

**ÍNDICE**

[Los directores de Secundaria cargan contra la EGB de Madrid por falta de docentes expertos y defienden la escolarización en los institutos](#) **20minutos**

[El sistema educativo español alcanza en el exterior a 140.616 estudiantes en 52 países en el curso 2025-2026](#) **EUROPA PRESS**

[Los profesores sufren cerca de 2.000 agresiones al curso en la Comunidad Valenciana](#) **INFORMACIÓN**

[Primera sanción de Protección de Datos a un colegio por uso indebido de Google en las aulas: "Se emplea para fines que escapan del ámbito educativo"](#) **EL MUNDO**

[La protesta masiva de profesores presiona al Govern para reabrir la negociación: "Necesitamos soluciones ya, llevamos muchos años aguantando"](#) **EL PAÍS**

[Más del 50% de profesionales de la educación y la salud tiene síntomas de 'burnout' según el IEPP](#) **EUROPA PRESS**

[¿Cuándo se celebrará la PAU 2026 en cada CC.AA?](#) **DEiA**

[Mejorar los salarios, un objetivo de país](#) **EL PAÍS**

[Más de la mitad de los docentes de la escuela pública han sufrido agresiones en las aulas, según una encuesta](#) **EUROPA PRESS**

[Las autoridades de Datos avisan de los "riesgos" de las plataformas escolares digitales: "Los principales afectados son menores de edad"](#) **EL MUNDO**

[Melilla, Catalunya y Andalucía, las regiones donde los profesores sufren más agresiones](#) **LA VANGUARDIA**

[La mayoría de los universitarios falla al distinguir en redes noticias científicas verdaderas y falsas](#) **EL DEBATE**

[Aragón volverá al papel tras limitar su Gobierno el uso digital en el aula](#) **EL PAÍS**

[Educación podrá cerrar las aulas de Bachillerato de Artes si no hay al menos 10 alumnos](#) **LEVANTE**

[¿Dónde reside la verdadera inclusión?](#) **EL DEBATE**

[Galicia busca diez mil chicos «ninis» para devolverlos a las aulas](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Los sindicatos suspenden la actitud del Govern y el conflicto con los maestros sube de tono](#) **EL PAÍS**

[El Defensor del Pueblo detecta que en numerosos casos de bullying los protocolos no se activan hasta la petición reiterada de familias.](#) **EUROPA PRESS**

[Así pueden solicitarse las becas y ayudas al estudio para el curso 2026-2027](#) **EL DEBATE**

[Los profesores de la enseñanza pública harán con una IA oficial la primera evaluación de los alumnos](#) **EL PAÍS**

[Convocados los Premios Nacionales de FP Superior dotados con 1.200 euros cada uno](#) **EUROPA PRESS**

[Las escuelas infantiles de Madrid convocan una huelga indefinida: "No se puede vivir con el salario mínimo"](#) **ELDIARIO.es**

[Más de 400 escuelas catalanas dispuestas a suspender excursiones si no hay mejoras laborales](#) **EL PAÍS**

[Tolón defiende los centros de educación especial y desmiente que se vayan a cerrar: "Cumplen un papel importante"](#) **EUROPA PRESS**

[Ayuso quiere blindar aún más los colegios concertados y propone que los convenios duren 14 años](#) **ELDIARIO.es**

[La universidad española se americaniza: una quincena de campus sale del pelotón y la especialización dispara la reputación](#) **EL MUNDO**

[Reconectar con las ganas de aprender: esto necesitan, y logran, muchos estudiantes de FP básica](#) **THE CONVERSATION**

[El examen oral, actualizado: una alternativa de evaluación en tiempos de IA](#) **THE CONVERSATION**

[FP o Universidad: ¿hacia dónde debe ir la formación de nuestros jóvenes?](#) **MAGISTERIO**

[España, país pionero de estudiantes Erasmus+, pone el foco en la Formación Profesional](#) **MAGISTERIO**

[La codocencia gana peso frente a la reducción de ratios en el debate educativo](#) **MAGISTERIO**

[El Defensor del Pueblo avisa ante el avance de la FP privada: faltan plazas en la pública](#) **MAGISTERIO**

[La IA no transformará la educación... si no cambian las organizaciones](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Más del 70% de los docentes no se siente reconocido en su labor y más de la mitad han sufrido agresiones](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[De informar a comprometer: cuando las familias dejan de ser espectadoras](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Las profesiones manuales y vocacionales, apenas afectadas por la IA](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

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

[Maestras rurales durante la Segunda República: unos trazos](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La necesidad de un nuevo decreto de plantillas docentes en Cataluña](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[El proyecto LAMB y el código abierto en la educación](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Derechos que educan: el compromiso de la escuela con la infancia](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El PP quiere blindar la educación especial contra el mandato de la ONU](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Ángel Luis González, finalista al Global Teacher Prize: "La libertad de cátedra es de las pocas revoluciones que quedan en este sistema social oxidado"](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

20minutos

Los directores de Secundaria cargan contra la EGB de Madrid por falta de docentes expertos y defienden la escolarización en los institutos

La asociación de directores publica una carta para los padres donde se defienden la experiencia de sus centros con los alumnos de 1º y 2º de la ESO.

LUIS MIGUEL GUTIÉRREZ MACHIO. 20 MAR 2026

Un centenar de colegios de la Comunidad de Madrid impartirán Secundaria el próximo curso 2026-2027. Desde los institutos de la región, los directores de los centros han redactado una carta abierta a las familias para señalar el impacto que tiene para los alumnos completar esta etapa educativa en los institutos. Experiencia docente, plantillas fijas, profesores especializados por materia y programas de refuerzo o actividades deportivas son los elementos que destacan para poner en valor el papel de los centros en la formación, socialización y preparación para el futuro de los estudiantes.

"Es la opción más adecuada para el desarrollo académico y personal del alumnado", han manifestado desde la Asociación de Directores de Institutos de la Comunidad de Madrid (Adimad). En medio del proceso de escolarización, que se extenderá hasta el 25 de marzo, los directores de instituto se han dirigido directamente a las familias de aquellos alumnos que cursan en la actualidad 6º de Primaria para defender el papel de los institutos en la formación de los estudiantes. Este mensaje se produce tras el anuncio de la Comunidad de Madrid de extender el modelo de EGB hasta un total de 101 colegios autorizados para impartir 1º y 2º de ESO.

"Realizar el cambio de centro en este momento, cuando lo hace la mayoría del alumnado, favorece una adaptación más sencilla y positiva", explican en el comunicado. Frente a la postura de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, desde donde se argumenta que la medida contribuye a "proteger la infancia y la preadolescencia" al no juntar a los escolares con alumnos más mayores, los dirigentes de los centros de Secundaria resaltan que el traslado a los institutos en Secundaria "facilita la socialización, la creación de nuevos grupos y una integración natural en el nuevo entorno" al encontrarse con compañeros de su misma edad procedentes de otros centros.

Asimismo, han defendido la calidad educativa de los institutos al contar con un equipo de profesores especializados por materia y coordinados con los departamentos: "Facilita un aprendizaje más sólido y una mejor preparación para las etapas educativas posteriores". Frente a ello, exponen que en los colegios de EGB las plantillas docentes no son continuas, ya que algunos profesionales deben rotar entre distintos centros e impartir más de una asignatura. Esto, han argumentado, "puede dificultar la formación académica y el acompañamiento educativo que requieren los alumnos en estos cursos". En función del centro, su localización y el número de grupos habilitados, se optado por contar plantillas fijas o itinerantes.

La inclusión de 1º y 2º de Secundaria en los colegios se estrenó este curso en 49 centros. De cara al próximo curso, se prevé que unos 5.000 estudiantes estén matriculados en estos centros. La medida impulsada aspira a seguir ampliándose en aquellos colegios que los soliciten y cumplan con los requisitos, como disponer de espacio para las nuevas aulas. Además del perfil de los profesores, "con escasa o nula experiencia en esta etapa", los directores destacan que los colegios no disponen de los medios para implementar actividades complementarias a la carga lectiva enfocadas a la etapa de Secundaria.

Actividades deportivas, programas de refuerzo académico y una amplia oferta de actividades complementarias y extraescolares, como intercambios con centros de otros países o viajes culturales son parte de la oferta que se realizan de forma habitual en los institutos. "Este tipo de actividades, por su organización y recursos, no suelen desarrollarse en los colegios de 1º ESO", han indicado desde Adimad. Por estos motivos, los directores informan a las familias que pueden presentar las solicitudes de escolarización en los institutos hasta el próximo miércoles, "con independencia de cualquier documento o manifestación previa que se haya podido firmar en los colegios", ya que, han detallado, "lo que realmente tiene validez en el proceso de escolarización es la solicitud presentada dentro del proceso de admisión".

europapress.es

El sistema educativo español alcanza en el exterior a 140.616 estudiantes en 52 países en el curso 2025-2026

MADRID 20 Mar. (EUROPA PRESS) - La Acción Educativa Exterior del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes alcanza en el curso 2025- 2026 a 140.616 estudiantes en 52 países, gracias al trabajo de 8.686 profesionales entre docentes, asesorías técnicas, profesorado visitante, profesorado de secciones bilingües y auxiliares de conversación.

Los datos, recogidos en las Estadísticas de la Acción Educativa Exterior 2025- 2026, reflejan que en los seis programas que cuentan con personal funcionario nombrado por el Ministerio (centros de titularidad del Estado español, centros de titularidad mixta, secciones españolas en centros extranjeros, escuelas europeas, agrupaciones de lengua y cultura españolas y asesorías técnicas) participan 43.612 estudiantes, lo que supone una estabilidad respecto al curso anterior y un crecimiento del 5,09 % en la última década.

Los 18 centros de titularidad del Estado español, distribuidos en siete países, escolarizan a 8.740 estudiantes y cuentan con 705 docentes, manteniendo una tendencia de crecimiento moderado en los últimos cursos. Por su parte, los dos centros de titularidad mixta con participación española acogen 2.034 estudiantes y 229 docentes, confirmando la estabilidad de este programa consolidado en el tiempo.

El programa de Secciones Españolas en centros de otros Estados u organismos internacionales continúa ampliando su presencia, elevándose el total a 35 secciones en cinco países, con 9.830 estudiantes atendidos por 76 docentes en el curso 2025-2026, tras la última incorporación de siete nuevas secciones en Francia.

La presencia española en las Escuelas Europeas mantiene una evolución positiva. En el curso actual 6.622 estudiantes reciben enseñanza en español y el profesorado nombrado por el Ministerio asciende a 116 docentes, siete más que el curso anterior.

Las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, destinadas principalmente a estudiantes españoles residentes en el extranjero, cuentan con un alumnado total de 16.386 en 13 países, con 118 docentes y 342 aulas distribuidas en distintas localidades.

Entre los programas con mayor número de estudiantes destacan el International Spanish Academies, con 48.553 estudiantes; las Secciones bilingües, con 32.814 estudiantes; las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas, que suman 16.386 y los Centros de Convenio en Iberoamérica, con 15.637 estudiantes.

Las International Spanish Academies, implantadas en Estados Unidos, Canadá y Australia, constituyen la red internacional con mayor impacto, al integrar tanto alumnado del programa bilingüe como estudiantes de Español Lengua Extranjera.

El personal participante en la Acción Educativa Exterior asciende a 8.686 profesionales, de los cuales el 71,7% son mujeres. El colectivo de personal más numeroso es el de auxiliares de conversación, con 5.809 participantes (5.125 extranjeros en España y 684 españoles en el exterior), seguido por 1.435 docentes del programa de profesorado visitante.

INFORMACIÓN

Los profesores sufren cerca de 2.000 agresiones al curso en la Comunidad Valenciana

Las quejas de los docentes por la violencia de alumnos y familias se multiplica un 300 % en dos años, según las cifras de Comisiones Obreras

A. Fajardo. Alicante. 20 MAR 2026

El brutal ataque a un profesor de Alcoy, por parte de una madre y un alumno, que le llevó a perder parte de la oreja a causa de un mordisco, es solo la punta del iceberg de los conflictos que soportan los docentes en las aulas. En la Comunidad Valenciana, el sindicato Comisiones Obreras ha registrado ya más de 1.800 agresiones físicas y verbales este curso hacia el profesorado, una alarmante cifra que se ha disparado en un 300 % respecto a los dos últimos cursos, según la entidad.

Sin embargo, el nivel de violencia que se ha asentado, principalmente, en los centros de Secundaria y de Bachillerato, no ha dejado de aumentar en la última década, a tenor de las quejas contabilizadas por esta organización sindical. Según el responsable de Salud Laboral de CC OO, Leo Pomares, antes de la pandemia, en los cursos 2018 y 2019, así como en los posteriores, hasta el 2023 y 2024, se hacían eco de unas 200 agresiones anuales, frente a las casi 2.000 que han recibido ahora.

Este panorama se acerca a la realidad de la que advirtió a principios de año STEs-Intersindical, organización de la que forma parte el STEPV. Avisó de que ocho de cada diez profesores aseguran ser víctimas de agresiones en las aulas y de tener problemas con las familias. Este estudio, realizado durante noviembre de 2025, se basó en miles de encuestas realizadas al profesorado de enseñanzas públicas no universitarias de todo el país, y en la Comunidad, el 83,56 % del profesorado valenciano también valoró el clima de trabajo en las aulas como conflictivo y/o complicado.

Recientemente, el Defensor del Profesor del sindicato ANPE también advirtió de que la Comunidad es la quinta con más problemas para impartir clase con normalidad por los conflictos en el aula y que los docentes que trabajan con ansiedad se habían disparado. Como ejemplos, profesores de institutos alicantinos aseguran que frecuentemente tienen que lidiar con insultos, amenazas, hasta pedos y eructos en clase, motivos que muchas veces no se denuncian.

Tras el caso extremo ocurrido en el norte de la provincia alicantina hace tan solo una semana, los responsables de los institutos han exigido a la Conselleria de Educación una normativa más clara que proteja al profesorado, al igual que ha anunciado Sanidad ante el aumento de agresiones en este sector. Consideran que el decreto de convivencia escolar, en vigor desde enero, es insuficiente, pese a que fue presentado como una herramienta para reforzar la autoridad del docente.

Denuncias en la Policía

La Asociación de Directores de Secundaria de la Comunidad (Adies-PV) aboga por tipificar las agresiones y amenazas contra el profesorado; dotar a los centros de más recursos y protocolos para prevenir y actuar ante casos de violencia e incrementar las medidas disciplinarias y legales para garantizar una respuesta rápida y efectiva. Y es que, según los datos que maneja este colectivo, este curso hay 32 denuncias presentadas ante la Policía Nacional o la Fiscalía de Menores por los ataques que ha sufrido el profesorado, de las cuales 11 se han interpuesto por agresiones físicas.

El preocupante panorama del que se quejan los profesionales de la enseñanza ha sido vinculado, por parte de Comisiones Obreras, con "la precariedad en la que está sufriendo la inversión en la enseñanza pública con este Gobierno, ante la falta de recursos materiales, falta de recursos humanos, la desatención de las infraestructuras", advierte el responsable de Salud Laboral de CC OO. Un panorama, que según la organización sindical ha tensionando mucho las comunidades educativas y ha favorecido las agresiones.

En una línea similar, el STEPV culpó hace unos días a "la falta de recursos provocada por los continuos recortes: ratios elevadas, ausencia de personal especializado, etc". Y, en segundo lugar, ligó el aumento de conflictos en el aula con el crecimiento de los discursos vinculados a la extrema derecha, como son los discursos de odio, la banalización y valoración positiva de la violencia, su normalización, etc.

EL MUNDO

Primera sanción de Protección de Datos a un colegio por uso indebido de Google en las aulas: "Se emplea para fines que escapan del ámbito educativo"

Multa a una escuela por "permitir" un tratamiento de información privada sobre menores que "no se limita a la mera gestión académica o administrativa"

Olga R. Sanmartín. Madrid. Viernes, 20 marzo 2026



La Agencia Española de Protección de Datos ha dictado su primera sanción individual a un colegio por el uso indebido de la plataforma de gestión escolar de Google. La autoridad de control sostiene que la escuela cometió tres infracciones del Reglamento General de Protección de Datos al consentir que se usara información personal de menores «con finalidades que trascienden las propias del derecho a la educación». También ve probado que no dio toda la información a las familias y no hizo una evaluación de impacto adecuada.

La resolución se enmarca dentro de la controversia que desde hace unos años genera el uso de la tecnología por parte de menores. Familias de toda España se han organizado para retrasar la entrega del móvil a sus hijos y para pedir que se vuelva a los libros de texto en las escuelas. La Ley Antipantallas, que se encuentra en trámite parlamentario, fuerza por primera vez a regular el uso individual de ordenadores portátiles y tabletas en los centros educativos. Regiones como Murcia o la Comunidad de Madrid han restringido su uso y otras autonomías también preparan normativa. A la vez, varios padres han pedido amparo al Defensor del Pueblo o han reclamado a Protección de Datos por la digitalización de las aulas. Este caso es uno de ellos.

Se trata de una madre que en abril de 2024 acudió a la Agencia para denunciar que sus hijos, estudiantes de Primaria, estarían accediendo a contenido no relacionados con los estudios, como YouTube o videojuegos a través del ordenador portátil del colegio con la herramienta Google Workspace for Education, una plataforma de gestión escolar que incluye aplicaciones para publicar apuntes y tareas -la más conocida es Google Classroom-, trabajar en grupo, enviar correos o almacenar presentaciones. Esta madre también aseguró que no recibió información sobre el uso de dicha herramienta.

La Agencia realizó dos requerimientos de información al Holy Mary Catholic School de Madrid, que aportó evidencias de haber tenido varias comunicaciones con la reclamante informando del uso y almacenamiento de los datos, lo que técnicamente se conoce como «el tratamiento». Pero la Agencia «cuestiona los términos en que se realiza la comunicación» y no ha visto acreditado que toda la información llegara a las familias.

ENVÍO DE DATOS A OTROS PAÍSES

La resolución indica que se informó de que se guardaba el nombre, apellidos, contraseña y año escolar de los alumnos, pero no se avisó de que «la plataforma recopila datos de uso de los alumnos que quedan asociados a sus perfiles, tales como información de los dispositivos o acceso a contenidos visualizados o cargados por los usuarios», así como la dirección IP. Tampoco informó el colegio, asegura Protección de Datos, de «la existencia de transferencias internacionales de datos». Es decir, que los datos de los menores se envían y almacenan en otros países fuera del Espacio Europeo.

En segundo lugar, la Agencia considera que el colegio realizó una evaluación de impacto que «ni es completa en la identificación de elementos esenciales del tratamiento (tipo de datos y transferencias), ni analiza los riesgos reales, ni incluye un análisis de proporcionalidad acorde con lo exigido en el Reglamento General de Protección de Datos».

En tercer lugar, el colegio entendía que «el uso de herramientas digitales forma parte de la enseñanza actual y que su utilización está amparada tanto por su deber de impartir educación como por el interés público de formar a los alumnos en competencias digitales». Protección de Datos le responde que se usaron los datos «para la prestación del servicio en sí, pero también para otros fines que escapan del ámbito educativo y, por tanto, no pueden tener cabida». Estas funciones son, cita, «formular recomendaciones, optimizar el uso de los servicios para prestar y mejorar otros servicios que solicite, prestar apoyo...». «El tratamiento no se limita a la mera gestión académica o administrativa necesaria para la escolarización del alumnado», recalca la resolución.

«Estas nuevas finalidades que trascienden las propias del derecho a la educación [...] se realizan bajo el conocimiento del responsable del tratamiento, esto es, el colegio, que las permite y tolera al seleccionar la herramienta», concluye Protección de Datos, que aprecia como agravante que los 531 alumnos que tenían la cuenta fueran menores de 18 años.

"REVELAN CONVICCIONES RELIGIOSAS"

La resolución de la Agencia Española de Protección de Datos señala que, además de tratarse por parte de Google Workspace for Education datos personales de alumnos menores de edad, como nombre y apellidos, edad, dirección IP, cookies e información de uso y hábitos de consumo, «de manera indirecta» asimismo se «revelan convicciones religiosas», en tanto en cuanto el dominio de las direcciones de correo electrónico habilitado por el colegio privado Holy Mary Catholic School «hace referencia a su nombre y su condición de centro docente religioso católico».

Es uno de los argumentos que ha utilizado este organismo para poner al centro una multa de 20.000 euros, reducibles a 12.000 euros si el colegio realizaba el pago en el periodo voluntario. El centro así lo ha hecho, «lo que implica el reconocimiento de la responsabilidad en relación a los hechos».

La Agencia también ha impuesto al colegio unas medidas para subsanar las infracciones. Si no lo hace en tres meses, podrá abrir un nuevo procedimiento sancionador.

"SEGURIDAD DE LOS ALUMNOS"

Un portavoz del Holy Mary señala a EL MUNDO que el colegio «en todo momento ha actuado con diligencia, responsabilidad y plena colaboración con la Agencia». «Para ello ha aportado amplia documentación técnica y jurídica sobre el uso de Google Workspace for Education». Asegura que «esta herramienta se utiliza dentro de un entorno educativo cerrado y controlado por el propio colegio, configurado exclusivamente para fines docentes. Además, cuenta con limitaciones adaptadas a la edad del alumnado y con los servicios adicionales deshabilitados. En todo momento, el colegio ha garantizado la seguridad de los datos de los alumnos y no ha existido ocultación de información a las familias».

▣ EL DEBATE

MADRID, 21 Mar. (EUROPA PRESS) - La Prueba de Acceso a la Universidad de este curso se celebrará los días 2, 3 y 4 de junio de 2026 en la mayoría de comunidades autónomas, mientras que en Castilla-La Mancha será el 8, 9 y 10 del mismo mes y en Cataluña el 9, 10 y 11.

En concreto, la Selectividad será los días 2, 3 y 4 de junio en Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Comunidad Foral de Navarra, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, La Rioja, País Vasco y Región de Murcia. Esos tres días también se celebrarán exámenes en la Comunidad de Madrid, donde además habrá pruebas de la PAU 2026 el día 1 de junio, y en Islas Canarias, donde añaden también el 5 de junio como día para estas pruebas.

En cuanto a la convocatoria extraordinaria prevista para este curso, la mayoría de comunidades autónomas la celebrarán los días 30 de junio, 1 y 2 de julio. Así, estos días celebrarán estas pruebas Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla y León, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, Islas Canarias, La Rioja, País Vasco y Región de Murcia.

Por su parte, Asturias celebrará la convocatoria extraordinaria los días 6, 7 y 8 de julio; en Castilla-La Mancha, los días 29, 30 de junio y 1 de julio; y en Navarra, el 24, 25 y 26 de junio, mientras que Cataluña será la única comunidad autónoma que celebrará esta convocatoria en septiembre, los días 2, 3 y 4.

Con el objetivo de "promover la armonización de la prueba en todo el territorio nacional en lo que afecta a las materias que configuran tanto el acceso, como la admisión a la Universidad", la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) aprobó el documento 'Orientaciones de las materias de acceso y admisión a la Universidad. Propuesta técnica para el curso 2025/2026', que luego debía adaptar cada comunidad autónoma para la elaboración de sus pruebas. La Prueba de Acceso a la Universidad incluye un criterio común de corrección que evaluará de forma específica y cuantificable aspectos como ortografía, gramática y coherencia textual en todos los ejercicios que requieran redacción. Así, un error de concordancia, una tilde olvidada o una construcción mal planteada podrán restablecer hasta un 10 por ciento de la nota en cualquier ejercicio redactado y hasta un 20 por ciento en los exámenes de lengua.

El documento publicado por los rectores establece que en Matemáticas las faltas de ortografía no implicarán penalización. "En tanto que esta materia no requiere de la elaboración de textos prolijos, dicho criterio de valoración no se tendrá en cuenta en la corrección de la prueba ni para el alumnado general ni para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo", señala el texto, recogido por Europa Press.

Tras conocer las orientaciones de la CRUE, en octubre del año pasado la Comisión Organizadora de la Prueba de Acceso a la Universidad de la Comunidad de Madrid aprobó los modelos de examen de la convocatoria de 2026, con la novedad de que en el sistema de corrección se emplearán múltiplos de 0,1 en lugar de 0,25 para una valoración "más precisa" del desempeño del alumnado. Además, los modelos de exámenes aplicarán casi el 70% de los criterios propuestos por la CRUE. Madrid se sitúa así entre las regiones que han logrado una mayor adaptación tras el proceso de armonización impulsado por los rectores para "avanzar hacia una mayor homogeneidad entre las pruebas de las distintas comunidades autónomas".

EL PAIS CATALUÑA

La protesta masiva de profesores presiona al Govern para reabrir la negociación: “Necesitamos soluciones ya, llevamos muchos años aguantando”

Decenas de miles de docentes -35.000, según la policía- se manifiestan en Barcelona para reclamar mejoras educativas y rechazan el acuerdo firmado con sindicatos minoritarios

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 21 MAR 2026

“Imagina que te piden que hagas macarrones para 30 personas y te dan el material. Pero en estos 30, hay un celíaco, un vegano, un musulmán... Pero tienes el mismo material y tiempo para hacer macarrones para todos y que sean buenos. Esta es la situación de la educación en Cataluña. Lo que pedimos son más ollas y más manos para hacer los macarrones”. Jesús Padilla, profesor de Lengua castellana del instituto La Sureda de



Palafrugell tira de metáfora para sintetizar los motivos que ayer le llevaron a manifestarse en Barcelona, junto a miles de docentes de la pública -35.000 según la Guardia Urbana, 100.000 según los sindicatos-, en el quinto y último día de la huelga educativa para reclamar mejoras salariales y en las aulas.

Hace semanas que los docentes mantienen el pulso al Govern, pidiendo unas mejoras estructurales que mejoren la atención a los alumnos y el bienestar de los profesionales. “En una clase puedes tener alumnos con un trastorno del lenguaje profundo que necesita apoyo constante, además de algún TEA o con discapacidad. Al menos hay un alumno con autismo en cada clase. Cada vez hay más necesidades, pero no hay recursos. Una maestra no llega a todos y sales cada día con una mala sensación por no haber podido atender a todos. Y la maestra explica el temario, pero sabes que no llegas ni a los alumnos con nivel más bajo ni a los del alto”, explica Paula Matamala, profesora de música de la escuela Montserrat de Sarrià de Ter.

