

**ÍNDICE**

[UGT y CCOO reclaman a Pilar Alegría que el Ministerio cumpla los compromisos asumidos sobre el Estatuto Docente](#) **EUROPA PRESS**

[Fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la inteligencia artificial en educación](#) **EL DEBATE**

[Ayuso lleva al colapso al Consejo Escolar del Estado al retirar de golpe a la mitad de su equipo técnico](#) **EL PAÍS**

[Lomloe, año III: mucho ruido con la nueva ley, no tantos cambios en el aula: "Hay profesores que no se la creen"](#) **ELDIARIO.es**

[Debacle en las oposiciones a profesor de secundaria: una de cada cuatro plazas queda desierta en España](#) **EL PAÍS**

[Política educativa e inteligencia artificial: el ejemplo de Galicia](#) **EL DEBATE**

[La falta de avances en la reforma del profesorado amenaza con desatar una tormenta educativa en el inicio de curso](#) **EL PAÍS**

[El 82% de los españoles, a favor de prohibir las redes sociales a menores de 14 años](#) **ABC**

[¿Cuándo empiezan los alumnos el colegio? Fechas exactas por comunidad autónoma](#) **EL DEBATE**

[El Ministerio de Educación describe la escuela vasca como la más sólida y mejor financiada del Estado](#) **DEiA**

[El aumento de la competitividad dispara el estrés escolar, sobre todo entre las chicas: "El Bachillerato es terrible para toda la familia"](#) **EL PAÍS**

[La Inteligencia Artificial marcará la vuelta al cole 2025/2026](#) **EUROPA PRESS**

[De la ESO a la Universidad, Madrid se dispone a arrancar el curso con el enésimo pulso de Ayuso al Gobierno](#) **ELDIARIO.es**

[La Unesco denuncia que la profesión docente sufre una «crisis sin precedentes» en el mundo](#) **EL DEBATE**

[Navarra, primera comunidad en regresar a las aulas y la tercera con mayor gasto escolar](#)

NOTICIAS DE NAVARRA

[Arranca el curso más diverso: uno de cada cuatro alumnos de primaria es extranjero en los colegios públicos de siete provincias](#) **EL PAÍS**

[ChatGPT también seduce a los maestros: «¿Los alumnos pueden usarlo y nosotros no?»](#) **ABC**

[Colegios e institutos se preparan para recibir a 320.000 alumnos](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[El envejecimiento del empleo abre una ventana a la FP: millones de puestos esperan relevo joven](#) **EL DEBATE**

[Mariano Jabonero, secretario general de la OEI: "Un estudiante bueno en lectura tendrá más éxito en los estudios y será más feliz"](#) **EL PAÍS**

[Esta es la jornada escolar que mejora la atención y la concentración al respetar los picos atencionales naturales](#) **ABC**

[Vuelta al cole... sin cambios](#) **EL DEBATE**

[La incierta vuelta al cole en barracones tras la dana: sin comedor, luz ni gimnasio](#) **LEVANTE**

[Andalucía suprime sus 1.800 auxiliares de conversación que mejoran el aprendizaje de idiomas de 300.000 alumnos](#) **EL PAÍS**

[UNICEF avisa de que ninguna comunidad autónoma ha implementado por completo la figura del coordinador de bienestar](#) **EUROPA PRESS**

[Harvard se apunta un tanto con el fallo judicial que prohíbe a Trump congelar 2.200 millones](#) **LA VANGUARDIA**

[El uso intensivo del móvil tiene una relación negativa con el rendimiento académico, según un estudio de Funcas](#) **EUROPA PRESS**

[Cómo diseñar la PAU para que los resultados de todas las comunidades sean comparables](#) **THE CONVERSATION**

[Los adolescentes viven inmersos en violencia digital: ¿cómo les afecta?](#) **THE CONVERSATION**

[De la función inspectora al Cuerpo de Inspectores](#) **MAGISTERIO**

[Más de 255.000 docentes despedidos este verano esperan ser contratados con el nuevo curso](#)

MAGISTERIO

[Solo un 29% de la población española aprueba la calidad del sistema educativo](#) **MAGISTERIO**

[La salud mental de los adolescentes, en retroceso, especialmente entre las chicas y los entornos más desfavorecidos](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El 97% de los jóvenes de la UE utilizan Internet a diario, la mayoría en tareas educativas y no solo ocio](#)
ÉXITO EDUCATIVO

[Financiación de la enseñanza pública en Madrid: sin recursos y sin libertad para crecer](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La Justicia tumba los ámbitos en 4º de ESO en Cataluña](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Docentes en el siglo XXI: la necesidad de un perfil multidisciplinario](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confeción: José Antonio Martínez

europapress.es

UGT y CCOO reclaman a Pilar Alegría que el Ministerio cumpla los compromisos asumidos sobre el Estatuto Docente

MADRID, 18 Jul. (EUROPA PRESS) - UGT y Comisiones Obreras han trasladado a la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría, que cumpla con los compromisos asumidos en la mesa de negociación del Estatuto Docente.

Según estos compromisos, en la segunda quincena de julio el Ministerio tenía que hacer llegar propuestas articuladas sobre la bajada de ratios, la reducción de horas lectivas y las condiciones laborales del profesorado. "El Ministerio ha recogido nuestra demanda y hará llegar, como muy tarde en los primeros días de septiembre, una propuesta en relación con las horas lectivas y las ratios", aseguran desde CCOO.

Por su parte, UGT ha expresado a la ministra en una reunión su preocupación por la "falta de evolución" en los compromisos adquiridos en la LOMLOE y ha incidido especialmente en la necesidad de poner en marcha todos los grupos de negociación del Estatuto de la Función Docente.

En este sentido, el sindicato incide en la necesidad de regular el conjunto de derechos y deberes del personal de la enseñanza pública no universitaria que, a su juicio, debe partir de una premisa inicial: "La incorporación de todos los cuerpos docentes al subgrupo A1 con revisión de los complementos, partiendo al menos del nivel 24 para el cuerpo de maestros y del nivel 26 para el resto de cuerpos docentes".

UGT defiende que el futuro desarrollo de la negociación deberá incluir, igualmente, la mejora de las condiciones de trabajo del profesorado en lo referente al horario lectivo, las ratios, la promoción profesional, el sistema de acceso, la reducción de la carga burocrática o el derecho a la jubilación anticipada entre otras cuestiones.

El sindicato también ha recordado la importancia de retomar los trabajos ya iniciados de la Mesa de estudio de los módulos de conciertos y que "es necesario" empezar a negociar un nuevo real decreto de conciertos educativos, para sentar las bases de la mejora de las condiciones laborales de sus trabajadores en cuanto a homologación retributiva y jornada.

En cuanto a la Ley de Enseñanzas Artísticas, considera necesario que el Ministerio, entre todo el desarrollo normativo que se debe realizar, "priorice la normativa relativa al profesorado para abordar cuanto antes la organización y el desarrollo de los nuevos cuerpos docentes".

Por su parte, CCOO ha manifestado, en su reunión con la ministra, su preocupación por "la falta de respuestas por parte del Ministerio al malestar existente en la educación y entre sus profesionales". Para CCOO es hora de poner en marcha medidas concretas en temas "tan acuciantes" como el Estatuto Docente y las negociaciones sobre las condiciones del profesorado, la jubilación parcial del Personal de Apoyo Educativo (PAE), el 0-3 años o la "creciente privatización" de la Formación Profesional.

"Seguir demorándolas supondría consolidar y ampliar la conictividad que ya se ha vivido en este curso en comunidades autónomas tan diversas como Asturias, Madrid, Navarra, Euskadi y otras", advierte el sindicato.



EL DEBATE OPINIÓN

Fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la inteligencia artificial en educación

La IA de los grandes modelos de lenguaje (LLM) facilita un acceso instantáneo a una gran cantidad de información y de recursos, que está disponible las 24 horas del día, lo que facilita horarios flexibles de consulta y de aprendizaje

Francisco López Rupérez. 29 jul. 2025

Como afirmaba Niall Ferguson en su amplio y provechoso artículo publicado en el periódico El Mundo el pasado 13 de julio: «(...) las consecuencias económicas y geopolíticas de la IA palidecen en comparación con las consecuencias educativas».

Sin embargo, es relativamente frecuente encontrarse con opiniones no sólo de ciudadanos típo, sino también de intelectuales y de profesionales destacados, con una sólida formación en ciencias sociales, que vienen a sostener que estamos ante un nuevo avance tecnológico disruptivo como tantos otros de los que han aparecido a lo largo de la historia de la humanidad. Lo comparan, por ser más próximos, con Internet o con Google. Esta banalización de la IA parece ignorar que su uso, incluso en su estado actual de desarrollo, afecta directamente a las bases del aprendizaje intelectual, al soporte cognitivo de nuestros razonamientos, a la forma en que elaboramos nuestro pensamiento, al modo en el que lo expresamos y a las interacciones entre todo ello, lo cual terminará repercutiendo, indefectiblemente, en lo que somos.

Esta es mi cuarta columna publicada en El Debate concerniente a IA y educación, serie que inicié sólo unos meses después de la irrupción del ChatGPT en el panorama global. Aunque seguro que no será la última, procede compartir con los lectores una aproximación más sistemática, siquiera sea cualitativa, del impacto de la IA en educación. Recurriré para ello a un análisis DAFO –SWOT en inglés–, conocido acrónimo de Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades.

Los análisis DAFO son considerados, en el mundo de las organizaciones, como un instrumento considerablemente útil en el que apoyar el pensamiento estratégico, o proceso capaz de facilitar la adaptación a ese contexto volátil, incierto, complejo y ambiguo en el que habrá de desarrollarse, en nuestro caso, la educación en el siglo XXI. En un sentido estricto, las debilidades y las fortalezas son consideradas como rasgos internos al medio que se trate de analizar –negativos y positivos respectivamente–; mientras que las amenazas y las oportunidades corresponden a rasgos externos a dicho medio –negativos y positivos respectivamente–, pero que pueden influir sobre él.

De los diferentes análisis DAFO, concernientes a IA y educación, ya disponibles, el más completo probablemente sea el efectuado por Rane y colaboradores (2024), que está referido estrictamente al ChatGPT y cuyo contenido se resume en lo que sigue.

