º de ESO en formato digital. Se trata de las pruebas de competencia matemática (en castellano y euskera) y competencia lingüística en castellano. El resto de pruebas se realizarán en el mismo formato en el que se llevaron a cabo en cursos anteriores.

Entre la primera y la segunda semana de mayo se celebrará la evaluación diagnóstica de 4º de Primaria. En este caso, al ser más pequeños, sólo se hace un ejercicio al día. Comenzarán el jueves 7 de mayo con la prueba de competencia lingüística en euskera y el viernes será el turno de la competencia lingüística en castellano. El lunes se celebrará el ejercicio de matemáticas y el martes, de inglés. En este caso, todos los ejercicios serán en formato papel.

Resultados a partir del 8 de junio

El profesorado podrá introducir los resultados de las correcciones entre el 17 de abril y el 13 de mayo y a partir del 8 de junio todos los centros educativos de Navarra obtendrán los informes a través de la aplicación informática Educa. Será entonces cuando los y las tutoras mantendrán reuniones con las familias del alumnado para entregar y explicar el informe individualizado de cada estudiante. Los informes estarán disponibles hasta el 30 de junio.

Adolescencia, paciencia y rendimiento académico

Pablo Brañas-Garza. Catedrático de Fundamentos del Análisis Económico, Universidad Loyola Andalucía

La capacidad de posponer la gratificación, lo que comúnmente llamamos paciencia, está presente desde la infancia y mejora con la edad, aunque experimenta cambios relevantes durante la adolescencia. Gracias a la maduración y sofisticación de los mecanismos de toma de decisiones y planificación, los adolescentes comienzan a ser capaces de soportar esperas más largas, es decir, posponer la gratificación inmediata a cambio de un beneficio mayor en el futuro.

Tener más o menos paciencia en la adolescencia tiene su importancia: tanto los resultados escolares como los hábitos más saludables –menor consumo de alcohol y tabaco, menor IMC y mejor comportamiento en el colegio– están relacionados con la orientación al futuro. Es decir, con la capacidad de realizar acciones cuyos beneficios no son inmediatos.

Así como las personas pacientes esperan a que la fruta esté madura –frente a quienes la recogen antes de tiempo–, los estudiantes más pacientes tienden a obtener mejores resultados, hacen más deporte o ahorran (y sacrifican consumo presente) para tener resultados que llegarán más tarde.

La paciencia es un rasgo de la personalidad que puede evaluarse científicamente. La evidencia nos dice que hay personas con una paciencia innata, o que al menos traen parte de esta característica “de serie”; pero también que evoluciona con la edad y que puede modificarse mediante intervenciones en etapas tempranas.

A través del consorcio de investigación TeensLab hemos recabado datos de más de 5 000 adolescentes en 25 centros escolares españoles. Hemos analizado si la paciencia cambia a lo largo de la adolescencia y cómo influye en los resultados académicos.

¿De qué depende la paciencia?

¿Qué explica entonces que algunos adolescentes sean más pacientes que otros? Nuestros resultados apuntan claramente en dos direcciones.

La primera tiene que ver con el control cognitivo –que no es lo mismo que el razonamiento abstracto o la inteligencia fluida– y que nos muestra cómo la gente se enfrenta a problemas de decisión. Los estudiantes con mayor capacidad de reflexión y razonamiento tienden a ser más pacientes. Esto sugiere que la paciencia no es únicamente una cuestión de carácter, sino que está estrechamente vinculada a cómo procesamos la información y tomamos decisiones.

La segunda tiene que ver con el entorno social. Observamos que los estudiantes pacientes tienden a rodearse de otros estudiantes también pacientes. Es decir, la paciencia “se agrupa” en redes de amistad. Aunque no podemos determinar si los adolescentes se influyen entre sí o, simplemente, si eligen amigos similares, lo que es evidente es que el entorno cercano importa mucho.

Curiosamente, nuestros datos dicen que los estudiantes más pacientes están en las clases más grandes y no en las más pequeñas.

¿Hay diferencias entre chicos y chicas?

No hemos encontrado diferencias relevantes en los niveles de paciencia entre ambos grupos, especialmente en las primeras etapas de la adolescencia.

A medida que los estudiantes crecen, sí aparecen algunos matices: las chicas tienden a tomar decisiones algo más “sofisticadas”, combinando opciones presentes y futuras en lugar de elegir siempre lo inmediato o siempre lo futuro. Pero esto no implica que sean más pacientes que los chicos, sino que su forma de decidir se vuelve más compleja.

¿La paciencia influye en las notas?

La respuesta es sí, aunque con matices. Encontramos que los estudiantes más pacientes tienden a obtener mejores resultados académicos. La relación no es enorme, pero sí consistente: aquellos que valoran más el futuro frente al presente (son más pacientes) parecen estar más dispuestos a invertir esfuerzo ahora para obtener a los resultados a medio plazo.

Esto encaja bien con la intuición: estudiar es, en gran medida, una inversión. Requiere esfuerzo hoy para obtener beneficios mañana. Los estudiantes más pacientes están mejor preparados para hacer ese tipo de sacrificios.

Ahora bien, nuestros resultados también sugieren que esta relación está en parte mediada por el control cognitivo. Es decir, la misma capacidad que facilita una mejor toma de decisiones –una mejor planificación temporal del esfuerzo debida a una menor impaciencia– también puede estar detrás de un mejor rendimiento académico, es decir, mejor asimilación de conceptos debida a mayor reflexión.

Implicaciones para la educación

¿Qué podemos aprender de todo esto? La primera lección es que la paciencia no es un rasgo fijo e inmutable: está relacionada con habilidades cognitivas que pueden desarrollarse y con entornos sociales que pueden moldearse.

Esto abre la puerta a pensar que la educación puede servir no sólo como una forma de transmitir conocimientos, sino también como una herramienta para formar preferencias. Educar a los estudiantes para posponer gratificaciones, para controlar la necesidad de resultados inmediatos, puede generarles mejores resultados a lo largo de la vida; por ejemplo, menor consumo de tabaco, alcohol y otras drogas. Hay evidencia de que intervenciones sobre atención, la autorregulación y la capacidad de reflexión mejoran la paciencia a edades muy tempranas.

La segunda lección es que los compañeros importan. Las redes de amistad dentro del aula están asociadas a patrones similares de comportamiento, lo que abre la puerta a que ciertas intervenciones educativas puedan generar efectos indirectos, aunque identificar estos mecanismos de forma causal sigue siendo un reto. Por ejemplo, programas de autocontrol y cambios en la composición de los grupos o actuaciones sobre alumnos influyentes.

Mediciones con impacto académico

Por último, nuestros resultados indican que medir la paciencia de los estudiantes podría aportar información valiosa. Dado que existen herramientas sencillas para hacerlo, incorporar este tipo de mediciones podría ayudar a entender mejor las diferencias en el rendimiento académico y a diseñar políticas educativas más eficaces.

En definitiva, si queremos mejorar los resultados educativos, quizá deberíamos ir más allá de los conocimientos y enseñar también a tomar decisiones. Educar la toma de decisiones, especialmente cómo equilibrar beneficios presentes y futuros, no sólo influye en el rendimiento académico, sino que es una herramienta esencial para toda la vida.

¿Y después de los 16 años, qué? Redes sociales, comparación y salud mental

Ruth Castillo Gualda. Doctora en Psicología, Profesora Titular de la Universidad Camilo José Cela. Consultora Senior del Yale Center for Emotional Intelligence, Universidad Camilo José Cela

Durante años, el debate sobre redes sociales y salud mental se ha resumido a una idea: cuantas más horas, peor. Tradicionalmente las iniciativas se han centrado en activar límites de uso de ciertas plataformas, los sistemas de control de notificaciones, las herramientas de bienestar digital, las iniciativas “detox” digital o, recientemente, en limitar la edad a los 16 años, como si la “madurez digital” apareciera de golpe. Sin embargo, la realidad psicológica parece bastante más compleja.

Imaginemos a Marina. Tiene 17 años y abre su usuario en Instagram con una idea muy simple: “Voy a distraerme un rato, que estoy aburrida”. Empieza a deslizar el dedo. Aparece la *influencer* que sigue siempre, con la piel perfecta, el cuerpo perfecto, la familia perfecta. Sin darse cuenta, algo se activa dentro de ella. “¿Por qué mi vida no es así?”, se pregunta.

Sigue bajando. Ve a sus compañeros de clase en una cena a la que ella no fue. Entonces aparece otra sensación: “Ellos pasándose bien y yo aquí aburrida”, se anticipa. Y luego duda: “¿Me llamarán la próxima vez que salgan?”.

Un poco más abajo, su prima comparte fotos de un viaje espectacular, pero ella en su habitación no sabe cuándo podrá hacer un viaje así. Y lo que iba a ser una distracción empieza a convertirse en fuente de inquietud, en sensación de quedarse atrás. Al rato, piensa voy a subir una foto, a ver si esto me anima, abre la cámara, se pone un filtro y piensa, casi sin palabras: “Mejor lo uso porque no me gusta nada lo que veo”.

Entre publicación y publicación, también busca algo más difícil de nombrar: aprobación para calmar inseguridades, referentes con los que identificarse, etiquetas que le digan quién es y dónde encaja. No ha discutido con nadie, no ha recibido una mala noticia, ni siquiera ha pasado tanto tiempo conectada. Pero al cerrar la aplicación se siente un poco peor. Menos satisfecha, más inquieta, quizá más irritable. Y eso que Marina se supone ya ha alcanzado la “madurez digital” para desenvolverse en las redes sociales.

Efectos psicológicos de las redes sociales

Esta escena, cada vez más habitual, ayuda a entender por qué el debate sobre el uso de las redes sociales y la salud mental no puede reducirse al número de horas frente a una pantalla. Y tampoco limitarse a una cuestión de edad, exclusivamente. A veces, lo que más pesa no es cuánto tiempo pasamos conectados, sino qué procesos psicológicos se activan cuando lo hacemos.

No solo vemos contenidos, sino que a menudo tendemos a usarlos como espejo: comparamos nuestro cuerpo, éxito, relaciones, trabajo, ocio o situaciones con versiones idealizadas de otras personas. Ante la frustración, el desánimo o la preocupación que esto nos provoca, no tenemos habilidades para manejarlo. Y acabamos dándole vueltas una y otra vez a lo mismo, exageramos mentalmente lo negativo o nos quedamos atrapados en pensamientos que solo aumentan el malestar.

No solo importa el tiempo en redes sociales, sino sobre todo cómo interpretamos y regulamos lo que sentimos al usarlas.

Hiperconectados pero vulnerables

Ese es justamente el mecanismo explicativo que hemos demostrado en nuestra investigación: el vínculo entre el uso de redes sociales y malestar psicológico parece explicarse mejor cuando atendemos a mecanismos como la comparación social y a la manera en que manejamos las emociones que sentimos.

La muestra de nuestro estudio es de 1 707 personas de entre 16 y 75 años, con una edad media de 44,5 años y una distribución equilibrada por género, de todas las comunidades autónomas en España con una amplia diversidad de perfiles educativos y laborales: el 44,1 % tenía estudios universitarios, el 42,9 % estudios secundarios y el 67,6 % estaba trabajando.

La generación Z, entre 16 y 30 años, es, con diferencia, el grupo más vulnerable. Obtiene las puntuaciones más altas en tiempo de uso, pasan más de 4 horas al día conectados, se comparan más con los demás y cuentan con menos habilidades de regulación emocional.

Además, obtienen puntuaciones más elevadas en síntomas de ansiedad, depresión e ira o agresividad desplazada, lo que confirma que la población joven cuenta con peor salud mental, en comparación con los mayores de 56 años.

También se observaron diferencias de género. Las mujeres pasan más tiempo conectadas, se comparan más y tienen menos herramientas para regular el impacto de esta comparación en su estado emocional.

Más allá de la mayoría de edad digital

El debate público suele centrarse en la edad. ¿Cuándo puede un adolescente abrir una cuenta? ¿A partir de qué momento debería tener móvil propio? ¿Cuánto tiempo conviene que pase en redes? Pero nuestros datos apuntan a que la pregunta decisiva no es solo cuándo entra en ese entorno, sino con qué recursos psicológicos cuenta.

Nuestro estudio sugiere que el tiempo de uso, por sí solo, tiene peso, sí. Pero es especialmente dañino cuando la experiencia digital activa un circuito psicológico concreto: compararse más con los demás y manejar peor lo que se siente. Contar con baja regulación emocional fue, de hecho, el predictor más intenso de los síntomas de malestar psicológico.

Visto así, quizá la conversación social debería ir más allá de la prohibición o del simple control horario. La cuestión no es solo retrasar la entrada a las redes, sino preparar mejor a las nuevas generaciones para habitar ese espacio.

En un ecosistema diseñado para enganchar, captar atención y amplificar emociones, una forma de protección realista y ajustada podría ser trabajar la autoestima desde la infancia y durante la adolescencia, promover una construcción saludable de la identidad y ayudar a desarrollar recursos psicológicos de afrontamiento y regulación de emociones, como la toma de distancia, la forma de interpretar lo que se ve o el autodiálogo. Es decir, esa “conversación” que tenemos con nosotros mismos cuando sentimos emociones desagradables.

Personas como Marina pueden tener una edad cronológica “suficiente” para usar las redes sociales y, sin embargo, no alcanzar una adecuada experiencia digital. Manejar la exposición constante a vidas idealizadas, la necesidad de validación, la frustración, los celos, la sensación de quedarse fuera o la rabia no son logros automáticos que se alcanzan al cumplir 16 años.

MAGISTERIO

¿Subvencionar el puente aéreo o arreglar las vías? Sobre la concertación del Bachillerato **OPINIÓN**

Cada euro destinado a sostener esta suerte de huida hacia adelante es un euro que no se invierte en fortalecer los institutos que acumulan dificultades.

BIANCA THOILLIEZ. Viernes, 10 de abril de 2026

El Gobierno de Aragón ha aprobado que, a partir del próximo curso, el Bachillerato (una etapa no obligatoria) pasará a formar parte del sistema de conciertos educativos. No se trata, por tanto, de un esquema de becas o ayudas puntuales, como los ensayados en otras comunidades, sino de una decisión estructural: financiar con fondos públicos, de manera estable, la oferta de centros privados también en esos dos años posteriores a la ESO. La justificación oficial, además de su inclusión en el programa electoral, apela a la continuidad del alumnado en su centro, a la “demanda social” y a la necesidad de evitar que muchas familias afronten un salto

económico difícil de asumir al terminar la enseñanza obligatoria. Argumentos reconocibles, por otra parte, para cualquiera que haya seguido medidas similares, con otro formato, en territorios como la Comunidad de Madrid o la Comunidad Valenciana. Allí se ha optado por becas o deducciones; aquí, por el concierto directo. Cambia el instrumento, pero la lógica es similar. No se trata, quiero aclararlo, de cuestionar la libertad de elección de centro ni la legitimidad de la enseñanza concertada y de la privada, que forman parte de nuestro sistema educativo desde hace décadas. El problema es otro.