La atención a la diversidad es la principal reclamación de los docentes, por delante de las mejoras salariales que capitanean los sindicatos. “Si nos dicen que el curso que viene tendríamos 25 alumnos por aula, renunciaríamos al aumento salarial”, asegura Jesús Padilla. “Primero van los niños. Nosotros representamos a los niños, defendemos sus derechos, ya que nadie les escucha porque no votan”, añadía Paula Matamala, quien también resumía los motivos que la llevaban a manifestarse. “Muchos docentes van al psicólogo porque se sienten sobrepasados. Venimos a decir que estamos hartos, la situación es insostenible”.

Este malestar ha ido creciendo poco a poco y en silencio, y ha llevado a los docentes a organizarse en asambleas en cada centro, tal y como detalla Albert, profesor de Historia del instituto Ramon Pont i Rodés de Lloret de Mar. “Es un movimiento de base, en los centros la mayoría de docentes comparte las mismas quejas y las mismas reivindicaciones. Nos sentimos desbordados, pero también desamparados por la Administración. Todo se hace por vocación, y eso está tapando los déficits del sistema”.

Este sentimiento de indignación afloró, para sorpresa del propio Departamento de Educación, con una manifestación y huelga masiva el pasado 11 de febrero. El Govern no quería que la foto se repitiese, especialmente porque los sindicatos habían convocado una semana de huelga un mes después. A toda prisa, el Govern firmó un acuerdo con CC OO y UGT, minoritarios en la educación pública, para subir el sueldo unos 800 euros anuales este 2026, más recursos para la inclusiva y descenso progresivo en la ESO, pero en centros de máxima complejidad. El resto de sindicatos lo tachó de “insuficiente” y acusaron de “traición” a las dos organizaciones por cocinar el acuerdo en las altas esferas y a espaldas de la mesa de negociación.

Jordi, maestro de primaria en la escuela Alba de Lleida, que asegura no estar afiliado a ningún sindicato, critica el acuerdo firmado con CC OO y UGT. “El Govern vende un acuerdo de país, pero lo firma solo con dos sindicatos minoritarios. A los docentes nos gustaba la unidad que se había creado y el compromiso que se dio de consultarnos antes de firmar nada. Y eso no se ha hecho”. Este docente asegura que, por eso, no han aplacado las protestas, que era lo que se buscaba con el pacto. “En nuestro centro, si al principio secundaban las huelgas 15 personas, tras el acuerdo eran el doble, hay mucha indignación”. El contenido del acuerdo tampoco convence, según añade el maestro: “Todo son propuestas a largo plazo, necesitamos soluciones ya, para el próximo curso, llevamos muchos años aguantando”.

Con los ánimos todavía más encendidos, los maestros volvieron a mostrar músculo en una jornada de huelga masiva, en que se vaciaron las aulas -con un 44% de seguimiento, según Educación (en el total se incluyen los que están de servicios mínimos)- y las calles volvieron a teñirse de amarillo, con casi 35.000 manifestantes, según la Guardia Urbana (que incluye los varios centenares de médicos, también en huelga), superando los 25.000 de hace un mes. La jornada se inició con cortes en varias carreteras principales y de accesos a Barcelona, lo que provocó largas retenciones.

Con esta demostración de fuerza, los sindicatos convocantes -Ustec, Aspepc, CGT y la Intersindical-reclamaron una respuesta por parte del Govern. “Llamamos a la Generalitat y al Departamento de Educación a sentarse a negociar y a dialogar con la mayoría sindical. No escuchar este clamor será un acto de irresponsabilidad y supondrá que el curso no empiece con normalidad”, aseguró Iolanda Segura, portavoz de Ustec, el sindicato mayoritario. “La imagen debe hacer reaccionar al Govern. El Govern se ha equivocado, pero rectificar es de sabios”, añadió el secretario general de Aspepc, Ignasi Fernández. Los sindicatos concretaron su petición: piden al *president* Salvador Illa y al consejero de Presidencia, Albert Dalmau (que sustituye la consejera de Educación, Esther Niubó, de baja médica), reunirse el próximo martes. Los sindicatos también intentan presionar al Govern vía partidos de la oposición y al final de la manifestación, que acabó en el Parlament, se reunieron con Junts, ERC, Comuns y la CUP -y criticaron la ausencia del PSC- para exponerles sus reivindicaciones y que estos las tengan en cuenta en las negociaciones de los Presupuestos.

De momento, el Ejecutivo no ha dado muestras de querer mover ni un ápice su postura. La consejera de Economía, Alicia Romero, volvió a defender ayer el acuerdo firmado con CC OO y UGT, y admitió que tienen poco margen de movimiento sin Presupuestos. “Estamos siempre dispuestos a hablar, pero hemos hecho un buen acuerdo, ambicioso y valiente”, aseguró sin embargo en una entrevista este viernes a TV3. Y añadió: “Estamos condicionados por las reglas de gasto y los recursos son los que son”. Con todo, Romero había insistido por activa y por pasiva que no se retirarían los Presupuestos, y al cabo de pocas horas el *president* lo

hizo. Salvador Illa tampoco descartar el miércoles dar "más pasos" para resolver el conflicto educativo, aunque no concretó.

europapress.es

Más del 50% de profesionales de la educación y la salud tiene síntomas de 'burnout' según el IEPP

Un 62% del agotamiento emocional se explica por variables asociadas al trabajo

MADRID, 21 Mar. (EUROPA PRESS) - Más de la mitad de los profesionales del sector educativo y sanitario presenta riesgo de 'burnout', con síntomas como agotamiento emocional, despersonalización o baja realización personas, entre otros, según el último estudio del Instituto Europeo de Psicología Positiva (IEPP).

Esta semana se ha celebrado II Encuentro sobre Bienestar en Madrid, que reunido a expertos, instituciones públicas y agentes sociales para analizar el bienestar laboral como uno de los principales retos estratégicos para empresas y organizaciones. Un 56% de los profesionales sanitarios presentan indicios de burnout, junto al 58% de los del sector educativo, dos profesiones que se caracterizan por su alta demanda emocional más allá de las competencias técnicas.

El informe, presentado durante la jornada, destaca también que el 62% del agotamiento emocional puede explicarse por variables asociadas al trabajo como la sobrecarga emocional, el aislamiento, la ausencia de reconocimiento o la calidad de las relaciones laborales, lo que "evidencia que el burnout no es un problema individual, sino un fenómeno directamente influido por el entorno profesional". RESPONSABILIDAD EMPRESARIAL

La directora del Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST), Aitana Garí, ha destacado un cambio de paradigma a la hora de abordar el bienestar laboral: "Ya no puede entenderse solo desde la motivación o la productividad, sino como una cuestión directamente vinculada a la prevención de riesgos laborales". Ha explicado que los riesgos psicosociales se originan en la misma organización del trabajo, por lo que "pueden y deben prevenirse", y ha apelado a la responsabilidad de las empresas para generar entornos de trabajo más saludables.

BENEFICIOS

La directora general de Trabajo de la Comunidad de Madrid y gerente del Instituto Regional de Seguridad y Salud en el Trabajo (IRSST), Marina Parra, ha reafirmado el papel del bienestar laboral como factor clave para la competitividad y sostenibilidad de las organizaciones, en tanto que los entornos laborales que cuidan a las personas "generan organizaciones más eficientes, comprometidas y resilientes". L

a secretaria de Salud Laboral de UGT, Patricia Ruiz, ha reclamado integrar el bienestar emocional en la negociación colectiva como "una inversión en progreso social y económico", mientras que la presidenta de Asociación Nacional de Laboralistas (ASNALA), Ana Gómez, ha defendido una revisión profunda del sistema preventivo.



¿Cuándo se celebrará la PAU 2026 en cada CC.AA?

NTM / EP. 21-03-26

La Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) de este curso se celebrará los días 2, 3 y 4 de junio de 2026 en la mayoría de comunidades autónomas, mientras que en Castilla-La Mancha será el 8, 9 y 10 de junio y en Catalunya los días 9, 10 y 11.

En concreto, la Selectividad se realizará los días 2, 3 y 4 de junio en Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Comunidad Foral de Navarra, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, La Rioja, Euskadi y Región de Murcia. Estos mismos días se celebrarán exámenes en la Comunidad de Madrid, donde además habrá pruebas el 1 de junio, y en Islas Canarias, que añade el 5 de junio como día adicional.

Convocatoria extraordinaria

Respecto a la convocatoria extraordinaria, la mayoría de comunidades autónomas la celebrarán los días 30 de junio, 1 y 2 de julio, incluyendo Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla y León, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, Islas Canarias, La Rioja, Euskadi y Región de Murcia. Por su parte, Asturias realizará la convocatoria extraordinaria los días 6, 7 y 8 de julio; Castilla-La Mancha, los días 29, 30 de junio y 1 de julio; Navarra, el 24, 25 y 26 de junio; y Cataluña será la única comunidad que celebrará esta convocatoria en septiembre, los días 2, 3 y 4.



Criterios de corrección y armonización

Con el objetivo de promover la armonización de la prueba en todo el territorio nacional, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) aprobó el documento 'Orientaciones de las materias de acceso y admisión a la Universidad. Propuesta técnica para el curso 2025/2026', que cada comunidad autónoma adapta para la elaboración de sus pruebas.

La PAU incluye un criterio común de corrección que evalúa de forma específica aspectos como ortografía, gramática y coherencia textual en todos los ejercicios que requieran redacción. Un error de concordancia, una tilde olvidada o una construcción mal planteada puede restar hasta un 10% de la nota en cualquier ejercicio redactado y hasta un 20% en los exámenes de lengua.

En Matemáticas, las faltas de ortografía no implicarán penalización, dado que la materia no requiere textos prolijos, según recoge Europa Press. Tras conocer las orientaciones de la CRUE, en octubre de 2025, la Comisión Organizadora de la PAU de la Comunidad de Madrid aprobó los modelos de examen de la convocatoria 2026, incluyendo la novedad de que en el sistema de corrección se emplearán múltiplos de 0,1 en lugar de 0,25 para una valoración más precisa.

Además, los modelos aplicarán casi el 70% de los criterios propuestos por la CRUE, situando a Madrid entre las regiones con mayor adaptación al proceso de armonización, impulsado por los rectores para avanzar hacia una mayor homogeneidad entre las pruebas de las distintas comunidades autónomas.

EL PAIS **OPINIÓN**

Mejorar los salarios, un objetivo de país

Las reivindicaciones de profesores y médicos son legítimas y deberían ser objeto de una reflexión de largo alcance por parte del Gobierno

MILAGROS PÉREZ OLIVA. 22 MAR 2026

Cataluña ha vivido en las últimas semanas dos grandes movilizaciones que implican a colectivos tan importantes como los docentes y los médicos. Sus reivindicaciones no son nuevas: el malestar viene de lejos y se ha ido acumulando por el deterioro sostenido que se inició con la crisis de 2008. Tanto en la enseñanza como en el sistema sanitario, la devaluación salarial se ha producido en paralelo a un empeoramiento intenso de las condiciones de trabajo por cambios sociológicos a los que no se ha hecho frente con nuevos recursos.

La integración escolar y la llegada de alumnado inmigrante con carencias de partida y precarias condiciones de vida familiar ha aumentado de forma exponencial el número de alumnos con necesidades educativas especiales, sin que los recursos docentes hayan crecido en la misma proporción. Lo mismo cabe decir de la sanidad: el aumento brusco de la población y las nuevas necesidades asistenciales derivadas de la mayor longevidad han llevado al sistema a una situación de estrés permanente que recae sobre las espaldas de sus profesionales.

En el reciente acuerdo entre el Gobierno catalán y los sindicatos CC OO y UGT de la enseñanza había dos pilares: mejoras de las ratios de alumnos y de los recursos para atender la diversidad, y mejoras salariales. Estas últimas han sido consideradas insuficientes por el sindicato USTEC, que es mayoritario y ha movilizado a miles de enseñantes. En el caso de los médicos, ni siquiera se está negociando. Es cierto que la reclamación de un Estatuto Marco específico para los facultativos no depende de la Generalitat y es además una pretensión difícil de aceptar porque implica la ruptura del marco de negociación común a todos los profesionales sanitarios. Pero la reclamación salarial y las mejoras en la organización del trabajo (incluidas las guardias) sí depende del Departamento de Salud.

Estas reivindicaciones salariales son legítimas y deberían ser objeto de una reflexión de largo alcance por parte del Gobierno. El presidente del Consejo Económico y Social, el economista Antón Costas, repite cada vez que tiene ocasión que uno de los mecanismos que se debe abordar para hacer que la prosperidad que se refleja en los datos macroeconómicos llegue a toda la sociedad es mejorar la calidad de los empleos en los servicios. Los de la industria están mejor remunerados, pero la producción manufacturera ya solo aporta alrededor del 18% de la ocupación. En este contexto, conseguir una mayor remuneración en el sector de los servicios debería ser un objetivo prioritario de país, empezando por los servicios públicos.

Hay que mejorar, por supuesto, los salarios de los servicios privados como el turismo, la hostelería o los cuidados, porque es en estos sectores donde se genera y concentra la mayor tasa de pobreza. Pero también hay que mejorar los salarios de las clases medias, que han perdido a la vez poder adquisitivo y poder de negociación. La caída de los salarios y el aumento de la inseguridad laboral que empezó en los años noventa no empobrece solo a quienes lo sufren directamente. Empobrece a la mayoría social y pone en riesgo todo el Estado de Bienestar. Con salarios bajos, pocas pensiones podrán pagarse.

Este es el planteamiento que debería inspirar el abordaje de las reclamaciones de médicos y profesores. Mejorar los salarios en la sanidad y la educación puede actuar como una poderosa palanca de dinamización económica y redistribución de la riqueza. Es un error ver sus reivindicaciones solo como un aumento de gasto público. Una parte de esos aumentos se traducirán en un mayor consumo y mayores ingresos fiscales con los que sufragar las prestaciones sociales.

europapress.es

Más de la mitad de los docentes de la escuela pública han sufrido agresiones en las aulas, según una encuesta

MADRID 23 Mar.(EUROPA PRESS) - Más de la mitad de los docentes españoles de la escuela pública han sufrido agresiones en las aulas y el 72,2 por ciento no se siente respetado en la clase. Así lo refleja una encuesta presentada este lunes por la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF), que ha respondido más de 7.500 docentes de toda España.

La encuesta se enmarca en el informe '¡Ya está bien! Por la dignificación de la labor docente' y pone de manifiesto también la "falta de respaldo que siente el profesorado por parte de la Administración y el cada vez menor reconocimiento a su autoridad", según denuncia el sindicato.

El trabajo se ha realizado mediante cuestionarios en centros públicos de Enseñanza Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, centros de régimen especial (conservatorios, escuelas de arte y de idiomas) y centros de Educación Especial de todas las comunidades autónomas, para conocer de primera mano las situaciones que se viven diariamente en las clases.

Las principales reivindicaciones de los docentes, por orden de prioridad, son la reducción de ratios, el refuerzo de la autoridad, mejora de poder adquisitivo, reducción de la burocracia y reducción del horario lectivo. Otra queja mayoritaria es la falta de protocolos claros y eficaces ante conflictos, problemas de convivencia o situaciones complejas, lo que "genera inseguridad y sensación de desprotección". En este sentido, el 97,8% insisten en la necesidad de reorientar los planes formativos hacia situaciones prácticas del día a día.

El sindicato advierte de que la sensación de abandono que sufren los docentes en el ejercicio de sus responsabilidades "es evidente", ya que siete de cada diez (72,2%) denuncia falta de reconocimiento social y profesional, y el 90 por ciento echa en falta apoyo de la Administración. Además, casi el 100 por cien sufre sobrecarga de trabajo. Este desencanto también se manifiesta en el ámbito salarial, ya que nueve de cada diez consideran que su nivel retributivo no se corresponde con la responsabilidad, carga de trabajo y exigencia que implica la docencia, "lo que contribuye a que esta profesión pierda atractivo", según concluye CSIF.

El sindicato advierte de que este escenario "no puede normalizarse, ya que el deterioro de las condiciones laborales y pérdida de reconocimiento social afecta a la motivación del profesorado y, en consecuencia, a la calidad de la educación". Por ello, considera necesario que las administraciones "sitúen al profesorado en el centro de las políticas educativas", ya que, a su juicio, prestigiar la labor docente "garantizará el presente y futuro de la educación pública".

EL  MUNDO

Las autoridades de Datos avisan de los "riesgos" de las plataformas escolares digitales: "Los principales afectados son menores de edad"

Alertan de que información personal de alumnos "puede escapar al control efectivo". "Que sean gratis no significa una merma en la protección del alumno"

Olga R. Sanmartín. Madrid. Lunes, 23 marzo 2026

Todas las autoridades españolas de protección de datos se han unido para elaborar de forma conjunta un decálogo de principios básicos para contratar y usar plataformas digitales de gestión escolar. Sus recomendaciones se dirigen a las consejerías de Educación de las comunidades autónomas, a los colegios concertados y privados y a las empresas tecnológicas para que sean "conscientes de sus roles y sus respectivas obligaciones" ante los "riesgos y desafíos específicos para la protección de datos personales" que, aseguran, presenta la utilización de estas herramientas.

Las plataformas digitales de gestión escolar -como son Google Classroom, Microsoft Educación o Moodle- están compuestas por un conjunto de aplicaciones y servicios en la nube, proporcionados por proveedores tecnológicos externos, que evalúan al alumno, permiten la comunicación con el profesor y entre los estudiantes, almacenan apuntes y tareas y ofrecen la posibilidad de trabajar en línea de forma simultánea.



La Agencia Española de Protección de Datos, la Autoridad Catalana de Protección de Datos, la Autoridad Vasca de Protección de Datos y el Consejo de Transparencia y Protección de Datos de Andalucía advierten de que su contratación "entraña una responsabilidad singular" porque "los principales afectados son, en gran medida, personas menores de edad que perciben una protección específica de sus datos personales" y porque "la dimensión del tratamiento es extraordinaria", ya que "estas plataformas pueden afectar simultáneamente a millones de menores".

NO ES VOLUNTARIA

"El interés superior del menor exige un escrutinio reforzado de cualquier tratamiento que les afecte", resaltan, especialmente porque, señalan, "la utilización de la plataforma no es voluntaria para el alumnado ni para sus familias, sino que constituye la herramienta institucional facilitada para el ejercicio de la función educativa, con una posterior adhesión a la misma por parte de los alumnos, padres, madres o tutores".

Las autoridades de control recuerdan que han emitido varios "pronunciamientos" para "promover el cumplimiento proactivo de la norma". La Agencia Española de Protección de Datos, por ejemplo, dictó recientemente la primera sanción a un colegio por el uso indebido de Google en las aulas por parte de un colegio concertado de Madrid. También ha fallado otras resoluciones contra las consejerías de Canarias o la Comunidad de Madrid.

SERVICIOS ADICIONALES

¿Qué riesgos entraña el uso de estas plataformas? Por un lado, las plataformas incluyen servicios básicos directamente vinculados a la función educativa, como aulas virtuales, espacios de almacenamiento, comunicación, tutoría o videoconferencia. Pero también servicios adicionales u optativos "que pueden no guardar relación directa con dicha función educativa, como buscadores, plataformas de vídeo o herramientas de inteligencia artificial, si bien se ofrecen a los afectados de manera conjunta en el momento de la adhesión".

"Estos últimos servicios", advierten, "pueden regirse por condiciones contractuales diferenciadas y pueden estar fuera del ámbito del encargo del tratamiento". "Asimismo, y en ocasiones, el proveedor puede actuar respecto de ellos como responsable del tratamiento para fines propios".

DATOS PRIVADOS

Por otro, existe un riesgo con los datos que proporcionan los usuarios. Por un lado están los que generan en la utilización de la plataforma, como documentos, calificaciones, trabajos, comunicaciones o hábitos de uso. Por otro, los datos recogidos y generados automáticamente por el uso y funcionamiento de la propia plataforma: direcciones IP, identificadores de dispositivo, datos de localización, registros de actividad en todo el ordenador, *cookies*, metadatos de uso e interacción. Aquí es donde está el problema, advierten. "El tratamiento de estos últimos datos puede escapar al conocimiento detallado y al control efectivo del responsable", indica.

El decálogo propone, como primer principio, el "pleno respeto a los derechos y libertades en el tratamiento de los datos personales", teniendo en cuenta el "interés superior del menor como consideración primordial". "La circunstancia de que la plataforma se ofrezca de forma gratuita a las administraciones educativas no puede suponer, directa ni indirectamente, una merma en el nivel de protección de los datos personales del alumnado, de sus familias ni del profesorado", avisa.

COLEGIOS RESPONSABLES

En segundo lugar, las CCAA y los colegios deben "asumir de forma proactiva y efectiva su condición de responsables del tratamiento, sin delegar ni diluir dicha responsabilidad".

Un tercer apunte es que debe haber "una base de licitud válida para cada finalidad y cada responsable del tratamiento". En este caso, la base legitimadora radica en el "interés público" y "cualquier tratamiento que exceda de esa finalidad requiere de una justificación propia". Por ejemplo, "los servicios adicionales" que no respondan a la función educativa -vídeos de YouTube no educativos- "no deben activarse en un entorno institucional dirigido a menores".

La plataforma debe configurarse de modo que sólo se traten los datos estrictamente necesarios para la finalidad educativa y los servicios ajenos a ello deben estar desactivados por defecto. "El responsable y el encargado deberán aplicar medidas técnicas y organizativas apropiadas para garantizar un nivel de seguridad adecuado", recalcan las agencias de control.

EVALUACIÓN DE IMPACTO

Además, los colegios y consejerías deben realizar una evaluación de impacto relativa a la protección de datos antes de poner en funcionamiento cualquier plataforma, en la que debe participar desde el primer momento un delegado de protección de datos. El uso de la plataforma debe regirse por un contrato de encargo de tratamiento y control para que el responsable conozca con claridad el alcance y las condiciones del encargo. Y el responsable del tratamiento debe garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de acceso, rectificación, supresión, limitación y oposición.

Con carácter previo, el responsable debe analizar todas las transferencias internacionales de datos que se deriven de la solución tecnológica adoptada y verificar, caso por caso, si el ordenamiento jurídico del país de destino garantiza un nivel de protección equivalente al del Espacio Económico Europeo. "Cuando dicho nivel no pueda garantizarse, deberán adoptarse medidas suplementarias eficaces", avisan.

Por otro lado, las familias y los profesores deben recibir información completa, accesible y comprensible, en un lenguaje claro y sencillo cuando se dirija a menores.

LA VANGUARDIA

Melilla, Catalunya y Andalucía, las regiones donde los profesores sufren más agresiones

Siete de cada 10 docentes sienten que su labor no es reconocida y ocho de cada 10, que los protocolos de convivencia no funcionan

Celeste López. Madrid. 23/03/2026 11:23

Los profesores están enfadados. Creen que ni la sociedad, ni las familias ni las administraciones les apoyan en su quehacer y que deben lidiar con estudiantes que en muchas ocasiones les faltan el respeto e, incluso, van más allá y les agreden. Son quejas comunes en todos los territorios, aunque más en regiones en las que las agresiones son mayores. Estas son Melilla, Catalunya y Andalucía. Por contra, las que menos agresiones sufren los docentes son Cantabria, Extremadura y La Rioja.

Así lo indica una encuesta realizada por el sindicato CSIF, a 7,547 profesores de toda España, y que revela que el 72,2 por ciento de los docentes de la escuela pública no se siente respetado en el aula y la mitad ha sufrido situaciones violentas en las aulas. También, que los protocolos de convivencia de los centros no funcionan (el 80%).

En la encuesta, realizada mediante cuestionarios en centros públicos de Enseñanza Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, centros de Régimen Especial (conservatorios, escuelas de arte, de idiomas) y centros de Educación Especial, los docentes reivindican por este orden de prioridad: la reducción de ratios, el refuerzo de la autoridad, mejora de poder adquisitivo, reducción de la burocracia y reducción del horario lectivo.

Otra queja mayoritaria es la falta de protocolos claros y eficaces ante conflictos, problemas de convivencia o situaciones complejas, lo que genera inseguridad y sensación de desprotección. En este sentido, el 97,8% insisten en la necesidad de reorientar los planes formativos hacia situaciones prácticas del día a día.

La sensación de abandono que sufren los docentes en el ejercicio de sus responsabilidades es evidente: Siete de cada diez (72,2%) denuncia falta de reconocimiento social y profesional, y el 90 por ciento echa en falta apoyo de la Administración. Además, casi el 100 por cien sufre sobrecarga de trabajo.

Este desencanto también se manifiesta en el ámbito salarial, ya que nueve de cada diez consideran que su nivel retributivo no se corresponde con la responsabilidad, carga de trabajo y exigencia que implica la docencia, lo que contribuye a que esta profesión pierda atractivo.

EL DEBATE

La mayoría de los universitarios falla al distinguir en redes noticias científicas verdaderas y falsas

Tienden a basar su opinión en factores como la fuerza retórica del argumento, el estilo del titular o la presencia de imágenes

El Debate. 23 mar. 2026

La mayoría de los estudiantes universitarios españoles falla al diferenciar en redes sociales noticias científicas verdaderas y falsas. Se trata de la principal conclusión de un estudio, liderado por investigadores de la Universidad de Oviedo, que acaba de ser publicado en la revista Enseñanza de las Ciencias, que editan la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Valencia.

Según ha informado la Universidad de Oviedo, los resultados de la investigación evidencian que la incertidumbre es la reacción predominante hasta el punto de que, en algunos casos, hasta tres cuartas partes del alumnado manifiesta dudas al valorar la veracidad de las noticias analizadas.

El trabajo concluye que es necesario reforzar la alfabetización científica y mediática para mejorar la capacidad de los estudiantes de identificar información fiable.



El estudio se llevó a cabo mediante una encuesta realizada a 221 estudiantes universitarios, a los que se pidió evaluar la veracidad de cuatro noticias de temática científica, algunas verdaderas y otras falsas.

Los participantes debían indicar si consideraban que cada noticia era verdadera o falsa, así como el grado de certeza de su respuesta (segura o con duda). Además, se les solicitó que justificaran los motivos de su decisión, señalando aspectos como la credibilidad de la fuente, el contenido del argumento, las imágenes o si habían visto la información previamente en otros medios o redes sociales.

Posteriormente, los investigadores analizaron las respuestas mediante técnicas estadísticas comparativas, con el objetivo de identificar patrones en los aciertos, los errores y los criterios utilizados por el alumnado para valorar la credibilidad de las informaciones científicas.