Fortalezas

La IA de los grandes modelos de lenguaje (LLM) facilita un acceso instantáneo a una gran cantidad de información y de recursos, que está disponible las 24 horas del día, lo que facilita horarios flexibles de consulta y de aprendizaje. Permite una relación interactiva y puede simular conversaciones para mantener el interés del estudiante. Es capaz de automatizar tareas repetitivas, liberando tiempo hábil para los educadores. Se adapta a las diferencias individuales de los alumnos y a sus diferentes estilos de aprendizaje, personalizando las respuestas. Puede proporcionar un apoyo académico adicional, desarrollando las funciones de un tutor. Sus soluciones son aplicables a instituciones educativas de cualquier tamaño. Es capaz de trabajar en diferentes idiomas, lo que dota a la herramienta de un alcance global. Puede anonimizar datos para proteger la privacidad de los estudiantes. Facilita entornos de aprendizaje colaborativo mediante acceso compartido. Aporta eficiencia en la gestión y distribución de los recursos educativos. Puede proporcionar retroalimentación instantánea sobre el rendimiento de los alumnos. Puede adaptar los mensajes motivacionales a los estudiantes en función de su grado de progreso. Reduce la necesidad de materiales físicos y puede reducir los costes operativos. Genera ahorros a largo plazo para las instituciones educativas.

Debilidades

Carece de la posibilidad de verificar, en tiempo real, la fiabilidad y precisión de la información. Al requerir del acceso a internet, limita su disponibilidad en zonas y entornos desfavorecidos. Puede carecer de inteligencia emocional y de una comprensión suficientemente matizada en escenarios complejos. No es capaz de gestionar tareas muy específicas o subjetivas. Está limitada en lo concerniente a la provisión de un pensamiento crítico profundo o a respuestas creativas. Puede carecer de una caracterización del contexto en escenarios educativos específicos. Requiere importantes recursos computacionales. Puede no integrarse fácilmente en los

sistemas educativos existentes. Dispone de un dominio limitado de los idiomas menos comunes. Genera posibles preocupaciones sobre la privacidad y la seguridad de los datos. Puede presentar dificultades a la hora de facilitar una comunicación interpersonal profunda. Puede no reconocer ni priorizar la asignación de recursos según necesidades específicas. Puede ofrecer retroalimentación genérica o insuficientemente matizada. La configuración inicial y el mantenimiento continuo pueden ser costosos. Puede no abordar completamente todos los tipos de discapacidades o dificultades de aprendizaje.

Oportunidades

Aumenta el acceso global a recursos educativos. Puede integrarse con otras herramientas de IA para experiencias de aprendizaje más interactivas. Permite optimizar los procesos administrativos de los sistemas educativos. Facilita la utilización de diferentes metodologías de aprendizaje. Permite ampliar el apoyo a los estudiantes fuera del horario escolar reglado. Puede soportar iniciativas educativas a gran escala. Ofrece la posibilidad de desarrollar currículos personalizados. Puede superar las brechas educativas existentes en regiones multilingües. Optimiza la distribución y el uso de recursos en entornos educativos. Acelera el proceso de evaluación y proporciona análisis de los aprendizajes en tiempo real. Promueve la inclusión en entornos educativos.

Amenazas

Existe un riesgo cierto de propagación de información errónea o desinformación si no se supervisa adecuadamente. La brecha digital podría ampliarse si no se abordan los problemas de acceso. Una dependencia excesiva de la IA podría reducir las interacciones entre personas. Es factible un desplazamiento laboral en lo que respecta cuando menos a tareas administrativas. Podría simplificarse en exceso contenidos educativos necesariamente sutiles y complejos. Podría producirse un desalineamiento con los objetivos curriculares establecidos. Los costes operativos y de consumo energético pueden ser cada vez más altos. Existe el riesgo de crear experiencias de aprendizaje fragmentadas. Los matices lingüísticos y las diferencias culturales podrían no comprenderse completamente por el sistema IA. El uso indebido de datos podría provocar violaciones de la privacidad. La IA puede no comprender adecuadamente las motivaciones individuales de los estudiantes. Podría llevar a una dependencia excesiva de las evaluaciones automatizadas. Podría generar un desajuste con las motivaciones intrínsecas de los estudiantes.

Aun cuando el trabajo de Rane y colaboradores (2024) padezca de ciertos defectos metodológicos en la aplicación del concepto de DAFO –lo que les lleva, entre otras cosas, a algunas redundancias entre debilidades y oportunidades, o entre fortalezas y amenazas, que hemos procurado eliminar de nuestro anterior resumen–, y no considere amenazas notables, tales como el potencial impacto negativo de la IA en el desarrollo en los estudiantes de habilidades cognitivas avanzadas, o la posible estimulación de la pereza cognitiva –en uno y otro caso por la delegación sistemática, y a veces automática, en la IA de tareas intrínsecamente formativas–, dicho trabajo aporta una visión detallada y significativa de la multiplicidad de consecuencias, positivas y negativas, que puede tener la aplicación de la IA en ámbitos muy diversos de la educación escolar.

Francisco López Rupérez es director de la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC y expresidente del Consejo Escolar del Estado

EL PAIS

Ayuso lleva al colapso al Consejo Escolar del Estado al retirar de golpe a la mitad de su equipo técnico

Los tres profesores cuya comisión de servicio ha sido revocada por Madrid suponen la mitad del equipo técnico del organismo estatal. La comunidad lo justifica en su déficit de docentes, pese a tener una plantilla de 60.000

IGNACIO ZAFRA

Valencia - 05 AGO 2025

Portavoces del profesorado, las familias y los estudiantes han denunciado este martes que el Gobierno de la Comunidad de Madrid ha dejado en una situación muy precaria al Consejo Escolar del Estado, el organismo oficial de participación de la comunidad educativa, que desde 1985 tiene encomendada, entre otras misiones, la elaboración de informes preceptivos de las nuevas normas en materia de enseñanza que vaya a aprobar tanto el Parlamento como el Ministerio de Educación. El Consejo Escolar del Estado está integrado por un centenar de personas en representación del profesorado, el alumnado, las familias, las patronales de la enseñanza concertada, los municipios, las universidades, y los consejos escolares autonómicos, entre otras instituciones, así como personalidades de reconocido prestigio en el ámbito educativo. Cuenta, así mismo, con un reducido equipo técnico, cuyos miembros se encargan de redactar el informe anual sobre el estado del sistema educativo y los dictámenes previos a la aprobación de las normas educativas. El núcleo de dicho equipo está integrado por seis técnicos docentes. Y lo que ha hecho la Comunidad de Madrid ha sido retirar de golpe a los tres que pertenecen a su plantilla de profesorado y trabajaban en el organismo estatal en comisión de servicio desde hacía tiempo, en un caso desde hacía 12 años.



El motivo esgrimido por el Ejecutivo que preside Isabel Díaz Ayuso, del PP, es que necesita recuperarlos debido a su déficit de profesorado. Los tres docentes pertenecen a las especialidades de Matemáticas, Informática y Física y Química, que se encuentran entre las de más difícil cobertura. Los denunciantes, los sindicatos CC OO, STES y FETE-UGT, la federación de familias de la escuela pública, Ceapa, y la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes Canae, consideran, sin embargo, “endeble” dicho argumento, y recuerdan que la red educativa pública preuniversitaria madrileña está formada por 60.000 docentes. Los tres profesores que Madrid ha retirado del Consejo Escolar del Estado representan el 0,01% de su plantilla, y suponen, en cambio, la mitad del equipo técnico docente del consejo.

Su función, según aseguran los denunciantes y ha podido confirmar este periódico de fuentes internas del organismo, resultaba especialmente importante debido a su experiencia y al hecho de que se ocupaban del informe anual, de los dictámenes, y de las labores tecnológicas del consejo. Sustituirlos a estas alturas del año y no pudiendo recurrir a varias de las especialidades docentes de la Comunidad de Madrid —para los que resulta más fácil que para los de otros territorios aceptar una comisión de servicio en un organismo que tiene su sede en la capital de España— se antoja complicado, y los recién llegados necesitarán un tiempo de rodaje. Una de las probables consecuencias será la ralentización de la producción de normas educativas, ya que, aunque los informes del consejo no son vinculantes, el Gobierno necesita contar con ellos antes de aprobarlas.

En el último lustro, el consejo ha emitido entre 20 y 35 dictámenes al año. Los últimos, sobre la orden que regula el currículo de la titulación de FP en Técnico en Instalaciones de Telecomunicaciones y sobre el real decreto que establece el calendario de implantación de la nueva Ley de Enseñanzas Artísticas Superiores.

“Esta lamentable decisión compromete seriamente la labor del consejo”, señalan las organizaciones firmantes en un comunicado. “Supone atacar a toda la comunidad educativa y a su capacidad de defensa de un modelo educativo basado en la calidad, la equidad, la inclusividad, la coeducación, el respeto a los derechos humanos y los valores democráticos”, sostienen, al tiempo que instan a la Comunidad de Madrid a “replantearse la medida y ponerse del lado del Consejo Escolar del Estado y de la comunidad educativa”.

Un portavoz de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ha afirmado, por su parte, que el departamento mantiene “una plena y total colaboración” con el consejo, y ha circunscrito la decisión a que los docentes cuya comisión se ha revocado pertenecen especialidades que están entre las que tienen “mayores dificultades de cobertura al comienzo del curso”. “El Consejo Escolar puede elegir a docentes de otras especialidades con menos dificultades de cobertura a los que la Comunidad de Madrid concederá la comisión de servicio”, ha agregado el portavoz.

También en el Ministerio de Educación

La decisión de la Comunidad de Madrid de no prolongar las comisiones de servicio de docentes también han afectado a en torno a una decena de profesores que estaban trabajando hasta ahora en el Ministerio de Educación. El Ejecutivo regional afirma que el motivo es el mismo: las dificultades que encuentra para encontrar especialistas de dichas materias para cubrir el arranque de curso en los institutos. Un portavoz asegura que lo mismo ha sucedido con docentes que se hallaban en comisión de servicio en “el propio organigrama de la Consejería de Educación”, si bien no ha podido concretar a cuántos profesores ha afectado en este caso.

El Ministerio de Educación no se ha pronunciado, a preguntas de este periódico, sobre la situación en que queda el Consejo Escolar del Estado. En cuanto a la pérdida que el propio ministerio ha sufrido por la no renovación de las comisiones de servicios de docentes madrileños, un portavoz del ministerio ha afirmado que no les supondrá un gran quebradero de cabeza —a diferencia del Consejo Escolar del Estado, el ministerio cuenta con decenas de profesionales en su equipo técnico— y que serán sustituidos “de una u otra forma”.