En el programa del PP de Aragón iba también la promesa de concertar el 0-3, pero esto tendrá que esperar un poco más. Y, en todo caso, hay que introducir aquí una distinción fundamental. No es lo mismo hablar del primer ciclo de Educación Infantil, también no obligatorio pero donde la red pública sigue siendo insuficiente en muchos lugares, que del Bachillerato, donde, en términos generales, la oferta pública cubre la demanda e incluso empieza a sobrar capacidad en nuestro contexto de desplome demográfico. En el primer caso, la colaboración público-privada se podría justificar allí donde hubiese necesidades objetivas de acceso: sería la forma más rápida de asegurar, de un curso para otro, el acceso a plazas sin obligar a las familias a asumir costes de entre 400 y 600 euros mensuales. Sin embargo, en el segundo caso del Bachillerato, cuesta más defender que estemos ante un problema de acceso a plazas: de hecho, no lo hay. Y, sin embargo, aquí estamos: ampliando la financiación pública de la oferta privada en una etapa donde ya existe una cobertura más que suficiente. No para garantizar un derecho inexistente, sino para facilitar económicamente una elección. Y cuando se decide sufragar con fondos públicos una preferencia privada en un ámbito donde ya está garantizado el acceso universal (a diferencia de lo que ocurre en otras etapas, como Primaria o la ESO, donde la red pública no podría absorber de inmediato a todo el alumnado concertado), no se están ampliando derechos: se reasignan recursos. Recursos que, inevitablemente, dejan de destinarse a reforzar la red pública existente. Y añadiría algo más. Que una parte de las familias prefiera una opción no obliga, sin más, a financiarla con dinero público. Convertir la preferencia en criterio de gasto es una forma de populismo educativo: en lugar de mejorar el servicio cuya calidad es responsabilidad de la administración, se opta por subvencionar la salida de los insatisfechos. Pero gobernar no es eso. Gobernar es hacerse cargo de lo que depende de uno y hacerlo lo suficientemente sólido y atractivo como para que pueda ser elegido libremente por muchos más.

Se dirá, y con razón, que existe una demanda social detrás. Familias de clase media que desean que sus hijos continúen en el mismo centro concertado donde cursaron la ESO, pero que no pueden asumir el coste del Bachillerato no concertado. Es cierto. Pero la pregunta relevante no es si esa demanda existe, sino por qué existe. ¿Huye la gente por capricho? ¿Por esnobismo? ¿Por prejuicio ideológico? Sería cómodo pensarlo, pero es falso. La huida, porque en muchos casos es exactamente eso, responde a problemas reales en muchos centros públicos, y es, por tanto, una decisión comprensible desde el punto de vista de las familias. Problemas que muchos profesores conocen bien y que rara vez trasciendan más allá de conversaciones discretas en salas de profesores de todo el país.

Ante ese diagnóstico, caben dos caminos. El primero, más exigente, pasa por abordar esos problemas de raíz (arreglar las vías): invertir donde hace falta, reforzar plantillas, repensar modelos organizativos y reconstruir la confianza en la red pública. El segundo, más inmediato y políticamente rentable (subvencionar el puente aéreo), consiste en facilitar un camino de salida a quienes tienen mayor capacidad de presión, suavizando el coste de abandonar (o no entrar) en la red pública. La concertación del Bachillerato en Aragón pertenece claramente a esta segunda categoría. Como lo son, con otro diseño, las becas o deducciones fiscales en otras comunidades. Son respuestas distintas a un mismo fenómeno: en lugar de corregir las causas que erosionan la confianza en la red de centros públicos, se opta por financiar sus alternativas. Y así, el problema que origina la huida permanece intacto.

Se dirá también que arreglar los problemas de fondo es caro. Y lo es. Pero hay que preguntarse si no estamos ya gastando mucho y si no está resultando ya muy caro seguir sin arreglarlos. Cada euro destinado a sostener esta suerte de huida hacia adelante es un euro que no se invierte en fortalecer los institutos que acumulan dificultades. Y en un contexto en el que el margen fiscal es limitado (pagamos más impuestos que nunca), no parece sostenible seguir ampliando compromisos de gasto que no abordan el origen de los problemas. Y es que la metáfora ferroviaria no es nada exagerada. Hay tramos del sistema educativo que llevan tiempo dando señales de avería. Los maquinistas (los profesores) y los interventores (los equipos directivos de los institutos), lo vienen advirtiendo estos últimos años. Ignorar esas señales y limitarse a facilitar que algunos pasajeros abandonen el tren y pagarles el puente aéreo, no va a hacer que las vías se arreglen. Y es una quimera pensar que una vía deteriorada solo afectará a quienes se quedan en los trenes: siempre termina comprometiendo el conjunto del sistema.

El debate no es si debemos ayudar a determinadas familias a pagar un Bachillerato privado. La cuestión de fondo es si aceptamos que la respuesta a los problemas de la red pública consista sistemáticamente en financiar su alternativa, en lugar de asumir la responsabilidad de corregirlos. Arreglar la educación pública es caro y poco vistoso, como lo es mantener las vías frente a inaugurar nuevas líneas de alta velocidad. La libertad de elección puede y debe existir. Pero la responsabilidad de garantizar la calidad del sistema público

no es delegable y persistir en no arreglar lo que ya no funciona es, en realidad, la opción más costosa. Porque una vía rota siempre admite reparación, mientras que lo que resulta mucho más difícil de revertir es el deterioro de un sistema al que se le permite fallar en lugar de exigirle que funcione. Y ese es un precio que terminaremos pagando todos durante décadas (hayamos elegido lo que hayamos elegido para nuestros hijos).

Dra. Bianca Thoilliez es profesora Titular de Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid

Galicia prohibirá el uso pedagógico del móvil hasta 3º de la ESO y la grabación de clases

La Xunta prohibirá el uso del teléfono móvil en la educación para usos pedagógicos hasta 3º de la ESO, es decir los 14 y 15 años, y también que se realicen grabaciones de las clases o su difusión a través de las redes, aparte de regular el derecho a la desconexión digital del alumnado fuera del horario lectivo.

EFE. Martes, 14 de abril de 2026

Estas son algunas de las novedades que incluirá la Ley de Educación Digital que prepara el Gobierno gallego y que inicia ahora su fase de exposición pública del anteproyecto con la intención de aprobar este año el proyecto, tras lo que tendrá que remitirlo al Parlamento para su tramitación.

Según ha explicado el presidente gallego, Alfonso Rueda, en su comparecencia tras el Consello de la Xunta, la futura normativa «prohibirá grabar las clases, tanto presenciales como ‘online’, sin autorización y difundirlas a través de las redes». Los profesores «tampoco podrán difundir clases, audios o cualquier información de los alumnos en actividades escolares o extraescolares», lo que incluye los exámenes.

Otras novedades, son que «el uso del móvil para fines pedagógicos se permitirá únicamente a partir de 3º de la ESO y no en cualquier curso como hasta ahora» y que Galicia será «la primera comunidad», según ha asegurado Rueda, en regular el derecho a la desconexión digital del alumno. Además, se extenderá al entorno digital la condición de autoridad pública del profesorado que ya opera en el aula, por lo que será aplicable a las interacciones y actividades que el profesorado desarrolle a través de medios digitales en el ejercicio de sus funciones docentes.

El anteproyecto de ley ya incluye, tal y como había anunciado la Xunta, que los alumnos solo podrán utilizar dispositivos digitales de manera individualizada en el aula a partir de quinto de Educación Primaria, entre los 10 y los 11 años, mientras en edades inferiores su uso tendrá que ser colectivo y supervisado por el profesorado.

Campamentos de verano

En la reunión de este lunes, el Consello de la Xunta ha aprobado la oferta de campamentos para este verano, la campaña ‘Modo verán activo’, que contará con un total de 11.932 plazas, lo que supone 302 más que el año pasado, que podrán empezar a reservarse a partir de este jueves, 16 de abril. Las plazas, para personas de 9 a 30 años, estarán repartidas entre campamentos, minicampamentos, campos de voluntariado, propuestas de ocio alternativo para mayores de 18 años y uso de instalaciones juveniles.

Según ha explicado el conselleiro de Cultura, Lingua e Xuventude, José López Campos, este programa supone «un recurso de conciliación único», ya que «ofrece actividades de ocio de calidad que atraen a chicos y chicas gallegos, pero también a los de otras comunidades autonómicas y del extranjero». Se trata de «una apuesta clara y decidida por la conciliación, la integración y la inclusión», ha apuntado el conselleiro, quien ha destacado que el programa cuenta con una inversión de 5,5 millones de euros.

En la modalidad de campamentos, uno de los «pilares» de la campaña, habrá 8.050 plazas para niños y niñas de entre 9 y 17 años, repartidas en 36 instalaciones de las 4 provincias, el que supone 173 más con respecto a las del año pasado.

Trabajadoras de Infantil confían que el Ministerio active la normativa estatal sobre ratios

La Plataforma de Escuelas Infantiles (PLEI), en huelga desde el pasado martes 7 de abril, confía en la buena disposición del Ministerio de Educación para impulsar una normativa estatal que mejore las ratios de alumnos por aula del primer ciclo de la Educación Infantil (0-3 años), una de sus reivindicaciones.

EFE Miércoles, 15 de abril de 2026

La portavoz de la PLEI, Rosa Marín, ha mantenido este martes una reunión con altos cargos del Ministerio de Educación, tras ser recibida por la ministra, Milagros Tolón, la semana pasada. Marín ha pedido al Ministerio una normativa estatal que regule y mejore las ratios en este nivel educativo no obligatorio, que espera que le remitan esta misma semana. «Es lo único que le podemos pedir al Ministerio porque el resto de competencias las tiene la consejera, Mercedes Zarzalejo, y el Ayuntamiento de Madrid en lo que respecta a las escuelas infantiles municipales», ha afirmado la portavoz de la PLEI.

Tras la «buena disposición» del Ministerio, «la lucha» va a continuar ante la Consejería de Educación y frente a la Delegación de Políticas Sociales, Familia e Igualdad del Ayuntamiento de la capital para que aumenten los

presupuestos y no dejen la Educación Infantil en manos de la empresa privada. La Plataforma Laboral de Escuelas Infantiles con el apoyo del sindicato CGT ha convocado una huelga en el sector desde el pasado martes 7 de abril para reclamar salarios dignos, una bajada de ratios y escuelas en condiciones.

Marín ha dicho que «este conflicto no es contra la patronal» y ha agregado que «las empresas que gestionan el 0-3 no tienen dinero suficiente porque no se les dan los pliegos de condiciones para mantener unas condiciones dignas, ni para la infancia ni para nosotras». La representante de las trabajadoras ha resaltado que la consejera Zarzalejo tiene las competencias para cambiar las condiciones del sector, «para bajar las ratios, para imponer la pareja educativa, para poner unos complementos salariales para que tengamos un sueldo digno y un calendario escolar acorde a las necesidades de la infancia».

Profesores sombra: “No son un extra, sino una necesidad básica para la inclusión educativa”

Este modelo de acompañamiento es clave para la inclusión del alumnado con necesidades especiales en Andalucía, pero en la mayoría de los casos depende del esfuerzo económico de las familias y podría desaparecer sin una alternativa definida por parte de la Junta.

ALBA BARTOLOMÉ Miércoles, 15 de abril de 2026

En muchas aulas españolas hay una figura que pasa desapercibida, pero resulta esencial: el profesor sombra. Lejos de ser un recurso complementario, estos profesionales se han convertido en un pilar básico para que alumnos con necesidades educativas especiales —especialmente con trastornos del espectro autista (TEA)— puedan seguir el ritmo escolar y desarrollarse en igualdad de condiciones.

Esta figura no está integrada en el sistema educativo público, por eso, en comunidades como Andalucía, su presencia depende en algunos casos de acuerdos con asociaciones, mientras que en otros se articula bajo la figura de “voluntariado”. Son las familias quienes acaban asumiendo el coste del servicio para garantizar este apoyo. El precio no está regulado y, en la mayoría de los casos, se acuerda directamente entre el profesor y los padres, lo que supone un esfuerzo económico considerable, especialmente teniendo en cuenta que el acompañamiento suele ser diario.

Actualmente, según los últimos datos aportados por la administración autonómica, en Andalucía hay alrededor de 800 profesores sombra, la mayoría se concentran en Málaga, donde esta figura está especialmente implantada. Para entender mejor esta realidad desde dentro del aula, desde MAGISTERIO hablamos con *Elena Miralles, profesora sombra en el IES Universidad Laboral de Málaga*, donde acompaña diariamente a un niño con TEA.

¿Qué es exactamente un profesor sombra y cuál es su función dentro del aula?

—Un profesor o profesora sombra es aquel profesional que trabaja de manera individualizada con estudiantes con necesidades educativas especiales. La principal función dentro del aula es apoyar al alumno de una manera más personalizada, facilitándole el aprendizaje y la integración en el entorno escolar.

¿En qué se diferencia esta figura de otros profesionales de apoyo educativo, como pedagogos terapéuticos u orientadores?

—La diferencia fundamental reside en la naturaleza de la intervención y el grado de presencia en la jornada escolar. Mientras que perfiles como el orientador o el pedagogo terapéutico realizan una labor más técnica, diagnóstica o de refuerzo en momentos específicos, el profesor sombra es el profesional que acompaña de manera continua el proceso educativo dentro del aula ordinaria. Su labor consiste en asegurar que el alumno pueda seguir el ritmo de la clase o, en los casos donde la asignatura está adaptada, garantizar que se cumplan sus objetivos específicos de forma efectiva y constante. Esta figura es clave para gestionar la regulación emocional en tiempo real, sirviendo de apoyo inmediato ante la frustración que a menudo generan los cambios inesperados en la rutina escolar, independientemente de si el alumno se encuentra en la etapa de infantil, primaria o secundaria. El profesor sombra es quien facilita un flujo de información constante y cercano entre los padres, el docente y los especialistas de apoyo, permitiendo una respuesta mucho más ágil, humana y coordinada a las necesidades diarias del estudiante.

¿Qué tipo de estudiante suele necesitar este acompañamiento?

—Este acompañamiento suele dirigirse a estudiantes con necesidades educativas especiales, abarcando perfiles como el Trastorno del Espectro Autista, trastornos de la conducta, discapacidades físicas, intelectuales, dificultades del aprendizaje o de la comunicación, o cualquier tipo de retraso madurativo que afecte a la integración escolar. Se recomienda principalmente en situaciones donde el alumno presenta dificultades significativas para seguir de forma autónoma el curso escolar.

Además del apoyo académico, ¿qué papel juega el acompañamiento emocional?

–También es imprescindible. La necesidad psicológica principal que tiene este perfil alumno es la de sentirse seguros en un entorno que muchas veces les resulta caótico o impredecible. También es muy frecuente la necesidad de apoyo para gestionar la frustración, ya que un pequeño imprevisto o una tarea que no sale a la primera les puede generar un bloqueo emocional importante que no siempre saben canalizar solos. Algo que me parece fundamental es el sentido de pertenencia y la autoestima; ellos son muy conscientes de sus dificultades y necesitan sentirse valorados y aceptados por sus compañeros como uno más. *En el fondo, lo que más buscan es sentirse capaces y seguros dentro de su grupo*, y ahí es donde nuestro apoyo emocional se vuelve tan necesario como el académico.

¿Cómo es un día habitual en tu trabajo dentro del aula?

–Lo cierto es que el día a día de un profesor sombra nunca es algo estándar, ya que depende muchísimo del perfil del alumno al que acompañes y del curso en el que se encuentre. En mi caso particular, al trabajar con un alumno con TEA en la etapa de secundaria, mi jornada consiste principalmente en estar a su lado en todas aquellas asignaturas en las que no cuenta con otros profesionales de referencia, como pueden ser el PT o el profesor de apoyo. Mi papel en esas horas es ser su figura de apoyo constante dentro del aula ordinaria: me encargo de supervisar que el material que está utilizando esté correctamente adaptado a sus necesidades, le explico las actividades de una forma que le resulte clara y accesible, y estoy ahí para cualquier necesidad que le surja durante la clase. Al final, se trata de acompañarle para que pueda afrontar los distintos retos que vamos encontrando a lo largo de la mañana, dándole la seguridad necesaria para que pueda seguir el temario y sentirse integrado en el ritmo habitual del instituto.

¿Cómo crees que influye este acompañamiento en el día a día del alumno?