Los resultados resultaron sorprendentes. Una noticia verdadera sobre el descubrimiento de una momia infantil en el desierto de Atacama fue considerada falsa o dudosa por el 64,3 % del alumnado, mientras que otra información real sobre la reducción del agujero de la capa de ozono fue identificada incorrectamente por más de la mitad de los participantes.

En el caso de la noticia verdadera sobre el riesgo de impacto de un asteroide y los planes de la NASA para prevenirlo, el 48,4% de los estudiantes también falló o dudó en su valoración. Por el contrario, la noticia falsa sobre el supuesto descubrimiento de un alienígena en Egipto fue identificada correctamente por la mayoría, con un 83,7% de aciertos, aunque todavía un 16,3% del alumnado la consideró verdadera o probablemente verdadera.

El análisis muestra que los universitarios tienden a basar su valoración en factores contextuales -como la fuerza retórica del argumento, el estilo del titular o la presencia de imágenes- más que en la comprobación de datos o fuentes. Haber visto previamente la información en redes sociales o en otros medios también influye de forma significativa en su percepción de credibilidad.

EL PAIS ARAGÓN

Aragón volverá al papel tras limitar su Gobierno el uso digital en el aula

Los alumnos de la ESO tendrán un máximo de cinco horas semanales de uso digital y en los cursos de tercero y cuarto de secundaria se llegará a las 10 o dos diarias

EVA PÉREZ SORRIBES. Zaragoza - 23 MAR 2026

Todo vuelve, y más lo que nunca ha acabado de irse. Aragón, comunidad que fue pionera en implantar las pizarras digitales en el aula cuando casi ni se conocían, acaba de limitar su uso con una orden que devolverá este región al papel y al libro en el próximo curso 2027-2028. En ese horizonte, los alumnos aragoneses verán reducido el uso de dispositivos digitales a apenas unas horas a la semana. Así aparece recogido en la orden que se ha publicado este lunes en el Boletín Oficial de Aragón (BOA) y que cambiará el escenario educativo en poco más de un año.

El Gobierno de Jorge Azcón está en funciones y pendiente de un acuerdo con Vox para arrancar la nueva legislatura, pero su departamento de Educación ha tomado ya esta iniciativa para “equilibrar el uso de lo digital volviendo a los métodos educativos de toda la vida”. Así lo ha explicado este lunes la consejera en funciones, Tomasa Hernández, al detallar que la nueva orden contempla “que los niños aragoneses tengan ahora encima de la mesa un libro que compatibilizarán —en las horas permitidas— con sus dispositivos digitales”. Según ha justificado, “no se trata de demonizar”, pero sí reconocer que “la superexposición a las pantallas tiene un efecto claro en el desarrollo cognitivo, social y en la salud de los menores” y que “hay que conseguir un equilibrio y un uso razonable”.

De este modo, la administración aragonesa ha dispuesto que los alumnos de infantil tengan un máximo de una hora semanal de uso digital, dos horas en los dos primeros cursos de primaria y un máximo de cuatro a la semana en los cursos de cuarto a sexto. En el caso de la ESO, serán cinco las horas permitidas y en los cursos de tercero y cuarto de secundaria se llegará a las 10 semanales o dos horas diarias. Pero siempre, en cualquier caso, el recurso digital se considerará complementario a los materiales analógicos y no sustituto, y se recomendará que los deberes se hagan en papel. A quien no afecta esta limitación es a los docentes y su uso de pizarras digitales.

El Gobierno de Aragón ya fue noticia al prohibir el uso del móvil en los centros educativos en la primera y breve legislatura de Jorge Azcón. Algo que fue, en general, bien recibido por las familias y la comunidad educativa. Pero ahora se da un paso más. Su Ejecutivo no ha querido esperar, pese a estar en funciones, para que los centros puedan ir acogiéndose a la nueva norma adaptando sus proyectos pedagógicos y no teniendo que tirar a la basura las licencias digitales vigentes. Pero a todos les espera una revolución. La misma que algunos protagonizaron en el año 2000 cuando el entonces presidente, el socialista Marcelino Iglesias, hizo justo lo contrario, ser pionero en la implantación de las pizarras digitales en el aula.

Al Ejecutivo actual le avala también una comisión de estudio sobre los riesgos digitales que se puso en marcha en las Cortes de Aragón y por la que han pasado varios expertos alertando de las consecuencias de esta sobreexposición digital de los menores. Sus testimonios fueron demoledores. Es el caso de Carmen Elboj, catedrática de Psicología y Sociología en la Universidad de Zaragoza, que llegó a afirmar en este órgano que “muchos niños y niñas no son nativos digitales sino huérfanos digitales” precisamente por esta sobreexposición que provoca, según atestiguó, perjuicios en el desarrollo que ejemplificó de forma concreta: “el hito de las 50 palabras a los dos años ya no se cumple, hay pobre lenguaje y menos capacidad de atención y comprensión en niños de esta edad”.

Según los profesionales, la exposición de los menores a las pantallas comienza ya entre los 12 y los 24 meses cuando nuestro cerebro madura entre los 15 y 20 años. Otra experta, Belén Caballero, describió como uno de cada tres estudiantes de ESO hacen un uso problemático de la tecnología y cómo seis de cada 10 duermen con el móvil recortando sus horas de descanso y esto “provoca que se agudice el sentimiento de soledad y de depresión”. Aun así, estos expertos no avalaban la prohibición sino la limitación. En cualquier caso no pudieron acabar de plasmar sus conclusiones en un documento por culpa de la convocatoria electoral en Aragón que disolvía las Cortes y que interrumpió antes de su final este órgano de trabajo.

Pero a la medida ya le han salido detractores. Este lunes, la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía ha denunciado que “no puede pasarse de la gran remojada a la gran sequía”. Su presidente, Juan Antonio Planas, pedía “regular más que limitar” y “respetar la autonomía de los centros escolares porque la mayoría —dice— lo están haciendo bien”. Esta asociación reconoce que “cada vez hay más problemas de lectoescritura por el abuso de las tecnologías”, pero piden “educar sobre este uso en los centros educativos, ya que los menores van a convivir después con esta tecnología”.

De opinión parecida es la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de la educación pública en Aragón (FAPAR). Este colectivo ha enviado un comunicado en el que recoge que “esta medida —que califican de precipitada— no resolverá el problema de los menores con las pantallas”. Según argumentan, los centros educativos son entornos seguros y el problema les trasciende. La FAPAR aboga por una reflexión más profunda y acorde con los pasos que se están dando en este sentido a nivel estatal englobando más allá del ámbito educativo. Denuncia también el coste que puede suponer para las familias que ya han invertido en licencias digitales.

Aun así, el Gobierno autonómico asegura sentirse respaldado por haber abierto, según ha dicho hoy la consejera, un proceso participativo, que sin embargo las asociaciones de padres y madres de la pública niegan. Lo cierto es que el Ejecutivo había anunciado ya sus intenciones y ahora directamente advierte, “la inspección educativa velará por la correcta aplicación de esta norma”. También piden a las familias que fuera de las aulas empujen en la misma dirección para conseguir una relación más sana y segura con la tecnología.



Educación podrá cerrar las aulas de Bachillerato de Artes si no hay al menos 10 alumnos

Las instrucciones de admisión incorporan esa posibilidad también para los grupos de Bachillerato nocturno o General

Marta Rojo. València 23 MAR 2026

La Conselleria de Educación abre la puerta a que no se formen grupos de Bachillerato de Artes si no hay, como mínimo, diez solicitudes de alumnos en primera opción. Así lo reflejan el calendario y las instrucciones de admisión redactadas por el departamento que dirige Mari Carmen Ortí, que incorporan esa posibilidad, nueva respecto al pasado curso. Es decir, que si no hay al menos diez alumnos interesados en esa modalidad de Bachillerato, podrán retirarse esos grupos de la oferta.

La Conselleria lo especifica en el punto vigésimo sexto, que tiene como título ‘Demanda mínima para ofertar, en el primer curso de Bachillerato, las modalidades de Artes y General, así como el régimen nocturno, en centros docentes públicos’.

Indica el documento que “cuando un centro no alcance las diez solicitudes en primera opción para el primer curso en la modalidad de Artes (en cualquiera de sus vías), en la modalidad General o en el régimen nocturno, podrá retirarse la oferta educativa correspondiente”. Esa retirada se hará “en el momento en que se detecte dicha circunstancia y, en todo caso, antes de la publicación de los listados definitivos”. “En tal supuesto, se ofrecerá al alumnado afectado otras alternativas para su escolarización en la misma etapa educativa”, se añade.

No solo para Artes

Esa limitación, o esa posibilidad de no ofertar unidades, no solo afecta, pues, al Bachillerato artístico. También al nocturno o al General. Este último, además, de más reciente creación.



Aunque su implantación estaba prevista desde 2021, fue en marzo de 2023 cuando se conoció que unos 194 institutos de los 366 de la Comunitat impartirían el Bachillerato General el curso próximo. Se trata de una modalidad intermedia entre ciencias y letras para estudiantes (de 16 a 18 años) que deseen cursar carreras sociosanitarias como Psicología, Sociología, o Periodismo, o no tengan claro qué estudiar, por ejemplo. Fue una de las novedades que anunció el Gobierno central en agosto del 2022 en el marco de la Lomloe.

CSIF denuncia el “retroceso”

Desde CSIF reprochan a la Conselleria la inclusión de ese nuevo criterio que permite retirar la oferta educativa de la modalidad de Artes en Bachillerato así como otras modalidades. Consideran que supone “un claro retroceso en la oferta educativa pública, al introducir un criterio meramente cuantitativo que puede provocar la desaparición de enseñanzas fundamentales para el desarrollo académico y personal del alumnado”.

“Desde CSIF consideramos que esta decisión es restrictiva y limita el acceso a determinadas modalidades educativas, además de perjudicar especialmente al alumnado de zonas con menor población”, denuncian. Asimismo, creen que debilita “principios básicos del sistema educativo como la equidad, la diversidad y la igualdad de oportunidades”.

Por todo ello, exigen la eliminación de este criterio mínimo de solicitudes, el mantenimiento de la modalidad de Artes en los centros educativos y una planificación “basada en criterios pedagógicos y no exclusivamente numéricos”. Lo trasladarán, dicen, a la Conselleria en los correspondientes órganos de negociación.

Educación habla de “responsabilidad” con los recursos

La Conselleria de Educación asegura, por su parte, que en ningún caso existe una voluntad de reducir la oferta educativa pública ni, en particular, de eliminar la modalidad de Artes en Bachillerato. “El objetivo de las instrucciones de admisión es garantizar una planificación equilibrada, sostenible y de calidad del sistema educativo”, destacan fuentes del departamento.

Pero el establecimiento de una demanda mínima para la puesta en funcionamiento de determinadas modalidades existe. Responde, indican desde Educación, a “un criterio de responsabilidad en la gestión de los recursos públicos”. “Esta medida busca asegurar que la oferta educativa se desarrolle en condiciones adecuadas, con grupos que permitan una atención educativa de calidad y una organización eficiente de los recursos humanos y materiales”, afirman.

En el caso concreto de la modalidad de Artes, aseguran que se le da un trato específico por su carácter específico y su ámbito provincial. Añaden que cualquier decisión sobre la continuidad de la oferta se adoptará tras un análisis individualizado de cada centro, teniendo en cuenta sus características y el contexto territorial.

EL DEBATE **OPINIÓN**

¿Dónde reside la verdadera inclusión?

El falso igualitarismo que la izquierda de este país se ha empeñado en introducir en el conjunto del sistema educativo ha impregnado también las políticas educativas dirigidas a las personas con discapacidad

Sandra Moneo Díez 24 mar. 2026

El pasado sábado 21 de marzo, España volvía a celebrar el Día Mundial del Síndrome de Down. Como cada año, decenas de campañas plagaban periódicos, revistas y redes sociales trasladando al conjunto de la sociedad un profundo alegato en defensa de la igualdad real de estos niños –nuestros niños– hoy ya algunos adultos, en un país donde las actuaciones dirigidas a las personas con discapacidad, específicamente a las personas con discapacidad intelectual, han avanzado significativamente en las últimas décadas.

Afortunadamente a día de hoy y siempre bajo la consideración de que la Constitución Española en su Artículo 49 reconoce la igualdad efectiva de derechos de las personas con discapacidad y su ejercicio en libertad, nuestro país ha venido desarrollando diferentes políticas en diversos ámbitos conducentes a la plena «inclusión» de estas personas, desde las edades más tempranas hasta las más avanzadas, un reto este último que habrá que afrontar con la máxima celeridad porque es un hecho la existencia de una mayor longevidad en las personas con discapacidad y por tanto la necesidad de nuevas actuaciones ajustadas a la nueva realidad.

El sistema educativo no ha permanecido ajeno a la necesidad de que las personas con discapacidad encontrasen en el conjunto del sistema la mejor fórmula para acceder a una educación de calidad en condiciones de igualdad y libertad. No obstante, el primer obstáculo a evitar ha residido siempre en incluir a estas personas en una especie de cajón de sastre donde su inclusión y permanencia en el sistema educativo ha sido considerado un éxito en sí mismo sin tener en cuenta la especificidad y diferencia de cada una de ellas y por tanto la imprescindible adaptación del sistema a cada una de sus necesidades. Considerar en los mismos términos a un alumno con una discapacidad motora que a un alumno con una discapacidad intelectual constituye un craso error, lo mismo que considerar que se puede tratar a todos los alumnos con discapacidad

intelectual con los mismos parámetros sin tener en cuenta en ocasiones el origen de la misma y el grado de afectación.

El falso igualitarismo que la izquierda de este país se ha empeñado en introducir en el conjunto del sistema educativo y que desgraciadamente ha llegado a conducir al fracaso en algún momento hasta al 30 % de los alumnos, ha impregnado también las políticas educativas dirigidas a las personas con discapacidad. Abrazado el gobierno socialista al Artículo 24º de la Convención Internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad que consagra el derecho de las mismas a una educación inclusiva, de calidad y gratuita en todos los niveles, sin discriminación y en igualdad de condiciones, afirmación que el conjunto de la sociedad puede suscribir, ha utilizado esta disposición para intentar imponer un sistema único donde sólo tienen consideración y cabida los centros ordinarios, al ser posible públicos, en la educación y formación de las personas con discapacidad, ignorando y persiguiendo a los llamados centros de educación especial –el pasado miércoles la nueva ministra de educación se negó a responder sobre esta cuestión en el Congreso de los Diputados– y vulnerando el derecho de los padres, derecho consagrado en el Artículo 27 de la Constitución, como primeros responsables de la educación de sus hijos a elegir el centro educativo de sus preferencia, sea este público, concertado o privado. Sea un centro ordinario o un centro de educación especial.

Basta repasar los prorrogados Presupuestos Generales del Estado para observar cómo tanto el programa de cooperación territorial financiado por el Fondo Social Europeo, como el específico de Educación Inclusiva se dirigen a financiar única y exclusivamente a centros ordinarios, arrinconando a alumnos, familias y extraordinarios profesionales que han optado por desempeñar su labor en los centros de educación especial.

¿Es esta la verdadera inclusión? ¿O simplemente es la coartada de un gobierno empeñado en utilizar el sistema educativo para imponer sus postulados ideológicos? No hay que olvidar que la Disposición Adicional Cuarta de la Lomloe sigue vigente y que todos los intentos del Partido Popular por derogarla han sido infructuosos. Es más, el tiempo corre y cada vez queda menos para ese plazo de diez años que se dio en su momento el gobierno socialista con el fin de reconvertir los centros de educación especial en centros de apoyo de los ordinarios dejando a los alumnos escolarizados en los mismos en el limbo más absoluto.

Mientras tanto, un total de 46.873 alumnos y sus familias han optado este curso por la escolarización en centros específicos de Educación Especial, lo que supone un incremento de 1.491 estudiantes más respecto al curso anterior, es decir, la demanda de una educación especializada ha crecido en los últimos años pese a los intentos del gobierno de revertir la situación.

Nuestro país tiene una asignatura pendiente que solo un nuevo gobierno capaz de aplicar políticas sensatas, rigurosas y alejadas del sectarismo puede afrontar: la correcta aplicación de los tratados internacionales, especialmente en este caso de la Convención Internacional de los derechos de las personas con Discapacidad. El uso torticero de la misma ha llevado a un enfrentamiento entre la enseñanza ordinaria y la educación especial que jamás debió ocurrir. Afirmar que los Centros de Educación Especial son guetos como en su día señaló el portavoz socialista en el congreso es un grave insulto a las familias que han optado- que hemos optado por la educación especial- para nuestros hijos. La libertad y los derechos de las familias son señas de identidad de nuestra Constitución y han de presidir las políticas educativas dirigidas a los alumnos, también a los alumnos con necesidades educativas especiales. Si a este gobierno le preocupasen de verdad habría realizado el máximo esfuerzo por su verdadera inclusión, no la incrustación en centros ordinarios donde en ocasiones los profesores no tienen los instrumentos necesarios para poder ayudar adecuadamente a los alumnos. Cada uno es diferente. Cada uno de nosotros somos diferentes. Solo necesitamos la misma igualdad de oportunidades para desarrollar todo nuestro potencial. La izquierda lo ha olvidado. Afortunadamente ya queda menos.

Sandra Moneo Díez es presidenta de la Comisión de Ciencia, Innovación y Universidades y madre de una niña con Síndrome de Down

elCorreoGallego.es

Galicia busca diez mil chicos «ninis» para devolverlos a las aulas

La Xunta combatirá el abandono escolar entre chicos con un programa específico y permitirá impartir asignaturas de FP en las empresas

Carmen Villar. Santiago 24 MAR 2026

Aunque en Galicia se registra un empate técnico entre «ninis», chavales que ni estudian ni trabajan, y «sisis», los que se desdoblán para sacar adelante estudios y un empleo, el colectivo de personas no ocupadas y sin formación preocupa a la Administración autonómica, que fía a FP la posibilidad de reconducir sus pasos de regreso a las aulas. Esa es la filosofía, tal y como explicó este martes el conselleiro de Educación, Román Rodríguez, del programa «Cualifica talento», que busca repescar para los estudios en un primer momento a diez mil jóvenes, sobre todo personas de entre 18 y 24 años sin estudios secundarios y especialmente chicos, ya que el abandono educativo temprano afecta casi al doble de hombres que de mujeres.



La Xunta aspira a que, al menos, dos mil chavales se integren en programas formativos adaptados a sus preferencias, pensando en FP Básica, ciclos de grado medio, enseñanzas de adultos o formación lingüística, enfocada esta en los extranjeros.

Un modelo de éxito copiado por España

El «Cualifica talento», enmarcado en el Plan FPGal360, es una de las iniciativas novedosas que anunció el titular de Educación durante su comparecencia a petición propia ante el Pleno del Parlamento gallego, un estrado que aprovechó para sacar pecho de la situación de FP en Galicia, cuyo modelo, dijo, sirvió de «inspiración» e incluso fue «parasitado» por el Gobierno central. En relación con los datos que avalan el éxito de estas enseñanzas en la comunidad, indicó, por ejemplo, que el 26,6 por ciento de los gallegos de entre 16 y 64 años está titulado en FP, cifra que «no ha parado de crecer» desde 2009 y superior en cuatro puntos porcentuales al dato estatal.

De FP el conselleiro destacó que su «prestigio» y su capacidad de inserción laboral, que es de prácticamente el cien por cien en los ciclos duales intensivos. Ese tipo de valores, junto a su adaptación a las necesidades de las empresas del entorno, explican que haya duplicado la matrícula con respecto al año en que el PP volvía a tomar las riendas de la Xunta, en 2009.

Precisamente al rol de la Xunta aludió Rodríguez al destacar que casi la totalidad de los fondos contemplados en los presupuestos para este año en la comunidad los aporta la comunidad. Al respecto, reprochó al Ejecutivo central que, una vez «agotados» los fondos extraordinarios europeos, hayan desaparecido también las transferencias que realizaba a las comunidades para apoyar estas enseñanzas, un apoyo que tachó de «fingido».

EL PAÍS CATALUÑA

Los sindicatos suspenden la actitud del Govern y el conflicto con los maestros sube de tono

El frente crítico que comanda Ustec señala de “irresponsable” la negativa del Ejecutivo a tener una reunión este martes

EL PAÍS. Barcelona - 24 MAR 2026

Los sindicatos docentes mayoritarios, encabezados por Ustec, han advertido este lunes de la “escalada del conflicto” si el Govern no acude a la reunión bilateral convocada el martes, después de que el Ejecutivo del PSC les haya emplazado a negociar en la mesa sectorial del jueves junto a CC.OO. y UGT.

En comunicado conjunto, Ustec, Aspepc -los profesores de la secundaria-, CGT y la Intersindical han calificado de “irresponsable” la negativa del Govern a reunirse el martes en la Universitat de Barcelona (UB) tras la masiva protesta del viernes pasado, que juntó a unas 35.000 personas en las calles de Barcelona.

El *conseller* de Presidencia Albert Dalmau no acudirá a esa cita y mantendrá su plan de convocar este jueves la mesa sectorial de Educación en la que se reunirán los dirigentes de la consejería con los portavoces de los cinco sindicatos representados. USTEC, CC OO, UGT, ASPEC —el sindicato de los profesores de secundaria- y la CGT. La intención del consejero es reunirse por la tarde y por separado con cada uno de los sindicatos. El Govern mantiene desde hace días de que es un acuerdo histórico, que los profesores tienen derecho a la protesta pero que las mejoras se tienen que asentar en un principio de realidad

En cambio Ustec y los demás sindicatos críticos han lamentado que el Govern “pretenda ignorar” su petición de reunión urgente después de las movilizaciones y les derive a una mesa sectorial ordinaria “como si la situación actual fuera de normalidad”.

Asimismo, consideran “grotesca” la apelación del Govern a preservar los espacios institucionales de negociación, al sostener que fue el propio Govern quien “menoscabó” la mesa sectorial al cerrar recientemente un acuerdo con CC.OO. y UGT, al margen de la mayoría sindical.

En este sentido, recuerdan que dicho pacto fue firmado el mismo día en que se celebraba una reunión de este órgano, lo que interpretan como una falta de respeto al marco de negociación colectiva.

Las organizaciones convocantes de la huelga de la semana pasada sostienen que la situación actual responde a una “crisis generada por el propio Govern” y subrayan que la elevada participación en los paros y la movilización en las calles evidencian que no se trata de una fase ordinaria de negociación.

Por ello, insisten en que la única salida pasa por una rectificación del Govern y mantienen la reunión de este martes a las 10 horas en la UB.

El Defensor del Pueblo detecta que en numerosos casos de bullying los protocolos no se activan hasta la petición reiterada de familias.

MADRID 24 Mar. (EUROPA PRESS) - El Defensor del Pueblo ha apreciado en las quejas tramitadas que los protocolos oficiales de actuación interna en los centros educativos ante situaciones de acoso escolar "no gozan de la plena confianza de las familias de los alumnos y que, en un elevado número de casos, han sido activados tras la reiterada petición de las familias".

Así lo ha reflejado la institución que dirige Ángel Gabilondo en su informe anual 2025, recogido por Europa Press, que se ha registrado este martes en el Congreso y ha entregado a su presidenta, Francina Armengol.

El Defensor del Pueblo valora como positivo el esfuerzo que vienen realizando las administraciones educativas para abordar con la mayor rapidez y eficacia posibles todos los episodios relacionados con el maltrato entre iguales en centros educativos. "No toda agresión puede ser considerada un caso de acoso escolar. Sin embargo, cualquier acto de violencia e intimidación es siempre reprobable y, cuando la víctima es un menor de edad, su especial vulnerabilidad y los efectos devastadores que puede tener en su desarrollo personal, con el suicidio como más extrema respuesta al sufrimiento, exigen que sea combatido con la mayor intensidad", señala en su informe.

En este sentido, la institución formuló un Recordatorio de deberes legales a la Consejería de Educación, Ciencia, Universidades y Formación Profesional de la Xunta de Galicia, para que recuerde a los centros educativos de su ámbito de gestión "el deber de aplicar los protocolos específicos de actuación ante casos de acoso escolar y violencia de género". El objetivo es "garantizar una intervención inmediata, eficaz y coordinada en el ámbito escolar, conforme a lo dispuesto en la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia".

El Defensor del Pueblo insiste en que para erradicar cualquier forma de violencia y discriminación en los centros educativos "se debe contar con los recursos necesarios para poder prevenir, identificar y actuar en estas situaciones". En este sentido, pide dotar a la comunidad educativa de profesionales cualificados, reforzar las actividades de sensibilización con el alumnado para afianzar un buen clima de convivencia en las aulas y fomentar la participación de las familias de los alumnos.

La institución recuerda que las familias "deben ser informadas de la actuación del centro, preservando, en todo caso, el derecho a la protección de datos de carácter personal"

EL DEBATE

Así pueden solicitarse las becas y ayudas al estudio para el curso 2026-2027

La solicitud se deberá cumplimentar mediante el formulario accesible por vía telemática a través de la sede electrónica del Departamento

El Debate. 25 mar. 2026

El plazo para presentar la solicitud de beca para el curso 2026-2027 tanto para estudios universitarios como no universitarios se extenderá desde el próximo día 7 de abril, a las 08.00 horas, hasta el 18 de mayo, a las 15.00 horas, ambos inclusive.

Así lo refleja la convocatoria de becas de carácter general para el curso académico 2026-2027, para estudiantes que cursen estudios postobligatorios, publicada este miércoles en el Boletín Oficial del Estado (BOE), recogida por Europa Press.

La solicitud se deberá cumplimentar mediante el formulario accesible por vía telemática a través de la sede electrónica del Departamento en la dirección '<https://sede.educacion.gob.es>' o en 'www.educacionyfp.gob.es'.

Una vez cumplimentada la solicitud, deberá ser firmada por el interesado o su representante legal, en el caso de ser menor de 18 años, con cualquiera de los sistemas de firma electrónica aceptados por la sede electrónica y enviada por el procedimiento telemático establecido, quedando así presentada a todos los efectos.

No serán tenidas en cuenta aquellas solicitudes cumplimentadas por vía telemática que no completen el proceso de presentación establecido, obteniendo el resguardo de solicitud que deberá ser conservado por el solicitante para acreditar, en caso de que resulte necesario, la presentación de su solicitud en el plazo y forma establecidos.