Lomloe, año III: mucho ruido con la nueva ley, no tantos cambios en el aula: “Hay profesores que no se la creen”

La amplitud del cambio que propone la Lomloe y la reticencia de parte del profesorado están lastrando su aplicación; en la parte académica las situaciones de aprendizaje y en la organizativa el reparto equitativo del alumnado, entre los principales debes del sistema

Daniel Sánchez Caballero. 26 de julio de 2025

Gustara más o menos, la Lomloe era ambiciosa en su planteamiento. Pero las prisas por meterla en las clases —que luego hay un cambio de Gobierno y el entrante deroga la norma sin que haya llegado a estrenarse, como le pasó al PP de Aznar con su LOCE— está siendo también su principal lastre.

El mayor cambio de modelo educativo en décadas se implantó sin haber formado a los docentes, y entre eso, la complejidad de algunos de los nuevos elementos que introducía –las situaciones de aprendizaje, por ejemplo– y que muchos docentes “no se la creen”, a la flamante apuesta del PSOE le está costando arrancar en las aulas, según creen varios docentes y directores consultados por este diario.

“Yo creo que no se nota tanto el cambio”, dispara Rosa Rocha, directora del IES Guadarrama, en la Comunidad de Madrid, y presidenta de Adimad, la asociación de directores de institutos públicos de la región. “Han cambiado algunas asignaturas, la organización de esas asignaturas... Pero salvo algunos departamentos muy concretos en cada centro no creo que se estén produciendo grandes cambios”, cuenta su experiencia en los cuatro años ya (aunque el primero fue a medias) que se lleva aplicando la ley educativa en las aulas.

Hay cosas que son inevitables. “Cuando entra una ley educativa trae una serie de elementos curriculares que ya en sí provocan un cambio. En leyes anteriores hablábamos de indicadores, ahora de criterios. Solo la nomenclatura implica un cambio, y a veces eso descoloca al profesorado”, incide Jorge Delgado, director del colegio Blas Infante, de Écija, y presidente de Fedeip, la Federación de directivas y directivos de centros públicos de educación infantil y primaria.

Óscar Martín Centeno, director del CEIPS Santo Domingo de Algete y presidente del Consejo de Directores de Madrid, cree que “habría sido interesante que se hubieran producido cambios más profundos. La ley plantea una estructura plenamente competencial, diferente a lo que hacíamos, que puede ser muy interesante, pero para poder gestionar ese proceso de cambio es importante que se produzcan dos cuestiones básicas: una formación básica para el profesorado y que se establezcan mecanismos de acción para desarrollar las situaciones de aprendizaje”.

Las situaciones de aprendizaje

Martín Centeno pone sobre la mesa uno de los principales retos que ha traído la Lomloe: las situaciones de aprendizaje, la concreción última del sistema de competencias que pretende introducir la ley. Son un elemento nuevo que implica crear situaciones en las que las enseñanzas se acerquen a la realidad del alumno y su entorno, si se quieren hacer bien requieren de varias horas de preparación antes de bajarlas a clase y, pese a que ha costado tiempo entenderlas ya están asimiladas, concede Martín Centeno. Pero cuesta encontrar las condiciones para aplicarlas bien cuando tienes 30 estudiantes en clase y tu horario laboral no deja huecos apenas para otra cosa que no sea dar clase, añade.

Para este director, y coincide con él Rocha, buena parte del problema ha sido que el Gobierno se preocupó más de aprobar la ley que de explicarla. Cuando llegó las Logse al sistema en el año 90, recuerda este docente, se dedicó todo un año previo a preparar al profesorado para que pudiera aplicarla correctamente. Y aquella ley, aunque rompedora con lo que había, no lo era tanto como la Lomloe. De ahí que ahora, cuatro años después de su bajada al aula, los directores estén empezando a ver que se aplica. Más o menos.

Toni Solano, catedrático de Lengua y Literatura y Director del IES Bovalar, en Castellón, le pregunta a sus profesores al final de curso si aplican la ley o no. Hace dos años exactamente la mitad respondió que sí sin ambages. La otra mitad o no lo hacía o tenía problemas o declinó contestar. Este curso ha subido al 58% la proporción de docentes que sí plantea situaciones de aprendizaje.

“Otra cosa es qué considera que hace esta mitad que dice que sí está aplicando las situaciones de aprendizaje, porque si haces lo que sale en el libro es lo contrario de lo que propugna la ley sobre estas situaciones (deben estar contextualizadas, adaptadas al entorno). El otro 50% ni está ni se les espera, sigue dando la clase como siempre. Te dicen que es imposible”, cuenta. “En clase la hegemonía es la explicación, los deberes para casa (y eso que desde la dirección insistimos mucho en que no manden deberes) y que la nota sea una media [va contra los postulados de la ley]. Hoy he hablado con un compañero de departamento que se supone que iba a coger Bachillerato y me ha dicho que mientras haya competencias no va a cogerlo. Lo que significa que no está trabajando por competencias ni lo va a hacer nunca”, se lamenta.

El libro de texto, coinciden los consultados, es más un freno que una ayuda para aplicar la ley. Al docente despistado o que no tiene interés en hacerlo le servirá de guía, “pero al final le acabará absorbiendo porque es muy cómodo, pero no adapta las situaciones al contexto, a algo que le resulte más cercano al alumnado (el entramado social, la cultura de la zona), como pide la ley. Con el libro nunca va a haber un cambio metodológico”, sostiene Solano.

Evaluación y repetición

Donde no ha habido tanta diversidad de maneras de actuar es con el siempre polémico aspecto de la repetición de curso y la titulación. La Lomloe desligó la promoción de curso del número de suspensos, como había sucedido históricamente, y dejó la decisión en manos del profesorado de cada estudiante, que se reúne y decide si está preparado o no para el siguiente curso o etapa. Pero como no es una cuestión que cada docente pueda decidir si aplica o no por sí mismo, ha entrado de lleno en los claustros. Con su dosis de acalorados debates (probablemente no tan acalorados como los que se dan en las redes sociales), pero esa parte sí se está cumpliendo, concede Rocha.

“Es verdad que se está produciendo una reducción lenta pero continua en el número de repetidores. Es habitual que el estudiante promocione de curso o titule gente y luego acaben en otros programas” si la vía



académica estándar no es lo suyo, explica la directora, que cree que es positivo reducir la repetición porque en general –siempre hay excepciones– no aporta mucho. Sin embargo, también es consciente de que es un sistema que puede ser injusto, porque al depender de la opinión de los profesores se hace subjetivo, lo que implica que lo que vale en un 3º A no es suficiente en un 3º B.

Solano cuenta que en su caso lo habitual es aprobar al estudiante básicamente porque lo contrario supone, en la mayoría de los casos, perderlo. “Tenemos casos de chavales absentistas, perdidos, que vienen repitiendo desde Primaria y los vamos pasando. Los llamamos flexibles. Ni discutimos. Cuando llegue el momento vemos dónde encajan mejor y ahí se dan debates bonitos entre el profesorado. Igual no es justo pasarlos porque están desahuciados, pero no tiene sentido hacerlos repetir. Mejor que vayan con los de su edad. Y hemos tenido casos de alguno que viene con todo suspendido de 1º y 2º de la ESO y de repente se pone las pilas porque ve la posibilidad de titular. Tenemos algún caso de estudiantes gitanos que están en diversificación (programas alternativos para estudiantes con problemas de rendimiento) o algún programa de refuerzo y acaban tirando para delante y lo sacan. Esa parte está entrando bien”, admite el director.

Un poco peor lo está haciendo la evaluación por competencias. La ley exige una práctica evaluadora continua, por utilizar un término con cierto recorrido, donde la nota no depende solo de un examen o ni siquiera de la media de varios. Ni de un trabajo. “Tienes que utilizar diferentes instrumentos, diferentes productos, seguir procesos y luego todo eso acaba en la nota final. No es un examen. Tienes 25-30 diferentes ítems de los que hacer una media y además las tienes que relacionar con las competencias claves y de tu asignatura”, explica Martín Centeno. Y eso despista a muchos docentes e incluso a las familias, que no acaban de entender de dónde sale la nota de sus hijos o hijas, añade el director. “Es un sobreesfuerzo”, concede, “pero es una evaluación más cercana”.

Siempre más burocracia

Eso tampoco está fallando. El desembarco de una nueva ley suele venir con un aumento de la carga burocrática, explican los profesionales. Como poco el primer curso, cuando hay que rehacer las programaciones anuales y adaptarlas a los postulados de la nueva norma. “Y con esta ley no se coge el contenido, se pone en la programación y listo”, explica Centeno. “Una programación anual son entre 200 y 500 páginas que alguien tiene que escribir. Una situación de aprendizaje son cientos de ellas. Y hay que documentarlo todo constantemente. Creo que debería ser más esquemática, más funcional, para que le pudiéramos dedicar el tiempo necesario a crear las situaciones”, reflexiona.

“Tienes una competencia, luego una competencia específica que se concreta en criterios y unos saberes”, enumera Delgado los diferentes elementos que incluye el currículo. “Todo eso ha implicado más carga burocrática a la hora de hacer las programaciones. Al tener un mayor número de elementos curriculares crece la carga burocrática en los equipos docentes”, cuenta. Una queja tradicional entre los directores que solo va a peor.

¿Y el reparto equitativo de alumnado?

Si en algo coinciden las personas consultadas es en el fracaso de la ley en la que fue una de sus grandes apuestas contra uno de los principales problemas del sistema educativo: eliminar la segregación en la escuela, principalmente entre la red pública y la privada concertada. La Lomloe se propuso que las escuelas tengan un reparto más equitativo del alumnado, que reflejen mejor la composición social y no los agrupen en función de su clase social, como sucede no solo entre las dos redes, sino también dentro de la pública. Pero como la matriculación depende de las comunidades autónomas, la situación, cuentan, está como estaba.

“El reparto equitativo del alumnado entre las redes no se está dando, al menos en Andalucía no está pasando”, explica el andaluz Delgado. “Para ello se debería haber hecho una norma que estableciera que el público es el sistema principal y la concertada subsidiaria. Pero, de hecho en Andalucía hemos pasado en cinco años del 80% en la pública y un 20% en la concertada al 76-24”, ahonda.

Una respuesta similar ofrece Rocha de Madrid y Solano en la Comunitat Valenciana. “No me consta que haya habido cambios en el reparto del alumnado”, dice escueta pero con convicción la primera. “¿Reparto equitativo del alumnado? No”, sostiene el segundo. “En Castellón han cerrado no sé cuántas aulas de Infantil y Primaria en los últimos años, todas en la pública. En la concertada ninguna. No va a haber reparto equitativo mientras haya conciertos”.