–Creo que este acompañamiento es vital porque le ofrece al alumno esa base de seguridad que tanto necesita en un entorno tan complejo como es el instituto. Al tener a alguien de referencia que le ayude a entender lo que ocurre a su alrededor, el aula deja de ser algo impredecible y se convierte en un lugar mucho más amable. Cuando el alumno comprueba que, con los apoyos adecuados, es perfectamente capaz de realizar las tareas y seguir el ritmo de la clase, su autoestima mejora de forma natural. En cuanto a la regulación emocional, nuestra presencia garantiza que se encuentre en un espacio seguro, donde puede aprender a gestionar sus propias emociones, sabiendo en todo momento que cuenta con un apoyo constante para acompañarle y ayudarle en ese proceso de aprendizaje.

¿Cómo trabajas el equilibrio entre apoyar al estudiante y fomentar su autonomía para evitar dependencia?

–Este equilibrio es quizá lo más complicado de mi trabajo, porque *el objetivo real de un profesor sombra es, curiosamente, acabar siendo innecesario*. Para no crear esa dependencia, lo que hago es ajustar el apoyo de forma gradual, dándole la ayuda justa en el momento oportuno y retirándose poco a poco a medida que veo que se siente capaz de avanzar solo. No se trata de resolver los problemas por él, sino de proporcionarle las herramientas necesarias, ya sean para organizarse o para entender una tarea, para que sea él quien tome las riendas de su propio aprendizaje. Es un proceso que requiere estar muy pendiente para saber cuándo intervenir y, sobre todo, cuándo dar un paso atrás, permitiendo que el alumno gane esa confianza que le llevará a ser cada vez más independiente en su día a día.

¿Qué tipo de coordinación existe entre tú, el profesorado y otros profesionales?

–La coordinación es, para mí, la pieza fundamental para que todo lo demás funcione. En mi día a día, el contacto con el resto de los profesionales es casi constante, es un feedback casi diario y muy directo. Con los profesores de cada asignatura, por ejemplo, hablo prácticamente cada día para ver qué materiales necesitamos adaptar, cómo va evolucionando el alumno en su materia y qué dificultades concretas nos vamos encontrando en las clases. También hay una comunicación muy fluida con los PT, porque es la única forma de que todos rememos en la misma dirección y sepamos qué objetivos estamos trabajando en cada momento. Creo que es fundamental coordinarnos entre todos para remar en la misma dirección.

En términos de inclusión educativa, ¿crees que la figura del profesor sombra está bien integrada actualmente en los centros?

–Considero que todavía estamos en una etapa de transición y que queda camino para que nuestra integración sea plena. El mayor reto actual es conseguir que nuestra presencia en el aula se normalice y que dejemos de ser percibidos como personal «de paso» o ajeno al equipo docente. Para que la inclusión sea efectiva, es necesario que se nos valore como compañeros con el mismo nivel de compromiso que el resto del claustro. Solo cuando nuestra figura sea parte natural del día a día del instituto, sin esa distinción entre personal interno y externo, podremos hablar de una integración real que beneficie al máximo al alumno.

En el contexto actual, donde hay más atención a la salud mental infanto-juvenil, ¿has notado un aumento en la demanda de este perfil?

–Más que un aumento en los diagnósticos en sí, lo que percibo es un cambio de mentalidad y una mayor conciencia sobre la realidad de nuestras aulas. Hoy en día somos mucho más conscientes de que este alumnado necesita un apoyo individualizado que, por mucha voluntad que tenga el profesorado, es casi imposible de ofrecer sin ayuda externa. Con las ratios actuales, el docente simplemente no llega a todo, y se está empezando a entender que no podemos dejar toda la responsabilidad de la inclusión en sus manos. En

este contexto de mayor atención a la salud mental, se nota que tanto las familias como los centros valoran más nuestra figura no solo por lo académico, sino como un recurso necesario para que el alumno no se sienta desbordado. No es que ahora haya más casos que antes, sino que ahora se comprende que para que la inclusión sea real, hace falta ese apoyo constante que garantice que el estudiante esté bien y que el ritmo del aula sea accesible para él. Al final, nuestra demanda crece porque cubrimos ese espacio donde el sistema, por falta de tiempo o recursos, a veces no puede llegar.

Desde tu experiencia, ¿qué cambios o mejoras crees que deberían darse en el sistema educativo respecto a este tipo de apoyo individualizado?

–Desde mi punto de vista, el sistema educativo necesita evolucionar hacia un modelo de apoyo mucho más estable y reconocido institucionalmente. Una dificultad muy real que encuentro cada día es lo complicado que resulta para el alumno gestionar dos ritmos a la vez: intentar concentrarse en su material adaptado mientras, simultáneamente, el profesor titular imparte la lección para el resto de la clase. Es un esfuerzo de atención enorme que a veces pasa desapercibido. Por eso, el cambio principal debe ser entender que este apoyo individualizado no es un «extra», sino una necesidad básica para que el estudiante progrese. Necesitamos protocolos de coordinación más sólidos que permitan que ambos procesos de enseñanza convivan de forma fluida, asegurando que el alumno reciba su atención personalizada sin sentirse desconectado de la dinámica general del aula.

Un modelo con un futuro incierto

El testimonio de Elena apunta a una idea clave: este apoyo individualizado no es un recurso complementario, sino una condición necesaria para que muchos alumnos puedan seguir el ritmo del aula en igualdad de condiciones. Sin embargo, el futuro de esta figura parece moverse en sentido contrario.

La administración autonómica ha planteado la retirada progresiva de los profesores sombra al no considerarlos una figura profesional dentro del sistema educativo. En este escenario, se prevé la creación de una mesa de trabajo en la que participará la Junta junto a entidades como Autismo Andalucía, con el objetivo de analizar las necesidades del alumnado y diseñar un nuevo modelo de apoyo más estructurado, que deberá concretarse antes del 31 de julio de 2027, fecha en la que finaliza el convenio actual.

Mientras tanto, en aulas como la de Málaga, el trabajo de profesionales como Elena sigue siendo clave para que muchos alumnos puedan aprender, comunicarse y formar parte del grupo. Un apoyo que, aunque hoy resulta imprescindible, podría desaparecer mañana sin que, de momento, la Junta haya planteado una alternativa clara.



La Consejería de Educación crea una unidad para el bienestar del profesorado en Canarias

La jornada da continuidad a la primera sesión, celebrada el miércoles en Gran Canaria, y consolida un espacio de trabajo conjunto con los centros públicos del archipiélago.

Miranda Escolar. 10 de abril de 2026

La Consejería de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes del Gobierno de Canarias, liderada por Poli Suárez, celebró el jueves en Tenerife una sesión del encuentro autonómico de directores de centros públicos. Este evento se centró en el bienestar del profesorado y la salud mental en los centros educativos, continuando la jornada anterior en Gran Canaria.

Durante el encuentro, se destacó la creación de la Unidad para el Bienestar del Profesorado. Este recurso ofrecerá atención y acompañamiento a los docentes ante situaciones que afecten su salud laboral y emocional. La iniciativa responde a la necesidad de mejorar las condiciones de trabajo del profesorado en el sistema educativo canario.

Unidad para el Bienestar del Profesorado

El evento fue organizado por la Dirección General de Personal y Formación del Profesorado, coordinada por Mónica Ramírez. Este foro permitió la coordinación directa entre la administración educativa y los centros, compartiendo experiencias y analizando necesidades comunes para mejorar el funcionamiento de los centros educativos en Canarias.

La psiquiatra María Velasco, especialista en infancia y adolescencia, participó en la jornada. Velasco centró sus intervenciones en el bienestar emocional dentro de los centros educativos, abordando los retos que afectan al profesorado y alumnado. Su enfoque práctico proporcionó herramientas útiles para los equipos directivos en la gestión diaria de los centros.

El programa también incluyó una mesa redonda sobre el bienestar del profesorado. En esta, los equipos directivos compartieron experiencias y reflexiones sobre la salud mental en el entorno educativo. Este espacio de diálogo buscó identificar necesidades comunes y posibles líneas de mejora para el bienestar docente.

Participación de expertos en salud mental

El consejero Poli Suárez reafirmó la importancia de escuchar a los equipos directivos, quienes gestionan el día a día de los centros educativos. Destacó que la salud mental del profesorado es una prioridad para asegurar la calidad educativa y anunció la creación de la Unidad para el Bienestar del Profesorado como parte del plan de bienestar.

Este segundo encuentro autonómico consolida un foro estable de trabajo, reforzando el liderazgo de los equipos directivos y la coordinación del sistema educativo en Canarias. La continuidad de estos encuentros permite abordar de manera conjunta los retos del sistema educativo y avanzar en mejoras significativas.

¿Cuál es la responsabilidad de docentes y directores sobre los alumnos durante viajes de estudios?

La muerte de un adolescente zaragozano durante un viaje de estudios en Bélgica —un caso por el que ahora serán juzgados dos docentes acusados de homicidio por imprudencia profesional grave— ha reabierto uno de los debates más delicados del sistema educativo: hasta dónde llega la responsabilidad legal, moral y organizativa de profesores y equipos directivos cuando un alumno está bajo su tutela fuera del aula.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 13 de abril de 2026

El caso, ocurrido en el contexto de un programa educativo internacional, presenta elementos que lo convierten en paradigmático. El menor, que se encontraba enfermo, quedó solo en el alojamiento mientras los profesores salían a cenar con el resto del grupo. Durante ese tiempo, el adolescente sufrió una caída mortal por el hueco de una escalera de emergencia. La acusación sostiene que existió una omisión de vigilancia suficiente, lo que transforma el suceso de una tragedia fortuita en una posible negligencia penal.

Este caso permite analizar una tensión estructural: el equilibrio entre la autonomía progresiva del menor —especialmente en edades cercanas a la mayoría de edad— y el deber de custodia que asumen los adultos responsables en actividades escolares. En España, la jurisprudencia ha establecido que los docentes no solo educan, sino que ejercen una función de “garantes” de la integridad física de los alumnos durante actividades organizadas por el centro. Esto implica una obligación reforzada de vigilancia, que no desaparece fuera del horario lectivo si la actividad forma parte del programa educativo.

Sin embargo, esa responsabilidad no es ilimitada. En viajes de estudios, especialmente en contextos internacionales, se introduce una complejidad adicional: los alumnos se alojan en espacios abiertos (hoteles, albergues), se desplazan por entornos urbanos desconocidos y, en ocasiones, se permite cierto margen de autonomía. El debate jurídico gira precisamente en torno a si los profesores actuaron conforme a protocolos razonables o si, por el contrario, incurrieron en una dejación grave de funciones al dejar solo a un menor enfermo. La clave, como subrayan numerosos expertos en derecho educativo, suele residir en el concepto de “previsibilidad del riesgo”.

En este caso, la enfermedad previa del adolescente introduce un elemento determinante. Si un alumno presenta síntomas relevantes —como fiebre o malestar persistente—, el estándar de diligencia exigido a los responsables aumenta considerablemente. No se trata solo de supervisión general, sino de atención individualizada. Dejar a un menor en esas condiciones sin vigilancia directa puede interpretarse como una infracción del deber de cuidado, especialmente si el entorno (un edificio desconocido, con posibles riesgos estructurales como escaleras de emergencia) no era completamente seguro.

Pero la responsabilidad no recae únicamente en los docentes acompañantes. El análisis debe ampliarse al papel de los equipos directivos y de la propia administración educativa. Los viajes escolares no son iniciativas improvisadas: requieren planificación, protocolos de seguridad, evaluación de riesgos y asignación clara de responsabilidades. Si estos protocolos son insuficientes, ambiguos o inexistentes, la cadena de responsabilidad se amplía. En otras palabras, no solo se juzga una actuación concreta, sino también un sistema.

En España, la organización de actividades extraescolares depende en gran medida de la autonomía de los centros, lo que genera una notable heterogeneidad en los protocolos. Algunos institutos cuentan con normativas exhaustivas sobre ratios de profesores por alumno, atención médica o límites de autonomía; otros funcionan con criterios más flexibles. Este vacío relativo puede colocar a los docentes en una posición vulnerable: responsables legales directos sin disponer siempre de herramientas claras para gestionar situaciones complejas.

El caso también pone sobre la mesa una cuestión incómoda: la creciente judicialización de la labor docente. Cada vez con más frecuencia, incidentes ocurridos en el ámbito educativo terminan en los tribunales, lo que genera un clima de inseguridad entre los profesionales. Muchos profesores advierten de que asumir la responsabilidad de un viaje escolar implica riesgos legales desproporcionados, lo que podría traducirse en una reducción de este tipo de actividades, con el consiguiente empobrecimiento de la experiencia educativa.

La confianza de las familias

Probablemente, el juicio no solo busca depurar responsabilidades individuales, sino también establecer estándares más claros para el futuro. Hay, además, una dimensión ética que trasciende lo jurídico. La confianza de las familias en el sistema educativo se basa en la idea de que los centros actúan como extensiones seguras del hogar. Cuando esa confianza se rompe, el impacto es duradero. Cada caso como este no solo afecta a los implicados directos, sino que genera una onda expansiva de incertidumbre en toda la comunidad educativa.

Lo que está en juego es la redefinición del concepto de responsabilidad educativa en contextos complejos. Europa ha impulsado programas como Erasmus con el objetivo de fomentar la movilidad y el aprendizaje internacional, pero estos programas requieren marcos de seguridad sólidos. El juicio a los dos profesores de Zaragoza será, por tanto, algo más que un proceso penal. Será un test sobre los límites de la función docente, sobre la capacidad de las instituciones para garantizar la seguridad de los menores y sobre la necesidad de adaptar las normas a una realidad educativa cada vez más abierta, pero también más exigente. Porque, en el fondo, la pregunta que subyace no es solo quién tuvo la culpa, sino si el sistema estaba preparado para evitar que algo así ocurriera.

José Antonio Gil (CEIP Federico García Lorca): "El director debe ser el primero en entrar en el aula para entender la realidad pedagógica" ENTREVISTA

Gil Vega ofrece las claves para liderar la innovación en la escuela rural: cultura docente, competencia ejecutiva, neuroeducación y el ajedrez como herramienta para desarrollar el pensamiento y la autonomía del alumnado.

VÍCTOR NÚÑEZ. Director general. 15 de abril de 2026

Asumir la dirección de un centro educativo, siempre es complejo, pero hacerlo en un centro público, en una zona rural, suele ser una labor que ya supone un sobresaliente, pues son muy pocos los que quieren asumir ese gran reto. Pero si además, de gestionar bien un centro, uno se convierte en toda una referencia en aspectos relacionados con la neuroeducación, la innovación educativa y hasta del ajedrez como herramienta pedagógica, ya la nota se eleva a lo más alto: a la matrícula de honor.

Conversamos con José Antonio Gil Vega, director del CEIP Federico García Lorca de El Real de la Jara (Sevilla) desde 2009, doctor en Ciencias de la Educación y uno de los referentes en España en la aplicación práctica de la neuroeducación en contextos reales de escuela. Su trayectoria profesional combina liderazgo educativo, investigación y transferencia al aula, con proyectos como ICEA (Integración de la Competencia Ejecutiva en el Aula) o SINERGIA, orientados a transformar la manera en que enseñamos y aprendemos.

Autor de diversas publicaciones científicas y del reciente trabajo sobre el impacto del ajedrez educativo en los procesos metacognitivos, Gil Vega defiende una idea clave: no basta con que el alumnado tenga capacidades cognitivas, es necesario enseñarles a utilizarlas de forma consciente y eficaz en su vida académica y personal. Y todo ello desde el entorno rural sevillano.

Usted lleva desde 2009 dirigiendo un centro rural. ¿Qué le ha enseñado esa experiencia sobre el verdadero impacto de la escuela en el desarrollo del alumnado más allá de los contenidos?