El interesado podrá consultar el estado de tramitación de su solicitud en la dirección electrónica '<https://sede.educacion.gob.es>', en el apartado 'Mis expedientes'.

Asimismo, los interesados podrán dirigirse a la unidad de becas de la administración educativa o universidad correspondiente identificándose como interesados en el expediente con su NIF/NIE. En la página web

del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes también podrá consultarse la situación de tramitación de las solicitudes en cada una de las universidades y administraciones educativas.

Cuantías fijas y variables

Para estudiantes universitarios y de enseñanzas artísticas superiores, la cuantía de la beca de matrícula cubrirá el importe de los créditos de que se haya matriculado el estudiante por primera vez en el curso 2026-2027.

La cuantía fija ligada a la renta del estudiante será 1.700 euros tanto para estudiantes universitarios como no universitarios; la cuantía fija ligada a la residencia del estudiante durante el curso escolar será de 2.700 euros tanto para estudiantes universitarios como no universitarios; la cuantía fija ligada a la excelencia académica tiene un importe de entre 50 y 125 euros tanto para estudiantes universitarios como no universitarios; y la beca básica para los estudiantes no universitarios es de 300 euros, mientras que en el caso de los becarios que cursen Ciclos Formativos de Grado Básico esta cuantía será de 350 euros.

La convocatoria recoge unas cuantías adicionales para becarios con domicilio familiar en la España insular, Ceuta y Melilla y para los estudiantes universitarios con discapacidad. La beca de renta y de residencia en estudiantes universitarios y de enseñanzas artísticas superiores que, reuniendo el resto de los requisitos para la percepción de estos componentes, estén matriculados de entre 48 y 59 créditos será de 350 euros para cada concepto.

También se podrá solicitar la cuantía variable y distinta para los diferentes solicitantes que resultará de la ponderación de la nota media del expediente del estudiante y de su renta familiar y cuyo importe mínimo será de 60 euros.

EL PAÍS

Los profesores de la enseñanza pública harán con una IA oficial la primera evaluación de los alumnos

El Gobierno destina 140 millones de euros a crear una herramienta para reducir la labor burocrática que soportan 575.000 profesores

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 25 MAR 2026

Un nuevo chatbot "oficial y soberano" del Gobierno ayudará al profesorado de la enseñanza pública realizando la primera versión de las evaluaciones de los alumnos, las adaptaciones curriculares de los chavales que las necesitan, y otros documentos que los docentes tienen que redactar a lo largo del curso, además de facilitarles la creación de actividades para el aula. El llamado Programa de Inteligencia Artificial para la Educación cuenta con un presupuesto de 140 millones de euros y, según han adelantado a EL PAÍS fuentes conocedoras del mismo, se pondrá en marcha entre este año y el siguiente. El objetivo es aliviar a los profesores de la carga burocrática, que ha aumentado a raíz de la reforma educativa y se ha convertido en una de las principales causas de su malestar según reflejan tanto las encuestas de los sindicatos de enseñanza como los estudios oficiales. El plan incluye un plan para formar a los docentes en la materia.

La actual ley educativa, la Lomloe, hizo más compleja la enseñanza, al exigir a los docentes una mirada más individualizada hacia sus alumnos; que tenga en cuenta, por ejemplo, las necesidades de apoyo educativo que presentan muchos de ellos a la hora de diseñar el trabajo en clase. También hizo más difícil el proceso de evaluación. El profesorado debe tener ahora en cuenta numerosos ítems, ponderados de forma diversa, a la hora de calificar a los estudiantes cada trimestre, un proceso que la mayoría de docentes consideran muy engorroso. El nuevo chatbot, al ser una herramienta oficial -no se comercializará ni podrá utilizarse fuera del ámbito de la enseñanza pública-, permitirá que los profesores vuelquen en él los datos del alumnado (sin incurrir en problemas de protección de datos) a la hora de hacer una primera versión de la evaluación, que deberán supervisar antes de que convertirla en definitiva.

También les servirá para crear la primera versión de los informes individuales que deben redactar sobre los alumnos al final de cada ciclo o etapa educativa, las adaptaciones de los contenidos del curso para aquellos estudiantes con necesidades específicas, las memorias anuales que elaboran los centros, y otros documentos administrativos que deben producir regularmente profesores y directores.

Al igual que otros asistentes de IA de campos específicos, como la medicina, uno de los rasgos del chatbot impulsado por los ministerios de Educación y Transición Digital será el uso de fuentes de información verificada, oficial y actualizada (como la maraña de normativa educativa estatal y autonómica, en la que muchas veces no es fácil moverse). La herramienta también ayudará a los docentes a generar actividades para el aula -unidades didácticas, situaciones de aprendizaje...-, y a diseñarlas de acuerdo con el llamado Diseño

Universal para el Aprendizaje (DUA), es decir, con distintos formatos y niveles de exigencia para adaptarse a la diversidad de los chavales en las aulas.

El Programa de Inteligencia Artificial para la Educación también tendrá una pata destinada a las familias, que consistirá en la creación de otro asistente virtual (chatbot) oficial dirigido a orientarles con los trámites ante las consejerías de educación y los centros educativos, así como a proporcionarles información específica sobre las escuelas (las enseñanzas que ofrecen, su horario...). La herramienta, señalan fuentes conocedoras del proyecto, está pensada para guiar a progenitores y alumnos en los procesos de matriculación, la solicitud de becas y los trámites de homologación de títulos.

La creación de una herramienta oficial de inteligencia artificial oficial para los docentes fue anunciada por el presidente Pedro Sánchez en septiembre -en el mismo acto en el que adelantó la rebaja de la ratio de alumnos por clase y de las horas lectivas del profesorado-. El objetivo, según indicó entonces el Gobierno, es que el profesorado no consuma tantas energías con el papeleo y pueda centrarse en enseñar y atender al alumnado. Queda por ver en qué se concreta, y cómo es recibida por los 576.000 profesores de la enseñanza pública.

europapress.es

Convocados los Premios Nacionales de FP Superior dotados con 1.200 euros cada uno

MADRID 25 Mar. (EUROPA PRESS) - El Boletín Oficial del Estado (BOE) ha publicado este miércoles la convocatoria en 2026 de los Premios Nacionales de Formación Profesional de Grado Superior para los alumnos que finalizaron estudios en los años 2023 y 2024, que tienen una dotación de 1.200 euros para cada galardonado.

Por cada administración educativa y familia profesional de Grado Superior podrá concurrir el alumnado que haya obtenido el Premio Extraordinario de Formación Profesional de Grado Superior convocado por su comunidad autónoma o el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes para las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla durante los años 2023 y 2024.

En el caso en el que para una familia profesional haya más de un Premio Extraordinario en la respectiva comunidad o ciudad autónoma, solo podrá concurrir al Premio Nacional aquel que figure como designado para ello en la resolución de la concesión del Premio Extraordinario de la administración educativa correspondiente.

En su defecto, solo podrá concurrir la persona que haya obtenido mayor puntuación en el proceso de resolución del Premio Extraordinario. En el supuesto de empate en la puntuación, se dirimirá aplicando los criterios recogidos en el apartado sexto de la presente resolución, en el orden establecido, hasta el momento en el que se produzca el desempate que, de no producirse, será resuelto por el orden de presentación de la solicitud Tercero.

Cada premio tendrá una dotación de 1.200 euros. Al ser 52 el número máximo previsto de premios sumando los 26 de cada una de las dos convocatorias, la cantidad total presupuestada para estos premios es de 62.400 euro correspondiente a los años 2023 y 2024.

Las solicitudes se podrán presentar en un plazo de 20 días hábiles. A las personas que obtengan el Premio Nacional les será anotada esta distinción en su expediente académico por la secretaría del centro donde figuran estos. Además, a las personas premiadas se les hará entrega de un diploma acreditativo.

eldiario.es

Las escuelas infantiles de Madrid convocan una huelga indefinida: "No se puede vivir con el salario mínimo"

Tres años de protestas parciales que no han surtido efecto llevan a las trabajadoras a plantarse; exigen ratios más bajas, la pareja educadora como modelo estándar en las aulas y una mejora y equiparación salarial entre las diferentes figuras laborales de una etapa atomizada

Daniel Sánchez Caballero. 25/03/2026

No pueden más. La Plataforma Laboral de Escuelas Infantiles (PLEI) ha anunciado la convocatoria de una huelga indefinida en todas las escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid, según ha comunicado este martes. La protesta comenzará el próximo martes 7 de abril, tras la Semana Santa, y se mantendrá "el tiempo necesario hasta que se produzcan mejoras que permitan garantizar una educación de calidad en el primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años)".

Desde la plataforma explican sus reivindicaciones básicas, que pasan con carácter general por darle a la etapa de facto la consideración educativa que ya tiene sobre el papel -y no meramente asistencial-, pero no acaba de aplicarse, y mejorar las condiciones laborales de las trabajadoras (el 97% del sector son mujeres).



ADIMAD

REVISTA DE PRENSA
26.03.2026



Para ello, PLEI exige que se mejoren los ratios de alumnos por clase, que están entre las peores de Europa, que se implemente la pareja educativa como recurso de organización pedagógica e incluir la atención temprana en el sistema con “un enfoque preventivo y no meramente diagnóstico”. “La formación continua, las recomendaciones de la Unión Europea y los expertos en neurociencia avalan todo lo que exigimos”, explica la plataforma a través de una nota.

En lo laboral, las trabajadoras de las escuelas infantiles son el colectivo docente más precario del Estado y además es una etapa en la que conviven diferentes figuras laborales y modelos de gestión, desde lo público a lo privado pasando por modelos mixtos, por lo que hay varias realidades aunque cumplan la misma función. Y todas tienen en común unos salarios bajos, cercanos al SMI (las docentes de los centros de gestión directa de las administraciones tienen mejores condiciones). Las profesoras de esta etapa viven instaladas en una especie de huelga intermitente en los últimos años, en los que han sido convocadas a parar en varias ocasiones.

Equiparación salarial

Por ello, PLEI exige la equiparación salarial entre las diferentes figuras –“no se puede vivir con el SMI, y más con la responsabilidad que sostenemos en nuestras manos”– y tipos de trabajadoras –también para el personal de limpieza, cocina y mantenimiento–. “Queremos mejoras reales, que se unifiquen criterios en todas las comunidades y en todos los modelos de gestión. Exigimos un marco normativo estatal que no nos deje a la buena voluntad de cada comunidad autónoma”, sostiene.

El grueso de las reivindicaciones concluye con el espacio de trabajo, otro elemento a mejorar. “Queremos trabajar en escuelas seguras, espacios sin goteras, con una climatización adecuada, donde la calefacción funcione, no haya moho por todas partes y las paredes y techos no se caigan a pedazos. Con patios con sombra o toldos, persianas que funcionen y espacios exteriores pensados para vivir y no solares sin apenas naturaleza que sentir y explorar. Trabajamos con criaturas de 0-3 años, las condiciones donde permanecen la mayor parte del día son vitales para su desarrollo y salud física y emocional”, alegan.

La plataforma, que convoca los paros con el respaldo de CGT, explica que les bastaría con ser escuchadas. “Solo necesitamos que las instituciones políticas nos escuchen y hagan su trabajo, que es responsabilizarse del primer ciclo de educación infantil, creando un marco normativo a nivel estatal que unifique nuestras condiciones y garantice los recursos, tanto materiales como humanos, para poder ofrecer una educación de calidad acorde a las necesidades de estos primeros años de vida, tan importantes para el desarrollo humano. Queremos dejar de ejercer violencia institucional a la infancia por la falta de recursos y medios”, explica la plataforma en una nota.

“Hemos hecho de todo”, argumenta Rosa Marín las razones que llevan a un colectivo ya precarizado a convocar una huelga indefinida. “Parones, huelgas de un día, nos hemos unido con otras etapas para protestar, nos hemos manifestado, hemos ido a las juntas del distrito, nos hemos reunido con los partidos políticos, hemos ido al ministerio (¡y tardamos tres años en que nos recibieran!). Se acabó, es el último cartucho. Si con esto no conseguimos nada tendremos que dejar la profesión, porque no hay diálogo. Todo son buenas palabras de la administración: 'qué injusto, qué duro, qué bien lo estáis haciendo...' Pero no hay ningún compromiso de cambio ni de responsabilidad política. Así que vamos a intentarlo duremos lo que duremos”.

Una etapa en progreso... al menos parcial

Sin obviar lo expuesto, el primer ciclo de educación infantil también ofrece datos positivos. España está entre los diez países europeos con una mayor tasa de escolarización (un 55,8%, según datos del Ministerio de Educación, por encima del objetivo europeo del 45% para 2030) y ha registrado una subida de 20 puntos en una década. La apuesta del Gobierno central y las comunidades autónomas por esta etapa parece estar surtiendo efecto.

Pero ese dato medio, sin contexto, esconde diferencias regionales, no explica el efecto Mateo que se está dando y tampoco habla de los diferentes modelos que tienen las comunidades autónomas: algunas –sobre todo las 12 en las que gobierna el PP– están apostando por la gratuidad para las familias independientemente de en qué escuelas se matriculen los niños, otras por impulsar exclusivamente el sistema público. Los últimos datos del Ministerio de Educación, del curso 2023-24, muestran que el reparto entre las redes es más o menos equilibrado: un 53% acude a un centro público, un 47% a uno privado.

EL PAIS CATALUÑA

Más de 400 escuelas catalanas dispuestas a suspender excursiones si no hay mejoras laborales

“Estamos en un momento duro en las aulas y de maltrato por parte de la Administración”, lamentan los profesores

Ivanna Vallespín. Barcelona - 25 MAR 2026

Más de 400 centros educativos públicos (de un total de 3.800) han aprobado la iniciativa de suspender excursiones y colonias a partir del curso próximo si el Departamento de Educación se niega a mejorar las condiciones salariales del profesorado y las condiciones en las aulas, motivos que llevaron la semana pasada a miles de profesores a vaciar las aulas y llenar las calles. La suspensión de las salidas es una de las medidas de presión iniciadas por el colectivo del profesorado hace dos meses y que tampoco el acuerdo educativo firmado con CC OO y UGT ha logrado aplacar, más bien al contrario.

La iniciativa surgió a principios de febrero en unos centros de la zona del Maresme, entre ellos, el Lluís Companys de Tordera. “En nuestro centro el debate era que no queríamos perjudicar a los alumnos y no nos queríamos quedar solos, así que la idea es que llegara a otros centros y pensé en hacer un manifiesto para que se sumaran otros claustros”, explica Clàudia Cebrián, profesora de este instituto y redactora del manifiesto *Paremos las salidas y las colonias*. En esta declaración, los profesores apuestan por suspender este tipo de actividades a partir del curso que viene “hasta que el Departamento de Educación no implemente mejoras reales, estructurales y efectivas del sistema educativo”. De hecho, estas mejoras son las que ha defendido el colectivo durante las últimas semanas de movilización: más plantilla para atender a los alumnos con necesidades, un descenso de las ratios, aumento salarial o reducción de la burocracia, entre las principales.

Los impulsores también explican el proceso para adherirse a la iniciativa: votarlo y aprobarlo en el claustro de docentes y ratificarlo en el consejo escolar (con familias y el resto de personal). Este martes constaban más de 420 escuelas e institutos adheridos, una cifra que se ha animado tras la huelga sostenida que los profesores mantuvieron la semana pasada.

Uno de los últimos centros a sumarse ha sido el instituto de Masquefa. “Cuando vamos de colonias estamos como 100 horas fuera de casa, tenemos mucha responsabilidad y nos sentimos desprotegidos. Por la noche es cuando los alumnos están más activos y tenemos que estar de guardia, porque las familias nos hacen responsables de lo que pase”, destaca Antonio Ortiz, profesor de música de este instituto. El docente explica que, en su centro, el claustro aprobó también suspender las salidas para este curso que no estén reservadas o que no se hayan pagado, además de publicar informaciones en redes sociales o en la web -aparte de los trámites administrativos esenciales, vinculados a la preinscripción-, dejar de celebrar fiestas o eventos fuera del horario lectivo y suspender proyectos o formaciones “que no respondan al desarrollo de la tarea docente” (aunque admite que, de momento, no ha afectado a ninguna).

Laura Gómez, profesora de una escuela de La Selva y una de las impulsoras de la iniciativa, asegura que se puso el foco en las salidas y excursiones “como una medida de presión temporal”. “Veíamos que las colonias era algo vocacional y el hecho de que no sean remuneradas no se ha cuestionado nunca. Pero estamos en un momento duro en las aulas y de maltrato por parte de la Administración. Así que veíamos que los docentes no éramos prioritarios y pensamos que nos harían caso si tocábamos otros sectores económicos, como las casas de colonias, los museos o las empresas de transporte”, abunda la docente.

Los impulsores de la iniciativa consideran que la medida de presión está funcionando y la magnitud que está tomando ha empezado a tener efectos. “Hemos detectado presiones del Departamento, vía Servicios Territoriales o inspección para que los directores no dejen votar la iniciativa en los claustros”, aseguran.

Con todo, los profesores quieren lanzar un mensaje a las familias, algunas recelosas con la medida. “A lo mejor estamos dejando de hacer una actividad, pero el objetivo es más grande: que sus hijos ganen en calidad educativa cada día en la escuela, es un pequeño sacrificio para un bien mayor”, defiende Cebrián.

Desde las asociaciones de familias, agrupadas en la Affac, consideran que es una “mala noticia” que las criaturas se queden sin excursiones, pero se muestran comprensivas con las reivindicaciones de los docentes. “Las familias no lo vivimos como un conflicto sectorial, sino como un problema que afecta a la calidad de la educación de nuestros hijos e hijas. Por eso, interpelamos al Govern y al Departamento para que resuelvan esta situación lo antes posible”.

Sindicatos y Govern se reúnen el jueves

Los cuatro sindicatos convocantes de las huelgas habían convocado al Govern este martes en la Universidad de Barcelona para reiniciar las conversaciones, una cita difícil de cumplir, ya que coincide con la reunión semanal del Consell Executiu, de modo que el Govern los ha emplazado para el jueves por la tarde, pero por separado. Asimismo, ese día, pero por la mañana, hay convocada una mesa sectorial ordinaria para tratar diferentes temas -como procesos de selección del personal-, pero los sindicatos declinan asistir a cualquier reunión de este tipo hasta que no se reabran las negociaciones. Y si esto no se produce, anuncian nuevas movilizaciones durante el tercer trimestre.



Tolón defiende los centros de educación especial y desmiente que se vayan a cerrar: "Cumplen un papel importante"

Destaca que trabajan en un decreto de FP para reforzar las garantías en la modalidad online y ordenar la oferta privada

MADRID, 26 (EUROPA PRESS) La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, ha defendido el "papel importante" que desempeñan los centros de educación especial y ha asegurado que "no es cierto que se vayan a cerrar". "Pese a la desinformación que se ha tratado de difundir en este asunto, no es cierto que se vayan a cerrar los centros de educación especial, es más, se reconoce su función como centro de referencia y apoyo a los centros ordinarios", ha afirmado.

Así lo ha manifestado este miércoles Tolón en la Comisión de Educación, Formación Profesional y Deportes del Congreso de los Diputados, en clara referencia al Partido Popular, que en los últimos días ha registrado iniciativas en la Cámara Alta y la Cámara Baja para evitar el cierre de estos centros.

Para fortalecer la respuesta a la educación inclusiva, ha explicado que están elaborando, en coordinación con las comunidades autónomas, un plan estratégico de educación inclusiva, cuya aprobación está prevista en los próximos meses. El objetivo de este plan es "es avanzar en una transformación progresiva del sistema, reforzando los recursos y promoviendo estrategias pedagógicas más inclusivas". Por ello, contempla reforzar la colaboración entre centros ordinarios y de educación especial mediante "redes estables, mediante mecanismos de coordinación y, sobre todo, espacios de trabajo conjunto, aprovechando el conocimiento y experiencia de estos centros".

Durante su primera intervención en Comisión en la Cámara Baja desde que asumió la cartera de Educación, también ha hecho referencia al real decreto en el que trabaja su Ministerio para endurecer los requisitos de creación de centros de Formación Profesional.

En este sentido, ha destacado que está destinado a asegurar que la expansión de la FP "se produce con las máximas garantías para el alumnado". Así, ha detallado que este nuevo marco normativo va a reforzar "las garantías en la modalidad a distancia y a ordenar la oferta privada, fijando criterios comunes de funcionamiento y fortaleciendo aspectos esenciales como la tutoría, la evaluación y la formación en empresas". Este real decreto incorporará también unos requisitos esenciales, como una oferta "suficiente" y unos itinerarios formativos "coherentes", de manera que el crecimiento del sistema se produzca "con orden y con calidad".

"El objetivo último es blindar la calidad del sistema y asegurar un acceso equitativo, de modo que la expansión de la FP se traduzca en algo tan importante como son más oportunidades y no en nuevas desigualdades", ha zanjado.

UN PROTOCOLO DE MEJORA DE LA PREVENCIÓN DEL BULLYING

Por otro lado, Tolón ha avanzado que están elaborando un protocolo marco para la revisión y mejora de la atención y prevención ante casos de acoso y ciberacoso, que va a servir de apoyo para las comunidades autónomas y que "está a punto de ser publicado". "La convivencia escolar y el bienestar emocional son la base del sistema educativo más seguro, más respetuoso y también, como no, más humano", ha puntualizado.

En cuanto a la digitalización, la ministra ha hablado sobre el Programa de Inteligencia Artificial en Educación que estará dotado con 140 millones de euros para este año y el que viene. De este modo, el Ministerio dispondrá de una IA soberana de educación cuyas funcionalidades serán puestas a disposición de la comunidad educativa, con el objetivo de "optimizar recursos, reducir la carga burocrática del profesorado y mejorar la respuesta a las necesidades de la alumnado".

Asimismo, ha comentado que van a impulsar este año un nuevo programa de cooperación territorial para facilitar que las familias con menos recursos puedan acceder a la escolarización 0-3 años "sin asumir ningún coste". El programa, que se llevará a cabo en colaboración con las comunidades autónomas, estará dotado con 175 millones de euros para los próximos dos años.

"El objetivo no será crear más plazas, sino centrarnos en el acceso de las familias más vulnerables y seguir avanzando hacia una escolarización cada vez más universal en esta etapa educativa", ha señalado la titular de Educación.

EL PP EXIGE A TOLÓN "NO HACER TRAMPAS" CON LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Tras la intervención de la ministra, el diputado del Grupo Parlamentario Popular Óscar Clavell ha exigido a la socialista que "no haga trampas al solitario" con la educación especial. "Usted habla de los centros de educación especial como centros de referencia, cuando debería hablar como centros de escolarización. No nos engañe y nos tome como tontos. ¿Opina usted lo mismo que Patxi López que los centros de educación especial son guetos escolares?", ha preguntado Clavell.

Ante estas palabras, Tolón ha acusado a los populares de "manipular" con la educación especial. "Ustedes mienten, la LOMLOE no cierra centros de educación especial", ha afirmado. "En 2018 había 427 centros de educación especial en España, en 2025 hay 484. La aplicación de la LOMLOE no ha supuesto la supresión pero refuerza el papel de los centros ordinarios. No creen bulos y mentiras y utilizando a las familias", ha agregado la ministra.

En la misma línea, la diputada del PSOE María Luz Martínez Seijo ha reclamado a los populares que "dejen de utilizar de una vez por todas al alumnado de educación especial y también a sus familias" y les ha criticado por crear "una incertidumbre que no procede y que no viene al caso". "Si es que además la apertura o cierre de los centros de educación especial es competencia de las comunidades autónomas", ha apostillado.

Por otro lado, el diputado de Vox Joaquín Robles ha rechazado que el sistema educativo español sea equitativo: "Según la comunidad autónoma donde estudia un alumno, la ratio es diferente, las infraestructuras son diferentes, la inversión por alumno es diferente, la prueba de EBAU es diferente y de diferente dificultad según la autonomía, diferentes currículos y diferentes adoctrinamientos".

Desde Sumar han reivindicado que el profesorado y los sindicatos "no paran de repetir" que es necesario mejorar las condiciones laborales e incrementar los recursos destinados a la escuela pública. "Hay que empezar con el 0- 3 años y que esta educación sea un derecho universal, avanzando hacia la gratuidad", ha defendido la diputada Viviane Ogou.

Asimismo, el diputado de ERC Jordi Salvador ha advertido de que en Cataluña "hay decenas de miles de maestros que están claramente en rebeldía": "Nos dicen tres cosas muy concretas: financiación justa, catalán blindado y docentes respetados y cuidados".

Por su parte, el diputado de Junts Josep María Cervera ha incidido en que van a trabajar para proteger el modelo lingüístico catalán y ha criticado la imposición del 25% del castellano en las aulas: "Es una decisión con la que los tribunales fijan cómo se organiza la lengua en las aulas, dejando de lado a las instituciones catalanas que son las que tienen competencia para hacerlo".

El diputado de EAJ-PNV Joseba Andoni Agirretxea ha rechazado el procedimiento seguido para elaborar el anteproyecto de ley de bajada de ratios y horas lectivas del profesorado, por plantearse "sin contar desde el inicio con las comunidades autónomas".



Ayuso quiere blindar aún más los colegios concertados y propone que los convenios duren 14 años **COMUNIDAD DE MADRID**

La Comunidad de Madrid extenderá los convenios con los centros privados sostenidos con fondos públicos porque, argumenta, tiene que adecuarlos a la duración del proceso de reducción de ratios en las aulas; será la segunda subida en cinco años, mientras el resto de España mantiene una duración de seis

Daniel Sánchez Caballero. 26/03/2026

La Comunidad de Madrid quiere blindar aún más la escuela concertada en la región. El Gobierno de Isabel Díaz Ayuso, que llegó a aprobar una ley educativa ad hoc para proteger a los centros privados sostenidos con fondos públicos como reacción a la ley nacional, la Lomloe, está preparando un decreto con el que pretende extender la duración de los conciertos hasta los 14 años.

Será, si se aprueba finalmente el texto (o cuando se haga, más bien), la segunda subida en cinco años: el Ejecutivo de Ayuso subió la vigencia de estos convenios entre los centros y la administración en 2021 como parte de aquella respuesta a la Lomloe, y los fijó en diez años frente a los seis que marca la ley y que mantienen las demás comunidades autónomas. En este caso la justificación es que como se están reduciendo las ratios hay que ofrecer seguridad jurídica a los centros durante el tiempo que dure el proceso.