EL PAIS

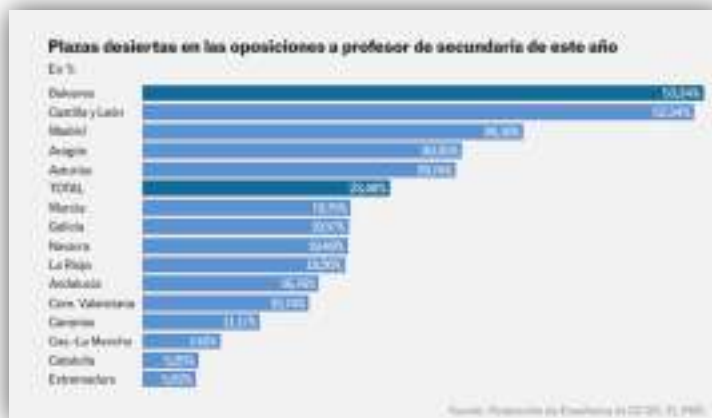
Debacle en las oposiciones a profesor de secundaria: una de cada cuatro plazas queda desierta en España

Castilla y León deja sin cubrir el 80% de los puestos de Matemáticas, y Madrid el 69% en Informática. Los resultados reflejan el agotamiento del actual sistema de selección

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 12 AGO 2025

Las oposiciones de profesorado de secundaria que se celebraron en junio han roto las estadísticas de plazas desiertas. Casi una de cada cuatro plazas convocadas, 3.908 de un total de 16.647, han quedado sin cubrir en España. La debacle ha sido especialmente grave en Baleares (53% de plazas desiertas), Castilla y León (52%) y Madrid (36%). Y ha resultado dramática en especialidades con déficit crónico de docentes, como Matemáticas e Informática; en Castilla y León, han quedado desiertas 8 de cada 10 plazas en ambas asignaturas, y en Madrid, el 41% y el 69% respectivamente.

Las plazas quedan desiertas porque no hay suficientes aprobados en las respectivas especialidades —hay decenas, gran parte de ellas de FP—. En total, a las oposiciones de secundaria de junio se presentaron más de 100.000 aspirantes. Muchos de los que no superaron la oposición darán clase el curso que viene como interinos —profesores sin plaza fija—, porque los centros educativos necesitan docentes. Pero una elevada tasa de interinidad (en España ronda el 30%) perjudica la calidad del sistema.



Héctor Adsuar, responsable de enseñanza pública de CC OO, señala que son los peores desde que tienen registros y, como mínimo, desde que está en vigor el actual decreto que rige las oposiciones docentes, aprobado en 2007. El máximo anterior del que tienen constancia se situaba en el 16%, un nivel que los sindicatos ya consideraban “inaceptable”. En esta convocatoria han aumentado 7,5 puntos, hasta el 23,5%, a falta de que finalicen las revisiones, un proceso que no modificará de forma significativa los datos globales. El volumen de plazas desierto pone de manifiesto, señala Adsuar, que el actual sistema de concurso-oposición “necesita ser actualizado urgentemente”. “Debemos ir a un modelo con pruebas no eliminatorias [en el sentido de que suspender la primera fase, la teórica, no implique quedar fuera del proceso y no poder compensar con el resultado en otras partes], que tenemos comprobado que no deja plazas desiertas, y, además, que tenga el peso fundamental centrado en la práctica docente, la didáctica y la pedagogía”, afirma.

El Ministerio de Educación reconoció en 2022 que el sistema estaba obsoleto y anunció su intención de cambiarlo en el marco de una gran reforma de la profesión docente. La negociación de la misma, iniciada a principios de año, avanza lentamente.

El elevado porcentaje de plazas desiertas tiene varios motivos. Uno de ellos es, probablemente, el hecho de que entre 2021 y 2024 se estabilizaron (obtuvieron plaza) unos 100.000 profesores interinos. En parte, a través de las pruebas diseñadas por el Gobierno para favorecer dicho objetivo, como las convocatorias de oposiciones que adjudicaban las plazas por concurso de méritos, sin exámenes. El actual modelo de las pruebas hace que tener práctica, ya no en la docencia, sino en haberse presentado varias veces a los ejercicios, ayude finalmente a aprobarlos. Y el hecho de que muchos interinos hayan conseguido plaza en los últimos años ha reducido la proporción de quienes llegaron a la convocatoria del pasado mes de junio con dicho bagaje.

Quince de las diecisiete comunidades autónomas celebraron oposiciones docentes en junio -las excepciones fueron Euskadi, que tiene previsto hacerlo en septiembre, y Cantabria-. Casi todas convocaron, además, oposiciones a maestro, que han registrado resultados muy distintos. Las plazas desiertas se han situado en el 1,7%, gracias a buena medida a que en Andalucía, donde se convocaban 4.401, casi dos terceras partes de las 6.521 que salieron en total, apenas han quedado sin cubrir 35, el 0,8%. En el conjunto de cuerpos docentes, de las 23.168 plazas convocadas en junio han quedado desiertas 4.020, el 17,4%. Se presentaron en total más de 150.000 personas.

Las oposiciones de secundaria han dejado porcentajes de plazas desiertas muy altos también en Aragón y Asturias (30%). Y elevados en Murcia (20%), Galicia y Navarra (19,5%), La Rioja (19%), Andalucía (17%) y la Comunidad Valenciana (16%). Los porcentajes más bajos se han registrado en Canarias y Castilla-La Mancha (7%), y en Cataluña y Extremadura (5%).

De las 957 plazas de profesor de Matemáticas convocadas en España, 447 han quedado desiertas, lo que equivale al 47%. En Informática el dato es incluso peor: han quedado desiertas 454 de un total de 879, es decir, un 51,5%.

Ambas especialidades tienen cosas en común. De un lado, la fuerte demanda de otros sectores económicos, como las finanzas, por los graduados de dichas carreras hace que estos tengan relativamente poco interés por la docencia. Gran parte de los aspirantes en las dos especialidades proceden de otras disciplinas, como la ingeniería o la arquitectura. Y los exámenes de oposición son, al mismo tiempo, muy exigentes. “Son temarios



muy densos, en los que tienes que demostrar un nivel de conocimiento muy profundo, mucho más complejo de lo que luego vas a enseñar en secundaria, incluso en ciclos de FP más orientados a campos específicos”, afirma Paqui Barrera, profesora de Informática en un instituto público de Valencia, que ha sido miembro de tribunales de oposición. “Además”, prosigue Marisa, profesora de Matemáticas en Madrid, que se presentó en junio a las oposiciones y no logró plaza, “sabes que aunque no apruebes vas a tener trabajo seguro, porque no hay profesores suficientes, y siempre se necesitan interinos. Eso hace que los incentivos para estudiar tanto como hace falta para sacarlas se reduzcan”, afirma. Marisa, que pide que no se publique su apellido, lleva siete años de interina.

Una de las paradojas de la situación es que muchos de los docentes que no han obtenido plaza no tendrán problema para trabajar el curso que viene como interinos. La alta tasa de temporalidad en la enseñanza pública española, que se mantiene en torno al 30% pese al plan de choque lanzado en 2021 por el ministerio para reducirla, tiene efectos nocivos para la calidad del sistema. Impide a los centros educativos planificar bien el curso siguiente, así como diseñar proyectos educativos potentes. Y hace que los chavales pierdan semanas de clase mientras se cubren las plazas, con frecuencia con el curso ya iniciado. Sin contar con el coste personal, para miles de interinos, de cambiar constantemente de destino.

Un dato llamativo de la convocatoria de este año es la cantidad de plazas desiertas en especialidades donde no es habitual. Como Lengua castellana y literatura, con el 50% de plazas sin cubrir en Baleares; el 35,5% en Madrid, el 33% en Aragón, o el 30% en Castilla y León. O el hecho de que hayan quedado desiertas casi 4 de cada 10 plazas de Filosofía en Andalucía.

El resultado refuerza la impresión de que el actual sistema de oposición está agotado, algo en lo que hay consenso en la comunidad educativa. ¿Cómo debería ser el nuevo? Alejandro Tiana, secretario de Estado de Educación hasta 2022, cree que la fase de demostración de “dominio del conocimiento” debería reformarse para que no consista en tanta medida en “ejercicios de comprobación memorística”, sino que se refuerce la aplicación de dichos conocimientos. “Igual que les estamos pidiendo a los chavales que demuestren que no solo aprenden cosas de memoria, sino que son capaces de utilizarlas y aplicarlas, con los docentes debería ser algo parecido. Hoy sabemos mucho sobre cómo construir pruebas para valorar esos aspectos, por tanto no sería complicado”.

Tiana también cree que las prácticas en los centros educativos, hoy en gran medida un trámite, deben ganar peso dentro del proceso selectivo, e implicar una verdadera tutorización de los futuros docentes por parte de profesores expertos. Con el objetivo, afirma, de “asegurar que los docentes que se incorporen al sistema público no sean exclusivamente personas que conocen lo que se dice que deben hacer, sino que tienen las capacidades, las habilidades, e incluso las características personales para desarrollar el trabajo”.

EL DEBATE

Política educativa e inteligencia artificial: el ejemplo de Galicia

A la hora de reflexionar sobre un escenario futuro para la aplicación de la inteligencia artificial (IA) a la educación, se hace imprescindible detenerse en cómo conjurar sus amenazas, pero también en cómo aprovechar sus oportunidades

Francisco López Rupérez. 19 ago. 2025

Una de las características propias de la política educativa española en el ámbito escolar es su escaso apego al conocimiento. Y no se trata tan solo de una simple apreciación personal de quien esto escribe, sino que existen apoyos empíricos de diferente naturaleza que la soportan.

Así, cuando se analiza la evolución de las diferentes leyes orgánicas de educación a lo largo de medio siglo – desde la Ley General de Educación de 1970, hasta la más reciente LOMLOE de 2020– se advierte que únicamente la Ley General de Educación, promulgada en plena dictadura, se benefició no solo de un libro blanco, que incorporara el conocimiento necesario en el que fundamentar la pertinencia de la ley y su justificación racional, sino también de un informe de evaluación de sus efectos, realizado seis años después de su entrada en vigor. Sólo dos del resto de las ocho leyes concernidas se acompañaron de un libro blanco, y para ninguna de ellas se realizó una evaluación oficial de su incidencia en la realidad educativa y social.

Por otra parte, en una consulta realizada a un panel de veintinueve reputados expertos, y efectuada en 2017 por la Cátedra que dirijo dentro del marco de un estudio Delphi, la gobernanza del sistema educativo español obtuvo un rotundo suspenso en el criterio de calidad consistente en «basar las políticas en el conocimiento, la evidencia empírica y la investigación».