Llevar desde 2009 en la dirección de un centro rural me ha enseñado que la escuela es, ante todo, el centro de la comunidad. Más allá de los contenidos, el verdadero impacto reside en la capacidad de ofrecer al alumnado un entorno de seguridad y pertenencia que compense las posibles carencias de un entorno aislado. He aprendido que el desarrollo del alumnado es integral; no solo formamos estudiantes, formamos ciudadanos con autonomía, resiliencia y capacidad crítica (y también libre albedrío responsable) es uno de los principales objetivos del FÉGALO (como nos gusta llamar, cariñosamente a nuestra escuela).

Esta experiencia me ha demostrado que, en el entorno rural, el maestro no es solo un docente, sino un referente vital que acompaña al alumno en su transición hacia la madurez. El impacto real se mide cuando años después ves a antiguos alumnos emprendiendo o contribuyendo a la sociedad (concejales de nuestro ayuntamiento) con una base de valores sólida que se fraguó en nuestras aulas pequeñas pero llenas de vida.

Desde la dirección de un centro que impulsa distintos proyectos de innovación. ¿Cómo ha sido el proceso de implicar al claustro y generar una cultura compartida?

Implicar al claustro no es algo que ocurra de la noche a la mañana más aun teniendo en cuenta que entre el 60 y el 80 por ciento de la plantilla cambia cada año. Ha sido un proceso de liderazgo distribuido, y en el que el equipo directivo ha sido clave, al igual que los pocos compañeros/as que han podido permanecer en el centro de manera continuada durante algunos cursos de forma consecutiva. Cuando los compañeros ven que los proyectos de innovación no son "más trabajo", sino herramientas que facilitan el aprendizaje y mejoran la convivencia, la cultura compartida nace de forma natural.

Para que esta cultura sea sostenible, hemos establecido canales de comunicación horizontal donde la formación entre iguales es el motor principal. No se trata de que el director imponga una visión, sino de que el claustro se apropie de los proyectos de innovación, sintiéndolos como algo propio que nace de sus necesidades y reflexiones pedagógicas diarias y sobre todo que CREAN, para CREAR y para LOGRAR.

Hoy se habla mucho de liderazgo pedagógico. En su caso, ¿cómo definiría su modelo de liderazgo al frente del centro?

Definiría mi modelo como HÍBRIDO, como un liderazgo facilitador, distribuido, humanista, compartido y sostenible en el tiempo. Mi papel no es mandar, sino eliminar obstáculos para que los docentes ayuden a aprender y los alumnos aprendan. Es un liderazgo centrado en la persona, que apuesta por la formación continua y que cree firmemente que el director debe ser el primero en entrar en el aula para entender la realidad pedagógica.

Entiendo este liderazgo como una labor de servicio donde la prioridad es el bienestar del alumnado y la eficacia de los procesos de enseñanza. Esto implica estar en constante actualización, investigando nuevas corrientes y adaptándolas a nuestro contexto específico para que el centro nunca deje de evolucionar.

En un entorno rural como El Real de la Jara, ¿qué oportunidades y qué dificultades encuentra para innovar frente a otros contextos más urbanos?

En El Real de la Jara tenemos una ventaja enorme: la ratio y la cercanía. Esto permite una personalización del aprendizaje casi imposible en una ciudad. Sin embargo, la dificultad principal es el aislamiento y la estabilidad de las plantillas. Pero ese mismo "aislamiento" nos obliga a ser más creativos y a convertir el entorno natural en nuestro mejor laboratorio de innovación.

A pesar de las barreras geográficas, el entorno rural ofrece un sentido de pertenencia y una red de apoyo familiar que es un tesoro para cualquier proyecto educativo. La innovación aquí no es opcional, es nuestra forma de conectar a nuestros niños y niñas con el mundo global, garantizando que tengan las mismas oportunidades que cualquier estudiante de una gran urbe.

En su investigación "¿Es posible un currículo basado en las funciones ejecutivas? De la función a la competencia: propuesta de integración de la "competencia ejecutiva" en el aula" plantea una idea muy potente: pasar de las funciones ejecutivas a la "competencia ejecutiva". ¿Qué significa exactamente este cambio de enfoque para un docente en el aula?

Este cambio de enfoque es vital. Mientras que las funciones ejecutivas son procesos neuropsicológicos (memoria de trabajo, inhibición, flexibilidad cognitiva, planificación...), la "competencia ejecutiva" es la capacidad del alumno para usar esos procesos de manera eficaz en su vida diaria y escolar. Para un docente, significa dejar de ver estas funciones como algo "que viene de serie" y empezar a entrenarlas explícitamente a través de un taller semanal de 30 minutos de duración durante 3 días a la semana que realiza todo el centro, desde infantil 3 años hasta 2º de la ESO.

La propuesta de integración que planteo busca que el alumno no solo "tenga" atención o memoria, sino que sea capaz de movilizar estos recursos de forma consciente para resolver problemas complejos. Es pasar de la capacidad biológica al desempeño competencial, permitiendo que el estudiante sea el verdadero dueño de su proceso de aprendizaje, es el propósito de nuestro Proyecto ICEA (Integración de la Competencia Ejecutiva en el Aula)

Su artículo señala que el currículo ya incorpora, aunque de forma implícita, estas competencias clave. ¿Qué está fallando para que no se traduzca en una práctica real en las aulas?

Aunque el currículo ya lo menciona de forma implícita, lo que falla es la falta de formación específica y la falta de toma de conciencia de la importancia de que cualquier educador esté al tanto de cómo funciona el cerebro de sus alumnos/as. A menudo, los docentes se sienten abrumados por terminar el libro de texto y no dedican tiempo a "enseñar a aprender", que es donde realmente actúan las funciones ejecutivas. Necesitamos que estas competencias sean el eje vertebrador, no un complemento. Ya hemos realizado alguna propuesta a la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional para que estudie la posibilidad de ir implantando el modelo de forma progresiva en el Sistema Educativo Andaluz.

Además, existe una brecha entre lo que dice la normativa y lo que permiten las estructuras organizativas tradicionales de la escuela. Mientras no prioricemos la evaluación de los procesos por encima de los resultados memorísticos, la integración de la competencia ejecutiva seguirá siendo una tarea pendiente en el día a día del aula.

*También ha escrito el libro **Impacto del ajedrez educativo (AJEDUCA)** sobre los procesos metacognitivos y las funciones ejecutivas en escolares de 10 a 14 años ¿Qué papel pueden jugar herramientas como el ajedrez en el desarrollo cognitivo y en el aprendizaje del alumnado?*

En mi libro sobre el impacto del ajedrez, explico cómo esta herramienta es un gimnasio mental extraordinario. El ajedrez obliga al alumno a anticipar, a frenar la impulsividad (inhibición), a mantener la atención y a evaluar sus propios errores (metacognición). Es un puente perfecto entre el juego y el desarrollo cognitivo de los 10 a los 14 años.

Utilizar el ajedrez como herramienta pedagógica nos permite trabajar las funciones ejecutivas de una manera lúdica pero rigurosa. No buscamos formar grandes maestros de ajedrez, sino utilizar el tablero como un escenario donde el alumnado entrena la toma de decisiones y la gestión de la frustración, habilidades que pueden ser transferibles a cualquier otra área de su vida.

En un contexto donde se habla mucho de innovación educativa, ¿cree que estamos innovando en la dirección correcta o seguimos centrados en metodologías sin cambiar el fondo del aprendizaje?

A veces nos perdemos en el "postureo" tecnológico o metodológico sin cambiar el fondo. La verdadera innovación no es usar una tablet, sino cambiar la mirada hacia el alumno. Creo que estamos empezando a entender que el fondo del aprendizaje es neuroeducativo: si no comprendemos cómo aprende el cerebro y cómo se gestionan las emociones, solo estamos maquillando pedagogías antiguas.

Para innovar de forma real, debemos centrarnos en metodologías que fomenten el pensamiento crítico y la autonomía, huyendo de las modas pasajeras. La dirección correcta es aquella que pone la ciencia del aprendizaje al servicio de la equidad y la excelencia educativa, transformando el aula en un espacio de investigación y descubrimiento permanente.

Para terminar, si tuviera que dar un consejo a un director que quiere impulsar un cambio real en su centro, ¿por dónde debería empezar?

Mi consejo sería: "Empieza por escuchar y termina por dar ejemplo" (en ocasiones no resulta sencillo). Un cambio real no se impone por decreto. Hay que detectar a los "motores" del cambio en el claustro, apoyarlos, y tener paciencia. La innovación es una carrera de fondo, no un sprint. Hay que crear un clima de confianza donde el error del docente (al probar algo nuevo) sea visto como una oportunidad de aprendizaje, igual que pedimos a nuestros alumnos y... mucha, mucha formación de calidad.

Por último, un director o una directora que busque el cambio debe tener un propósito claro plasmado en su proyecto de dirección, y unas líneas de actuación claras basadas en el rigor y también, claro que sí, celebrar los pequeños éxitos y mantener la constancia en los momentos de incertidumbre es lo que permite que una visión educativa se convierta en una realidad tangible que transforme la vida de nuestros alumnos.

Movilizaciones y huelgas docentes: el porqué de una secular discriminación negativa **OPINIÓN**

Xavier Massó. 10 de abril de 2026

Dicen que las comparaciones son odiosas, y probablemente sea verdad, pero si lo que queremos es hacernos una idea mínimamente cabal del entramado en el que se mueve una determinada situación y ponerla en contexto, entonces es imprescindible contrastar. Y contrastar es también comparar. No hay otra.

A su vez, discriminar es distinguir por el procedimiento de categorizar la parte de un todo en función de un determinado criterio con una finalidad concreta. A tal fin le es implícita una intencionalidad. La aplicación de un determinado criterio viene determinada por la intencionalidad y las prioridades que de ella deriven.

Cualquier tipo de discriminación, valorativamente hablando, puede ser positiva o negativa, favorable o desfavorable para el grupo categorizado -o si lo preferimos, estigmatizado-, ya la inversa para el resto del todo. Si consideramos el todo constituido por los diferentes cuerpos de la administración pública de la *Generalitat de Catalunya*, es evidente que *los docentes son una parte negativamente discriminada*. Esto es lo que se infiere

de las respectivas trayectorias recorridas por estos colectivos en las reivindicaciones de sus *derechos laborales y profesionales* al ponerlas en relación con los resultados obtenidos.

Así, tenemos que el cuerpo de *mossos d'esquadra* ha logrado recientemente, sin ni siquiera apenas necesidad de movilizarse y sólo a través de la negociación sindical, un incremento salarial que lo consolida como una de las policías mejor pagada de las Españas. Los docentes, en cambio, después de mucho tiempo de pedir negociaciones en vano, de haber convocado huelgas y haber reunido a cien mil personas en la manifestación del pasado 20 de marzo, lo único que han obtenido por ahora es el ninguneo y la indiferencia áulicas.

Estamos hablando de un colectivo con *recortes salariales aún pendientes de reversión desde hace más de quince años*, y con agravios que son tanto de índole salarial y laboral, como profesional y de condiciones de trabajo -sexenios impagados, cátedras que no se convocan, devaluación profesional, caída en picado del poder adquisitivo, deterioro de las condiciones de trabajo...-. Y resulta que, además y por si fuera poco, los docentes catalanes son de los peor pagados de toda España -los penúltimos en el «ranking»-. La única reacción del *govern*, hasta ahora, ha consistido en firmar un acuerdo con dos correas de transmisión sindical, minoritarias en el sector, que es un auténtico escupitajo en la cara: migajas salariales diferidas que dejan en la práctica la cosa como estaba -¡Ah!, y con la desvergüenza de publicar un *infame gráfico propagandístico digno del 1984 de Orwell*, tan mendaz como nauseabundo, a mayor gloria de sus inexistentes virtudes- y, atención que pisan fuerte, con el requisito de explícita confesión pública de adhesión y lealtad ideológica al modelo pedagocrático que ha llevado al sistema educativo catalán hasta el estado de implosión sistémica en que se encuentra actualmente. El modelo del infausto *Pacte Nacional per la Educació*, de la LEC y de sus decretos. Es decir, nada menos que doblar la cerviz para pasar por las Horcas Caudinas, y pelillos a la mar.

¿Cuál es el intríngulis de todo esto? De entrada, todo parecería indicar que este *govern* siente algún tipo de mórbida aversión por los docentes. Pero no, ésta sería en todo caso una cuestión accesoría. Aquí hay involucrados aspectos mucho más decisivos, objetivos y de un rabioso pragmatismo que van mucho más allá de las eventuales filias y fobias, a la vez que también mucho más mezquinos. Y es que no estamos hablando de ninguna novedad -la única novedad es en todo caso la intensidad de la protesta docente-, sino de una discriminación negativa que llevan decenios arrastrando *in crescendo* y cuya pertinaz regularidad traspasa el color político de cualquier partido o ideología que haya ocupado en los últimos años el *govern* y/o la *conselleria de educació*. Hace ya mucho tiempo que la cantinela es la misma y sólo van cambiando las tonalidades y el énfasis según el caso. Por tanto, si la cosa no se explica a partir de la *fobia a los docentes*, ¿qué le pasa entonces a la Generalitat con sus maestros y profesores?

Si analizamos sus reivindicaciones, veremos que, por lo que refiere a la parte salarial, lo que se reclama no va más allá de la actualización paliativa de unas remuneraciones desfasadas, lo mismo que han reclamado y en buena medida obtenido otros sectores de funcionarios de la Administración de la Generalitat. Y en lo que refiere a la parte profesional, el núcleo de las demandas consiste, por surrealista que pueda parecer, en poder hacer de maestros y de profesores; poder enseñar y **ejercer la función que tienen encomendada**, con currículos estructurados, especialidad académica, estabilidad laboral, libertad de cátedra y no tener que estar subyugados a los dictérios del pedagogismo pseudocientífico ni a unas políticas educativas economicistas que imponen un modelo metodológico al servicio de intereses espurios y ajenos a la enseñanza. En definitiva, los docentes están diciendo que su trabajo es enseñar y que eso es *lo que quieren poder hacer: enseñar*.

Estoy convencido de que el problema no proviene de las reivindicaciones salariales de los docentes; si así fuese, hubieran negociado, como lo han hecho con otros colectivos. El auténtico busilis no se encuentra pues en las reivindicaciones salariales, sino en la vindicación profesional implícita i explícita: traspasa una línea roja que *el govern* no está dispuesto a cruzar, porque apunta directamente al *Pacte Nacional per l'Educació*. Y porque no sólo significaría reconocer siquiera parcialmente el estrepitoso fracaso, por otro lado más que evidente, del atrabiliario modelo pedagogista que han impuesto como pensamiento único educativo, sino que también pondría en evidencia sus complicidades -y las de sus socios que ahora se desmarcan hipócritamente, muy especialmente el partido que les precedió en el *govern* y en la *conselleria de educació*-, con turbios intereses de lobbys empresariales; desde las empresas de catering y ocio, hasta las grandes multinacionales tecnológicas, pasando por aplicativos para el aprendizaje de las matemáticas de más que contrastada ineficacia.

Y de todo esto han estado haciendo bandera a lo largo de los últimos años. Admitirlo, siquiera parcialmente, significaría reconocer el fracaso, no de esta o aquella medida, sino del concepto de *modelo educativo que se ha venido imponiendo* desde hace ya demasiado tiempo. Y saben que todo esto peligra, porque está construido sobre la vacuidad de un pseudodiscurso educativo tan falaz como ramplón, cuya única fortaleza es haberlo convertido en el comedero de la red de complicidades urdida a su alrededor. En resumen: un auténtico monopolio.