La escuela concertada es un pilar central del proyecto educativo del PP en la Comunidad de Madrid, bajo el argumento de que garantiza la "libertad de elección de las familias" que, según esta visión, consagra la Constitución (aunque la carta magna solo habla de la libertad de crear centros privados, no de que la administración los promueva). Ha sido así durante décadas, especialmente a partir de los Gobiernos de Esperanza Aguirre, aunque para ello hubiera que saltarse la ley. El impulso a la concertada en la región se plasma en el reparto de alumnado y sus consecuencias: en Madrid hay menos estudiantes en los centros públicos que en los privados, un caso único en España, una política educativa que ha llevado a la comunidad a ser la segunda región de Europa que más segrega a su alumnado por renta: los ricos van a clase con los ricos, los pobres con los pobres.

Hay ejemplos de todo tipo del apoyo institucional a la escuela concertada por parte de los Ejecutivos populares durante las últimas dos décadas. Uno son las cesiones de suelo público para construir colegios a los que se garantiza el concierto antes de existir, una medida que iba contra la normativa (los conciertos se conceden a



centros que ya existen) hasta el punto de que cuando el PP llegó a la Moncloa regularizó la práctica al incluirla expresamente en la normativa. El Gobierno trató de contrarrestarla después prohibiéndola, explicó, en la Lomloe. Pero no lo hizo expresamente y Madrid ha obviado esta disposición y continúa cediendo suelo y garantizando conciertos de forma anticipada.

De hecho la educación es uno de los campos habituales de batalla entre Ayuso y el Gobierno de Pedro Sánchez. Conciertos, becas para las familias ricas que acuden a centros privados, financiación de los centros que segregan por sexo, el uso del castellano en la escuela (o, más bien, la confrontación por algo que en Madrid, sin lengua cooficial, no es polémico), el bilingüismo o, recientemente, la vuelta en Madrid de los niños de 12 y 13 años a los colegios, son algunos de los elementos por los que ambos Ejecutivos se han enfrentado.

El PSOE admitió durante la tramitación de la Lomloe que buena parte de las medidas incluidas en la ley estaban pensadas para contrarrestar las políticas del PP. La respuesta de Madrid fue aprobar la mencionada Ley Maestra para blindar a la escuela concertada y continuar con sus prácticas, como la cesión de suelo, ante la pasividad del Ministerio de Educación, que al menos con el anterior equipo, con Pilar Alegría al frente, optó por protestar verbalmente, pero no hacer nada. Uno de los últimos casos fue con esa vuelta de 1º y 2º de la ESO a los centros de Primaria, una medida que los directores de instituto rechazan por retrógrada y que Educación advirtió en su momento de que vigilaría porque iba contra la ley, pero que ha acabado ejecutándose sin problemas.

Cada esfuerzo que hace la Moncloa por controlar la escuela concertada es respondido por la Puerta del Sol reforzando aún más los centros privados sostenidos con fondos públicos. Al calor de este impulso nació y se desarrolló a partir del año 2000, aproximadamente, la llamada nueva concertada madrileña, un modelo propio de la región que, a diferencia de las escuelas con más tradición, ligadas habitualmente a la Iglesia a través de Escuelas Católicas, se articula en la forma de sociedades mercantiles, ofrece beneficios a sus dueños y dividendos a sus accionistas y altos salarios a las direcciones, profesionalizadas, mientras reciben dinero público. Un modelo que permite que centros subvencionados por todos se vendan por 200 millones de euros.

Ajuste de aulas, extensión de conciertos

El Gobierno regional explica en el borrador del decreto que prepara –técnicamente, lo que hace es modificar el Decreto 31/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el régimen de conciertos educativos en la Comunidad de Madrid– que como está ajustando las ratios de alumnado por aula tiene que alargar los conciertos en consecuencia. Así, dice el texto que “la Comunidad de Madrid ha iniciado un proceso de disminución de la ratio máxima de alumnos por aula (...) que finalizará en el curso 2030/2031”.

Debido a esta reconfiguración, continúa, “los centros concertados están adaptando su configuración jurídica de unidades y su concierto educativo en función de las necesidades de escolarización y la demanda de puestos escolares (...) condicionados por la disminución de la ratio. Asimismo, para la propia Administración educativa este proceso de ajuste de la ratio está afectando necesariamente en su actuación de programar anualmente la oferta educativa en centros sostenidos con fondos públicos”.

Y concluye: “Sólo una vez finalizado dicho proceso, los centros concertados habrán definido su configuración definitiva, y sólo entonces la Administración podrá tomar las decisiones necesarias en orden a la actualización de una «programación general de la enseñanza» adecuada y suficiente (...). Por todo ello, con el fin de dotar de certeza y previsibilidad en la regulación del régimen jurídico de los conciertos educativos a los titulares de los centros, a las familias que han elegido escolarizar a sus hijos en centros concertados (...) y a la propia Administración educativa, se considera oportuno ampliar la vigencia de los conciertos educativos a catorce años, para que la fecha de renovación de los mismos coincida con la de la implantación completa de la disminución de ratio de alumnos por aula”.

EL MUNDO

La universidad española se americaniza: una quincena de campus sale del pelotón y la especialización dispara la reputación

Hay un puñado de universidades, públicas y privadas, a las que todos los alumnos quieren ir y es muy difícil entrar

Olga R. Sanmartín. Madrid. Jueves, 26 marzo 2026

En los años 80 y 90 del siglo pasado, el Gobierno y las CCAA apostaron por un modelo educativo generalista cuyo objetivo era que el mayor número de jóvenes pudieran la universidad, en cualquier carrera y preferiblemente en un campus cercano a su casa. Este sistema parece haber tocado techo en un momento en que la tasa de graduados en educación superior rebasa la media de la UE. Vamos a un modelo parecido al

estadounidense, con un puñado de universidades -públicas y privadas- a las que todos los alumnos quieren ir y es muy difícil entrar.

Hay más universitarios que nunca, pero las plazas públicas no crecen. Las universidades no aumentan la oferta en las carreras de alta demanda, lo que eleva las notas de corte a extremos nunca vistos: a estos grados sólo acceden los 50 mejores de España. Eso ha creado una burbuja reputacional que se refleja en los indicadores. El ranking por disciplinas que QS publicó ayer muestra a una quincena de campus que han salido del pelotón.

España no destaca en los rankings internacionales globales, pero éste que analiza por estudios concretos resalta a cinco facultades o escuelas universitarias entre las 20 mejores del mundo (el triple que el año anterior) y a una quincena que sobresalen en los primeros puestos. Es el caso de la Universidad de Barcelona, líder en posiciones (26) dentro del top 100, la cifra más alta de Europa. O de IE University, que ha registrado la mayor tasa neta de mejora a nivel mundial. O las politécnicas de Madrid, Cataluña y Valencia, que brillan en Arquitectura e Ingeniería. O la Universidad de Navarra, con sus titulaciones humanísticas y sanitarias. O la Complutense, que alcanza la mejor posición histórica en Odontología, ascendiendo al puesto 11º mundial.

	Madrid	Andalucía	Aragón	Baleares	Cataluña	Comunidad Valenciana	Más +	
27	47						IE University	Marketing
28	34						Pontificia Universidad Comillas	Teología
29	50						Universidad de Navarra	Filosofía
31	33						Universidad Pompeu Fabra (Barcelona)	Economía y Econometría
32							Universidad de Granada	Biblioteconomía y Documentación
36	38						Universidad Complutense de Madrid	Veterinaria
36	42						Universidad de Navarra	Ciencias Empresariales
36	50						Universidad Internacional de Cataluña	Odontología
36							Universidad Politécnica de Valencia	Agricultura y Silvicultura
41	51-100						Universidad de Barcelona	Biblioteconomía y Documentación
42	51-100						Universidad de Granada	Ciencias del Deporte
44	56						Universidad de Barcelona	Medicina
45	51-100						Universidad Complutense de Madrid	Comunicación
47	51-100						Universidad Politécnica de Madrid (UPM)	Ingeniería - Minera y de Minerales
48	43						Universidad de Navarra	Teología
48	51-100						Universidad de Navarra	Enfermería
49	81						Universidad Autónoma de Barcelona	Lingüística

FUENTE: QS World University Rankings.
D. SÁNCHEZ | EL MUNDO

¿Cómo España ha obtenido «la mejor posición de su historia» en este ranking? «Las instituciones se están especializando en una amplia gama de áreas clave con alta demanda entre los estudiantes. Los graduados de estos programas también son muy solicitados por las empresas y su investigación goza de gran prestigio entre la comunidad académica internacional», responden fuentes de QS.

No es casual, por tanto, que el mayor crecimiento se haya registrado en disciplinas como Medicina, Enfermería, Odontología o Ingeniería, que son las que presentan las más altas tasas de inserción laboral. «En las universidades españolas hay islas de excelencia que tiran de los centros y los llevan a destacar. Incluso dentro de una misma universidad, puede haber grupos muy buenos y muy malos», señala el ingeniero José Manuel Torralba, catedrático emérito de la Universidad Carlos III.

Al margen de este ranking, otro estudio publicado recientemente por Funcas constata también «la diferenciación» que empieza a aflorar en la universidad pública española. El trabajo pone de manifiesto «que el sistema universitario no sólo selecciona a los estudiantes, sino que también estructura de manera diferenciada sus trayectorias laborales, dando lugar a una jerarquía institucional y disciplinar observable en los resultados de empleo y salario de los graduados». El economista Ismael Sanz, uno de sus autores, asegura que «los alumnos diferencian bien entre unas y otras» y que «de la cantidad hemos pasado a la calidad». Un alumno que ha estudiado ADE en una universidad pública de Madrid puede ganar 38.000 euros, 7.000 más que otro de la misma carrera en otro campus público de la misma ciudad.

Su estudio cruza la afiliación a la Seguridad Social y la nota de Selectividad y concluye que los más eficientes son 15. Entre ellos están la Universidad de Barcelona, la Autónoma de Barcelona o las Politécnicas, también en QS. Las catalanas salen bastante bien, porque su modelo de financiación da cierto margen para apostar por la excelencia y contratar a los mejores.

THE CONVERSATION

Reconectar con las ganas de aprender: esto necesitan, y logran, muchos estudiantes de FP básica

María José Martínez Carmona. Profesora de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Córdoba

Marcos tiene 16 años y estudia formación profesional básica. No pudo terminar la secundaria obligatoria: se perdía en las clases del instituto y sentía que no valía para estudiar. Hoy, ya no piensa lo mismo. “Aquí las cosas se explican más claras, hacemos prácticas y siento que lo que aprendo sirve para algo. Los profes me escuchan y me ayudan cuando me atasco. Veo que puedo seguir adelante”. En mi investigación he hablado con Marcos (nombre ficticio) y decenas de sus compañeros y compañeras para entender cómo conseguir que esta opción formativa ofrezca una auténtica vía de reenganche con la formación académica.

En España, cuando un estudiante no puede terminar la educación secundaria obligatoria (ESO), tiene una última oportunidad: matricularse en formación profesional básica. Es una etapa pensada para jóvenes que necesitan una vía más práctica y adaptada. Se estudia normalmente entre los 15 y los 17 años y combina clases teóricas sencillas con mucha práctica. Al terminar, el alumno consigue un título profesional básico (oficial y válido en todo el país) así como el título de graduado en secundaria obligatoria (superando determinadas materias).

Más de 70 000 estudiantes en España eligen esta vía, y la tendencia de matriculaciones es ligeramente creciente, dentro del aumento general de toda la formación profesional.

La última oportunidad

Pero vista como “última oportunidad” o única posibilidad para aquellos adolescentes que no han podido terminar la ESO, la FP básica está marcada por estigmas y percepciones erróneas. Recientemente, he hablado con 352 jóvenes que la cursan en distintos centros de la provincia de Córdoba, en Andalucía, para entender mejor sus motivaciones y cómo viven su trayectoria educativa.

La formación profesional básica es una de las etapas más desconocidas –y estigmatizadas– del sistema educativo. Se asocia al fracaso escolar, a la desmotivación o a la falta de expectativas, pese a que su objetivo es precisamente evitar la exclusión y abrir caminos formativos y profesionales.

¿Por qué ‘acaban’ en FP?

La repetición escolar es una experiencia común entre quienes llegan a la FP básica: la mitad de los estudiantes con los que hablé había repetido en la etapa primaria y más del 90 % en secundaria, muchos de ellos más de una vez. Pero lo relevante no es solo cuántas veces repiten, sino cómo explican ellos mismos esas repeticiones.

El análisis estadístico de este estudio identifica dos patrones principales:

- Falta de integración y no superación: algunos estudiantes relatan rechazo, discriminación o sensación de no pertenencia al grupo.
- Externalización del fracaso: otros atribuyen sus dificultades a factores externos, como la falta de utilidad de los contenidos o la desconexión con el profesorado.

Aun así, la mayoría del alumnado no se siente especialmente discriminado respecto a estudios lineales tradicionales (paso por la ESO, bachillerato, acceso a la universidad) ni cree que el profesorado de FP les “regale” aprobados.

En lugar de pensar que sus dificultades vienen de ser conflictivos o no estar interesados en aprender, sus dificultades se explican por una combinación de factores personales, escolares y contextuales.

Quieren aprender, no solo trabajar

Los estudiantes de formación profesional básica no están en estas aulas por pasar el tiempo o porque no tengan otro sitio al que ir: tienen intereses formativos claros y combinan motivaciones académicas y profesionales. “No estoy aquí por hacer tiempo ni porque no tuviera otro sitio. Estoy aquí porque quiero aprender algo que me guste y que me sirva, y seguir tirando”, me decía uno de estos estudiantes, un chico de 16 años.

El 41,8 % valora tanto la formación académica como la profesional: la formación profesional se percibe como útil y orientada al empleo, pero no excluye el deseo de seguir estudiando.

“Yo entré pensando que era solo para aprender un oficio y ya, pero la verdad es que me ha cambiado la idea. Sí, quiero trabajar cuando acabe, claro, pero también me he dado cuenta de que me gusta aprender cosas nuevas. No es solo sacar un título para tener un empleo: ahora me planteo seguir estudiando un grado medio (la siguiente etapa de formación profesional), me ha abierto ganas de seguir”, nos explica una chica de 16 años.

Esto contradice la idea de que la FP básica es una vía “terminal”. Para muchos jóvenes, es un punto de partida, no un destino final. La investigación muestra que no renuncian a continuar formándose; simplemente necesitan un entorno más ajustado a sus necesidades y ritmos.

Cómo influyen los docentes

El estudio también revela que quienes se sienten acompañados y reconocidos por el profesorado se plantean continuar sus estudios, tienen objetivos profesionales más definidos y mayor confianza en sus capacidades.

La tutoría, la orientación y el acompañamiento emocional –a menudo infravalorados– son absolutamente claves para que esta etapa educativa verdaderamente cumpla su función inclusiva. Cuando el alumnado percibe interés y apoyo por parte del profesorado, sus expectativas cambian.

“En mi clase somos todos muy distintos: cada uno va a su ritmo y tiene sus cosas. Por eso los profesores tienen que explicarnos de forma diferente a cada uno, porque no aprendemos igual”, explica una chica. “Cuando ves que de verdad se preocupan por ti, te lo tomas distinto. Te anima y te hace pensar que puedes llegar más lejos de lo que creías”, añade un estudiante de 16 años.

Un espacio de reconstrucción

En mis conversaciones con estos jóvenes he podido observar cómo, con el apoyo de los docentes, muchos reconstruyen su “identidad académica”. Dejan de pensar en sí mismos como estudiantes fracasados o no capaces. Es así como la FP básica puede ofrecer una vía para reconectar con el aprendizaje y recuperar expectativas.

“Muchos pensamos en esto como la última opción, pero no es así. Aquí varios compañeros hablan de seguir con un grado medio, incluso alguno quiere volver a Bachillerato. Cuando ves que puedes con esto, te cambia la cabeza y empiezas a plantearte cosas que antes ni imaginabas”, afirmaba un chico de 17 años.

Convertirse en una oportunidad real

Escuchar la voz de estos estudiantes –sus percepciones, sus motivaciones, sus dificultades– nos ayuda a redefinir el objetivo de esta etapa: incluir, orientar y abrir caminos.

Además de reforzar la orientación desde etapas tempranas para evitar que sea percibida como un destino inevitable, sino como una opción informada, explicada y elegida con sentido, es fundamental que desde los institutos se pueda atender la diversidad y se ofrezcan apoyos diferenciados sin separar, etiquetar o encasillar al alumnado en itinerarios rígidos que limiten sus posibilidades futuras.

El examen oral, actualizado: una alternativa de evaluación en tiempos de IA

Angela Patricia Vargas González. Docente Facultad de Educación - Educación inicial, Universidad de La Sabana

Evaluar los conocimientos de los estudiantes no es el objetivo final de una asignatura, sino una parte fundamental del propio proceso de aprendizaje. Es la única manera de entender, tanto para aprendices como para enseñantes, cómo progresan, cuáles son las fortalezas y oportunidades de mejora que existen y cuál es el aporte práctico de lo que se está aprendiendo, entre otros aspectos.

Hoy que tenemos acceso a internet y a la inteligencia artificial, evaluar de manera oral es una alternativa interesante con múltiples beneficios.

¿Cuál es el sentido de la evaluación oral?

Bien diseñadas, las pruebas habladas en lugar de escritas permiten a los chicos y chicas, en cualquier etapa y asignatura, desarrollar habilidades de diálogo, reflexión, pensamiento crítico y transformación personal, fundamentales para encontrar sentido a lo aprendido.

Hablamos de pruebas habladas, que no se reducen únicamente al examen oral tradicional (el profesor o profesora pregunta y el estudiante responde), sino que incluyen el debate, las disertaciones individuales y grupales, los círculos de palabra y la creación de podcasts o vídeos.

Las principales ventajas de estas pruebas orales son el intercambio de puntos de vista y comprensiones disciplinares, el fortalecimiento de la escucha, la familiarización con el trabajo colectivo y la posibilidad de retroalimentación constante sobre lo que cada quien está proponiendo.

Ventajas de la evaluación oral

Las pruebas orales permiten superar la lógica tradicional de la transmisión de conocimiento, modificando el papel del docente, que pasa a escuchar o dialogar, y el del aprendiz, que pasa a explicar y argumentar.

Para ello, es importante plantear preguntas sin una única respuesta o una respuesta predeterminada. Este tipo de cuestiones invitan a estar atentos a los argumentos, para dialogar con ellos, más que a la aparición de conceptos preestablecidos en la mente del profesor.

Otra condición básica es la documentación previa por parte de los chicos y las chicas para ampliar sus comprensiones sobre los contenidos que están trabajando, de tal manera que al exponer sus puntos de vista se apoyen en las fuentes consultadas y las expliciten. En este caso, las tecnologías y la IA son utilizadas como recursos para ampliar las consultas e indagaciones, pues no es suficiente con replicar lo que estas arrojen.

Por supuesto, dar a conocer las propias conclusiones es imprescindible en un proceso de evaluación oral, pues es en ese acto de seleccionar los elementos centrales de los argumentos presentados que se reafirma lo que se aprendió.

Motivación y capacidad

El desafío que plantea una prueba hablada ayuda especialmente a los estudiantes a percibirse con mayor capacidad y motivación, en la medida que reconocen que consolidar argumentos propios es un proceso que requiere preparación, consulta de diversas fuentes, comparación de perspectivas y diálogo con otros.

En ese marco, generar rúbricas de evaluación, en las que los docentes expliciten anticipadamente cuáles son los criterios que van a tener en cuenta, es un buen recurso para disminuir la ansiedad ante la prueba oral y para ir estableciendo un hábito de preparación cuando se habla en un escenario académico.

Posible en todos los escenarios educativos

Evaluar de manera oral no tiene por qué ser convertir el examen escrito en una prueba hablada, ni consistir exclusivamente en dar cuenta de contenidos que fueron abordados en un determinado periodo de tiempo.

Se trata más bien de generar espacios para que los estudiantes justifiquen sus propuestas de trabajo, expliquen los procesos y procedimientos que les permitieron llegar a los resultados obtenidos, compartan sus inquietudes e identifiquen sus errores, al tiempo que proponen posibles soluciones para subsanarlos.

Por ejemplo, ante una cuestión teórica que se esté trabajando en una signatura, el docente puede proponer a sus estudiantes el desarrollo de un círculo de palabra, para que allí, de manera colectiva, cada uno presente a sus compañeros su propia perspectiva. Posteriormente, los alumnos se organizarán en subgrupos para plantear posibles soluciones, que deberán compartir y justificar nuevamente ante el colectivo.

En este círculo de palabra el docente está atento a lo que sus estudiantes exponen, hace preguntas para pedir aclaraciones o profundizaciones, solicita reelaborar una idea cuando no es clara y determina la transformación de pensamiento que se dio en los chicos y las chicas, junto con la adecuación de sus discursos a la rúbrica de evaluación ya establecida.

La educación de la pregunta

Con estudios de casos, talleres o dinámicas de juego en el aula se puede experimentar una manera de aprender que vaya más allá reiterar lo que se leyó en un texto o respondió un *chatbot*.

Las evaluaciones orales, de esta manera, permiten potenciar la educación de la pregunta, en lugar de la educación de la respuesta, y entender los espacios educativos como lugares no solo para la instrucción, sino para el estudio, el debate y la reflexión.

MAGISTERIO

FP o Universidad: ¿hacia dónde debe ir la formación de nuestros jóvenes?

Llega un momento trascendental en la vida de nuestros alumnos en el que deben elegir no solo un itinerario académico, sino el primer peldaño de su futuro profesional.

ISMAEL CARPIO. Viernes, 20 de marzo de 2026

Durante décadas, esa decisión parecía reducirse a elegir entre dos caminos únicos: Formación Profesional o Universidad. Sin embargo, en el escenario actual, el enfoque ha dado un giro radical: ya no se trata de pensar solo en 'lo que toca estudiar', sino en 'quiénes quieren ser'. La realidad educativa de hoy nos exige dotarles de la agilidad necesaria para transitar con éxito por múltiples senderos —académicos, profesionales y personales— que se cruzarán a lo largo de toda su vida.

España cuenta hoy con un porcentaje de jóvenes de entre 15 y 19 años matriculados en Formación Profesional o estudios universitarios que *prácticamente duplica la media de la OCDE (un 20% frente al 11%)*. Este dato refleja una realidad muy esperanzadora: el firme compromiso de nuestras familias con la formación académica tras la etapa escolar. Pero, ante este escenario, surge la pregunta inevitable: ¿cuál de los dos caminos es el mejor? Como docentes, nuestra respuesta debe ser rotunda: *no existe una opción superior a otra*. Ambos itinerarios están repletos de oportunidades, y nuestra labor es ayudar a cada alumno a entender por qué ambas pueden ser la llave de su éxito personal.

Por norma general, tendemos a creer que la Universidad es el paso 'natural' hacia el éxito, relegando a la Formación Profesional a un segundo plano. Sin embargo, ese paradigma ha quedado atrás, y *esta tendencia se está transformando*: la Formación Profesional ha ganado prestigio por su capacidad de conectar el talento joven con la realidad del mercado laboral y su altísima empleabilidad, mientras que la Universidad sigue siendo

la elección clave para quienes buscan la investigación, el rigor académico y la alta especialización. Así pues, decidirse por una u otra vía debe ser el resultado de alinear el talento individual con el horizonte profesional que se quiera alcanzar.

Por ello, es fundamental que los estudiantes estén plenamente *preparados e informados* a la hora de tomar esta decisión y ver qué camino quieren elegir. Debemos ser muy conscientes de que nos encontramos ante un mundo laboral donde la transformación digital, los idiomas y la movilidad internacional son ya pilares esenciales; nos movemos en un escenario donde *las demandas profesionales se transforman casi a diario*. Así, los estudiantes del presente necesitarán ser capaces de reinventarse varias veces a lo largo de su trayectoria, y es aquí donde debemos detenernos a entender que *lo importante no es solo elegir entre FP o Universidad*, sino plantearnos si estamos preparándonos para liderar cualquier cambio profesional al que se vayan a enfrentar.

Sin duda, la *orientación académica* y el *papel del docente* en esta etapa son cruciales. Desde el sector educativo debemos apostar por un *acompañamiento personalizado, informado y global*. Nuestra misión es comprender que cada alumno posee talentos únicos, intereses propios y ritmos de aprendizaje distintos; por ello, lo esencial es *prepararlos para un abanico de múltiples opciones: desde la universidad o la FP hasta el emprendimiento*. No se trata de imponerles una vía única y rígida, sino de caminar a su lado para ayudarles a construir un *perfil sólido, íntegro y seguro* que les permita elegir su destino con absoluta confianza.

Para que esto sea posible, el *proyecto educativo* previo cobra un valor fundamental: resulta clave trabajar, desde edades tempranas, competencias que les permitan navegar en entornos de cambio constante. Debemos fomentar un *pensamiento crítico* que les enseñe no solo a analizar la información, sino a aprender a pensar por sí mismos, cultivando siempre una *mentalidad global y una apertura cultural* ante el mundo que les rodea.

Además de todo esto, cabe subrayar que *elegir una educación global para nuestros hijos e hijas es absolutamente determinante en el momento social en el que nos encontramos*. Este tipo de educación requiere de una capacidad técnica y un espíritu crítico, así como de una adaptación cultural; por ello, algunos centros ya apostamos por modelos que integran lo mejor de varios enfoques educativos y conectan a sus alumnos con realidades internacionales, entornos profesionales reales y experiencias de aprendizaje significativas.

Y es que, el futuro no depende de quienes caminen por una línea recta, sino de aquellos que sepan *aprender, desaprender y aprender de nuevo*; es decir, aquellos que sean capaces de adaptarse y readaptarse a las situaciones profesionales y vitales a las que se vayan a enfrentar.

En conclusión, la cuestión no es si la formación de nuestros jóvenes se decanta por la FP o por la Universidad; el verdadero reto es *asegurar que les estamos ofreciendo las herramientas necesarias para navegar en el mundo complejo y cambiante que les espera*. La clave no reside en escoger una única vía, sino en cultivar la *flexibilidad, la adaptabilidad y las competencias globales desde sus primeros pasos académicos*, preparándolos para ser los dueños de su propio futuro.

Ismael Carpio, coordinador de Bachillerato del Colegio Europeo de Madrid.