A la hora de reflexionar sobre un escenario futuro para la aplicación de la inteligencia artificial (IA) a la educación, se hace imprescindible detenerse en cómo conjurar sus amenazas, pero también en cómo aprovechar sus oportunidades. El impulso imparable de la utilización de la IA –tanto generativa como analítica– en la gestión de los procesos y del conocimiento en las organizaciones, ofrece una gran oportunidad, dadas las

anteriores circunstancias, para avanzar en la concepción, formulación y evaluación de las políticas públicas en educación.

¿En qué ámbitos de la administración educativa el uso de esta herramienta, tarde o temprano acabará por producirse? Cuando se le plantea al ChatGPT-4 una pregunta similar, el sistema selecciona una serie de ámbitos de actuación, francamente plausibles, que se describen y justifican en lo que sigue.

- **Análisis de datos para la mejora:** Las administraciones educativas han venido recopilando históricamente para sus procesos de planificación escolar y para las estadísticas oficiales una ingente cantidad de datos que explotan escasamente. La IA, sin embargo, puede analizar grandes volúmenes de datos disponibles, relacionados con el rendimiento de los alumnos, con las tasas de abandono, con el absentismo escolar, con los factores socioeconómicos, etc. Ello puede ayudar a identificar tendencias y patrones que permitan a las Administraciones definir áreas de mejora y diseñar políticas basadas en evidencias, y por ello más efectivas. Con un control estricto de la privacidad y la apelación a una rigurosa ética profesional, puede ayudar también a identificar estudiantes en riesgo y a poner en marcha los correspondientes mecanismos eficaces de prevención, de apoyo y de compensación educativa.
- **Predicción de resultados:** Mediante algoritmos de aprendizaje automático, la IA puede predecir el impacto de diferentes políticas educativas antes de su implementación, permitiendo a sus responsables elegir las estrategias más efectivas.
- **Personalización de los aprendizajes:** La IA puede ayudar a diseñar políticas que promuevan la personalización de los aprendizajes, adaptando el desarrollo de los currículos a las necesidades individuales de los estudiantes. Esto puede incluir el uso de sistemas de tutoría inteligente que ajusten el ritmo de enseñanza y los itinerarios de aprendizaje en función de los progresos de los alumnos.
- **Evaluación de políticas:** La IA puede facilitar la evaluación continua de políticas educativas a través de análisis de resultados en tiempo real, permitiendo ajustes rápidos y basados en evidencias que permitirán mejorar la efectividad de dichas políticas.
- **Simulaciones y Programas piloto:** Se pueden utilizar modelos de IA para simular diferentes escenarios en la implementación de políticas educativas, permitiendo a los responsables de las políticas anticipar los desafíos y las posibles reacciones de la comunidad educativa. Asimismo, puede utilizarse la IA para explorar nuevas formas de enseñanza y de evaluaciones, lo que permitirá experimentar, sobre una base sólida, y ajustar después los detalles antes de proceder a una implementación más amplia.
- **Recopilación de *feedbacks*:** Herramientas basadas en IA pueden ser utilizadas para recoger y analizar, mediante cuestionarios, el *feedback* de estudiantes, padres y educadores sobre políticas propuestas, asegurando que se toma en cuenta razonablemente la opinión de los interesados.
- **Formación docente:** La IA puede también ser utilizada para desarrollar programas de formación continua para docentes, adaptando la capacitación a sus necesidades y fortaleciendo sus conocimientos y sus competencias en la aplicación de aquellas políticas educativas que sean efectivas.
- **Gestión Administrativa:** La IA se puede emplear para mejorar la eficiencia en la gestión administrativa de las administraciones y de las instituciones educativas, lo que permitirá dedicar más tiempo y recursos a lo que le otorga sentido: la mejora de las enseñanzas y de los aprendizajes.

Resulta de interés subrayar que cuando se comparan todas estas posibilidades con los rasgos característicos de una gobernanza educativa de calidad que emergieron del más arriba citado estudio Delphi –basado en análisis y criterios propios de la inteligencia humana cinco años antes de que apareciera el ChatGPT–, se aprecia una convergencia significativa.

Diferentes países alrededor del mundo, tales como Estados Unidos, Reino Unido, Finlandia, Canadá, Singapur, China e India, entre otros, han emprendido ya la tarea de apoyarse en la IA para formular, implementar o evaluar políticas educativas. Los ámbitos hasta ahora más frecuentemente elegidos han resultado ser el análisis de datos para la mejora, y la personalización de los aprendizajes.

En el caso español, por su pertinencia, por su rigor, por su ambición y por el reconocimiento recibido, resulta obligado destacar el ejemplo de Galicia y el proyecto de la Xunta EduGallA, cuyo objetivo principal es reducir el Abandono Escolar Temprano (AET) en esa Comunidad Autónoma. Se inserta, principalmente, en el ámbito 1. Análisis de datos para la mejora, antes descrito.

La aplicación de la IA pretende, en este caso, apoyar la toma de decisiones en materia de políticas educativas orientadas al logro de dicho objetivo, mediante un conjunto amplio de procedimientos: «obtener patrones de situaciones complejas, como es el caso del AET o el de los alumnos vulnerables; disponer de modelizaciones del AET (...) que permitan implementar medidas para su prevención; facilitar la evaluación de programas y de políticas de intervención educativa y social; propiciar soluciones prospectivas, para el ejercicio de la gobernanza educativa (...); propiciar soluciones en el ámbito de la autonomía de los centros».

Mediante una planificación rigurosa de actuaciones, que asume como punto de partida la elaboración de una base de datos detallada y unificada, el proyecto EduGallA recorre una buena parte de los usos de la IA aplicables a la política educativa más arriba descritos, y constituye un caso del máximo interés para España.



En un sistema educativo tan descentralizado como el nuestro, suele operar el mecanismo de la emulación entre Administraciones educativas, de modo que si el ejercicio de Galicia saliera bien, es posible que otras Comunidades Autónomas le imiten dotando así al conjunto de España de un impulso destacable de modernización en la concepción, formulación y evaluación de las políticas educativas; impulso que desde hace tiempo venimos reclamando y que gracias a ese movimiento imparable de la transformación digital probablemente seamos capaces de lograr.

Francisco López Rupérez es director de la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC y expresidente del Consejo Escolar del Estado

EL PAIS

La falta de avances en la reforma del profesorado amenaza con desatar una tormenta educativa en el inicio de curso

Los sindicatos avisan de que estallará el conflicto si a la vuelta de vacaciones no hay propuestas concretas sobre la bajada de ratios y horas lectivas

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 25 AGO 2025

El Ministerio de Educación situó, al inicio del curso pasado, la reforma a fondo del profesorado como su gran prioridad con un mensaje ambicioso. A principios de 2025 comenzó la negociación con los sindicatos, y se constituyeron grupos que abarcan casi todas las áreas relacionadas con la profesión: desde lo que aprenden los futuros docentes en la universidad al formato de las oposiciones, pasando por la ratio de estudiantes por aula y la carrera profesional. Pasados los meses, sin embargo, los avances han sido muy pequeños, advierten los sindicatos más implicados en la negociación, y el Gobierno todavía no les ha presentado ninguna propuesta concreta al margen de un documento de carácter técnico sobre el marco de competencias docentes.

Azuzados por lo que muchas voces en el mundo de la enseñanza describen como un malestar creciente en los centros educativos, los sindicatos avisan de que el clima educativo puede empeorar bruscamente si el Ejecutivo no da pasos claros tras la vuelta de vacaciones o si estos resultan insuficientes. "Nos están poniendo en una situación muy complicada. Si la cosa sigue así, saldremos a la calle", señala una fuente sindical.

Dicho malestar escolar se basa en buena medida en el aumento de la complejidad de las aulas —con un alumnado más diverso— y la mayor dificultad de la tarea que se exige a sus profesionales —una enseñanza más competencial y una atención más personalizada— sin que se haya producido un incremento paralelo en los recursos, coinciden las fuentes.

El último año del Gobierno ha sido complejo: sigue sin presupuestos, no goza de una mayoría segura en el Congreso, y ha recibido una gran presión por parte de Estados Unidos y la OTAN para aumentar el gasto en defensa, por citar tres elementos que complican una reforma que, en su mejor versión, requiere muchos fondos y un cambio en la legislación educativa.

Las centrales sindicales, con todo, esperan que a la vuelta del verano haya, al menos, un primer avance en el capítulo de la ratio de alumnos por aula —cuyo máximo está ahora fijado en 25 en infantil y primaria, 30 en la ESO, y 35 en Bachillerato, con posibilidad incluso de superar ligeramente dichas cifras en situaciones extraordinarias— y en las horas de clase del profesorado —de modo que quede, al menos, en 18 en secundaria y 23 en infantil y primaria, algo que ya sucede en la mayor parte de las comunidades autónomas, pero no en todas, y que los sindicatos quieren blindar por ley—, según lo que les ha trasladado el ministerio. Este, por su parte, mantiene desde el inicio del proceso la máxima de no hacer declaraciones públicas mientras negocia.

Simplificando, los cinco principales sindicatos docentes que participan en las conversaciones con el ministerio pueden dividirse entre los que han mantenido una postura constructiva, aceptando la idea de alcanzar acuerdos concretos que vayan mejorando las condiciones del profesorado y la calidad del sistema, entre los que figuraran CC OO, ANPE, y UGT. Y aquellos que, por motivos y posiciones ideológicas muy distantes, han transmitido casi desde el principio desconfianza hacia la utilidad del proceso y en que vaya a desembocar en mejoras significativas, CSIF y STES.

Protestas y cambios

Si la negociación acaba quedando en nada —o en casi nada, porque la mejora que les plantee el Gobierno sea muy exigua—, los tres sindicatos que han mantenido una actitud constructiva quedarían en peor posición que los que han venido desconfiando del proceso. Pero, además, podrían verse superados por el fenómeno relativamente nuevo que ya se observó en la reciente crisis educativa de Asturias, en el que las protestas surgieron con una fuerza inesperada de los propios centros educativos.

Como casi todo, el mundo docente también está cambiando. Sindicalistas con décadas de experiencia aseguran que la revuelta asturiana —que forzó la dimisión de la consejera de Educación Lydia Espina y solo se

cerró tras la firma de un acuerdo que incluyó numerosas mejoras— tuvo elementos que nunca habían visto. Como la organización de protestas muy eficaces al margen de los cauces sindicales, la utilización para ello de las redes sociales, especialmente de canales de Telegram, y la infiltración de mensajes de carácter antisindical, de un maximalismo que parecía calculado para que las peticiones no pudieran ser aceptadas por la administración, y, en algunos casos, abiertamente de ultraderecha, algo tradicionalmente ajeno a esta clase de protestas.