¿Y qué papel juegan los docentes en todo esto? Muy simple. La función docente está en proceso de reconversión desde hace años. Y en esa reconversión, que es en realidad una demolición, hay, como hemos visto, poderosos intereses involucrados. El objetivo es la erradicación de todo lo que suene a transmisión de conocimientos y cultura a las nuevas generaciones, muy especialmente en lo que concierne a las clases sociales más desfavorecidas. Mirémonoslo de esta perspectiva: se nos está repitiendo insistentemente *el mantra de que la función de un docente ya no es enseñar*, que esto está pasado de moda, sino orientar, ser un

coach, un asistente para todo, gestionar las emociones, centrarse en los intereses del alumno y hacer de chupatintas rellenando legajos que luego nadie lee porque sólo están para justificar el sueldo de los pedagócratas y el control sobre un profesorado domeñado a la manera de una espada de Damocles.

Para la Administración, el profesorado ya no debe enseñar, sino *entretener*. Y para esta función no es necesario haber estudiado matemáticas, física, historia, lengua o filosofía en la universidad. Por esta razón el gobierno no quiere especialistas académicos universitarios ni técnicos preparados: los alumnos no deben aprender conocimientos, sólo deben aprender a aprender no se sabe qué. Y si digo que «no se sabe qué» es porque el otro gran mantra es que hay que preparar a los alumnos para trabajos que todavía no sabemos cuáles serán. Y si no sabemos qué se les va a requerir, lo que se impone es hacerlos psíquicamente adaptables a las condiciones de trabajo que se van a encontrar; y ésas sí se sabe cuáles serán, porque estamos viendo sus trazas día a día: una minoría oligárquica que controle el poder, el capital y el conocimiento, y el resto a hacer de *mano de obra en precario* para lo que se ofrezca.

Desde la perspectiva de este proyecto de ingeniería social, aunque los docentes sigan hoy en día siendo titulados universitarios, para el govern y sus pedagócratas no lo son y se les trata y considera como si no lo fueran; ni intelectualmente, ni laboralmente, ni profesionalmente, ni académicamente. Porque no se les quiere para este tipo de funciones, aunque en apariencia se mantengan legal y testimonialmente las formas por una cuestión de inercia histórica. Pero ya están en ello: el alargamiento del máster de secundaria va en esta línea: cada vez *más consignas pedagogistas y menos conocimiento*. El resto, *va de soi*.

Y como no quieren licenciados ni graduados universitarios, ni los tienen para tareas propias de esta condición, tampoco los pagan como a tales ni están dispuestos a ello: ceder significaría reconocer que lo son y que su trabajo es enseñar. No se paga igual a un monitor de ocio que a un universitario. Para el gobierno, la gran anomalía que todavía no ha podido resolver es que tiene contratados universitarios para hacer de acompañantes y monitores, pero, por supuesto, tiende a pagarlos y a ponerles condiciones de trabajo de acompañantes y de monitores. Y lo que los docentes están reclamando es precisamente ser considerados los transmisores de conocimiento que son, el trabajo para cuyo ejercicio han sido investidos y el que socialmente les corresponde, en correspondencia con la cual se les debería pagar. No estamos ante una negociación salarial abortada o fallida, sino de *dos discursos diametralmente opuestos sobre cuál es el trabajo de un docente*.

No quiero acabar sin aludir al hecho de que los docentes, aunque probablemente sean el colectivo más agraviado, no es el único que está sufriendo esta reconversión salvaje por liquidación, también hay otros. Los *médicos*, por ejemplo, están sufriendo también un proceso de reconversión relacionado con la privatización y la externalización de los servicios de la sanidad pública. Profesionalmente se les quiere convertir en meros aplicadores de protocolos al servicio de los intereses de las multinacionales del sector. Se están pervirtiendo los criterios de homologación de las titulaciones y las especialidades médicas, al tiempo que se restringen y se imponen criterios ajenos a la praxis médica en lo que refiere a las recetas y las terapias, en un proceso análogo al que está sucediendo en la enseñanza. Por eso también están luchando y, *junto a los campesinos y bomberos, se unieron a las manifestaciones docentes de la semana del 16 al 20 de marzo*, todo un gesto que les honra. La lucha de fondo es la misma. Eso sí, en honor a la verdad hay que decir que también los *mossos d'esquadra* se han involucrado plenamente en esta lucha. Lástima que, vaya por Dios, lo hicieran marcialmente alienados con el lado oscuro.

Ésta es precisamente la diferencia entre los *mossos d'esquadra* y los docentes: a los primeros ni se les ha cambiado el trabajo ni se les está sometiendo a un proceso de reconversión a seguratas, vigilantes de aparcamiento o gorilas de discoteca. A los segundos, en cambio, por analogía, sí. *Se está destruyendo la enseñanza pública catalana*, y eso, ya sea por cinismo o por estulticia, más allá de poner de manifiesto un grotesca falta de talla política, es mucho peor que un crimen, es un error; un terrible error que tanto más costará de revertir cuanto más tiempo se tarde en poner punto final a tamaño despropósito.

Si la Generalitat prosigue en esta línea con los docentes y la ENSEÑANZA –sí, con mayúsculas-, incurrirá de lleno en un fraude histórico a la sociedad catalana que tarde o temprano pagará muy caro. La historia no perdona.

Xavier Massó es Presidente de la «Fundación Episteme». Exsecretario General del «Sindicato de Profesores de Secundaria (aspepc-sps)». Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Licenciado en Antropología Social y Cultural. Catedrático de Enseñanzas Secundarias por la especialidad de Filosofía.

Universitarios, humanistas y cantamañanas **OPINIÓN**

David Cerdá. 15de abril de 2026

Ha publicado Javier Aranguren un libro sobre la universidad y sus usos tan atinado que no puedo sino copiarle el nombre en el título de mi artículo, a modo de homenaje: *Universitarios, humanistas y cantamañanas* (Rialp,

2025) es una autopsia sobre la universidad actual tan ágil, certera y mollar que casi debería servir de inicio para un replanteamiento completo de la educación superior en nuestro país, si es que alguna vez hay verdadera voluntad de mirarnos en ese quebrado espejo para cambiar las tornas. Vayamos con los tres bloques en los que se divide el opúsculo, pues cada uno de ellos merece una reflexión profunda.

Aranguren se pregunta por *los fines de la universidad* y descubre que no se corresponden con lo que se suele publicitar para atraer a los alumnos (en connivencia con sus padres): desde la empleabilidad a las instalaciones deportivas. Tiene la osadía el autor de recordarnos que «el conocimiento es lo que con propiedad constituye una comunidad en universitaria» y que «no puede haber conocimiento si no hay trabajo». ¿Será que la universidad es un sitio donde, porque se ama el saber, hay gente que sabe e investiga para saber más y tiene afán de transmitir ese fuego a quien va allí a saber también mucho? Hace tiempo —y cada vez más— que *la universidad es un sitio donde el conocimiento es la excusa* para comerciar con títulos habilitantes para el mercado de trabajo, cuando debería ser al contrario: una convivencia construida en torno al conocimiento. Y resulta que el mundo necesita desesperadamente este «debería», porque, a pesar del trampantojo de la Inteligencia Artificial, lo que este mundo necesita, como siempre, es que el conocimiento del más alto nivel se extienda.

La universidad, por lo tanto, *debe recordar sus fines: formar líderes/élites* (no de la billetera, sino del entendimiento) e ir más allá de la inmediatez de los tiempos (del pobre pragmatismo). También debe componer personas completas, capaces de un juicio crítico, sensibles a lo superior y empeñados en desarrollar una conversación culta. Hay gente que creer que todo lo anterior no son más que adornos al hecho de conseguir un empleo y comenzar a pagar la hipoteca (o más bien el alquiler compartido); lo cierto es que cultivarse es la misma esencia de lo que es ser humano, cuando se entiende como se debe entender, es decir, algo que va más allá de la supervivencia. A sobrevivir no les vamos a ganar a los virus y las amebas, que no necesitan universidades. El humanismo consiste, en buena medida, en *querer ir más allá de la supervivencia*.

Como siempre decimos aquí, el desbarajuste educativo, en este caso el universitario, no es culpa de los jóvenes, sino de sus mayores, que lo hemos concebido. Pero no hay que olvidar que un universitario es un mayor de edad y un ciudadano que se dispone a heredar su polis, y que es su deber mejorarla. De ahí que Aranguren recuerde que al universitario la *honestidad intelectual* le es exigible. No es un cliente ni un usuario: es el miembro de una comunidad cuya excelencia depende de la suya. Para ello, ninguna disposición es mejor que la de «conocer para aprender». Hay aquí una épica imprescindible: a la sabiduría y la belleza solo se accede con esfuerzo, que es la verdadera aventura. Está muy bien despotricar del mundo recibido, de las sucesivas crisis, del inquietante siglo XXI en que estamos inmersos, pero es un acto de cobardía no tomar esa cuestión entre las manos para hacer, cada uno, su parte.

Por último, *los cantamañanas*. Es la parte más divertida del texto y por tanto no desvelaré su contenido. Baste decir que el autor le ha cogido el pulso perfectamente a la *posmodernidad* y ha sabido plasmar con gracejo sus corrupciones, desde los «estudios culturales» a la cultura de la cancelación, pasando por la ideología de género, males que, por fortuna, han afectado más allende los mares; pesadillas de las que empezamos a despertarnos. Quedan unas pocas cosas que limpiar en la universidad para que vuelva a ser el lugar donde pueda debatirse con libertad y gallardía —me sumo a la añoranza del autor por las *disputatio* medievales—, pero es tal el estropicio causado que todo parece indicar que nos hemos dado cuenta y vamos a darle la vuelta a la tortilla.

Aquí solo he podido desgranar titulares: el libro está escrito con la maestría habitual en Aranguren y merece disfrutarse párrafo a párrafo, de modo que no lo duden: háganse con él y disfruten. No es un texto amargo; todas sus ironías destilan cariño hacia la institución y un profundo amor por aquello a lo que debería servir, aunque ahora mismo, salvo honrosas excepciones, apenas sirve. Su subtítulo es “Los verdaderos y los falsos humanistas”; va siendo hora de mirarnos a los ojos para saber quién es quién a este respecto. Hay demasiada gente sonriendo con suficiencia e incluso placer viendo como el barco se hunde.

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



Lo que la investigación revela (y el debate ignora): avances invisibles y retos persistentes del sistema educativo español

Coral González Barberá, Luís Lizasoain Hernández y Fernando Martínez Abad. 14 abril 2026

Hablar del sistema educativo español suele ir acompañado de diagnósticos pesimistas y de debates marcados por la urgencia política. Las reformas se suceden, los titulares se repiten y las evaluaciones externas se convierten con frecuencia en el principal termómetro de la calidad educativa.

Frente a esta dinámica, la investigación educativa invita a adoptar una mirada más amplia, informada por evidencias empíricas y por el análisis de procesos de largo recorrido. Solo desde esta perspectiva es posible comprender qué ha funcionado, qué no y cuáles son los retos reales a los que se enfrenta la educación en España.

Avances

Una primera aportación fundamental de la investigación es la necesidad de contextualizar los juicios sobre el sistema educativo. Si se observa su evolución histórica, el balance general es claramente positivo.

A comienzos del siglo XX, más de la mitad de la población española era analfabeta; hoy, el acceso a la educación básica es prácticamente universal y la proporción de población con estudios superiores se sitúa por encima de la media europea.

Este progreso ha sido especialmente relevante en términos de equidad de género, con una incorporación sostenida de las mujeres a todos los niveles del sistema educativo. Estos datos no niegan los problemas existentes, pero sí cuestionan los discursos que presentan el sistema como un fracaso permanente y ahistórico.

Retos

Ahora bien, reconocer los avances no implica ignorar los retos. La investigación educativa identifica una serie de problemas estructurales que persisten desde hace décadas. Uno de los más señalados es la inestabilidad normativa.

Los frecuentes cambios legislativos dificultan la consolidación de reformas, generan incertidumbre en los centros y en el profesorado y debilitan la posibilidad de evaluar de manera rigurosa el impacto real de las políticas educativas. A ello se suma una limitada cultura de evaluación informada por evidencias, lo que impide aprender sistemáticamente de lo que funciona y corregir aquello que no produce los efectos esperados.

Los problemas no pueden abordarse como decisiones individuales del alumnado, sino como procesos acumulativos de desventaja

Otro reto central es la desigualdad. A pesar de contar con un sistema educativo en general comprensivo e inclusivo, las trayectorias educativas del alumnado continúan estando fuertemente condicionadas por el origen socioeconómico, el territorio y el tipo de centro. Fenómenos como la segregación escolar, las elevadas tasas de repetición o el abandono educativo temprano afectan de manera desproporcionada a los contextos más vulnerables, reproduciendo desigualdades sociales preexistentes.

Desde la investigación se insiste en que estos problemas no pueden abordarse como decisiones individuales del alumnado, sino como procesos acumulativos de desventaja que comienzan en etapas muy tempranas y que requieren respuestas sistémicas y sostenidas en el tiempo.

Acción preventiva

En este sentido, uno de los consensos más sólidos en la literatura científica es la importancia de la prevención. La educación infantil de calidad, la detección precoz de dificultades de aprendizaje —especialmente en lectura y matemáticas— y la implementación de apoyos instruccionales basados en evidencias resultan mucho más eficaces que las intervenciones tardías y reactivas.

Asimismo, numerosos estudios cuestionan la eficacia de la repetición de curso tal y como se aplica habitualmente, y señalan su escaso impacto positivo sobre el rendimiento y su relación con un mayor riesgo de abandono escolar. Frente a ello, la investigación apunta a la necesidad de ofrecer trayectorias formativas más flexibles, significativas y permeables, que permitan al alumnado encontrar sentido a su recorrido educativo.

La investigación educativa también pone el foco en el modelo pedagógico y organizativo de los centros. Currículos excesivamente extensos, prácticas evaluativas centradas en la calificación y una escasa atención al carácter formativo de la evaluación contrastan con aulas cada vez más diversas y con demandas crecientes en ámbitos como la inclusión, la convivencia, la salud mental o el uso crítico de la tecnología.

Afrontar estos desafíos exige repensar qué aprendizajes son fundamentales y cómo se enseñan, priorizando la comprensión profunda, el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias personales y sociales que permitan al alumnado desenvolverse en contextos complejos e inciertos.

El profesorado

Un elemento clave en cualquier estrategia de mejora es el profesorado. La evidencia comparada muestra que los sistemas educativos que mejoran de forma sostenida invierten de manera decidida en el desarrollo profesional docente.

Esto incluye una formación inicial exigente, procesos de acceso bien acompañados y oportunidades reales de aprendizaje profesional a lo largo de la carrera, especialmente dentro de los propios centros. La investigación subraya la importancia de crear condiciones para el trabajo colaborativo, la reflexión sobre la práctica y el uso sistemático de datos y resultados de investigación como herramientas para la mejora, y no como mecanismos de control o sanción.

¿Academia vs. escuela?

En este punto, resulta especialmente relevante la relación entre la investigación educativa y la práctica escolar. Con demasiada frecuencia, el conocimiento producido por la investigación no llega a los centros o lo hace de manera fragmentada y descontextualizada.

Superar esta brecha requiere fortalecer los vínculos entre investigadores, docentes y responsables educativos, promoviendo espacios de colaboración, transferencia y co-construcción del conocimiento. La investigación educativa es más valiosa cuando dialoga con los problemas reales de las aulas y cuando sus resultados se traducen en orientaciones comprensibles y aplicables para la práctica.

En el debate público ocupan un lugar destacado las evaluaciones internacionales, como PISA. Desde la investigación se subraya su utilidad para comprender tendencias generales y desigualdades, pero también la necesidad de interpretarlas con cautela.

Las políticas educativas no funcionan al margen de los contextos sociales, culturales y organizativos en los que se insertan

Reducir su lectura a la posición en un *ranking* es simplificador y poco productivo. Su verdadero valor reside en la información contextual que ofrecen sobre las condiciones en las que aprende el alumnado y los factores asociados a los resultados. Desde esta perspectiva, el sistema educativo español presenta resultados cercanos a la media de los países de su entorno y muestra fortalezas relevantes en términos de equidad, inclusión y bienestar, que a menudo quedan eclipsadas en el debate mediático.