España, país pionero de estudiantes Erasmus+, pone el foco en la Formación Profesional

El número de solicitudes de becas Erasmus de estudiantes españoles para el próximo curso 2026-2027 ha crecido casi el 11 % hasta las 8.700; en los últimos diez años las de Educación Superior han aumentado un 38 % y las de Formación Profesional se han duplicado.

RUTH DEL MORAL. Lunes, 23 de marzo de 2026

España se erige como país pionero de estudiantes Erasmus+, tanto como país de destino como emisor, y el número de participantes crece exponencialmente en todos los niveles educativos, sobre todo en Educación Superior, aunque las becas vinculadas a la Formación Profesional se han disparado. «La cultura del programa Erasmus está completamente asentada, empezó con los universitarios pero ha ido permeando a todos los niveles y es casi una militancia en el sistema educativo», señala el nuevo director del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), José Manuel Sánchez, en una entrevista con Efe.

Tras casi seis meses en el cargo, Sánchez avanza que el número de solicitudes de becas Erasmus de estudiantes españoles para el próximo curso 2026-2027 ha crecido casi el 11 % hasta las 8.700 pero recuerda que en los últimos diez años las de Educación Superior han aumentado un 38 % y las de Formación Profesional se han duplicado.

El programa Erasmus + nació en 1987 para promover valores comunes a nivel internacional y para fortalecer la cohesión social europea a través de la Educación. Desde entonces cerca de 20 millones de estudiantes se han movilizado. Lo que nació como una estancia académica solo para universitarios se ha transformado en un programa de becas que abarca Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Educación Superior, Formación de Personas Adultas, y recientemente las Enseñanzas Artísticas.

El director de SEPIE recuerda que los niveles educativos no superiores ya representan la mitad de las solicitudes y en el caso del sector escolar los participantes han pasado de ser más de 10.700 en 2016 a más



de 46.000 a cierre de 2025. «Damos a conocer en colegios e institutos programas de movilidad cortas y así el escolar cuando llega a la universidad ya conoce lo que es salir a otro país. Erasmus acompaña ya toda la biografía educativa», incide Sánchez.

Negociando el nuevo programa 2028-2034

De cara a la negociación del nuevo programa europeo 2028-2034 que ya está en marcha, Sánchez explica que España quiere potenciar las becas de Formación Profesional. Recuerda que la Comisión Europea (CE) cada vez apunta más a la formación de alumnos en competencias y que en España estos Erasmus se han convertido en «pieza angular del programa», con un crecimiento del 217 % en diez años.

No obstante, la prioridad es que el nuevo marco presupuestario pueda llegar a los 60.000 millones de euros, frente a los 26.200 millones del actual plan, y que ya aumentó el doble respecto al del periodo 2014-2020. Las cantidades ayudan a mejorar el sistema —señala— pero también un reparto con criterios donde el transporte ecológico cuente o donde se inyecte más dinero a niveles educativos más bajos, como los escolares o la FP de grado básico y medio. De momento, a los 333 millones de euros que correspondieron a España para este curso, el Gobierno aportó otros 70 millones más.

España, primer país de destino

«El año pasado España fue primer país de destino, con cerca de 73.600 participantes en educación superior, con un liderazgo muy amplio, ya que el segundo país receptor fue Italia y se situó en los 55.400», indica del director de SEPIE, al tiempo que como segundo país emisor España envió a 61.800 Erasmus, tras Francia, con 65.291 participantes.

En su opinión, el coste del alquiler en grandes ciudades no ha sido freno para recibir a estudiantes extranjeros que priorizan la calidad académica. Recuerda que también ciudades de tamaño medio tienen universidades fuertes y de calidad. «Que seamos primer país receptor va más allá de que España sea un país atractivo, es porque tiene un sistema educativo solvente. Y no competimos con 4 países sino con 30», ironiza. Por otra parte, las diez primeras universidades destino de Erasmus + son públicas y minimiza la irrupción de las privadas, que entraron más tarde en el programa y que actualmente apuestan por otro tipo de internacionalización.

Más participación autonómica

La asignatura pendiente es que las comunidades autónomas aporten una cofinanciación también suficiente ya que considera «una vergüenza» que algunos gobiernos complementen el tramo estatal de la beca con solo 25 euros al mes. «El objetivo no es solo complementar la ayuda sino tirar también de las comunidades. Algunas lo hacen bien y aportan un presupuesto significativo, con criterios muy amplios y equitativos, pero en otras las cantidades aportadas son irrisorias».

De hecho avanza que en los próximos meses se reunirá con los consejeros de Educación para hacerles ver que es «vital que no haya desigualdad entre comunidades», tal como apunta el último informe del Observatorio de Cofinanciación elaborado desde la Universidad Autónoma de Madrid. «No hay un euro mejor invertido. Los resultados lo atestiguan, un Erasmus tiene mejor empleabilidad, mejores condiciones laborales y un cambio en su cultura de vida. Hay pocos consejeros que puedan rebatirlo», señala Sánchez que sí ve margen de mejora en cuanto al pago de la beca.

Polonia rompe tendencia

Italia, Francia, Portugal y Alemania, eran los cuatro destinos preferidos por los españoles que solicitan becas Erasmus +, aunque en los últimos años, Polonia se ha «colado» en esta lista y asciende al cuarto puesto. Polonia, rompe tendencias y los últimos datos apuntan a un crecimiento de las solicitudes del 6,6 %. «Está en auge», señala tras destacar este país por su bajo coste de vida, su elevado nivel de inglés y su calidad académica.

La codocencia gana peso frente a la reducción de ratios en el debate educativo

Un estudio experimental publicado en 2026 vuelve a colocar la codocencia en el centro del debate educativo: si la mejora de los resultados pasa por reducir alumnos por aula o por incorporar dos docentes coordinados en la misma clase. La evidencia apunta a que dos adultos bien organizados pueden elevar el aprendizaje, con un impacto estimado en el 8,6% de una desviación estándar —unos dos meses de progreso académico—, aunque también abre otra discusión: la sostenibilidad del sistema y las condiciones necesarias para que la fórmula funcione de verdad.

JOSÉ M^a DE MOYA Lunes, 23 de marzo de 2026

La pregunta vuelve al centro del debate escolar: ¿qué ayuda más a aprender, una clase con menos alumnos o una clase con más adultos bien coordinados? La respuesta, lejos de ser simple, se ha vuelto más nítida tras

un estudio experimental de 2026 que ha colocado la codocencia en el escaparate de la discusión pública. Sus conclusiones apuntan a que el alumnado obtiene mejores resultados globales cuando la enseñanza se organiza con dos docentes en el aula. El efecto estimado alcanza el 8,6% de una desviación estándar, una ganancia equivalente aproximadamente a dos meses de aprendizaje. Pero la investigación también marca un límite claro: cuando la ratio alumno/profesor crece demasiado, el beneficio se diluye.

Ismael Sanz, investigador de FUNCAS y profesor de la Universidad Rey Juan Carlos, resume la idea de fondo con una premisa que atraviesa toda la discusión: la política educativa debe partir de la evidencia. Y esa evidencia, sostiene, indica que la codocencia puede mejorar los resultados si se aplica con coordinación real, planificación conjunta y un reparto claro de tareas. No basta con que haya dos personas en el aula; importa qué hace cada una, cómo se organizan y en qué contexto se desarrolla la experiencia.

La evidencia antes que el eslogan

Sanz insiste en que el impacto no depende de una fórmula genérica, sino de las condiciones concretas en que se aplica. «La evidencia apunta claramente a que la codocencia puede mejorar los resultados», señala, pero recuerda que el efecto observado no es abstracto: está ligado al diseño del aula, al tamaño del grupo y al grado de coordinación entre los profesionales.

En el trabajo al que se refiere, publicado en el Journal of the European Economic Association, la mejora se sitúa en ese 8,6% de una desviación estándar, una magnitud que, en términos educativos, se traduce en alrededor de dos meses de aprendizaje adicional. «Eso no es menor», subraya Sanz. La presencia de dos docentes, bien organizados, puede cambiar la dinámica de la clase, facilitar la atención individualizada y permitir que la enseñanza avance a dos velocidades dentro del mismo grupo sin perder el hilo común.

La clave, sin embargo, no reside en la mera coexistencia de dos profesionales. El valor emerge cuando existe planificación conjunta, coordinación real y un reparto claro de responsabilidades. «Tiene que haber dos docentes muy coordinados, que hayan preparado y planificado bien las clases», explica. «Mientras uno da la explicación general, el otro puede ir trabajando con pequeños grupos, viendo las mesas, atendiendo de forma más individualizada a quienes necesitan más apoyo». Si uno explica y el otro deambula sin criterio, la codocencia se degrada hasta convertirse en un apoyo informal, sin impacto estructural.

Qué dice la investigación internacional

El argumento no nace aislado. Sanz recuerda estudios y revisiones internacionales que sostienen conclusiones similares. Entre ellos destaca la revisión de Andersen y otros autores en Dinamarca, que comparó distintos perfiles de adultos en el aula y halló efectos significativos sobre la comprensión lectora. Los impactos fueron especialmente visibles cuando había adultos con formación específica para intervenir en la docencia, lo que refuerza una idea que recorre toda esta discusión: importa el número de adultos, sí, pero importa todavía más qué hacen y cómo lo hacen.

La literatura académica mencionada señala además que las materias tradicionalmente más resistentes a las intervenciones, como Lectura, pueden mejorar cuando el aula cuenta con apoyos mejor distribuidos. La interpretación es clara: no se trata sólo de fraccionar el grupo, sino de intensificar la calidad de la instrucción. En ese marco, la codocencia funciona como una palanca para reforzar la observación individual, detectar errores antes de que se consoliden y ofrecer apoyos específicos sin interrumpir de forma constante la clase general.

La novedad del estudio de 2026 va un paso más allá al precisar el límite de eficacia. La mejora existe, pero no es infinita. Si el aula se llena demasiado, el efecto positivo se reduce. Ese matiz evita lecturas simplistas y sitúa el debate en un terreno más realista: la codocencia funciona mejor en escenarios de ratios contenidas, con un reparto inteligente de responsabilidades y una organización que no convierta la presencia extra en un gesto simbólico.

El aula como espacio de apoyo real

La imagen que describe la investigación es muy concreta. Mientras un docente lleva la explicación común, el otro se mueve entre mesas, observa pequeños grupos y atiende al alumnado que necesita más ayuda. No se trata de duplicar mecánicamente la misma clase, sino de repartir funciones para que nadie quede fuera del proceso. En esa estructura, los estudiantes con peor rendimiento inicial son los más beneficiados, porque reciben apoyos más cercanos y más tempranos.

La codocencia también muestra mejores resultados cuando hay problemas de comportamiento. Con dos adultos, la gestión del aula mejora, la disciplina deja de ser una carga exclusiva de una sola persona y el clima de trabajo se vuelve más propicio para aprender. Por eso se insiste en que el impacto es especialmente positivo en alumnado que parte de una situación más frágil, tanto por rendimiento como por conducta. La codocencia, dicho sin rodeos, ayuda más cuando la escuela más lo necesita.

Una alternativa que no siempre se discute

A partir de aquí, el debate deja de ser sólo académico y entra de lleno en la discusión política. Luis Centeno, secretario general adjunto de Escuelas Católicas, defiende que la codocencia puede ser una alternativa pedagógica y organizativa frente a la reducción de ratios, especialmente en centros que trabajan con alumnado diverso y necesitan reforzar la personalización.



Centeno sostiene que esta fórmula permite mantener la capacidad de los centros y aprovechar mejor los recursos disponibles, pero advierte de que su implantación exige condiciones claras: tiempo de coordinación, recursos humanos suficientes y financiación estable. También recuerda que, si la reducción de ratios no va acompañada de una actualización del módulo económico de los conciertos, el impacto sobre la sostenibilidad de la enseñanza concertada puede ser relevante. Su intervención, no obstante, ocupa aquí un lugar secundario frente al peso de la evidencia empírica.

Más personalización, más innovación

Desde el punto de vista pedagógico, la codocencia favorece una atención más ajustada a la diversidad del alumnado. La presencia de varios docentes permite diversificar metodologías, adaptar ritmos de aprendizaje y ofrecer apoyos más personalizados. En su versión mejor aplicada, esta fórmula responde mejor a las necesidades educativas especiales, al desarrollo integral y a la atención personalizada de cada alumno.

También subraya el valor de la interacción profesional. El contraste de estilos, saberes y enfoques didácticos entre varios profesores genera una mejora cualitativa de la enseñanza y favorece metodologías activas, cooperativas y competenciales. En este sentido, la codocencia impulsa la innovación metodológica en el aula y abre la puerta a una enseñanza menos rígida y más flexible.

Una cultura de centro más colaborativa

La dimensión organizativa ocupa también un lugar central en este debate. La codocencia impulsa una cultura institucional más colaborativa y cohesionada, promueve estructuras de trabajo en equipo y una visión compartida del proyecto educativo. Eso refuerza el sentido de pertenencia, el compromiso con el centro y la corresponsabilidad en los resultados educativos.

Además, facilita una mejor coordinación interna y una mayor coherencia pedagógica. La planificación conjunta de las programaciones, la evaluación compartida y el seguimiento coordinado del alumnado permiten alinear criterios, optimizar recursos y evitar duplicidades o incoherencias. En consecuencia, la medida mejora la eficiencia organizativa y la calidad del servicio educativo.

Menos aislamiento, más sostenibilidad docente

La codocencia introduce también una dimensión humana que suele quedar relegada en el debate público. Con dos docentes en el aula, disminuye la sensación de aislamiento profesional, aumenta el apoyo mutuo y se reparte mejor la presión cotidiana de gestionar grupos cada vez más heterogéneos.

Esa colaboración no sólo multiplica la atención al alumnado; también facilita una observación más serena del proceso de aprendizaje y reduce el desgaste. En contextos educativos complejos, esa red de apoyo resulta clave para la sostenibilidad de los equipos docentes y para mantener la calidad educativa en el tiempo.

El coste de reducir ratios

El debate, sin embargo, no se agota en la mejora pedagógica. La discusión también tiene una cara económica. Reducir de forma generalizada los ratios puede tener un impacto relevante sobre la financiación del sistema, especialmente en la enseñanza concertada, si no se acompaña de una revisión de los módulos económicos.

Los centros, recuerdan desde este ámbito, han realizado sus inversiones en infraestructuras y equipamiento pensando en unas ratios concretas. Si esas ratios disminuyen de forma relevante sin una actualización de los recursos, el modelo puede tensionarse. Por eso la codocencia se presenta como una opción más focalizada: permite reforzar el aprendizaje donde más se necesita sin trasladar automáticamente al conjunto del sistema un coste estructural más alto.

Una medida que exige condiciones

El apoyo a esta fórmula no es ingenuo. Su implementación requiere liderazgo pedagógico, recursos humanos y económicos, tiempos de coordinación estructurados y una cultura institucional orientada a la colaboración. Sin esas piezas, la codocencia pierde buena parte de su potencial.

Por eso Sanz insiste en que la Administración educativa debería tomarse en serio esta vía, no como sustituto universal de todas las políticas posibles, sino como una herramienta eficaz para contextos de inclusión, refuerzo y mejora del aprendizaje. La evidencia, concluye, no invita a elegir entre consignas, sino a pensar con más precisión qué funciona, para quién funciona y en qué condiciones funciona mejor.

La discusión, en el fondo, es más amplia que la de si conviene o no reducir alumnos por clase. La escuela no mejora automáticamente por tener menos estudiantes por aula. Mejora cuando los recursos se usan con inteligencia, cuando los roles están claros y cuando el acompañamiento está bien diseñado.

La codocencia aparece así como una herramienta potente para contextos de dificultad, inclusión y refuerzo académico. No sustituye a todas las políticas posibles ni elimina la necesidad de invertir más donde haga falta. Pero sí obliga a replantear la pregunta inicial: tal vez el asunto no sea sólo cuántos alumnos hay, sino cuántos adultos bien preparados pueden mirar, intervenir y sostener el aprendizaje en una misma clase. Y esa, en la educación de 2026, ya no es una cuestión menor.

El Defensor del Pueblo avisa ante el avance de la FP privada: faltan plazas en la pública

El Defensor del Pueblo ha avisado a las administraciones educativas de que faltan plazas públicas y profesorado especializado en Formación Profesional y señala que "la fuerte competencia del sector privado "amenaza" la calidad del sistema educativo.

EFE. Martes, 24 de marzo de 2026

El Informe anual 2025 que este martes ha presentado el Defensor del Pueblo recalca que «elevado» número de alumnos que se queda fuera de la FP corre el riesgo de abandonar el sistema educativo y también advierte de que la lucha contra la segregación escolar continúa siendo «una tarea pendiente».

Más esfuerzos para apoyar al alumnado vulnerable

El Defensor del Pueblo pide mantener el esfuerzo presupuestario para la financiación de programas de apoyo a colectivos con vulnerabilidad socioeconómica. Tras examinar las quejas recibidas señala que «es preciso mejorar las herramientas de evaluación, las unidades de orientación, el profesorado de apoyo, los programas de refuerzo extraescolar y la codocencia inclusiva en el aula».

Asimismo, aunque valora el esfuerzo para abordar el acoso escolar señala que los protocolos oficiales de actuación en los centros «no gozan de la plena confianza de las familias». «En un elevado número de casos, han sido activados tras la reiterada petición de las familias», señala el informe que insta a dotar a la comunidad educativa de profesionales cualificados, reforzar las actividades de sensibilización con el alumnado para afianzar un buen clima de convivencia en las aulas y fomentar la participación de las familias de los alumnos.

Reforzar la FP pública

«Las quejas recibidas en 2025 indican que los procesos de admisión finalizan con un elevado número de alumnos sin poder formarse en la enseñanza profesional pública...lo que aumenta el riesgo de abandono del sistema educativo al no cursar los estudios elegidos y no poder realizarlos en el sector privado por su coste», recalca el Defensor del Pueblo. En su informe aboga por la gratuidad del sistema de FP, «aún no asumida en todas las comunidades autónomas», y por aumentar las plazas en aquellas familias profesionales con mayor demanda laboral.

Recuerda que frente al crecimiento de alumnos matriculados en FP pública (30% en su conjunto), en los centros privados ha sido del 467,5% en la última década. También es «notable» el aumento de las quejas por falta de docentes especializados en ciencias, tecnología, ingeniería, matemáticas e informática de FP. «Estos datos ponen de manifiesto la necesidad de tomar medidas urgentes que permitan incorporar un profesorado cualificado», recomienda, tras advertir de que «la fuerte competencia del sector privado que ofrece mejores condiciones laborales» amenaza la calidad del sistema educativo español.

También hace un llamamiento para que pueda hacer prácticas de FP el alumnado extranjero que no tiene regularizada su estancia y que no puede llevarlas a cabo ante la imposibilidad de procederse al alta en el Sistema de la Seguridad Social. Recuerda, en este sentido, que es un derecho constitucional.

En cuanto a la FP dual (que obliga a hacer prácticas desde el primer año) incide en «resulta en ocasiones difícil de asumir» por parte de los centros y de las empresas y añade que «no resulta descartable que en algunos centros privados los alumnos abonen una cantidad por la realización de la formación en la empresa», una práctica prohibida.

1.000 quejas por homologaciones de títulos tardías

El Defensor del Pueblo insiste en que son insuficientes los cambios realizados para agilizar los procedimientos de homologación de títulos universitarios de extranjeros y de convalidación de estudios, ya que siguen tramitándose en un plazo superior a los seis meses, que marca la norma, y en muchos casos transcurre más de un año. En 2025 recibió más de 1.000 quejas en relación con la falta de resolución o la tramitación incorrecta, «un número significativo de quejas», recalca tras estimar en 100.000 los expedientes pendientes de resolución.



La IA no transformará la educación... si no cambian las organizaciones

Un informe del World Economic Forum advierte que el verdadero reto de la inteligencia artificial no es tecnológico, sino estructural: liderazgo, cultura y modelos organizativos marcarán la diferencia en la educación del futuro.

Redacción. 23 de marzo de 2026



Un nuevo informe del World Economic Forum lanza un mensaje contundente: el mayor obstáculo para aprovechar el potencial de la inteligencia artificial no es tecnológico, sino estructural. Liderazgo, cultura organizativa y modelos de trabajo serán los factores decisivos, especialmente en sectores como la educación.

La inteligencia artificial ya forma parte del presente. Empresas, administraciones públicas y centros educativos han comenzado a incorporar herramientas avanzadas capaces de automatizar tareas, analizar datos y mejorar procesos. Sin embargo, su impacto real sigue siendo limitado. ¿Pero, cuál es la verdadera razón? La mayoría de organizaciones no ha cambiado la forma en que opera. Según el informe "Organizational Transformation in the Age of AI", solo una minoría, alrededor del 15%, está abordando el verdadero reto de transformar en profundidad cómo se trabaja, cómo se toman decisiones y cómo se genera valor.

De la adopción tecnológica a la transformación real

El documento advierte de un error común, el cual implica tratar la inteligencia artificial como una herramienta más dentro del sistema existente. Para el World Economic Forum, este enfoque es insuficiente. La verdadera transformación no ocurre al incorporar asistentes virtuales o automatizar procesos aislados, sino cuando la IA se integra en el núcleo de la organización y redefine su funcionamiento. Esto implica pasar de proyectos puntuales a sistemas interconectados, de estructuras rígidas a modelos flexibles y de la automatización de tareas a la creación de valor estratégico.

Cinco ámbitos donde la IA ya está cambiando las reglas

1. Experiencias personalizadas en tiempo real: La IA permite adaptar servicios y contenidos a cada usuario. En educación, esto abre la puerta a itinerarios formativos personalizados y aprendizaje adaptativo continuo.
2. Operaciones más eficientes y dinámicas: Las organizaciones evolucionan hacia sistemas capaces de anticipar problemas y optimizar recursos en tiempo real, mejorando la gestión de centros educativos y la planificación académica.
3. Innovación acelerada: La capacidad de experimentar y ajustar soluciones se multiplica, lo que puede traducirse en una evolución mucho más rápida de metodologías y contenidos educativos.
4. Estrategia en tiempo real: Los planes rígidos dan paso a decisiones continuas basadas en datos, obligando a instituciones educativas a adaptarse de forma constante.
5. Nuevo modelo de talento: Se abandona el enfoque basado en puestos fijos para dar paso a modelos centrados en habilidades. Los profesionales deberán adaptarse a entornos donde la IA amplifica sus capacidades.

El gran cambio: el papel del factor humano

Lejos de sustituir a las personas, el informe subraya que la IA desplaza el valor hacia lo humano. A medida que las máquinas asumen tareas analíticas y operativas, las personas se centran en la toma de decisiones, la creatividad, el criterio y la responsabilidad.

En este nuevo escenario, el liderazgo adquiere un papel clave. No se trata solo de adoptar tecnología, sino de generar confianza, redefinir roles y establecer nuevas formas de trabajo donde humanos y sistemas inteligentes colaboren de manera efectiva.

Educación: entre la oportunidad y el riesgo

El impacto en el ámbito educativo es especialmente significativo. La IA ofrece oportunidades sin precedentes para personalizar el aprendizaje, mejorar la eficiencia y acelerar la innovación. Sin embargo, también pone en evidencia las limitaciones de modelos tradicionales, caracterizados por su rigidez y baja capacidad de adaptación.

El riesgo es claro, las instituciones que no transformen su estructura quedarán rezagadas. No por fallos tecnológicos, sino por su incapacidad para evolucionar.

Más allá de la tecnología

El informe concluye con una idea clave, en el que el éxito en la era de la inteligencia artificial no dependerá de quién disponga de la mejor tecnología, sino de quién sea capaz de alinear personas, procesos y sistemas inteligentes en un nuevo modelo organizativo.

En educación, esto implica una reflexión profunda. La transformación no vendrá solo de la mano de la IA, sino de la capacidad de escuelas y universidades para reinventarse desde dentro.

Porque, en última instancia, la inteligencia artificial no cambiará la educación si la educación no cambia primero.

<https://www.weforum.org/publications/organizational-transformation-in-the-age-of-ai-how-organizations-maximize-ais-potential/>

Más del 70% de los docentes no se siente reconocido en su labor y más de la mitad han sufrido agresiones

Casi la totalidad se considera mal pagado y con sobrecarga de trabajo: el 97,2% reconoce sobrecarga de trabajo por la burocracia. Además, solo 2 de cada 100 encuestados consideran adecuados los protocolos ante conflictos en el aula.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 24 de marzo de 2026

El 72,2 por ciento de los docentes de la escuela pública no se siente respetado en el aula y la mitad ha sufrido situaciones violentas en las aulas, según una encuesta realizada por la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF), que ha respondido más de 7.500 de toda España.

La encuesta de CSIF forma parte del informe '¡Ya está bien! Por la dignificación de la labor docente', y pone de manifiesto también la falta de respaldo que siente el profesorado por parte de la Administración y el cada vez menor reconocimiento a su autoridad.

La encuesta se ha realizado mediante cuestionarios en centros públicos de Enseñanza Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, centros de Régimen Especial (conservatorios, escuelas de arte, de idiomas) y centros de Educación Especial de todas las comunidades autónomas, para conocer de primera mano las situaciones que se viven diariamente en las clases.

En la encuesta, los docentes trasladan sus principales reivindicaciones por este orden de prioridad: la reducción de ratios, el refuerzo de la autoridad, mejora de poder adquisitivo, reducción de la burocracia y reducción del horario lectivo.

Otra queja mayoritaria es la falta de protocolos claros y eficaces ante conflictos, problemas de convivencia o situaciones complejas, lo que genera inseguridad y sensación de desprotección. En este sentido, el 97,8% insisten en la necesidad de reorientar los planes formativos hacia situaciones prácticas del día a día.

Falta de respaldo, abandono y retribución insuficiente

La sensación de abandono que sufren los docentes en el ejercicio de sus responsabilidades es evidente: Siete de cada diez (72,2%) denuncia falta de reconocimiento social y profesional, y el 90 por ciento echa en falta apoyo de la Administración. Además, casi el 100 por cien sufre sobrecarga de trabajo..

Este desencanto también se manifiesta en el ámbito salarial, ya que nueve de cada diez consideran que su nivel retributivo no se corresponde con la responsabilidad, carga de trabajo y exigencia que implica la docencia, lo que contribuye a que esta profesión pierda atractivo.