Los sindicatos que se han mantenido abiertos a pactar la reforma del profesorado coinciden en que si el tiempo sigue pasando sin concreciones, no solo se sumarán a las eventuales protestas, sino que las encabezarán. “Si no hay propuestas firmes, lo preguntaremos, lo debatiremos, haremos asambleas y escucharemos a lo que diga el personal docente, pero plantearemos que tiene que haber una movilización”, afirma Teresa Esperabé, secretaria de la Federación de Enseñanza de CC OO. “Si el escenario que vamos a seguir padeciendo es el mismo que hemos experimentado el curso pasado, no descartamos ninguna medida. Tenemos muy claro que esto es insostenible”, añade el presidente de ANPE, Francisco Venzalá. Un mensaje parecido transmite la responsable de Educación de UGT, Beatriz García.

Cómo bajar la ratio

El número máximo de alumnos por aula en España es el mismo desde 1990, cuando se aprobó la Logse —anteriormente era mayor—. Para cambiarlo de raíz y obligar a las comunidades a aplicar el nuevo techo, sería necesario cambiar la ley de educación, la Lomloe. El Gobierno precisaría por tanto el apoyo de sus socios. Ello no es imposible, pero como ya se vio durante la tramitación de la Lomloe, los partidos nacionalistas tienden a ser reacios a regular con carácter estatal cuestiones que afectan a ámbitos en los que, por otro lado, tienen la competencia, como la organización escolar. En este caso, además, bajar la ratio de alumnos tiene un coste económico que en principio recaería en las comunidades autónomas: implica contratar más docentes y, como puso de relieve la reducción del tamaño de los grupos en la pandemia, en ciertos centros puede requerir, además, aulas adicionales.

Por otro lado, sin embargo, el descenso de la natalidad hace más fácil aplicar la medida, sobre todo en los colegios de infantil y primaria. Y, de hecho, buena parte de las comunidades autónomas ya han empezado a hacerlo, al menos en parte de sus municipios.

Para evitar tener que llevar la medida al Congreso y chocar con los Ejecutivos regionales, el Ministerio de Educación dispone de otra opción, apuntan fuentes sindicales, que incluiría corresponsabilizarse de la inversión. La ratio máxima no se cambiaría en la ley, aunque podría plantearse como una recomendación a las consejerías de educación autonómicas, y, sobre todo, se crearía un programa potente, con fondos del Gobierno, para financiar la bajada de alumnos por clase, a las que las comunidades autónomas que quisieran sumarse podrían hacerlo, como ya se ha hecho con éxito en casi toda España con la creación de plazas de Infantil de 0 a 3 años y de Formación Profesional.



El 82% de los españoles, a favor de prohibir las redes sociales a menores de 14 años

Las citas de psicología y psiquiatría infantil aumentan hasta un 25% durante el inicio del curso escolar y en población adolescente preocupa especialmente el mal uso o inadecuado de redes sociales, lo que puede afectar su autoestima y el estado de ánimo

LAURA PERAITA. Madrid. 27/08/2025

A pocos días de que comience septiembre, muchos padres ya tienen el foco puesto en la vuelta al cole. En teoría, en muchos hogares se acaba la 'barra libre' de pantallas que han disfrutado muchos menores y adolescentes en las vacaciones de verano para mantenerse entretenidos durante las largas jornadas y para tranquilidad de muchos padres deseosos de no emprender discusiones para que apagaran sus dispositivos.

Pero con la mirada puesta en el regreso a la rutina, la aceptación del uso de la tecnología parece dar un giro importante. Al menos así lo apunta un reciente estudio de Ipsos, que acaba de publicar una nueva edición de su 'Monitor de Educación', un análisis que toma el pulso a la percepción de la ciudadanía sobre el presente y el futuro del sistema educativo en España.

Entre sus conclusiones señala que la mayoría de la población española se manifiesta a favor de limitar el acceso de los menores a las redes sociales y a los dispositivos móviles dentro del entorno escolar. En concreto, un 82% apoya que a los menores de 14 años se les prohíba el uso de redes sociales tanto dentro como fuera de las aulas, lo que supone un aumento de nueve puntos respecto a 2024 y sitúa a España en las primeras posiciones del ranking global, junto con otros países europeos como Francia (85%) e Italia (83%). En España, son las mujeres (85%) las que más respaldan esta medida, en comparación con los hombres (78%).



Además, este informe señala que un 69% cree que debería prohibirse el uso de teléfonos inteligentes en las escuelas, seis puntos más que el año pasado. Sin embargo, los jóvenes no ven el riesgo que señala el resto de la sociedad, solo el 41% se muestra partidario de hacerlo frente al 83% de la generación del Baby Boom, el 77% de la X y el 71% de la Millennial.

Mientras tanto, no son pocos los psicólogos que advierten de los riesgos del uso abusivo de pantallas, lo que ha provoca al inicio de curso un incremento en el número de citas de psicología y psiquiatría infantil de hasta un 25% con respecto al resto del año. «En los últimos años, especialmente desde la pandemia, hemos observado un aumento significativo en la demanda de atención psicológica infantil y juvenil. Actualmente hay una mayor conciencia en las familias, que consultan antes y con menos estigma. En general, los casos que llegan a las consultas son menores con sintomatología ansiosa y depresiva. El uso excesivo de pantallas en niños muy pequeños ha impactado negativamente en el desarrollo del lenguaje y las habilidades sociales, en algunos casos. En población preadolescente y adolescente, preocupa especialmente el mal uso o inadecuado de redes sociales, que puede afectar la autoestima y el estado de ánimo», asegura Élia Sasot Ibáñez, especialista en Psicología Infantil y Juvenil, y miembro de miembros de Top Doctors Group.

Respecto a la aplicación o no de la inteligencia artificial en el aula, las opiniones dividen a los españoles, puesto que no tienen aún claro su verdadero impacto en la educación. Por el momento, según apunta el estudio de Ipsos, son algunos más (33%) los que creen que será negativo, frente a los que lo consideran positivo (27%), pero casi un 28% no tiene una opinión formada al respecto.

El 39% considera que su uso debería prohibirse en las aulas, un 34% está en desacuerdo con esa prohibición y un 28% no se posiciona, lo que demuestra la falta de información y conocimiento de la población alrededor del uso e impacto de la inteligencia artificial. La división también se observa en el plano ideológico, con un respaldo más firme a la prohibición entre los votantes de derechas que entre los de izquierdas (50% de VOX y 48% por parte del PP; frente al 35% del PSOE y el 28% de Sumar).

Uno de los datos más negativos es que la calidad del sistema educativo español recibe en general una valoración baja: solo un 29% la califica como buena frente a un 37% que la considera mala. En este aspecto también existe una marcada brecha generacional: los menores de 35 años (39%) tienen una visión más positiva que los mayores de 50 años (22%). También se observa diferencia por género, con los hombres (31%) mostrando una visión más optimista que las mujeres (27%).

Además, a la hora de valorar el sistema educativo nacional, también se encuentran diferencias según la ideología política, siendo los votantes de derechas los más críticos: solo el 22% de los de Vox y el 27% de los del PP realizan una evaluación positiva; frente al 32% de los de Sumar y el 39% de los del PSOE.

En cuanto a los mayores desafíos a los que se enfrenta el sistema, el diagnóstico apunta a que un 35% considera que hay un plan de estudios obsoleto, un 32% culpa a la falta de financiación pública y un 23% a las aulas superpobladas. Les siguen la formación inadecuada del profesorado (22%), el sesgo político o ideológico (20%) y las altas tasas de abandono escolar (19%). Las prioridades, no obstante, varían según la orientación política: la izquierda pone el acento en la falta de financiación pública, la saturación de las aulas y las infraestructuras; mientras que la derecha prioriza la formación inadecuada del profesorado, la neutralidad ideológica y la alta tasa de abandono escolar.

EL DEBATE

¿Cuándo empiezan los alumnos el colegio? Fechas exactas por comunidad autónoma

Los primeros en reencontrarse con sus amigos serán los estudiantes de la Comunidad Foral de Navarra
El Debate. 31 ago. 2025

La vuelta al cole está a punto de empezar en España y, con ella, la mayor parte de los alumnos españoles retomarán la actividad lectiva tras las vacaciones de verano. A pesar de que la mayoría lo hace al mismo tiempo –dependiendo de si es Infantil, Primaria, ESO o Bachillerato–, hay comunidades autónomas que se incorporan días después.

Aunque la mayoría de escolares vuelven a las aulas el 8 de septiembre, los primeros en reencontrarse con sus amigos serán los de la Comunidad Foral de Navarra, ya que lo harán no antes del día 4 y no después del día 8 de septiembre en Infantil y Primaria y el día 4 en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

En Andalucía, las clases comenzarán el día 10 para las etapas de Infantil y Primaria y el 15 para ESO y Bachillerato; en Aragón, el día 8 en Infantil, Primaria y ESO y el 10 en Bachillerato; y en Asturias, que ha establecido un calendario específico 0-3 años con el inicio de clases el día 4, volverán a las aulas el día 9 en el Segundo Ciclo de Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato.

En las Islas Baleares volverán a las clases el día 10 en Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato; en Canarias el día 9 en Infantil y Primaria, el 10 en ESO y el 11 en Bachillerato; en Cantabria el 8 en Infantil y Primaria y el 11 en ESO y Bachillerato; en Castilla-La Mancha el 8 en Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato; y en Castilla y León el día 8 en Infantil, Primaria y alumnos de ESO escolarizados en centros de Educación Primaria y el día 15 el resto de alumnos de ESO y Bachillerato.

Además, los alumnos catalanes empezarán el colegio el día 8 en Infantil, Primaria y ESO y el día 12 en Bachillerato; los madrileños el día 8 en Infantil y Primaria y el 9 en ESO y Bachillerato; los valencianos el día 8 en Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato; y los extremeños el día 11 en Infantil y Primaria y el 12 en Bachillerato. Por último, en Galicia la vuelta al cole arranca el día 8 en Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato; en La Rioja el día 9 en estas cuatro etapas educativas; en el País Vasco a partir del día 5; y en la Región de Murcia el día 8 en Infantil y Primaria y el 11 en ESO y Bachillerato.



El Ministerio de Educación describe la escuela vasca como la más sólida y mejor financiada del Estado

El sistema educativo de Euskadi lideró el último curso en indicadores clave como tasas de idoneidad, graduación, abandono temprano, competencias clave y empleabilidad

Idoia Alonso NTM. Bilbao. | 31-08-25

El próximo viernes arranca el curso 2025-2026, por lo que es el momento perfecto para hacer balance sobre la situación de partida. La educación vasca lideró el último curso en indicadores clave como tasas de idoneidad, graduación, abandono temprano, competencias clave y empleabilidad, consolidándose como la comunidad autónoma con mejores resultados educativos del Estado junto con La Rioja. Ambas comunidades reflejan sistemas educativos sólidos y efectivos. Así se desprende del informe Sistema estatal de indicadores de la educación 2025 que cada año publica el Ministerio de Educación y Formación Profesional correspondientes al curso 2022-2023.