Transferencia

Finalmente, la investigación educativa advierte sobre los límites de la transferencia acrítica de modelos extranjeros. Las políticas educativas no funcionan al margen de los contextos sociales, culturales y organizativos en los que se insertan.

Aprender de otros países implica comprender por qué determinadas prácticas funcionan, en qué condiciones lo hacen y evaluar en qué medida pueden adaptarse a realidades distintas. Del mismo modo, dentro de España existen experiencias valiosas cuya comprensión exige atender a las condiciones específicas en las que se desarrollan, evitando generalizaciones simplistas.

En definitiva, la investigación educativa ofrece un conocimiento indispensable para orientar el debate y la toma de decisiones en educación. Sus aportaciones coinciden en señalar que la mejora no depende de soluciones rápidas ni de reformas aisladas, sino de políticas estables, inversión sostenida, equidad y fortalecimiento del tejido profesional de los centros. Mirar la educación desde la evidencia no elimina la complejidad de los problemas, pero sí permite afrontarlos con mayor rigor, responsabilidad y perspectiva de futuro.

Ismael Palacín. FUNDACIÓN EQUITAT.org (Bofill) ENTREVISTA

Ana Basanta. 15 abril 2026

“Ahora que la equidad es más necesaria que nunca, necesitamos aprender a hablar a la ciudadanía, a sensibilizar” | Pol Rius

La Fundación Bofill nació en el año 1969 con el objetivo de promover la transformación y el cambio social, y desde 2009 apostó por la mejora educativa como palanca para la mejora social. ¿Cuál es el motivo y qué representa el cambio de nombre a equitat.org?

El motivo nace del espíritu fundacional. Los fundadores, en el año 69, dijeron: hace falta una sociedad más próspera y más democrática y esta no se hará sin más oportunidades; es decir, sin más igualdad y equidad para todos. Dijeron que no sería una fundación asistencial, sino que ayudaría a hacer un cambio de estructuras, aportando ideas, conocimiento e iniciativas que ayudasen a otros a hacer estos cambios.

Cada época ha leído cómo se debe hacer esto y en 2009 hubo una reflexión. Hasta entonces teníamos cuatro ejes: inmigración, pobreza, gobernanza y participación democrática, y un pequeño eje de **educación**. Pero en 2009 se dijo que para hacer este cambio hacia la sociedad del conocimiento y garantizar la lucha contra la pobreza, sobre todo se debían garantizar oportunidades educativas, no solo ayudas sociales a las personas. No era el único camino, pero quizá era el más fiable para conseguir la equidad y la prosperidad para todos.

En estos años hemos vivido una revolución silenciosa: cada vez hay más niños que estudian y durante más años y cada vez hay más expectativas sociales sobre la educación. Esperamos no solo que se formen ciudadanos que sepan lengua y matemáticas y que tengan conciencia, sino que tengan valores, capacidad de cooperación, espíritu crítico, cultura democrática, y esperamos que la educación sea para todos, sin excepción.

La diversidad antes era una anomalía y ahora la diversidad es la normalidad. La fundación está centrada aquí y el primer salto fue adoptar el símbolo de igual como logo.

¿De esto hace...?

Seis años. Adoptar el símbolo de igual en el logo es muy explícito, porque reivindicar la igualdad nos recuerda que todas las personas merecemos los mismos derechos, la misma consideración, la misma dignidad y el mismo respeto. La igualdad nos recuerda que nadie es menos y, a partir de ahora, lo que hacemos es acompañar este símbolo con el concepto de equidad. Es como decir que la igualdad garantiza derechos y la equidad garantiza las oportunidades reales. La equidad reconoce que las personas tienen puntos de partida desiguales y que a menudo necesitan apoyos diferentes. La igualdad sin equidad, de hecho, es una ilusión.

En la fundación siempre hemos hecho mucha investigación, capacitación de profesionales, propuestas, y hemos hablado a las personas más expertas, más comprometidas y más informadas. Tenemos centenares de investigadores que colaboran con nosotros, técnicas de municipios... Hemos generado conocimiento, hemos aprendido con ellos y hemos hecho propuestas. La reflexión de estos últimos años ha sido que, ahora que la equidad está tan cuestionada y tan atacada, pero ahora que la equidad es más necesaria que nunca, necesitamos aprender a hablar a la ciudadanía, a sensibilizar, a explicar de forma didáctica a todo el mundo, no solo a los convencidos o a los expertos, estos valores que compartimos como sociedad, porque la gente es consciente de que hemos llegado al mundo civilizado gracias a conquistas que tienen mucho que ver con la equidad. Con el nombre de Fundación Bofill es más difícil, porque es un nombre que no explica la cosa; en cambio, un nombre que sea deliberada y explícitamente aquello que hacemos, que es equidad, es más fácil de identificar.

Nosotros no podemos renunciar a la experticia; lo que tenemos que aprender es a traducir lo que hacemos al lenguaje que hablan las familias, otros profesionales y toda aquella gente que sabe que la equidad es imprescindible. Podemos ayudar a explicar qué debería hacer nuestro país para que la equidad fuese real para todos y para que estuviera en el día a día, para que no fuese un sueño. Hay que explicar que la gran mayoría de personas estamos donde estamos porque las generaciones anteriores a nosotros consiguieron subir los peldaños en términos de equidad, y la equidad es necesaria, no es un lujo, no es un buen deseo, no es una falacia. Y es muy concreta.

¿Por ejemplo?

Hemos conseguido reducir el abandono educativo prematuro, que era de más del 30% en los años 2000, antes había llegado a un 50%, y ahora estamos en el 14%. Un 14% es mucho, pero es mucho mejor que un 30%. Y tenemos que pasar de un 14 a un 4 y quizá a un 0. Tenemos 97.000 jóvenes al año que dejan de estudiar y tienen que seguir estudiando, y esto tiene que ver con becas, apoyo precoz, orientación...

No cambiaremos lo que hacemos, lo haremos con más intención

Una gran parte del éxito escolar no está en la escuela, en la escuela o en las matemáticas, está en el apoyo de tu familia. O depende del barrio en el que vives, de las oportunidades educativas de tu comunidad. Aquí entra todo el tema de Educación 360. Por ejemplo, hacer que la lectura esté presente en tu comunidad y en tu familia, que significa capacitar a los padres, darles apoyo, enriquecer la oferta de los barrios. Esto es muy concreto: que vivas donde vivas tengas unas oportunidades culturales en tu familia y fuera de ella.

Dentro de los programas que tenéis, ¿la lucha contra el abandono escolar y el acompañamiento al alumnado y a las familias es y será uno de los ejes?

El país no ha cambiado, y los retos educativos no han cambiado. Cada año lo vemos con el Anuario. Por tanto, nuestras propuestas no cambian; al contrario, esto lo hacemos para hacer el doble de bien aquello que antes ya hacíamos, y lo hacemos para implicarnos mejor. Partimos del convencimiento de que hay mucha gente que sabe que esto es importante y necesario, y tenemos que saber explicárselo y tenemos que saber implicarla en algunas de estas cosas. Pero los cuatro ejes continúan siendo: reducir el abandono escolar, reducir la segregación escolar, enriquecer la educación familiar y comunitaria y la lectura, y luchar por la equidad digital. No cambiaremos lo que hacemos, lo haremos con más intención.

Dentro de los programas que hacéis, que son muy diversos, uno de los más conocidos es Lecxit, que apuesta por la mejora lectora ante el hecho de que uno de cada cuatro niños termina la primaria sin saber leer bien. ¿Qué balance hacéis de este programa?

La lectura es muy interesante para nosotros. Primero, porque la lectura es imprescindible; no solo es importante para ser un adulto funcional o para tener una cultura o un enriquecimiento, sino porque es imposible tener un éxito escolar sin comprensión lectora. No saldrás adelante, ni en matemáticas, ni en historia, ni en ciencias, si no entiendes lo que lees. Una parte de la solución viene del Departamento de Educación, y hemos pedido un plan sistemático de lectura en primaria para que esto no pase, pero otra parte de la comprensión lectora se desarrolla sobre todo en el apoyo de tu casa. Si tienes padres lectores que dedican cada día un rato a leer, que convierten la lectura en una actividad positiva familiar, es más fácil que adquieras el hábito lector, y

el Lecxit partió de la idea de decir: ¿qué hacemos con todas las decenas de miles de niños y niñas que tienen una familia fantástica que les da todo lo que necesitan, pero que no les da una cultura lectora?

Es imposible tener un éxito escolar sin comprensión lectora

Hicimos una revisión de programas de todo el mundo, como hacemos siempre, e identificamos en el mundo anglosajón programas de acompañamiento de mentoría lectora. Pienso que es un ejemplo extraordinario de cómo la sociedad se implica en iniciativas positivas. Diseñamos el programa, lo probamos en 30 centros para ver cómo funcionaba y ahora se está haciendo en 300 lugares de Cataluña en 140 municipios. Cada semana, más de 3.000 voluntarios están haciendo una sesión con un niño o una niña con dificultades para leer de cuarto, quinto o sexto. Desde hace 12 años. Con la implicación de ayuntamientos y entidades de todas partes. Esto es extraordinario, ¿no? Lo digo porque estamos en un momento social en el que parece que nada funciona, que la gente mire solo por sí misma, que nos hayamos vuelto egoístas, y un programa como este es un ejemplo excelente.

Quizá hay familias que conocen más Lecxit que la Fundación Bofill.

Es posible. En realidad, programas como Lecxit o como Mentora nos dieron una pista en el cambio de nombre porque dijimos: si hacemos un estudio sobre la evolución de los datos de comprensión lectora y cómo trabajar la lectoescritura, nos lee muy poca gente, pero cuando no solo hacemos esto, sino que además generamos un programa sobre acompañar la comprensión y pedimos la implicación ciudadana, han sido 16.000 o 17.000 voluntarios a lo largo de todos estos años, y la gente se implica, lo hace cada semana, y en estas sesiones de lectura con los niños, la gente no solo comparte lectura, comparte valores, socialización, cuidado, de manera que los niños y las niñas de estas sesiones no solo entienden lo que leen, sino que hacen algo más importante: generan un hábito positivo, convierten la lectura en algo querido para ellos, un hábito autónomo. Programas como estos nos hicieron pensar que cuando sabemos traducir el informe experto en una propuesta en la que invitas a la gente, la gente se suma. ¿Y si hacemos lo mismo con la institución?

Hablabas de que una de las prioridades es la lucha contra la segregación. Un ejemplo es la campaña 'Aquí empieza todo' durante los periodos de puertas abiertas y preinscripción escolar, a favor de elegir una escuela sin prejuicios dentro del barrio. ¿Se debe hacer mucha pedagogía con algunas familias, que pueden decir que tienen derecho a decidir dónde quieren que estudie su hijo o su hija?

Es un buen ejemplo. Nosotros somos muy buenos analizando los datos de la segregación en Cataluña y haciendo propuestas políticas, pero nos dimos cuenta de que con una campaña en positivo, que dice que aquí empieza todo, que dice que si es la escuela de tu barrio aquí se aprende matemáticas y lengua, pero también democracia, diversidad, implicación, resulta que cuando hablábamos a las familias y cuando dábamos material a la escuela para hablar a las familias, las personas respondían. Las familias iban, se informaban, se concienciaban, incluso algunas familias han tomado la opción voluntaria de matricularse colectivamente en un centro que antes era considerado muy segregado o un gueto.

Una lección que hemos aprendido es que quizá la gente tiene confianza. Hay una crisis de confianza y cuando hablamos a la gente y la invitamos a hacer iniciativas positivas y la informamos, la gente confía y, además, somos valientes y coherentes. No es cierto que todo el mundo sea egoísta y que el racismo, el miedo y el recelo sean lo que domina. Quizá todos tenemos una semilla dentro de desconfianza, de racismo y de recelo, pero también tenemos ganas de confiar y de colaborar cuando nos hablan abiertamente y cuando nos dan la información.

Hoy en día la información es clave...

La historia de la segregación en Cataluña es un ejemplo. En pocos años, se ha reducido drásticamente la segregación. Había gente que nos decía que cuando se empezara a mezclar el alumnado en algunas escuelas donde había muy pocos alumnos pobres e inmigrantes, habría quejas de las familias, habría mal ambiente, y prácticamente no ha pasado. Tenemos una ciudadanía con muchos más valores democráticos y mucha más madurez de la que queremos creer o de la que nos quieren hacer creer. Cuando las cosas se hacen bien, se explican bien y se hacen de forma coherente, funcionan. Un ejemplo es la campaña 'Aquí empieza todo' y otro es el programa Mentora.

Con este programa acompañáis a adolescentes en su trayectoria para combatir el abandono escolar. Es relativamente reciente...

Ahora hará tres años. En Cataluña no se hablaba nunca de abandono, pero existía el fenómeno y había que cuantificarlo. Y lo cuantificamos. Después, nos dimos cuenta de que el otro problema que había era la idea generalizada de que los jóvenes que abandonan son perezosos, están en la plaza sin hacer nada y no merecen nada, cuando, en realidad, todas las historias de vida y análisis que habíamos hecho estaban llenas de jóvenes con una historia de luchas, de esfuerzo, muchas veces de falta de dinero o de problemas de salud mental... Detrás de cada abandono había antes unas historias de gente, de niños, que habían luchado por estudiar, por salir adelante, pero si no cambiábamos la idea social, el estereotipo del nini, no saldríamos adelante, y para eso hacía falta implicación. Además, entregamos cerca de 300 cartas al Parlamento donde los jóvenes explicaban qué problemas tenían para continuar estudiando.



En el programa Mentora hay unos 800 mentores voluntarios que acompañan a jóvenes y, entre ellos, hay maestros jubilados, alcaldesas de municipios, personas que están relacionadas con la educación y otros que son ciudadanos que quieren aportar. Ahora son 40 municipios. Es un programa que requiere mucho trabajo porque acompañar a jóvenes en momentos de ruptura requiere dedicación. Queremos transmitir el mensaje de que la fundación no puede renunciar, ni quiere renunciar, a aportar conocimiento, datos, experticia y evidencia científica, pero si sembramos sensibilización y didáctica y lo explicamos para todos, nos sorprendemos. Y detrás del cambio de nombre hay esta intención. Seamos más explícitos, aprendamos a hablar a todo el mundo y pasarán más cosas.

¿Por qué habéis escogido el dominio .org?

Nos ayuda a recordar algo muy propio de la fundación y muy propio de una entidad social, que es que necesitamos buenos gobiernos, pero las mejores sociedades tienen buenos gobiernos gracias a que tienen sociedad civil y prensa exigente, independiente, activa. Ahora que hay tanto individualismo y ultraderecha, hace falta más que nunca reforzar el ámbito de lo colectivo. No podemos solo quejarnos de lo que no hace el gobierno; tenemos que hacer propuestas, desarrollar, crear redes, crear alianzas, y .org es el símbolo de las entidades no gubernamentales.

Las mejores sociedades tienen buenos gobiernos gracias a que tienen sociedad civil y prensa exigente, independiente, activa

Nuestros fundadores centraron nuestra identidad en cuatro lemas: conocimiento, cooperación, innovación e independencia. Y el de independencia es muy clave porque tuvimos un patrimonio fundacional puesto por los fundadores que es lo que nos permite hacer investigaciones y aportar datos, incluso de aquellos temas en los que un gobierno no está interesado.

Hablabas de la extrema derecha. ¿Una de las maneras de combatir su discurso de odio es reivindicar la equidad?

Sí, la primera idea fue la de hablar a todo el mundo, y la segunda que surgió fue esta: cuanto más cuestionado está el tema de la equidad, nosotros, que tenemos independencia económica y política, tenemos más el deber de reivindicarla. Sabemos que con esto estaremos más en el punto de mira porque recibimos muchos ataques de la ultraderecha.