CSIF advierte que "este escenario no puede normalizarse, ya que el deterioro de las condiciones laborales y pérdida de reconocimiento social afecta a la motivación del profesorado y, en consecuencia, a la calidad de la educación. Es necesario que las administraciones sitúen al profesorado en el centro de las políticas educativas, ya que prestigiar la labor docente garantizará el presente y futuro de la educación pública".

De informar a comprometer: cuando las familias dejan de ser espectadoras **OPINIÓN**

Hacia un modelo de corresponsabilidad donde el colegio deja de ser un servicio para convertirse en un proyecto de vida compartido

JAVIER LUNA CALVERA. 25 de marzo de 2026

Hay una escena que se repite en muchos colegios. Reunión de familias a principio de curso. Presentación clara, ordenada, bien preparada. Normas, calendario, criterios de evaluación, canales de comunicación... Todo parece estar en su sitio. Las familias escuchan, asienten, agradecen. Y se van.

Y, sin embargo, semanas después, aparecen las dudas, los malentendidos, las tensiones. Como si aquella reunión inicial no hubiera sido suficiente. Como si, en el fondo, hubiéramos estado hablando... pero no construyendo juntos.

Esto a mí me da qué pensar. Y no veo una solución sencilla. Una de las reflexiones que me viene a la cabeza es que quizá el problema no esté en la información que damos, sino en el lugar que ofrecemos a las familias dentro del proyecto educativo.

Durante años, los colegios hemos entendido la relación con las familias desde un enfoque fundamentalmente informativo. Explicamos lo que hacemos, comunicamos decisiones, trasladamos normas. Y eso, sin duda, es necesario. Pero creo que, hoy, ya no es suficiente.

Informar sitúa a las familias en un rol pasivo. Reciben, comprenden —más o menos— y, en el mejor de los casos, colaboran. Pero no necesariamente se sienten parte del proyecto del colegio. Y cuando alguien no se siente parte, es difícil que se implique de verdad.



En el fondo, muchas de las tensiones entre familias y centros no nacen de desacuerdos profundos, sino de una sensación de distancia. De no entender del todo el porqué de las decisiones. De percibir el colegio como algo externo, y no como un proyecto compartido.

Dar un paso más implica cambiar la mirada. Pasar de pensar “cómo informamos mejor” a preguntarnos “cómo hacemos que las familias formen parte real del proceso educativo”. Y eso no significa ni ceder la dirección del centro ni abrir todos los debates sin criterio.

Tengo claro que debemos pedir a las familias una implicación de otro nivel. Pero, para eso, también tenemos que entender bien de qué hablamos: de compartir responsabilidad desde el lugar que corresponde a cada uno.

Cuando una familia entiende el sentido de lo que hacemos, cuando participa en la construcción de ciertos acuerdos, cuando siente que su voz es escuchada, cambia la relación. Deja de situarse enfrente o fuera... y empieza a colocarse al lado.

Y eso lo transforma todo.

Pocas áreas reflejan mejor esta necesidad que el uso de la tecnología. Podemos enviar circulares sobre móviles, dar recomendaciones e incluso establecer normas claras dentro del centro. Pero si esas normas no tienen continuidad en casa, su impacto es limitado. Aquí aparece una oportunidad clara de implicación: la construcción compartida de acuerdos con las familias.

Más que decirles lo que tienen que hacer, se trataría de pensar juntos algunos criterios básicos: ¿qué uso queremos que hagan nuestros hijos de la tecnología?, ¿qué límites son razonables en cada etapa?, ¿cómo acompañamos, y no solo controlamos?

Cuando estos acuerdos nacen de un proceso compartido, dejan de ser normas impuestas y pasan a ser compromisos asumidos. Y entonces sí, empiezan a funcionar.

Pero nada de esto ocurre por inercia. Requiere intencionalidad. El colegio tiene que generar espacios donde la relación con las familias vaya más allá de la información puntual o de la tutoría reactiva. Espacios donde se pueda escuchar, dialogar y construir.

A veces pensamos en grandes iniciativas, cuando la clave suele estar en cosas bastante sencillas: un encuentro donde las familias puedan expresar sus inquietudes sobre el uso de pantallas, un taller compartido donde se trabajen criterios educativos comunes o una conversación abierta sobre cómo acompañar determinadas etapas evolutivas.

Si cuidamos estos espacios, la confianza crece.

Y cuando hay confianza, la implicación deja de ser un esfuerzo y se convierte en una consecuencia natural.

Desde la dirección, este cambio exige una decisión clara: dejar de entender a las familias solo como destinatarias y empezar a verlas como aliadas.

Eso significa algo tan lógico de entender y tan complejo, a veces, de aplicar, como ejercer el criterio profesional con más escucha, más apertura y más voluntad de construir comunidad. Porque, en el fondo, educar nunca ha sido una tarea individual. Ni del colegio. Ni de la familia. Es una tarea compartida que necesita coherencia, diálogo y propósito común.

Cuando un colegio consigue dar este paso, algo cambia. Las familias no solo preguntan menos; comprenden más. Y cuando comprenden más, la colaboración deja de ser puntual y empieza a ser más profunda.

Informar es necesario. Implicar es transformador. Porque cuando las familias dejan de ser espectadoras y pasan a formar parte del proyecto, el colegio deja de ser un lugar al que se va... y se convierte en una comunidad a la que se pertenece.

Javier Luna Calvera. Director general, consultor y coach educativo

Las profesiones manuales y vocacionales, apenas afectadas por la IA

La irrupción de la inteligencia artificial está transformando de manera profunda el mercado laboral a escala global, alterando tanto la naturaleza del trabajo como las competencias demandadas.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 26 de marzo de 2026

Tecnologías capaces de automatizar tareas cognitivas, antes consideradas exclusivas del talento humano, están acelerando procesos de sustitución en sectores como la administración, la atención al cliente o incluso profesiones cualificadas.

Este fenómeno no solo plantea el riesgo de destrucción de empleo en determinadas áreas, sino que también redefine el valor del trabajo, desplazando la demanda hacia perfiles con habilidades tecnológicas, analíticas y creativas.

Sin embargo, las consecuencias de la inteligencia artificial en el empleo no se limitan a la pérdida de puestos de trabajo, sino que también abren la puerta a nuevas oportunidades económicas y profesionales. La creación de industrias emergentes, la mejora de la productividad y la aparición de roles especializados están configurando un nuevo ecosistema laboral, en el que la adaptación y la formación continua se convierten en factores clave.

En este contexto, el verdadero desafío no reside únicamente en la tecnología, sino en la capacidad de gobiernos, empresas y trabajadores para gestionar una transición que promete ser tan disruptiva como inevitable.

Un nuevo análisis de Cedefop, Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, sobre los anuncios de empleo en línea en los Estados miembros de la UE sugiere que el auge de la IA generativa va acompañado de un cambio notable en la composición de la demanda laboral, con crecientes indicios de un renovado interés por las habilidades vocacionales.

El mercado laboral europeo está evolucionando. Los datos de los anuncios de empleo en línea (OJA, por sus siglas en inglés) apuntan a una recomposición gradual pero visible de la demanda de vacantes desde la aparición de las herramientas de IA generativa a finales de 2022.

Las ocupaciones con alta exposición a las capacidades de la IA están experimentando una disminución en su participación en el total de ofertas de empleo. Los desarrolladores de software, los profesionales de ventas y marketing, los gestores de información al cliente y los especialistas en bases de datos se encuentran entre las ocupaciones que más terreno han perdido en términos relativos.

Al mismo tiempo, las ocupaciones que dependen de la presencia física, la experiencia manual y las habilidades técnicas aplicadas, como los técnicos de ingeniería, los mecánicos de maquinaria, los trabajadores de la construcción y los trabajadores del transporte, han visto aumentar su participación en las vacantes.

Estos patrones se observan en la mayoría de los Estados miembros de la UE. El análisis se basa en porcentajes de vacantes en lugar de recuentos absolutos, lo que lo hace robusto ante las características de medición conocidas de los datos de anuncios de empleo en línea.

Ocupaciones vocacionales: un cambio de tendencia

Se observa una tendencia más amplia al analizar las ocupaciones vocacionales en su conjunto. Entre 2019 y mediados de 2022, la proporción de vacantes en línea en la UE para ocupaciones relacionadas con la formación profesional disminuyó de forma constante, aproximadamente, de más del 36 % a menos del 33 %. Esta tendencia parece reflejar el creciente peso de las ocupaciones digitales y de alta intensidad de conocimiento en el mercado laboral.

Sin embargo, desde finales de 2022, la tendencia se ha revertido. La proporción de vacantes correspondientes a la formación profesional se ha recuperado gradualmente, volviendo a superar el 36 % a principios de 2025. Si bien pueden influir diversos factores, como la recuperación pospandémica de la construcción y la industria manufacturera, el momento de este cambio coincide con la adopción generalizada de herramientas de IA generativa y la consiguiente contracción de la demanda de varias ocupaciones no vocacionales con alta exposición a la IA.

Aún está por confirmarse la perdurabilidad a largo plazo de estos patrones. Sin embargo, estas primeras señales merecen atención en el contexto de la agenda política de competencias de la UE. Sugieren que los sistemas de formación profesional dotan a los trabajadores de capacidades que conservan su valor en un entorno tecnológico cambiante. Esto es especialmente relevante para las ocupaciones que requieren experiencia práctica y atención al cliente presencial, difíciles de replicar mediante la IA.

Resistir **OPINIÓN**

Andreu Navarra. 20 de marzo de 2026

José Luis Villacañas, catedrático de Historia de la Filosofía en la Universidad Complutense de Madrid y uno de nuestros pensadores más completos e influyentes, que no para de editar libros, acaba de publicar *Senderos que se bifurcan* (Arpa), donde traza las coordenadas básicas de dónde se encuentran actualmente nuestra sociedad y nuestra educación. Su ensayo lo sustenta una idea básica: durante la historia de la Humanidad, los proyectos imperiales se han opuesto a los proyectos gubernativos, de manera que podemos explicar las encrucijadas políticas desde la llegada del *Homo Sapiens* y los faraones hasta las calles de Minnesota.

En sus conclusiones, nos explica que “todos y cada uno de estos *poderes imperiales* siempre han tenido necesidad de una cosa: de producir homogeneidad mental capaz de garantizar la obediencia de los sometidos. Del primero al último, desde los faraones a Trump, han intentado crear una teología política, una unión firme de religión y política capaz de gobernar los cuerpos y las almas. La teología política es la aspiración de lograr el gobierno del alma para domesticar tanto como sea posible la libertad humana”.

Y, atentos a este párrafo clave, añade a continuación: “Toda forma de domesticar la libertad tenderá siempre a limitar el trabajo psíquico autónomo del individuo singular. El mayor medio de dominar el alma es *la generación de desorientación*. Cuando la confusión reina en el psiquismo, siempre se promoverá la autoridad irrestricta de alguien”. Este es el verdadero sentido de las *reformas competenciales*, también en nuestro país: recortar el “trabajo psíquico”, anular cualquier veleidad de autonomía personal, imponer la estandarización mental, instaurar un estado permanente de confusión en el estudiante y en el docente.

El *emotivismo* que preside nuestras políticas pedagógicas queda así desenmascarado: “Por lo demás, en medio de la confusión, la manifestación pulsional es mucho más probable, lo que tiene la ventaja de proporcionar al sujeto una cierta sensación de libertad. Pero, como sabemos, la manifestación pulsional es la más distante de cualquier comprensión madura de la libertad. Pues la pulsión siempre obra contra el propio sujeto: es una forma mucho más eficaz que el terror para dominarlo”. En la antigua sociedad disciplinaria, bastaba con la policía y con los docentes sádicos. En la actualidad, la anulación individual se produce por la saturación libidinal y la propaganda anarcocapitalista.

¿Cuál es el papel de las nuevas tecnologías en todo esto? Villacañas tiene también una respuesta para ello: “El programa de domesticación de la libertad hoy se sirve, como ayer, de las innovaciones técnicas. En la Antigüedad fue el hierro, la rueda, el estribo, lo que imponía obediencia con el terror de la guerra. Luego, la innovación técnica estuvo relacionada con el arte de lograr la cura de las almas, la capacidad de eliminar angustias, miedos, de ofrecer autoridades frente al desorden y el caos mental, organizando neurosis y psicosis colectivas mediante formas absolutas de fe. La finalidad siempre fue la misma: que el interior secreto de las almas pudiera ser conocido, controlado y revelado al poder para de esta forma prevenir sus acciones y garantizar la obediencia”. Su propuesta es inequívoca: la IA y unas redes henchidas de toxicidad forman hoy la “teología política” más adecuada para la “domesticación de la libertad”, esta bancarrota del espíritu humano y su capacidad para autodefinirse, generar confianza mutua y convivir.

El pedagogismo llegó para someternos y convertirnos en seres dóciles. Insistamos en lo que nos parece esencial: el pedagogismo y su modalidad competencial, orientada hacia lo que llamamos “empleabilidad”, constituyen el dispositivo concreto de la “teología política” actual, imperial y globalista. A nuestros Imperios (EUA, China, Rusia) ya no les interesa tanto conquistar nuestros territorios como someter nuestras mentes, y esta es la verdadera función de las nuevas tecnologías y las burocracias pedagogistas asociadas a ellas. Que estas se presenten como herramientas para el progreso y la emancipación ya debería empezar a producirnos risa y prevención. La ventaja de las reflexiones de Villacañas, y su originalidad, consiste en el lanzamiento de esta alerta: *una tecnología que sustituye nuestra conciencia y nuestra libertad de pensamiento* por modismos automatizados e información mutilada y sesgada sistemáticamente, orientada a la generación de fanatismo extremista, no tiene absolutamente nada de inocente. El vector autoritario de hoy promueve esa sustitución de la cultura por el estándar digital impuesto.

Muchos de nuestros políticos, publicistas y cargos intermedios deberían empezar a entender qué están haciendo realmente cuando colaboran acríticamente con estos nuevos poderes totalmente verticalistas y autoritarios. Obviamente, la solución a esta amenaza pasa por reinstaurar todo lo que el imperialismo detesta: literatura, filosofía, ciencia base, diálogo, historia razonada, antiindividualismo, sentido colectivo, abstracción matemática, reflexión sociológica y antropológica, compañía humana, debate, diálogo, diversidad, escritura crítica, todo lo que constituía la vida propia de las instituciones educativas y que se ha visto interrumpido por la utopía absolutista del tecnopoder.

Andreu Navarra. Escritor e historiador. Combina la creación literaria con la crítica y el análisis de sistemas educativos. Investiga el pensamiento catalán y español entre finales del siglo XIX y la guerra civil (1868-1939). Es profesor de Historia de la Cultura Contemporánea en la Universitat Oberta de Catalunya. Colabora asiduamente con la «Fundación Episteme». Redactor Jefe de Humanidades en «educational EVIDENCE».

Maestras rurales durante la Segunda República: unos trazos

Soledad Bengoechea. 24 DE MARZO DE 2026

A partir del 14 de abril de 1931, en España se emprendieron diversas reformas, pero una de las más importantes fue sin duda la de la enseñanza. No es nuevo afirmar que la República dedicó gran parte de sus energías al tema de la educación. Durante el primer bienio republicano (1931-1933) el gobierno se planteó crear 27.000 escuelas. Pero, por diferentes causas, el proyecto se redujo a 16.000. Se generalizaron y

extendieron muchas novedades que años antes habían sido simples experiencias, y se propusieron muchos planteamientos teóricos que hubiera sido muy complicado que se hubieran realizado en otros contextos.

Según el dossier de prensa disponible en la página web del documental, *Las maestras de la República*, las maestras republicanas simbolizaron el proyecto de transformación social y cultural de la Segunda República. La educación pública, accesible, de buena calidad y basada en el principio de igualdad, fue uno de los propósitos fundamentales del nuevo régimen, y a los maestros se los consideraba el alma de la escuela y el modelo para los estudiantes.

Las maestras republicanas encarnaron el ideal republicano de mujer moderna e independiente. Y defendieron diferentes causas. En ocasiones, llegaron a ligar las actividades educativas con sus deseos de transformación social y su militancia política y sindical.

Josefa Rodríguez Álvarez, conocida como Josefina Aldecoa, fue una escritora y pedagoga española. Ella dijo la frase siguiente: «Las maestras republicanas, formadas en aulas mixtas por primera vez, hablaron de igualdad en remotas y atrasadas aldeas. Abrieron una ventana a la libertad y cambiaron el negro de la mujer rural por los colores de la libertad y de la esperanza».

Remotas y atrasadas aldeas... ¿por qué no hablar de las maestras rurales? En primer lugar, se ha de decir que el medio educativo de la maestra rural no fue fácil. Lo constituían aquellas zonas rurales que presentaban unas características difíciles para ejercer la profesión (falta de infraestructura en escuelas, ausencia casi total de medidas de higiene y salud, protestas de los padres ante los cambios de los alumnos en la vida escolar...). Este conjunto de problemas formaba parte de los principales obstáculos para la innovación y aplicaciones metodológicas que las maestras querían poner en marcha y practicar con sus alumnos y alumnas.

En aquellos años republicanos el analfabetismo era muy alto, principalmente entre las mujeres; en el ámbito rural la carencia de escuelas era tremenda. A aquellas zonas olvidadas, mayoritarias en una sociedad eminentemente campesina, se desplazaron un gran número de maestras, la mayoría recién salidas de las facultades: fueron las maestras rurales. En general, eran jóvenes que, después de estudiar en una facultad de Magisterio, obtenían su título universitario y opositaban o se formaban para lograr un puesto de trabajo. De esta forma, estas maestras conseguían una independencia económica que, aunque no se traducían en muchos lujos, sí les permitía desvincularse del núcleo familiar para iniciar una nueva vida. En esta nueva vida se incluía un apasionado y ambicioso proyecto didáctico, avalado por la ideología de las corrientes de la escuela nueva y de la metodología activa. El concepto de maestra rural se afianzó entonces, en aquellos años, como ente dinamizador de conversión social, de agente de cambio y de defensa de las clases menos pudientes. Una vez alejadas del tradicional valor moral religioso, las maestras de zonas rurales eran ciudadanas, trabajadoras únicas capaces de sociabilizar a los niños y niñas de sus escuelas. Y en la medida que las circunstancias lo permitieron, trataron de convertir a familias de los pueblos, siempre a través de la educación de sus hijos e hijas, en seres sociales democráticos que vivieran para el conocimiento.

Dentro de un proyecto más amplio de creación de un estado del bienestar, la República consideró la educación como un motor de transformación social; por ello se le dio una importancia fundamental. La doctrina más influyente en el proyecto educativo republicano fue *La Institución Libre de Enseñanza* (experiencia pedagógica que tuvo lugar en España durante más de medio siglo (1876-1939). Su sede se situaba en Madrid).

Por vez primera en la historia de España se establecía que la falta de recursos no podría ser un impedimento para estudiar. La República tendría la obligación de facilitar el acceso a todos los grados de enseñanza a los españoles sin posibilidades económicas. Ello, en España era importantísimo.

Cándida Bueno, una maestra rural católica, violada y fusilada en 1936

Cándida fue una de tantas maestras asesinadas durante la Guerra Civil. Nada menos que 29 maestros y maestras dejaron sus vidas asesinadas por hombres del bando sublevado; ello solo en la provincia de Zaragoza. Cándida era una mujer católica y practicante.

Explica Natalia Salvo que Cándida Bueno, una maestra rural, nació en el pueblo aragonés conocido como Castilistar en el año 1912. En esta misma localidad, Bueno ejerció como maestra y muy cerca, en Farasdués, fue fusilada en 1936.

Firme defensora del ideal educativo de la Segunda República, Bueno empezó muy joven a ejercer la docencia en la escuela de su pueblo, desde donde impulsó programas educativos que eran muy nuevos para la época. Aunque pertenecía a una familia propietaria agraria de clase media, apoyaba la Ley de Reforma Agraria del Gobierno Republicano.

Pero con el inicio de la Guerra Civil, muchas mujeres republicanas, especialmente las que se habían significado como políticas o maestras, fueron un objetivo para el bando sublevado, que utilizó contra ellas violencia de género, como el rapado de cabello, la ingesta de aceite de ricino o las agresiones sexuales. Cándida Bueno fue una de las mujeres que sufrió este tipo de violencia.

El 4 de septiembre de 1936, aún no hacía ni dos meses que había comenzado la guerra cuando fue detenida junto a su hermano Manuel. La acusación: haber retirado los crucifijos de la escuela municipal. Pero pudo haber otra motivación: el no haber querido salir con un mando militar que la cortejaba. Más tarde, testigos orales explicaron que, mientras estuvo en la cárcel, Cándida sufrió continuos abusos sexuales por parte de sus



carceleros, y que, en el lugar del crimen, fue violada por tres de sus verdugos. Fue el 16 de septiembre de 1936 el día que fue fusilada junto a su hermano.

Pasaron muchos años sin que se hiciera justicia. Finalmente, el 21 de marzo de 2022 el pleno del Ayuntamiento de Castiliscar dio el consentimiento para aprobó renombrar el edificio municipal de la escuela como «Cándida Antonia Bueno Iso (1912-1936), maestra de Castiliscar fusilada en Farasdués».

Soledad Bengoechea. Doctora en Historia Contemporánea por la Universitat Autònoma de Barcelona. Autora de diversos libros, ha colaborado en obras colectivas y ha publicado numerosos artículos. Es miembro del Grupo de Investigación TIG, de la UB, y de "Tot Història".

La necesidad de un nuevo decreto de plantillas docentes en Cataluña

Jesús Moral Castrillo. 25 de marzo de 2026

El problema de las plantillas docentes

La situación actual de las plantillas docentes en Cataluña pone en evidencia un conjunto de disfunciones estructurales que afectan de forma directa al funcionamiento de los centros educativos, la calidad de la atención al alumnado y las condiciones profesionales del profesorado. Pese a la existencia formal de criterios de dotación, el sistema no garantiza una correspondencia real entre las necesidades educativas de los centros y los recursos humanos asignados.

En muchos casos, centros con alta complejidad educativa derivada del contexto socioeconómico, de la diversidad cultural y lingüística o de la elevada presencia de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo disponen de plantillas insuficientes o poco ajustadas. Esta situación genera sobrecarga docente, dificultades para desarrollar los proyectos educativos, inestabilidad de los equipos y una creciente sensación de agravio comparativo entre centros y territorios.

Además, la gestión de las plantillas se ha ido desplazando progresivamente hacia los centros, que con frecuencia se ven obligados a encajar equipos profesionales dentro de una dotación limitada y poco flexible. Este desplazamiento de responsabilidades, sin los recursos ni los instrumentos adecuados, ha incrementado el desgaste del profesorado y del personal directivo, convirtiendo la gestión de plantillas en una fuente recurrente de conflicto interno.

Otro factor de grave problemática es la definición ambigua de los perfiles docentes y la falta de participación efectiva del claustro y de los órganos colegiados. Los perfiles no siempre responden a necesidades pedagógicas objetivas, su creación puede derivar en un uso arbitrario en la provisión de puestos y, en algunos casos, ha limitado la movilidad del profesorado. Al mismo tiempo, la participación de los equipos docentes en la toma de decisiones sobre plantillas es a menudo formal, sin capacidad real de influencia, lo que debilita el liderazgo compartido y genera frustración y desmotivación.

Cálculo de la plantilla docente y sistema de provisión

Uno de los principales déficits del Decreto 39/2014 es la falta de diferenciación clara entre el cálculo de la plantilla docente y el sistema de provisión de puestos de trabajo. Actualmente, estos dos procesos aparecen mezclados normativamente, lo que dificulta la transparencia, genera confusión y traslada tensiones estructurales al momento de la provisión.

El cálculo de la plantilla debería ser un proceso estrictamente objetivo, basado en indicadores públicos, estables y verificables, que determinen qué recursos humanos corresponden a cada centro en función de sus necesidades reales. Cuando este cálculo no está claro ni explícito, las carencias estructurales de recursos acaban manifestándose en los procesos de provisión, que se perciben como arbitrarios o injustos.

Un nuevo decreto debe establecer inequívocamente que el cálculo de la plantilla es un paso previo, independiente y no discrecional, mientras que la provisión es el mecanismo de asignación de los puestos dentro de esa dotación. Esta separación es clave para garantizar equidad territorial, seguridad jurídica y confianza del profesorado, y evitar que los procesos de selección intenten compensar déficits estructurales del sistema.

Transparencia y datos públicos

La falta de transparencia es otro de los problemas centrales del modelo actual. El decreto vigente no obliga a publicar datos agregados sobre el cálculo de plantillas ni sobre la provisión de puestos, ni tampoco a analizar el impacto territorial o sectorial de las decisiones adoptadas. Sin información pública, completa y sistemática, no es posible una rendición real de cuentas ni una rigurosa evaluación del sistema.

Esta opacidad dificulta la detección de desigualdades, limita la capacidad de corrección de desequilibrios y alimenta la percepción de discrecionalidad. Un sistema educativo público necesita datos accesibles para garantizar legitimidad institucional y confianza social.

El nuevo decreto debería establecer la obligación de publicar periódicamente información sobre criterios de cálculo de plantillas, distribución territorial de recursos, tipología de puestos docentes y peso de los criterios objetivos y subjetivos en la provisión. Esta transparencia debe ser entendida como una herramienta de mejora continua, no como un mecanismo de control punitivo.

Control, supervisión y gobernanza

El modelo actual presenta una clara debilidad en materia de gobernanza. No existen órganos estables de seguimiento, ni espacios estructurados de diálogo social, ni mecanismos de mediación sistémica que permitan anticipar y resolver conflictos de forma preventiva. Como consecuencia, muchos desacuerdos se cronifican en los centros o se desplazan al ámbito judicial o sindical.

Un nuevo decreto debe reforzar la gobernanza compartida mediante la creación de órganos estables de supervisión, con participación de la administración educativa, la inspección, los equipos directivos, los agentes sociales y expertos independientes. Estos órganos deberían velar por la aplicación homogénea del decreto, analizar incidencias, revisar criterios y formular propuestas de mejora.

Asimismo, es necesario establecer mecanismos claros de control interno y externo sobre las decisiones que incorporan valoración cualitativa, garantizando que éstas sean motivadas, revisables y coherentes con los principios de igualdad, mérito y capacidad. El control no debe ser visto como una limitación de la autonomía, sino como garantía de calidad y equidad.