Además, la CAV sobresale como una de las comunidades líderes en competencias de la población adulta, lo que refleja un sistema educativo fuerte y una formación continua efectiva. Los resultados entre la población adulta posicionan el sistema educativo como un referente tanto a nivel nacional como internacional, alineándose con países de la OCDE con mejor desempeño, como Finlandia y los Países Bajos.

Este diagnóstico se desprende del estudio PIAAC 2023 (Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta), una evaluación internacional desarrollada por la OCDE que mide las competencias clave de la población de 16 a 65 años en tres áreas: competencia lectora, matemática y resolución adaptativa de problemas, es decir, la capacidad para resolver problemas complejos en entornos dinámicos, tecnológicos y digitales. El PIAAC 2023 es una herramienta vital para entender las competencias de los adultos y su impacto en el desarrollo económico y social y permite identificar desigualdades en el acceso a la educación.

PIAAC 2023

En lectura, se obtuvo una puntuación media de 290 puntos, por encima de la media estatal (275); en matemáticas, la puntuación fue de 285 puntos, superando la media (270) y en resolución adaptativa de problemas se sacó 280 frente a la media de 265 puntos. Euskadi tiene una mayor proporción de población en los niveles altos (niveles 3 y 4) y una menor proporción en los niveles bajos (inferior al nivel 1 y nivel 1) en comparación con la media española. En las tres competencias se supera el promedio estatal tanto en puntuación como en distribución favorable por niveles.

En posición relativa, se encuentra entre las comunidades con mejores resultados, junto con Navarra y Madrid. En comparación con comunidades como Extremadura o Canarias, que obtuvieron puntuaciones más bajas, el País Vasco presenta una ventaja significativa de entre 15 y 20 puntos, dependiendo de la competencia. Por otro lado, el 79,2 % de la población de 25 a 64 años ha completado al menos la segunda etapa de ESO, el porcentaje más alto. El 67,8 % de la población de 25 a 34 años tiene nivel de Educación Superior, el más alto.

Líder en rendimiento

La escuela vasca en función de los indicadores de resultados educativos que logran los más jóvenes destaca en varios aspectos. A los 15 años, Euskadi tiene una de las tasas de idoneidad más altas, con un 80,0 %, lo que refleja un buen progreso del alumnado en la educación obligatoria. En Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la tasa bruta de graduación es del 86,7%, la más alta. En Bachillerato, la tasa bruta de graduación es del 66,9 %, también la más alta. En Ciclos Formativos de Grado Medio, la tasa de graduación es del 26,2 %, y en Ciclos Formativos de Grado Superior es del 39,2 %, una de las más altas del Estado.

La escuela vasca también arroja buenos datos de repetición. En Educación Primaria, el porcentaje de alumnado repetidor es del 1,1 %, por debajo de la media estatal. En Educación Secundaria Obligatoria, el



porcentaje de alumnado repetidor es del 5,0 %, uno de los más bajos del Estado. El alumnado también saca buena nota en las competencias clave que mide TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), el estudio internacional de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) que evalúa el rendimiento de estudiantes 4º de Primaria y 2º de ESO en Matemáticas y Ciencias cada cuatro años. En TIMSS 2023, Euskadi obtuvo puntuaciones superiores a la media nacional en Matemáticas (520) y Ciencias (518). Y en las pruebas PISA 2022, destacó en competencia financiera, superando la media.

Abandono y financiación

Euskadi sigue teniendo la tasa de abandono temprano más baja del Estado, con un 5%, muy por debajo de la media estatal (13,0 %) y del objetivo europeo para 2030 (9 %). La tasa de empleo para la población con Educación Superior es del 83,4 %, una de las más altas del Estado. La tasa de desempleo para la población con Educación Superior es del 5,2 %, una de las más bajas del país. Por otro lado, los ingresos laborales medios de la población vasca con Educación Superior son de los más altos, reflejando una correlación positiva entre formación y empleabilidad.

El informe del Ministerio de Educación pone de relieve que Euskadi sobresale por su alto gasto público por alumno, su fuerte inversión en educación no universitaria, su liderazgo en la financiación de centros privados y su compromiso con la equidad educativa. El Gobierno vasco destina el 23,5 % de su gasto público en educación a financiar centros privados, el más alto de las CCAA. En enseñanzas no universitarias, el gasto público por alumno de la red pública es de 11.880 euros excluida la Formación Profesional acreditable, el más alto del Estado superando la media nacional de 7.384 euros. En enseñanzas universitarias, el gasto público por alumno alcanza los 10.091 euros, el más elevado entre las CCAA. En cuanto a la distribución del gasto educativo, el estudio muestra que 82,4 % del gasto público en educación se destina a la educación no universitaria, mientras que el 14,7% se destina a la educación universitaria.

Respecto al esfuerzo educativo, el gasto público en educación y de los hogares representa el 5,1% del PIB, situándose entre los valores más altos. El 73,2 % de esos fondos se destina a personal, reflejando una inversión significativa en recursos humanos. El gasto en becas y ayudas al estudio representa el 5,8 % del gasto público en educación, destacando por su apoyo a la equidad educativa. Euskadi lidera en las transferencias de las administraciones educativas a centros privados, con un total de 782,7 millones de euros en 2022.

EL PAIS

El aumento de la competitividad dispara el estrés escolar, sobre todo entre las chicas: “El Bachillerato es terrible para toda la familia”

Un millón de estudiantes de secundaria se sienten muy presionados en los estudios, según un macroestudio patrocinado por la OMS que sitúa a España como uno de los más afectados

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 31 AGO 2025

El aumento de la competitividad escolar, observable en la subida de las notas de corte para entrar a la universidad o en el gasto ingente que las familias destinan a actividades extraescolares educativas para mejorar el rendimiento de sus hijos, ha elevado un 68% el estrés académico desde 2006. Las chicas sacan cada vez mejores resultados que sus compañeros, pero están pagando un precio: el porcentaje que manifiesta sentir “muchísima presión” se ha disparado entre ellas un 118% en el mismo periodo. La experimentan ya casi 4 de cada 10 alumnas de secundaria (frente un 23% de los chicos). Entre las de 17 y 18 años, la etapa en que muchas cursan el Bachillerato, afecta a más de la mitad. En total, en el curso que se inicia oficialmente este lunes en España —las clases empiezan a partir del 8 de septiembre—, cerca de un millón de estudiantes de secundaria se sentirán muy estresados por el trabajo escolar.

El problema es global. El Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), el estudio internacional patrocinado por la Organización Mundial de la Salud del que proceden los datos, cuya última edición se publicó en mayo, concluye que el “aumento de la presión escolar, especialmente entre las niñas, es motivo de preocupación”. Y el caso español es especialmente serio, señala Carmen Moreno, investigadora principal del estudio en España y catedrática de Psicología Evolutiva y de Educación en la Universidad de Sevilla. Se trata del sexto país con mayor estrés académico al inicio de la secundaria de un total de 44 analizados, entre los que figura la mayor parte del mundo desarrollado.

Los docentes, como María José Rivas, que enseña Historia en un instituto público en A Coruña, lo perciben cada vez más en clase. “Sobre todo a partir de primero de Bachillerato, el agobio de los alumnos se nota. Calculan qué nota les hará falta para entrar en determinada carrera, y necesitan empezar a luchar. Y aunque hay de todo, ellas sufren más”. Ha dejado de ser excepcional, cuenta Rivas, que una alumna rompa a llorar o

se quede paralizada al inicio de un examen. “Tienes que ir a arroparlas, porque necesitan desahogarse. En nuestra época, nos poníamos nerviosos, pero no se daban tantas situaciones de ansiedad como ahora. Como tutora, hablan conmigo padres y madres cuyas hijas van al psicólogo e incluso toman medicación por este problema. Algo está fallando, eso está claro”.

El HBSC entrevista solo en España a 30.000 adolescentes —una muestra similar a la del Informe PISA, la evaluación internacional que organiza la OCDE—, y les pregunta por múltiples cuestiones relacionadas con su salud física y mental. Sus datos muestran que la presión académica experimenta un fuerte aumento con el paso de primaria a la ESO: de sufrirla el 16,5% pasa a hacerlo el 31,6%. Y desde ese momento sigue aumentando de forma progresiva cada curso hasta los 18.

La entrada en la secundaria supone un fuerte aumento de la carga lectiva: los chavales tienen un tercio más de horas de clase que en primaria —una de las mayores descompensaciones de los países desarrollados—, pero un número de días lectivos similar, lo que se traduce en un horario mucho más saturado que en la escuela. Se incrementa la amenaza de repetición, se multiplican el número profesores y asignaturas, y con ellos, los exámenes y trabajos a realizar a lo largo del curso. Y tiende a desaparecer, además, el tipo de trato cercano y afectivo que suelen recibir en primaria. “A los 11 años, un porcentaje altísimo de niños y niñas están felices en el colegio, lo sienten como un contexto amable al que les gusta ir. Y eso se va degradando a medida que van pasando los años de secundaria, donde cada vez son más infelices y les estresa más el entorno escolar”, afirma Carmen Moreno.

Hasta 2006, el porcentaje de chavales que sentía mucha presión académica era relativamente bajo y afectaba de forma similar a ambos géneros, si acaso, un poco más a los chicos. La edición del HBSC de 2010, la primera después del inicio de la Gran Recesión, que en España abrió un cráter en el mercado laboral y cambió la visión social sobre la importancia de los estudios, mostró un claro repunte. Desde entonces no ha dejado de aumentar (la edición publicada ahora es la de 2022, cuando se recogieron los datos).

Sin negar que el crecimiento del indicador sea una mala noticia, Juan Manuel Moreno, catedrático de Organización Escolar de la UNED, señala que es posible que los adolescentes entrevistados entiendan cosas distintas al ser preguntados por cuánto agobio les genera el trabajo escolar. Una sospecha, prosigue, que se ve reforzada por el hecho de que no haya diferencias significativas en los resultados de la encuesta en función de los niveles de renta. Una de las interpretaciones posibles a dicha pregunta podría ser, señala, cuánto te importa hacerlo bien en la escuela. Y preocuparse, si se queda en eso, argumenta, resulta incluso positivo. “Vivimos la paradoja de que existen muchas enfermedades infradiagnosticadas, y al mismo tiempo estamos medicalizando nuestra vida”, advierte.