Somos conscientes de que el tema equidad y educación serán el centro de batalla cultural de los próximos años, porque va de oportunidades, de democracia, de lo público, porque va precisamente de todo lo que odia la ultraderecha u otras formas corporativistas, y sabemos que el debate actual va de simplificar, de "todo va mal", "no vale la pena hacer nada", va de hacer creer a la gente que tienes que elegir entre calidad y equidad... Va de unas tesis que en todos los países democráticos estaban muy superadas, y nosotros, que tenemos un altavoz, tenemos el deber de utilizarlo. Está todo el relato interesado de la bajada de nivel como excusa para decir que desmantelamos la equidad o reduzcamos los recursos o privatizamos. Todo esto lo veremos en los próximos años y aquí podemos contribuir.

A nivel institucional, ¿cuáles serían las primeras medidas que pediríais al Departamento de Educación o al Gobierno, porque a veces depende de más de un departamento?

Estamos en un momento muy interesante porque la educación se está abriendo a todos, a toda la diversidad. Nunca la educación había tenido tanta centralidad ni había captado tantas aspiraciones de las familias de todas las clases sociales. Esta centralidad educativa es muy buena, pero al mismo tiempo es lógico que nunca esto haya generado tanto malestar, porque se le pide tanto a la educación... Por tanto, lo primero es decirle al Gobierno que hay que convertir la educación en el centro, no ya de la competitividad del país, sino de la promesa de cohesión del país. En tiempos inciertos como los que vivimos ahora, a nivel profesional, laboral, económico, lo único que nos puede dar confianza es saber que nuestros hijos, o nosotros si nos estamos formando, tendremos una educación de calidad. Esto es construir confianza; por tanto, lo primero que le decimos al Gobierno es que venimos de una mala historia, con décadas de desinversión, del franquismo que lo desmanteló todo, y tenemos que ponernos al día. Una reinversión educativa, tanto económica como metodológica, es imprescindible y no se debe aplazar.

Lo que decimos es: reconstruyamos la educación como vehículo de cohesión, de oportunidades y, por tanto, garantizar no solo un aprendizaje de lectura y de matemáticas para todos, sin excusa, sino comedor escolar, becas... Todo aquello que permita que el mayor número de jóvenes estudien el mayor número de años. No perdamos estudiantes. Y, en concreto, las propuestas que presentamos son un resumen de las prioridades del Anuario, teniendo en cuenta lo que hemos aprendido de otros países que han salido mejor: extensión del 0-3; recuperar los aprendizajes en clave de equidad, es decir, lectura y matemáticas en el momento en que tienen las primeras dificultades; acabar con el abandono escolar, que significa orientación y becas; invertir más en los centros socialmente más desfavorecidos; una financiación más justa, transparente y sostenible en los centros; equidad educativa también más allá de la escuela, combatir la segregación, y una educación digital crítica, creativa y justa.

El tema digital es uno de los cuatro ejes que antes comentabas. ¿Cuál es vuestro posicionamiento respecto a las pantallas y el aula?

El tema digital puede ser o una gran amenaza para la educación o una oportunidad, pero para ello tenemos que domesticar las tecnologías: lo que no puede ser es que la educación vaya a remolque de la tecnología, sino que la tecnología se debe adaptar a lo que necesita la escuela, a lo que necesita el niño, y eso significa, en parte, regular, y sancionar, si hace falta, a las empresas tecnológicas, pero con prohibir no basta, hay que empoderar. La escuela es un lugar donde puedes convertirte en un ciudadano tecnocrítico, que sabe utilizar herramientas digitales de una forma crítica y profesional.

Lo que no podemos hacer es decir “no nos gustan las pantallas y haremos como si no existieran”. Si lo que queremos decir es que los niños deben tener pantallas más tarde, que se deben usar poco y que se deben usar solo cuando aporten valor, eso es imprescindible. Pero el tema digital está en el día a día de muchas familias y hay que hablar de ello porque los niños acceden de mil maneras y, como saben los maestros, los niños hacen los deberes con ChatGPT, los maestros no saben si lo han hecho de una manera u otra... Tenemos que tomar las riendas de este tema y educar para usar bien estas herramientas.

Los niños en situación de pobreza tienen capacidad de aprender

¿Tendrá más importancia todo lo que supone la pobreza infantil?

La pobreza infantil no es un problema puntual. Uno de cada tres niños entra cada día en la escuela en situación de riesgo de pobreza. Evidentemente, hacen falta medidas sociales y familiares, pero los niños en situación de pobreza tienen capacidad de aprender. Otra cosa es si necesitan unos apoyos más determinados. Por ejemplo, en lectura pueden necesitar más acompañamiento y hábito lector; en matemáticas, posiblemente no tienen un profesor particular o un apoyo en casa, y si hay que poner más profesores en el sistema educativo, se debe prever, como se ha hecho en muchos países, que sea en grupos pequeños, en materias en las que se atascan un poco más. Se debe contemplar un buen sistema de becas porque son niños que cuando tengan 16 años quizá también trabajen para ayudar un poco en casa, y acaban dejando de estudiar. Es una medida educativa, no asistencial. Los niños en situación de pobreza infantil son niños que quieren estudiar, sus familias quieren que estudien y lo que debemos contemplar son aquellos tipos de apoyos educativos, económicos y de todo tipo para que puedan seguir estudiando.

¿El nombre equitat.org representa la necesidad de implantar estas medidas?

Exacto. Hay gente que piensa que la equidad es lo que necesitan otros, los pobres, pero todas las propuestas que hacemos en la fundación son para todos: un mejor aprendizaje del inglés, de las matemáticas... Otra cosa es que los alumnos de familias de clase media en casa pueden tener cierto apoyo, y otros en situación de pobreza y con poca disponibilidad se lo juegan todo en la escuela. Esto explica que, en PISA, por ejemplo, no hay países que sean campeones en excelencia y no lo sean en equidad. ¿Qué tienen en común países como Estonia, Finlandia o Corea, que tienen sistemas totalmente diferentes? Son excelentes en ambos, porque impulsan el talento de todos y desde abajo. Todos necesitamos la equidad. Los derechos son buenos para todos y la equidad es lo que permite ser proporcional con estos derechos, para salvar la distancia entre de dónde se parte y dónde se quiere llegar. Ningún país saldrá bien ni a nivel de cohesión, ni a nivel económico ni político con un 34% de pobreza infantil, pero si algo ha demostrado que puede romper la transmisión intergeneracional de la pobreza, es decir, que la pobreza no se herede de padres a hijos, es la educación. Los estudios quizá no proporcionan bienestar, pero salvan de la pobreza extrema; hay una diferencia radical entre haber estudiado o no.

También es importante reconocer lo que tenemos: los docentes están sosteniendo no solo un sistema con poca inversión, sino que muchas veces están sosteniendo la comunidad, son un punto de apoyo. Hay que reconocer el papel de maestros, entidades sociales, educadoras y educadores sociales que están haciendo que niños que no iban a la escuela vayan, los municipios con alcaldes y alcaldesas que sin presupuesto invierten en orientación, en crear oportunidades... Esto explica que, a pesar del retraso en inversión, si algunas cosas han funcionado es gracias a este esfuerzo.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

La evaluación, clave para la educación inclusiva

Mientras no cambie la concepción que se tiene, de forma generalizada, del papel de la evaluación en la enseñanza, resultará muy difícil (casi imposible) contar con una escuela inclusiva, equitativa para toda la población, que ofrezca igualdad de oportunidades para la incorporación a la sociedad.

María Antonia Casanova. 10-04-2026

Como es obvio y reconocido ampliamente, para atender a la diversidad que presenta el alumnado en las aulas actuales (estilo y ritmo de aprendizaje, capacidad, talento, etnia, lengua, contexto territorial y social, etc.) se

hace imprescindible la adopción y la práctica de estrategias metodológicas variadas, que favorezcan la flexibilidad del sistema ofreciendo respuestas adecuadas a las distintas características personales y, de este modo, personalizar la educación sin exigir que sea el estudiante el que siempre deba adaptarse al sistema y, además, sin realizar las ya superadas adaptaciones curriculares individuales. Si se reconoce que todos los alumnos son diferentes, sería necesaria una adaptación para cada uno, algo imposible e inadecuado, por supuesto.

Un avance, en este sentido, es la aplicación de los principios del *Diseño Curricular para el Aprendizaje*, que permite la accesibilidad a los aprendizajes de la inmensa mayoría del alumnado, a excepción de casos específicos que requieran de un tratamiento también muy especializado.

No obstante, si después de incorporar la innovación metodológica apropiada para alcanzar la eficacia precisa en el modelo de educación inclusiva, se mantienen los procedimientos de evaluación academicistas y tradicionales, a base de exámenes iguales para todos en momentos puntuales..., pierde sentido todo el proceso anterior y se desaprovechan los avances seguros que pueden lograrse con la inclusión como respuesta idónea a las exigencias de la sociedad actual.

¿Por qué? Porque la evaluación dirige el proceso educativo, ya que, dada la fuerte tradición existente, parece que lo más importante son las calificaciones que se obtienen, sin importar especialmente los procedimientos para conseguirlas. Esto se traduce en que basta con memorizar (no digo aprender) determinados conocimientos, repetirlos en los momentos clave... y se supera lo necesario para obtener el título deseado.

Afortunadamente, esta situación va cambiando, aunque sea con más lentitud que la requerida. Pero habría que pisar el acelerador para modificar definitivamente el modelo de evaluación, de manera que contribuyera — como el resto de los elementos curriculares— al aprendizaje y a la personalización de la enseñanza y no se considerara como algo final y ajeno a los procesos del aula en su día a día, considerando las diferencias individuales y grupales y apoyando coherentemente las decisiones que se adoptan en el conjunto del sistema inclusivo. Al fin, personalizar la educación exige, igualmente, personalizar la evaluación.

La evaluación continua y formativa, implantada legalmente en España en la *Ley General de Educación de 1970* (hace 56 años, nada más y nada menos) y refrendada por toda la legislación posterior, es perfectamente adecuada para personalizar la educación y responder, así, a las necesidades de una escuela que incluye a todo tipo de alumnado y le ofrece las respuestas que precisas. Veamos las diferencias entre los dos procedimientos que estamos citando.

La evaluación tradicional realizada mediante exámenes escritos, iguales para todos y puntuales suele caracterizarse por:

- Utilizar el número como expresión de los resultados, por lo que no ofrece información suficiente acerca de los aprendizajes alcanzados o no.
- Ser simplista y reduccionista, pues el número no expresa lo aprendido, las dificultades ni los talentos del estudiante.
- Favorecer la comparación, la selección, la clasificación..., basadas en una cifra que no posee el mismo significado en todos los casos.
- Situarse al final de los procesos, lo que impide tomar medidas de mejora a tiempo, cuando aún se pueden superar las dificultades surgidas.
- Homogeneizar a la población escolar, al aplicar la misma prueba para todo el alumnado sin considerar la singularidad de cada uno; el que pasa la prueba sigue adelante por pertenecer a ese “tipo medio” de persona, inexistente en la realidad, pero decisivo para aprobar.
- Dificultar la colaboración educativa con las familias, pues no se les ofrece la información necesaria para apoyar a sus hijos en los aspectos precisos.
- Por el contrario, *la evaluación continua y formativa* evalúa procesos, es decir, valora paso a paso cómo va transcurriendo la secuencia de aprendizaje de cada estudiante, lo cual permite transformar los puntos antes mencionados y favorecer:
 - La exposición descriptiva (cualitativa) de los aprendizajes logrados o pendientes de conseguir.
 - La eliminación del número como expresión de resultados, evitando las comparaciones inadecuadas.
 - El fomento de la cooperación, no de la competitividad: los alumnos se conocen y son capaces de aprovechar los talentos de cada uno para la realización de trabajos comunes.
 - La autoevaluación, al ser conscientes de su propio trabajo, de sus logros y de los aprendizajes pendientes.
 - La coevaluación, valorando en grupo lo aportado por cada miembro del equipo.
 - El desarrollo de la autonomía personal y de la competencia de aprender a aprender, pues conoce sus limitaciones y sus posibilidades y el proceso que ha seguido para alcanzar sus objetivos.

- La colaboración con las familias, al ofrecerles informes descriptivos (con palabras) acerca de los avances y dificultades de sus hijos, lo cual orienta su labor educativa coherente con la acción de la escuela.

De esta manera, se aprovecha la totalidad de virtualidades que posee la evaluación (conocer al alumno, guiarle en su proceso de aprender, modificar actividades para adecuarlas a su singularidad, superar las dificultades paso a paso, informarle de sus logros...) y que se adapta perfectamente a los planteamientos imprescindibles para que la educación inclusiva sea una realidad en las aulas, sin la incoherencia permanente que aparece cuando se modifica un elemento curricular (la metodología, por ejemplo) y se continúa con el modelo anterior de evaluación, contradiciendo al final del proceso todo lo pretendido durante el camino recorrido.

Este enfoque enlaza directamente con la segunda recomendación del documento de UNESCO Reimaginando la educación: "Reemplazar el credencialismo y la meritocracia que enfrenta a los individuos entre sí, con la potencialidad, que se enfoca en uno mismo y en la evaluación del crecimiento personal a lo largo del tiempo". Y finaliza afirmando con contundencia que los responsables de las decisiones en política educativa deberán tomar medidas "que evalúen el proceso de aprendizaje individual, en lugar de centrarse en una evaluación basada en calificaciones o méritos y comparar a los alumnos entre sí". En definitiva: hay que personalizar la evaluación, al igual que todos los elementos del diseño curricular, pues no es algo ajeno al proceso de aprendizaje, sino un factor clave para el desarrollo personal y para la consecución de los propósitos educativos de la sociedad.

Sintetizamos algunos de los requisitos ineludibles que debe cumplir la evaluación con objeto de apoyar la personalización educativa y la inclusión en los centros y en las aulas:

- Que se aplique con *funcionalidad formativa* mediante su implementación continua, es decir, desde el comienzo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, no al final.
- Que se tenga en cuenta la evaluación idiográfica, valorando los aprendizajes en función de las capacidades/posibilidades de cada alumno, no solamente con criterios externos a la persona. Es importante conocer el rendimiento satisfactorio de cada estudiante y no exclusivamente el criterial. Habrá que combinar ambos.
- Que se realice con *técnicas e instrumentos también formativos*, que permitan conocer al alumnado durante su proceso de aprendizaje; observación, entrevista, encuesta, grabación...; triangulación, análisis de contenido; anecdotario, lista de control, escala de valoración descriptiva, rúbrica, cuestionario, vídeo, audio, fotografía... Se dispone de muchos procedimientos que favorecen la educación inclusiva.
- Que los informes a las familias, al resto del profesorado, al propio alumno..., sean descriptivos, no numéricos, de manera que se fomente la autoevaluación, la cooperación escolar y la colaboración de las familias en su responsabilidad educativa.

Mientras no cambie la concepción que se tiene, de forma generalizada, del papel de la evaluación en la enseñanza, resultará muy difícil (casi imposible) contar con una escuela inclusiva, equitativa para toda la población, que ofrezca igualdad de oportunidades para la incorporación a la sociedad. La evaluación de procesos debe mejorar los resultados, no son opciones contradictorias, sino que siguen la misma ruta hacia una educación de calidad para todos.

Marc Lloret, Mejor Docente de España 2024: "Invertir en educación no es un gasto, es una medida de prevención social" ENTREVISTA

Marc Lloret Parra, recientemente distinguido como el Mejor Docente de España 2024 en la categoría de Educación Secundaria y Bachillerato, no entiende la innovación como una coreografía de pantallas, sino como una arquitectura pedagógica diseñada para recuperar la atención de una generación dispersa. En el último año, Lloret ha emergido como una voz necesaria en la gestión de la convivencia, especialmente tras el impacto de la DANA en la Comunidad Valenciana. En este contexto de crisis, su discurso ha pivotado hacia la función social de los centros como refugios emocionales y la importancia de la resiliencia docente.