Beneficios para el profesorado, los centros y el alumnado

La reforma del decreto de plantillas tendría beneficios claros y transversales. Para el profesorado, supondría una mayor estabilidad, seguridad jurídica, transparencia y reconocimiento profesional, reduciendo la sensación de arbitrariedad y el desgaste asociado a los procesos actuales. Para los centros, permitiría disponer de plantillas más ajustadas a su realidad, reforzando la cohesión de los equipos y la viabilidad de los proyectos educativos.

Para el alumnado, un sistema de plantillas equitativo y transparente se traduce en una mejor atención educativa, especialmente en centros con mayor complejidad, y en una reducción de las desigualdades territoriales. Por último, la reforma refuerza la calidad del sistema educativo público y la confianza de la sociedad en las instituciones educativas.

En conclusión, la necesidad de un nuevo decreto de plantillas docentes no responde a una cuestión puntual, sino a una problemática estructural del sistema educativo catalán. Diferenciar claramente cálculo y provisión, garantizar transparencia y datos públicos, reforzar el control y la gobernanza compartida y situar al profesorado en el centro del modelo son condiciones imprescindibles para avanzar hacia un sistema más justo, eficiente y sostenible.

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

El proyecto LAMB y el código abierto en la educación

Antoni Hernández-Fernández. 26 de marzo de 2026

Durante años, el profesorado de tecnología en secundaria ha intentado enseñar a programar, a comprender sistemas de información y a desarrollar el pensamiento crítico y computacional de su alumnado. Para ello, ha utilizado herramientas que, en muchos casos, funcionan como cajas negras. Es una paradoja difícil de ignorar: pretendemos formar ciudadanos críticos en competencias digitales, mientras muchas veces estamos supeditados a herramientas o plataformas que no podemos auditar, modificar ni explicar en profundidad, en general porque tras ellas hay patentes de grandes corporaciones que hacen negocio en la educación, que viven de la opacidad. Pero, si el objetivo es comprender la tecnología, ¿qué sentido tiene hacerlo sobre infraestructuras cerradas cuyo funcionamiento real permanece oculto?

Más aún, en el contexto actual de la inteligencia artificial (IA), esta contradicción se intensifica. Quizá la IA la ha visibilizado. Cada vez más docentes incorporan asistentes o chatbots en el aula, usando acríticamente herramientas comerciales, de modo que delegan en las empresas también los criterios pedagógicos implícitos en su diseño. El riesgo no es únicamente técnico, sino educativo: aceptar sin discusión modelos de aprendizaje, sesgos de entrenamiento y limitaciones que, salvo excepciones, no han sido pensados para nuestro contexto específico, ni para nuestros objetivos formativos.

En este escenario, es de agradecer que surjan proyectos como LAMB (*Learning Assistants Manager and Builder*). LAMB (Alier et al., 2025) es una plataforma alternativa de código abierto que permite a docentes e instituciones crear asistentes de aprendizaje basados en modelos de lenguaje, alimentados con materiales propios (apuntes, libros, vídeos, etc.), e integrados directamente en entornos como *Moodle*, muy habituales en los institutos. De este modo, el asistente de IA pasa a convertirse en un recurso pedagógico alineado con el currículum, las decisiones y el criterio del profesorado. LAMB permite así diseñar tutores especializados en una

materia concreta, garantizando que las respuestas que la IA da a nuestros alumnos se mantengan dentro del marco del curso, con una arquitectura modular que facilita la integración en sistemas existentes, y que evita la dependencia externa de otras herramientas comerciales.

Porque lo más relevante de LAMB no es su funcionalidad, sino su enfoque. Como herramienta *open source*, devuelve el control al docente y a la institución educativa: permite decidir qué modelos se utilizan, cómo se gestionan los datos y de qué manera se adapta el asistente de IA a las necesidades del aula. Esto es particularmente importante en secundaria, donde el uso de la tecnología no solo debe ser eficaz, sino también formativo en sí mismo, siguiendo el código deontológico docente (Hernández-Fernández, 2025), los principios tecnoéticos (Bunge, 1974; Steels & López de Mántaras, 2018), y las recomendaciones y marcos de uso seguro de la IA (Alier et al., 2024; UNESCO, 2022). Trabajar con herramientas abiertas no es solo una elección técnica, sino una oportunidad pedagógica para enseñar cómo funciona realmente la tecnología. Y, si se me permite, una forma de empoderar de nuevo al docente de tecnología, arrumbado curricularmente y relegado en muchos centros a mero encargado de mantenimiento del aula de informática. Porque los coordinadores TIC deberían estar mucho más reconocidos, salarialmente y en horas de dedicación a su tarea, fundamental en los tiempos que corren.

En el ámbito específico de la enseñanza de la programación, esta cuestión adquiere aún más peso. Los asistentes de código pueden ser aliados poderosos, pero también pueden convertirse en atajos opacos y fáciles para los estudiantes. Las soluciones abiertas permiten al profesorado no solo intentar evitar su uso ciego por parte de los alumnos, sino también analizar, modificar y, en última instancia, integrar la tecnología de forma crítica en el proceso de aprendizaje y, siguiendo el manido tópico, al humano en el bucle. Es coherencia didáctica: enseñar tecnología desde dentro, no desde la superficie.

En definitiva, proyectos como LAMB apuntan hacia un giro necesario en la era de la IA: pasar de generar en los institutos usuarios pasivos de IA a formar agentes activos, ciudadanos críticos en su construcción y uso. Y para el profesorado de tecnología en secundaria, o en formación profesional de disciplinas técnicas, esto no es un lujo ni una cuestión ideológica, sino una extensión natural de su propia área de conocimiento. Si enseñar tecnología implica comprenderla, entonces el código abierto deja de ser una opción para convertirse en parte imprescindible de la educación preuniversitaria.

Antoni Hernández-Fernández. Físico, lingüista y doctor en ciencia cognitiva y lenguaje por la Universitat de Barcelona (UB). Actualmente es miembro de la junta de la Sociedad Catalana de Tecnología, profesor de Formación Profesional en la Escuela de Arte y Diseño de Terrassa y de formación del profesorado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC), donde también forma parte de su Comité de Ética

 EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Derechos que educan: el compromiso de la escuela con la infancia

Albano De Alonso Paz. 24 marzo 2026

Recientemente el centro que tengo el honor de dirigir, el IES San Benito de Tenerife, ha renovado su compromiso como Centro Referente en Educación en Derechos de Infancia. El segundo nivel de consolidación que hemos alcanzado de este importante distintivo que da UNICEF es un logro que expresa la madurez de un proyecto educativo que lleva años construyéndose desde la convicción de que la escuela debe ser un espacio donde los derechos no se expliquen únicamente: deben vivirse.

Este avance no es fruto de una acción puntual, sino de un trabajo colectivo que observo día a día en mis años de equipo directivo, y que ha impregnado la vida del centro, desde la planificación institucional hasta la convivencia cotidiana.

Ejes del proyecto educativo

Nuestro consejo escolar siempre ha defendido que el centro sea un espacio de convivencia democrático, participativo, sostenible y profundamente respetuoso con los derechos de la infancia. Y así figura en nuestro proyecto educativo. Ese marco de valores ha guiado cada paso que nos ha traído hasta aquí.

Uno de los pilares de este reconocimiento es la apuesta por el aprendizaje crítico, que compartimos con UNICEF. En un contexto saturado de información, donde la desinformación y los discursos polarizados afectan

directamente a la convivencia democrática, el centro ha reforzado su vinculación con la alfabetización mediática y el pensamiento riguroso.

El Plan Lector, la radio escolar, el periódico *Pasillos* y nuestro trabajo en el Eje de Comunicación Lingüística de la Consejería de Educación han permitido que el alumnado desarrolle competencias para contrastar fuentes, argumentar con solidez y comprender la complejidad del mundo. En nuestro proyecto educativo precisamente se afirma que “hay que trabajar con esmero las habilidades comunicativas”; esa convicción se traduce en prácticas que fomentan la autonomía intelectual y la responsabilidad ciudadana.

El reconocimiento también pone en valor la creación de un entorno protector. En el IES San Benito entendemos que la educación solo puede darse plenamente cuando el alumnado se siente seguro, respetado y acompañado. Por eso hemos reforzado los mecanismos de prevención y actuación frente al acoso escolar, la violencia y cualquier forma de discriminación.

El Plan de Convivencia (renovado este año a partir de encuestas hechas a toda la comunidad escolar), el Protocolo de Acompañamiento al Alumnado Trans*, la labor del Equipo de Gestión de la Convivencia y la formación en bienestar digital han consolidado una cultura escolar basada en el respeto, la empatía y la reparación.

La escuela educa para la diversidad, para combatir el acoso por motivos de orientación sexual o identidad de género y rechazar toda forma de violencia explícita o estructural. Este enfoque se ha convertido en otra seña de identidad del centro.

La participación infantil y adolescente es otro de los ejes fundamentales del reconocimiento. En el IES San Benito no se concibe como un mero requisito, sino como una forma de entender la vida escolar. El alumnado participa activamente en la toma de decisiones a través de la junta de delegados, los comités de convivencia, el impulso del asociacionismo juvenil, la radio y las actividades de dinamización de recreos. Esta participación no solo mejora la convivencia, sino que fortalece el sentido de pertenencia y la responsabilidad colectiva. Nuestra meta compartida es tener un centro en el que todos puedan aportar y sentirse parte del proyecto común.

Un jardín que enseña

La sostenibilidad y el compromiso con el entorno son elementos esenciales de nuestra identidad. En este sentido, el Jardín Botánico del IES San Benito ocupa un lugar especial. Este espacio, que cumple 40 años de historia, es mucho más que un conjunto de especies vegetales: es un aula viva, un laboratorio natural y un símbolo de la relación entre educación y territorio.

Desde su creación en 1986, pasando por su rehabilitación en 2017-2018 con el empuje de nuestra entrañable compañera Ana Luisa, hasta su reciente reconocimiento como Museo Escolar de Canarias, el jardín ha sido un espacio donde el alumnado aprende botánica, biodiversidad y cuidado del medio ambiente. Su existencia encarna uno de los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño: el respeto al entorno natural y la responsabilidad hacia el planeta.

Este reconocimiento de UNICEF también exige que los centros integren los derechos de la infancia en sus documentos institucionales, en su programación anual y en su cultura organizativa. Pero ello no nos añade capas burocráticas, sino que nos ayuda a orientar la vida escolar hacia una educación que forme personas capaces de convivir, participar, pensar críticamente y comprometerse con su entorno.

Ser Centro Referente en Educación en Derechos de Infancia no es un punto de llegada, sino un impulso para seguir avanzando. Este reconocimiento nos anima a profundizar en la formación del profesorado, en la participación de las familias, en la mejora de los espacios, en la innovación pedagógica y en la construcción de una cultura escolar que sitúe a la infancia en el eje central. Ser centro referente nos ayuda a seguir aspirando a una formación plena, más humana y más social, que prepare a nuestro alumnado para vivir en un mundo diverso y cambiante.

Celebramos este logro como comunidad educativa y animamos a otras escuelas a sumarse a este proyecto común. Somos centro referente de UNICEF con orgullo, pero también con la responsabilidad de seguir construyendo un instituto donde los derechos de la infancia sean práctica cotidiana. Una escuela donde cada estudiante encuentre su lugar seguro, participativo, crítico, inclusivo y sostenible. Un centro donde, como nuestro jardín botánico, la educación sea ese ansiado espacio de crecimiento de cuidado y de plenitud vital.

El PP quiere blindar la educación especial contra el mandato de la ONU

Los populares llevarán al pleno del Senado, como lo hicieron en el Congreso, una proposición para blindar los centros de educación especial

Pablo Gutiérrez de Álamo. 25 marzo 2026

Hacia mucho tiempo que los centros de educación especial no eran el objeto con el que increpar al adversario político.



El pasado lunes, el Partido Popular realizó unas jornadas en el Senado sobre educación especial y aprovechó para anunciar su intención de llevar al pleno de dicha cámara una proposición para su blindaje.

Sostienen los de Feijóo que la Convención de Derechos de las personas con Discapacidad da amparo a este tipo de centros a pesar de los dictámenes de Naciones Unidas contra España, precisamente, por mantener no solo centros de educación especial, sino aulas específicas en centros ordinarios.

Y lo hace, incluso, a pesar de que representantes de dicha organización han dicho claramente que la educación inclusiva que defiende la Convención es la que se da en centros ordinarios, exclusivamente, con los apoyos necesarios.

Así lo afirmó en su momento Amalia Gamio, representante de la comisión que vigila el cumplimiento de la Convención en una entrevista en este periódico. «No es compatible en lo absoluto. Y no se puede interpretar. (...) La convención claramente dice que hay un solo sistema de educación que es el inclusivo».

Según fuentes del PP, la Convención, en su artículo 24 «no contiene una prohibición expresa de las modalidades educativas específicas, ni regula de forma detallada la organización interna de los sistemas educativos nacionales». Esto haría compatible la existencia tanto de centros especiales como de aulas específicas según su interpretación de dicho texto.

Desde Plena Inclusión, su director, Enrique Galván, asegura que la organización que dirige «reconoce los informes del Comité y las directrices que ha dado donde queda claramente definido, el sistema al que aspirar» para que los centros de educación especial se transformen.

Mientras eso se consigue, explica que es necesaria una mayor inversión para mejorar la situación del profesorado en dichos centros, sus ratios e infraestructuras. «Llevamos, asegura, mucho tiempo en situación precaria. Exigimos recursos para dar la mejor educación posible a todos los niños y niñas con necesidades educativas especiales, estén en educación especial u ordinaria».

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Ángel Luis González, finalista al Global Teacher Prize: "La libertad de cátedra es de las pocas revoluciones que quedan en este sistema social oxidado"

De las aulas del CIFP Virgen de Gracia en Puertollano a la élite de la docencia mundial. Ángel Luis González Serrano no es solo el ingeniero informático que ha puesto a Castilla-La Mancha en el mapa del Global Teacher Prize; es el profesor que ha decidido romper el cristal que separa al docente del alumno. En un momento en que la educación se debate entre la digitalización y la burocracia, González Serrano defiende una vuelta a lo humano: la libertad de cátedra como última resistencia, la gestión del error desde la propia vulnerabilidad y la convicción de que la empresa busca hoy «actitud antes que aptitud». Charlamos con el finalista del Muallem Prize sobre la paradoja de la tecnología en el aula y por qué, en un mundo de algoritmos, la habilidad más revolucionaria sigue siendo saber escuchar.

N. García. 24-3-2026

Hay docentes que enseñan una materia y otros que, además, transforman el entorno. Ángel Luis González Serrano, profesor de Formación Profesional en el CIFP Virgen de Gracia de Puertollano (Ciudad Real), pertenece indiscutiblemente al segundo grupo. Ingeniero informático de formación, González Serrano decidió dar un giro a su carrera hace años para volcarse en la enseñanza, un campo donde ha logrado lo que pocos: convertir la informática en una herramienta de cambio social y motivación personal.

Trayectoria y «Nobel de la Educación»

Su nombre saltó a los titulares internacionales a principios de 2025, cuando fue seleccionado como el único español nominado al *Global Teacher Prize*, un galardón conocido popularmente como el «Nobel de la Educación». Este reconocimiento no fue casualidad, sino el resultado de años de innovación pedagógica.

Entre sus logros más destacados figura una trayectoria marcada por la innovación constante en el aula, donde ha desarrollado proyectos de gran impacto como «*Imperialismo 4.0*», galardonado con el XII Premio a la Innovación Educativa. Este enfoque le valió también el reconocimiento del Ministerio de Educación, que en 2023 le otorgó el segundo Premio Nacional a Experiencias Educativas Inspiradoras en FP.

Su relevancia, sin embargo, trasciende nuestras fronteras; tras formar parte del prestigioso Top 50 mundial de la Fundación Varkey, en enero de 2026 ha vuelto a consolidarse en la élite docente internacional al ser

seleccionado como uno de los cuatro finalistas del Muallem Prize, certamen que se falla en Teherán. Pero el perfil de Ángel va mucho más allá de los sistemas informáticos: posee una faceta polifacética volcada en las humanidades, habiendo explorado su talento como escritor bajo el pseudónimo de *Ángel LAmenor* con obras como «*La silenciada historia de Unamusa*».

Un compromiso con el entorno rural

Nacido en Torrijos (Toledo), su vida dio un vuelco personal y profesional al trasladarse a Almodóvar del Campo (Ciudad Real) junto a su familia, buscando un entorno más humano y tranquilo para la crianza de sus hijos. Desde allí, defiende una educación que no solo se centre en el currículo técnico, sino en la empatía y en saber «motivar a golpe de cebolla», como él mismo define su capacidad para sacar las capas más profundas del potencial de sus alumnos.

Hoy nos acompaña un docente que ha demostrado que desde un centro de FP en Castilla-La Mancha se puede liderar la vanguardia educativa mundial.

Como el docente español con mayor presencia en premios globales actuales, ¿qué aspectos de la educación «marca España» crees que están siendo más valorados o reconocidos fuera de nuestras fronteras?

Sin duda es complicado de responder, ya que si algo tengo claro es que de la misma forma que no existen dos alumnos iguales, no existen dos docentes iguales. No obstante, este año por ejemplo he estado en contacto con Cristian y Ana, que han sido seleccionados internacionalmente también, y la verdad es que hablando con ellos sentía como si ya nos conociéramos de antes. A lo mejor es eso lo que nos une y a lo mejor es eso lo que se nos reconoce: algo que tenemos dentro que no se puede explicar con palabras, pero que nos facilita conectar en cuanto trabajamos cualquier aspecto relacionado con la educación.

Has analizado diversos sistemas educativos mundiales. ¿Cómo podemos importar buenas prácticas de otros países sin caer en el «papanatismo» o en el error de descontextualizar soluciones que funcionan en culturas muy distintas?

Enseñar a alguien algo, lo que sea, es posiblemente uno de los comportamientos más puramente humanos que existen. Un docente puede hacer muchas cosas en su clase, casi infinitas, pero lo que no puede hacer es mentir. Para que cualquier buena práctica se integre dentro del día a día de un profesor es fundamental que la sienta como propia. De hecho, lo habitual es que más que integrar, lo que ocurre es que se mezcla con la naturaleza personal de dicho docente, ofreciendo algo nuevo que tenga lo mejor de lo que hay y de lo encontrado. El error a veces ocurre cuando no se es natural ni humano; al final uno se está disfrazando de alguien que no es, de alguna forma está mintiendo, y como he dicho, es lo último que un docente puede hacer. No mintiendo, ni sobre todo mintiéndose, todo fluye.

Afirmas que la responsabilidad del alumno es el eje de la transformación educativa. ¿Cómo se le devuelve el «mando» de su aprendizaje a un estudiante que lleva años acostumbrado a ser un receptor pasivo de información?

Para mí lo fundamental es conocer a los alumnos. Las relaciones entre personas son fundamentales en el aula y en cualquier otro aspecto. Si los conoces, los integras y se sienten parte de lo que ocurre en el aula. Cuando uno es parte, adquiere responsabilidad, y si tienes responsabilidad, a partir de ahí todo se construye solo.

¿Cuáles son los pilares básicos de tu método de aprendizaje autodirigido para que no se confunda con «dejar al alumno solo», sino que sea un proceso guiado y con rigor?

No creo en métodos infalibles, sino en la adaptación constante. Mi máxima es no tratar de cambiar a mis alumnos. Creo que las personas por supuesto que pueden evolucionar y mejorar en diferentes aspectos, pero no se las puede cambiar: hay algo inherente a cada uno de nosotros que es lo que nos hace lo que somos, y de hecho cambiarlo me parecería totalmente contraproducente. Mi clave es conocer a quien tengo delante, las personas con las que voy a trabajar durante meses o en algunos casos incluso años, y en base a eso adaptar mis clases al equipo que entre todas conformamos. Más que una autodirección podría decirse que es una codirección horizontal.

En este modelo donde el alumno es el protagonista, ¿cómo cambia la figura del profesor? ¿Qué habilidades debe desarrollar el docente para ser un facilitador eficaz en lugar de un orador?

Quiero pensar que sobre todo te transformas en un apoyo: un apoyo para el aprendizaje y un apoyo en general. Para conseguirlo, creo que la habilidad fundamental es saber escuchar.

¿Es posible fomentar la responsabilidad y la autonomía en un sistema que, a veces, parece primar la sobreprotección del menor?

La gran suerte que tenemos como docentes es que cuando tú cierras la puerta de tu aula, lo que hay dentro ocurre, tú lo controlas y eres dueño de ello. Puedes fomentar responsabilidad, autonomía y todo lo que te propongas. Tenemos esa suerte llamada *libertad de cátedra* que, sin duda, es de las pocas revoluciones que siguen ocurriendo todos los días en este sistema social cada vez más oxidado.

Desde tu experiencia en tu comunidad, ¿qué potencial ves en los entornos rurales o menos masificados para implementar innovaciones que luego puedan escalar a nivel global?



Lo bueno de ser profesor en un entorno rural es que sabes que, si eres capaz de implementar algo aquí, teóricamente debe ser más fácilmente implementable en otros lugares. La sorpresa llega cuando luego descubres que no tiene por qué ser así en todos los sitios. Sea como fuere, el potencial que tiene la escuela rural no te lo va a dar otra cosa. Aquí la escuela no es solo una oportunidad educativa, es el camino fundamental para construir sueños que ni ellos creen posibles para muchos alumnos.

En un modelo autodirigido, el alumno se enfrenta a sus propios límites. ¿Cómo trabajas la resiliencia y la gestión del error para que el estudiante no desista en su proceso de investigación?

Para mí la clave es hablar de mí mismo. Yo soy una persona que ha cometido muchísimos errores a lo largo de su vida. No he sido un niño modelo ni un adolescente modelo, ni creo que sea un adulto modelo. Sin embargo, estoy orgulloso de como soy, de la vida que tengo y sobre todo del esfuerzo e ilusión que le pongo a todo. E incluso aspectos como los reconocimientos internacionales recientes se los aterrizo a mis alumnos desde mi propia vulnerabilidad, para que se den cuenta de que la gente perfecta no existe y que los que se lo creen o se lo cuentan mirándoles por encima del hombro, más que gente son gentuza. La gente de verdad se equivoca, y lo último que hay que hacer en esos momentos es castigarse más de la cuenta, sino aprender a levantarse sin dejar de sonreír.

¿Cómo se mide y se califica objetivamente la «capacidad de autodirección» de un alumno cumpliendo con los estándares normativos actuales?

Sin duda es muy complicado. Por desgracia tenemos un sistema que desde hace décadas viene premiando las calificaciones, y estas habilidades como la autodirección, el liderazgo, la creatividad o el trabajo en equipo, académicamente se suelen quedar en un segundo plano. Es un error tremendo, ya que precisamente estas habilidades blandas son las que cada vez más se demandan en el mercado laboral. La mayoría de empresas con las que contacto para las prácticas de FP no paran de repetirme lo mismo: «actitud por encima de aptitud». De alguna forma me dicen que si tienen menos conocimientos pero muchas ganas, los prefieren a lo contrario, «ya les enseñamos nosotros». Pero claro, esto choca mucho con lo que aparece en el boletín de notas cada trimestre y lo que no aparece es como si no fuera importante. De hecho, habitualmente reconocer desde la escuela alguna habilidad es casi un premio de consolación: «sí, ha suspendido, pero es muy creativo», como si tener creatividad no estuviera por encima de un aprobado en cualquier asignatura. Yo lo que trato de hacer en mis clases es que se den cuenta de la importancia de esas habilidades y que están al mismo nivel que las grandes calificaciones que se puedan obtener en las asignaturas. Que no las dejen de lado porque la vida se las premiará. Yo, por ejemplo, estoy seguro de que si no hubiera tenido un programa de radio antes de ser profesor, jamás habría aprobado la oposición, pero eso ya es otra historia...

Global Teacher Prize: ¿Qué es lo que más te ha sorprendido de tus conversaciones con otros finalistas internacionales? ¿Existe un desafío común que compartan todos los docentes del mundo, independientemente de su presupuesto?

Sobre todo me encantan las ganas que tienen de seguir creando y creando: nuevos proyectos, nuevos retos y nuevas ilusiones. La vida docente es aprendizaje continuo, y en estas conversaciones no lo puedo ver más claro. Gente que viene con la mayor de las humildades, acercándose a algo que no conocen pero con ganas de conocerlo y trabajarlo juntos de la mano. Eso sin duda es precioso y hace que todo merezca la pena.

En tu visión pedagógica, ¿la tecnología es una herramienta para la autonomía o puede llegar a ser una barrera que genere nuevas dependencias si no se gestiona bien?

Lo que sin duda creo es que este debate no se puede polarizar. Me molesta muchísimo encender la televisión y ver a gente absolutamente en contra y luego otra gente absolutamente a favor. Yo en mi experiencia te puedo decir que tengo alumnos a los que la tecnología les ha salvado: utilizan el ordenador incluso como herramienta social para relacionarse mejor con el resto de compañeros y para desarrollar mucho mejor su aprendizaje. De la misma forma te digo que a otros alumnos los pierdo en cuanto encienden el ordenador; acaba siendo una herramienta de distracción masiva que les limita en todo lo que pueden dar. ¿Cuál sería la solución? No olvidar jamás que cada alumno es único y que lo que funciona para uno no tiene por qué funcionar para otro. Por mucho que se empeñe la gente en tratar de inventarlas, en educación no existen recetas mágicas que sirvan para todos, cada uno la suya propia. Ni existirán. La educación es diversa, y eso es algo hermoso. No hay nada más bonito en la vida que la diversidad.

Si pudieras rediseñar la formación inicial de los futuros maestros en España, ¿en qué competencia o área pondrías el mayor énfasis?

En mi experiencia de docente de Formación Profesional, yo creo que soy mejor docente básicamente porque antes estuve casi una década en la empresa privada. Soy mejor docente de FP de informática porque conozco muy bien el sector de la informática por haberlo trabajado muchos años. Yo noto en mis alumnos que cuando hablo de mi experiencia en la empresa, cuando les cuento la experiencia de la misma en primera persona, funciona muy, muy bien. No sé, a lo mejor me estoy equivocando, seguramente sí, pero ese concepto de profesor más cercano a la pura maestría, que una vez que alcanza un desarrollo profesional suficiente como

para poder transmitir su saber es cuando salta a la docencia y no antes (que por ejemplo era bastante habitual en bastantes civilizaciones antiguas como los romanos o los griegos, también en el renacimiento...) por lo menos a Formación Profesional encajaría a la perfección.