N. García. 14-04-2026

En el epicentro del debate sobre la transformación del sistema educativo español, el nombre de Marc Lloret Parra ha dejado de ser una referencia local en la Ribera Baixa para convertirse en un exponente del cambio de modelo en la enseñanza pública. Docente en el IES Blasco Ibáñez de Cullera, su trayectoria ha alcanzado una nueva dimensión tras ser distinguido como el Mejor Docente de España 2024 en la categoría de Educación Secundaria y Bachillerato.

Más allá del galardón, la figura de Lloret es analíticamente relevante por su capacidad para gestionar la transición hacia las metodologías activas en una etapa tan compleja como la adolescencia. En un contexto donde la clase magistral —el monólogo docente— muestra signos de agotamiento frente a la brecha de atención digital, Lloret propone un aula que funciona como laboratorio. Sin embargo, su enfoque elude la

innovación por la innovación; no se trata de sustituir el libro por la pantalla, sino de reconfigurar el rol del alumno, que pasa de ser un sujeto pasivo a un agente de su propio aprendizaje.

Si uno se asoma a su "laboratorio" digital —su web marclloret.com o su perfil en Instagram @mlp_ef—, descubre que para Marc la innovación no es un barniz estético, sino una arquitectura técnica muy precisa. Allí, entre propuestas de gamificación y proyectos de Aprendizaje-Servicio, se observa cómo ha logrado desplazar la vieja "clase magistral" por metodologías donde el adolescente deja de ser un espectador para ser el motor del proceso. En sus clases de Educación Física, un escape room o una "Misión Inclusión" no son juegos para pasar el rato; son vehículos para trabajar la empatía, el liderazgo y la resolución de conflictos en entornos sociales cada vez más diversos y fragmentados.

El reto que plantea Lloret en su práctica diaria es doble. Por un lado, la gestión de la convivencia en entornos diversos, donde la heterogeneidad del alumnado no se entiende como un obstáculo, sino como una variable de trabajo que requiere herramientas de mediación y una arquitectura emocional sólida. Por otro, el espinoso terreno de la evaluación por competencias. Frente a las voces que alertan sobre una posible pérdida de exigencia en el sistema, Lloret defiende que evaluar el "saber hacer" exige una fiscalización del proceso mucho más minuciosa y técnica que el examen de contenidos tradicional.

Hoy nos sentamos con él para analizar el estado de salud de la Secundaria en España, la realidad de los centros públicos ante la diversidad y cómo se construye la autoridad docente en un tiempo donde el profesor ya no es la única fuente de información, sino el filtro necesario para convertirla en conocimiento.

Has pasado del modelo tradicional de "clase magistral" a metodologías activas. ¿Cuál fue el clic que te hizo ver que el sistema tradicional ya no conectaba con los adolescentes de hoy?

El clic llegó incluso antes de ser docente, cuando era alumno. Tuve la suerte de pasar por experiencias muy distintas. Por un lado, profesores que nos colocaban en el centro del proceso de aprendizaje, que nos hacían pensar, decidir y sentir que lo que ocurría en clase tenía sentido. Ahí descubrí que aprender podía ser algo vivo y que, además, me gustaba profundamente. Por otro lado, también conviví con docentes que basaban su enseñanza casi exclusivamente en metodologías tradicionales.

Esa vivencia me llevó a una convicción que mantengo hoy: la metodología tradicional no es mala ni debe ser denostada. El problema aparece cuando se convierte en la única vía posible. Cada metodología aporta herramientas diferentes y genera aprendizajes distintos. La clave está en saber leer el contexto, el grupo y el momento, y elegir la estrategia más adecuada. Es cierto que las metodologías activas conectan mejor con las formas actuales de aprender, pero el verdadero reto docente está en saber combinarlas con criterio pedagógico, no en sustituir unas por otras de manera radical.

Eres un experto en la enseñanza de deportes como la Pilota Valenciana a través de este modelo. ¿Cómo logra este enfoque que el alumno no solo aprenda la técnica, sino que se involucre emocional y cognitivamente en el juego?

Para mí, lo importante no es el deporte en sí, sino qué pretendemos cuando enseñamos ese deporte. El objetivo principal es que la persona se sienta competente, capaz de desenvolverse dentro de la pista, independientemente de la modalidad que esté practicando. No hay nada más excluyente que situar a un alumno en un contexto deportivo en el que no sabe qué hacer, dónde colocarse o qué decisiones tomar.

Las metodologías activas y, especialmente, las metodologías comprensivas del deporte, ofrecen un contexto privilegiado para que el alumnado menos aventajado motivadamente pueda sentirse competente desde el inicio. Partir de lo táctico para llegar a lo técnico facilita la transferencia entre deportes y genera experiencias positivas. Esas experiencias son las que activan la motivación, la implicación emocional y las ganas de seguir practicando.

Además, cuando incorporamos propuestas como escape rooms deportivos, la creación de ligas o torneos gestionados por el propio alumnado, el rol del estudiante cambia por completo. Deja de ser ejecutor para convertirse en protagonista. Ese protagonismo, unido a la comprensión del juego, es lo que realmente catapulta la motivación y consolida el aprendizaje.

En entornos diversos como los que te encuentras a diario, ¿cuáles son tus líneas rojas o tus estrategias clave para fomentar un clima de respeto sin recurrir exclusivamente al autoritarismo?

Para mí, la clave está en que el alumnado me conozca desde el principio y tenga claros los límites. Y aquí aparece una herramienta fundamental: las normas no se imponen, se acuerdan. Dedico tiempo a que el grupo participe en la construcción de las normas de aula y, sobre todo, a que sea consciente de por qué existen. Cuando el alumnado forma parte de ese proceso, el compromiso con su cumplimiento es mucho mayor.

Aun así, si tuviera que señalar una línea roja innegociable, sería el respeto, tanto hacia las personas como hacia el material. Ese respeto es la base sobre la que se puede construir cualquier experiencia educativa. A partir de ahí, el diálogo, la coherencia y la anticipación de conflictos permiten mantener un clima positivo sin

necesidad de recurrir constantemente al autoritarismo. El respeto no se impone, se aprende, y el aula es uno de los mejores espacios para hacerlo.

Muchos docentes temen que evaluar por competencias “facilite” demasiado el aprobado. ¿Cómo demuestras que se puede ser riguroso y exigente académicamente utilizando rúbricas y evaluación formativa en lugar de solo exámenes teóricos?

Aquí aparece uno de los grandes problemas de nuestro sistema educativo, y es el porqué evaluamos. Conviene diferenciar con claridad dos conceptos que a menudo se confunden: evaluar y calificar. Poner una nota no es evaluar. Un examen, por sí solo, no evalúa al alumnado, lo que hace es calificarlo y situarlo en una escala comparativa respecto a los demás.

Para mí, la evaluación debe entenderse como un proceso de enseñanza. El núcleo está en generar experiencias de aprendizaje y, sobre todo, en hacer consciente al alumnado de lo que está aprendiendo, de cómo lo está haciendo y de qué necesita mejorar. Esa toma de conciencia se construye a través de la información y del *feedback* continuo que recibe del profesorado, de sus compañeros y de sí mismo. Cuando el alumno es capaz de autorregular su aprendizaje, ahí es donde la evaluación cumple su función educativa real.

Desde esta perspectiva, evaluar por competencias no tiene que ver con facilitar el aprobado. No es mejor docente quien suspende a más alumnado, sino quien consigue que su alumnado aprenda más y mejor. El aprendizaje competencial exige rigor, pero un rigor distinto: claridad en los criterios, coherencia entre lo que se enseña y lo que se evalúa, y seguimiento constante del proceso. La evaluación formativa no rebaja el nivel, lo hace visible y lo acompaña en el tiempo.

El problema aparece cuando el sistema, por un lado, nos invita a desarrollar procesos de evaluación formativa y, por otro, nos exige pruebas finales y calificaciones estandarizadas que responden a lógicas muy distintas, como ocurre con determinadas pruebas externas. Ahí se produce una ruptura evidente. Por eso, más que cuestionarnos si la evaluación por competencias es adecuada, deberíamos preguntarnos qué sentido tienen algunas de las pruebas finales que seguimos solicitando cuando decimos apostar por un aprendizaje verdaderamente competencial.

Los adolescentes suelen mostrarse apáticos ante lo académico. ¿Qué papel juega la gamificación o el ABP para rescatar ese interés?

El alumnado no es apático por naturaleza, es apático ante aquello que no le motiva. A todos nos ha pasado en nuestra etapa como estudiantes: íbamos al instituto por obligación, salvo a aquellas clases que realmente nos despertaban interés. Ese recuerdo es clave para entender el problema. La apatía no está en el alumno, sino en la propuesta.

Por tanto, el objetivo no es aplicar gamificación o Aprendizaje Basado en Proyectos por moda, sino utilizarlos como herramientas para fomentar la motivación. Aquí resulta fundamental entender lo que podríamos llamar la fórmula de la motivación. Primero hay que generar curiosidad. Sin curiosidad no hay aprendizaje. Esa curiosidad permite captar la atención del alumnado y, una vez la atención está activada, es cuando el conocimiento puede introducirse y ser realmente adquirido.

Desde esta perspectiva, lo relevante no es si utilizamos gamificación, ABP u otra metodología activa, sino cómo diseñamos esas propuestas para despertar interés. La metodología es el vehículo, pero el motor es la motivación. Si el diseño no cuida ese proceso, ninguna estrategia funcionará por sí sola.

A menudo se ve la Educación Física como “el recreo organizado”. ¿Cómo utilizas esta materia para trabajar competencias sociales y otros aprendizajes?

Es cierto que la Educación Física ha sido tradicionalmente vista como la asignatura “María”, la gimnasia, una materia secundaria dentro del currículo. Sin embargo, desde mi punto de vista, es una de las asignaturas más importantes del sistema educativo. Y lo es por una razón muy clara: es la única materia que nos saca del espacio cerrado, del pupitre y de la posición pasiva.

Ese simple hecho nos ofrece un contexto privilegiado para diseñar aprendizajes auténticos, conectados con la vida real del alumnado y, por tanto, plenamente competenciales. En Educación Física se trabajan de forma natural competencias sociales como la cooperación, la comunicación, la resolución de conflictos o el liderazgo. Además, por su carácter transversal, se convierte en un eje vertebrador del aprendizaje, ya que puede relacionarse con cualquier otra materia del centro.

El reto está en pasar de una concepción de “gimnasia sin importancia” a entender la Educación Física como uno de los principales focos generadores de aprendizaje y de hábitos saludables. No solo para el presente académico del alumnado, sino para su vida adulta.

Tras los años de pandemia, ¿has notado un cambio en el bienestar emocional de tus alumnos? ¿Cómo integras el cuidado de la salud mental en el día a día?

Los problemas de salud mental en el alumnado son cada vez más visibles. Esto tiene una lectura preocupante, pero también una positiva. Hay más casos, sí, pero también se está rompiendo el tabú de hablar sobre ello. El hecho de que el alumnado verbalice lo que le ocurre es un primer paso imprescindible.

En este contexto, la Educación Física desempeña un papel fundamental. Una de las aportaciones más relevantes de la LOMLOE ha sido incorporar explícitamente la salud mental dentro del currículo, reconociendo su importancia educativa. Sin embargo, no basta con mencionarla. Es necesario trabajarla de forma sistemática.

Desde mi punto de vista, deberíamos desarrollar la competencia emocional a lo largo de toda la enseñanza obligatoria, desde primaria hasta cuarto de ESO. Aprender a identificar, expresar y regular las emociones no es un contenido accesorio, es un aprendizaje para la vida. Si hablamos de un enfoque competencial real, pocas competencias resultan tan transferibles y necesarias como la emocional. Y la Educación Física, por su carácter vivencial y relacional, es un espacio idóneo para ello.

En una era de sedentarismo digital, ¿cómo compites desde el gimnasio o el patio contra el atractivo de las pantallas?

No se trata de competir, sino de ofrecer experiencias que merezcan la pena. El movimiento debe ser significativo, variado y adaptado. Cuando el alumnado descubre actividades en las que se siente competente y disfruta, la adherencia aumenta. La clave está en diversificar propuestas y conectar la actividad física con su realidad y sus intereses.

¿Cómo adaptas tus sesiones para que un alumno con dificultades motrices o sociales se sienta protagonista y no espectador?

La inclusión se diseña, no se improvisa. Ajustar roles, modificar tareas y ofrecer diferentes formas de participación permite que cada alumno aporte desde sus posibilidades. El protagonismo no siempre pasa por ejecutar mejor, sino por tomar decisiones, ayudar o liderar pequeños aspectos de la actividad. Cuando el alumnado percibe que su presencia es necesaria, cambia su implicación.

Has reivindicado más recursos y menos alumnos por aula. ¿Cuál es el riesgo más grave si no se atiende esta demanda?

El riesgo es normalizar una educación de mínimos. Sin recursos y con ratios elevadas, la atención individualizada se vuelve inviable y la inclusión se convierte en un discurso vacío. El sistema corre el peligro de perpetuar desigualdades y desgastar al profesorado. Invertir en educación no es un gasto, es una medida de prevención social.

Más allá del orgullo personal, ¿qué puertas esperas que se abran para el centro y para la educación valenciana tras haber sido nombrado Mejor Docente de España?

Uno de los mayores orgullos que me genera este reconocimiento es que recaiga en un profesor de Educación Física. Durante mucho tiempo, esta materia ha sido infravalorada, tratada como secundaria o prescindible. Sin embargo, la calidad de un docente no se mide por la asignatura que imparte, sino por las experiencias de aprendizaje que es capaz de generar y por el impacto que esas experiencias tienen en el alumnado.

Que se visibilice el trabajo de la Educación Física supone un paso importante para desmontar prejuicios y para reconocer su enorme potencial educativo. No se trata solo de movimiento, sino de aprendizaje, de valores, de salud, de convivencia y de desarrollo personal. Este reconocimiento permite abrir puertas al centro, al profesorado y a la comunidad educativa para seguir innovando, investigando y compartiendo buenas prácticas.

Además, creo que aporta visibilidad a una profesión que a menudo trabaja en silencio. No debemos olvidar que la labor docente consiste en formar a las sociedades del futuro. No es un trabajo simple ni inmediato, sus resultados no siempre se ven a corto plazo. Por eso, cualquier reconocimiento que ponga el foco en la educación y en quienes la sostienen es una oportunidad para reivindicar su valor social.

Lo primero que le preguntaría es algo muy sencillo: ¿te gusta compartir? Porque la docencia, en esencia, es compartir. Compartir conocimiento, experiencias, dudas, errores y aprendizajes. Nuestro papel no es asegurar que el alumnado aprenda, eso no está en nuestras manos. Lo que sí podemos hacer es crear las condiciones para que quiera aprender.

La educación es una profesión profundamente vocacional. No todas las personas encajan en ella, y eso no es negativo, simplemente es una realidad. Si existe esa vocación de compartir y de ayudar al otro a descubrir, el resto se aprende con el tiempo. Generar experiencias de aprendizaje no consiste solo en transmitir contenidos, sino en compartir experiencias de vida que conecten con el alumnado.

Por eso, mi consejo sería que no pierda de vista el sentido profundo de la profesión. La burocracia pesa, el sistema desgasta y el inicio siempre es complejo, pero cuando el foco se pone en las personas y en el aprendizaje real, la ilusión encuentra la manera de mantenerse. Enseñar no es dominar un aula, es acompañar procesos. Y cuando eso se entiende, la docencia vuelve a cobrar sentido.