El estrés elevado referido es, en todo caso, un problema cada vez más específico de las chicas. Entre los chicos el porcentaje ha permanecido estable durante la última década, mientras la gráfica de las chicas dibuja la trayectoria de un avión al despegar. A medida que se hacen mayores, además, la diferencia se agranda: a los 14 años el estrés académico alto de las alumnas es un 47,5% mayor, y a los 18, un 99%.

“Aplicadas y exitosas”

¿A qué se debe que las chicas lo sufran mucho más? Los expertos señalan que la causa reside en buena medida en la forma en que se configuran los roles de género. “Los mensajes que reciben chicos y chicas en su socialización es una lluvia fina que les va calando de forma muy eficaz. Y el mensaje que se transmite a las niñas acerca de en qué consiste hoy ser mujer es tremendo, porque está lleno de exigencias en todos los ámbitos, también el académico”, afirma Moreno. “Se espera”, prosigue Rafael Bisquerra, catedrático emérito de Orientación Psicopedagógica de la Universidad de Barcelona, “que las chicas sean responsables, aplicadas y exitosas”, y tienden a ser más sensibles “a la aprobación externa, tanto del profesorado como de la familia”, factores que contribuyen a que muestren, en términos generales, “niveles más altos de perfeccionismo” que los chicos.

Iria tiene 18 años, vive en Zaragoza, y asegura que sintió estrés escolar desde el principio de la secundaria. “En general, era una sensación de agobio, de ansiedad, de tener muchas cosas que hacer en muy poco tiempo. A veces, me daba un fuerte dolor de cabeza. Y en época de muchos exámenes y entregas de trabajos, podía llegar a tener pérdida de apetito e incluso un bloqueo mental. Con bloqueo mental me refiero a ser incapaz de pensar con claridad, y hacer las cosas; llegaba un punto en que me quedaba así, sobreviviendo como podía”.

Iria había sido una alumna brillante en primaria sin esforzarse mucho, cuenta. “Al empezar la ESO quise mantener ese perfil, no decepcionar a mis padres, y sentirme orgullosa de mí misma”. En bachillerato, se le sumó la presión por la nota de Selectividad, aunque la carrera que en principio quería estudiar —y en la que ha acabado matriculándose, Biomedicina— no requería una nota muy alta. “Pero pensaba: tengo que hacer lo máximo por si cambio de opinión y quiero entrar en otra en la que pidan un 12”.

El agobio que sienten los chavales se traslada con frecuencia al hogar, especialmente durante el bachillerato. “Mi hija se levantaba muchos días a las seis de la mañana, alargaba estudiando por la noche... Veías que no descansaba. Pero creo que el estrés no le venía tanto de la carga de trabajo, porque ha seguido estudiando música e inglés, y saliendo con las amigas, como de la nota que necesitaba para la Selectividad. Eso la agobiaba”, dice Ferran, padre de una alumna que se examinó en junio de la Prueba de Acceso a la Universidad



en Valencia. “El bachillerato, sobre todo el segundo curso, es terrible no solo para ellas, sino para toda la familia. Se crea una especie de tensión en el ambiente”.

El estrés académico y la competencia escolar han crecido en paralelo. La nota de admisión media en la Selectividad pasó de un 8,75 en 2015 a un 10,34 en 2021, *según un estudio de EsadeEcPol*. Y aunque no hay un registro único de las notas de corte de las carreras, que dependen de cada facultad, al regir en España un distrito universitario único, el listón tiende a igualarse entre unos campus y otros.

Los datos que proporciona, por ejemplo, el servicio de información de la Universidad de Murcia sobre la evolución de sus grados resultan elocuentes. Entre el curso 2011-2012 y el 2024-2025, la nota de corte de Biología pasó de un 5,785 a un 9,422; la de Derecho, de 5,996, a 9,455; la de Física, de 5,284 a 10,956; la de Matemáticas, de 5,534, a 12,14; la de Enfermería, de 9,637, a 12,164, y la de Medicina, de 11,987 a 13,227. Aunque la tendencia ha sido en general al alza, las carreras del área de la salud, que son especialmente demandada por alumnas, se llevan la palma, lo que también puede estar contribuyendo a que la presión que sienten ellas sea mayor.

“Ampliar y perfeccionar”

El gasto que hacen las familias en actividades extraescolares educativas también es revelador. Otro informe de EsadeEcPol lo cifró en 2023 en 1.700 millones de euros al año. De cada tres euros gastados, dos se destinan a “ampliar y perfeccionar” las habilidades, es decir, a que los estudiantes mantengan o incrementen sus buenos resultados, señala Juan Manuel Moreno, catedrático de Organización Escolar en la UNED y autor del informe. Y el euro restante a “remediar y reforzar”, es decir, a evitar que fracasen. “El crecimiento de la educación en la sombra es resultado de una mayor competitividad dentro del sistema educativo, además de una mayor conciencia social sobre las devastadoras consecuencias de la repetición y el fracaso escolar”, afirma.

No hay estudios concluyentes sobre si acudir a ese tipo de extraescolares aumenta el estrés académico, y, de hecho, apunta Juan Manuel Moreno, cabe pensar que recibir unas clases “extra y más personalizadas” ayude a disminuirlo. Lo que sí parece reflejar el aumento de la industria es que la preocupación por el rendimiento académico también va en aumento entre las familias. Y los padres, señala Carmen Moreno, “son una gran fuente de modulación del estrés de los hijos, tanto para amortiguarlo como para aumentarlo”.

De nuevo, ese desvelo no nace del vacío. Las familias y los adolescentes con más capacidad de planificación —una competencia más frecuente entre las alumnas— vislumbran al término de la etapa escolar un horizonte cargado de nubes de incertidumbre, dificultad para encontrar empleo de calidad y acceder a la vivienda, señala Carles Feixa, catedrático de Antropología Social en la Universidad Pompeu Fabra. Feixa dirigió el informe *Juventud en España 2024* publicado en junio, en el que se lee que el futuro de los jóvenes hoy, “aun habiendo alcanzado mayores niveles educativos, ofrece menores oportunidades que a las generaciones precedentes en términos de estabilidad económica y laboral, condicionando su posibilidad de desarrollar sus proyectos vitales”.

El problema de la excesiva presión académica excede, como casi siempre en educación, el marco escolar y familiar. Pero los expertos apuntan algunas medidas que podrían aplicarse desde ambos espacios para mitigarlo. Como la reducción de la carga lectiva en la ESO —los estudiantes españoles tienen un 20% más de horas de clase que la media de la UE, una saturación que no se traduce en mejores resultados en las evaluaciones internacionales—.

Por su parte, el catedrático de Orientación Psicopedagógica Rafael Bisquerra plantea introducir “una asignatura de educación emocional” en la formación de todos los docentes. Y las profesoras de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla, Irene García-Moya y Antonia Jiménez Iglesias aconsejan una serie de pautas. A los docentes, que ofrezcan a su alumnado apoyo “tanto emocional como en la realización de las tareas escolares”; que les enseñen estrategias de estudio y organización; reconozcan su esfuerzo, y les transmitan que confían en que harán bien la cosas. Y a las familias, buscar “ayuda psicológica profesional” en caso en que el estrés académico “se cronifique o genere mucho malestar”; dar a sus hijos “afecto incondicional” y “apoyo con las cuestiones escolares sin sobreprotegerles”; transmitirles “expectativas académicas positivas y ajustadas a su progreso”, y evitar compararlos, tanto con sus hermanos como con otras personas.

europapress.es

La Inteligencia Artificial marcará la vuelta al cole 2025/2026

MADRID, 1 Sep. (EUROPA PRESS) - Más del 75% de los profesores españoles afirman que utilizarán herramientas de Inteligencia Artificial en el nuevo curso, que comienza el lunes 8 de septiembre en la mayoría de comunidades autónomas.

Así lo refleja una encuesta publicada por Kahoot! realizada en agosto 2025 a más de 1.100 profesores españoles, con el objetivo de recoger las tendencias que estarán presentes este nuevo curso escolar. Para

este próximo curso, los profesores afirman que utilizarán herramientas de IA en preparación de contenido educativo (37%), aprendizaje virtual (18%) y gamificación de los planes de estudio (17%), principalmente.

Entre los beneficios que más valoran a la hora de implementar las nuevas tecnologías en el aula, destacan el mayor interés y motivación en los alumnos (30%), la mejor adquisición del conocimiento (15%) y la facilidad de llegar a los alumnos de mejor manera (14%).

Por su parte, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) siguen teniendo el protagonismo de los últimos años ya que el 79% de los docentes ha utilizado o prevé utilizarlas el próximo curso con sus alumnos con fines educativos.

En este sentido, las presentaciones en clase son lo más utilizado con un 21%, le siguen el uso del aula virtual con un 19% y el uso de plataformas de gamificación, que se posiciona con un 14%. Aunque, si bien los profesores consideran importante el uso de dispositivos electrónicos en las aulas, también destacan la importancia de poder limitar el uso de teléfonos móviles de uso personal de los alumnos en las aulas. Precisamente, el 59% de los docentes considera que la prohibición de móviles en las aulas ha ayudado a que los alumnos muestren más interés durante las horas de clase.

Por su parte, la plataforma Canva ha destacado las cinco tendencias principales que estarán más presentes y marcarán el siguiente curso: La alfabetización visual y digital como competencias clave; el aprendizaje interactivo y gamificado; aprendizaje personalizado impulsado por IA; recursos centralizados para optimizar la enseñanza; y datos visuales para apoyar el progreso del alumnado.

Así, desde los expertos de la plataforma señalan que la IA "se está consolidando como una aliada estratégica del profesorado, actuando como un asistente inteligente que facilita la creación de contenidos, sugiere ideas creativas y agiliza la planificación de las clases". "Todo ello, siempre bajo el control del docente, que continúa siendo el motor del proceso pedagógico", puntualizan.

El profesor Alfons Nàcher subraya que la IA "no sustituye" el juicio de los docentes, "lo amplifica": "Debemos practicar y explorar, pero no delegar nuestro rol pedagógico". Al asumir tareas repetitivas o que exigen mucho tiempo, la Inteligencia Artificial permite a los docentes centrarse en lo más importante: enseñar, inspirar y conectar con su alumnado.

RAZONES POR LAS QUE LA IA ES UNA ASIGNATURA OBLIGATORIA ESTE CURSO

Para el partner & managing director de The Valley, Juan Luis Moreno, "la rápida evolución tecnológica ha convertido septiembre en un punto crítico para retomar la actividad profesional con seguridad, motivación y claridad de propósito, especialmente en plena revolución de la Inteligencia Artificial". "La IA está ya integrada en todas las formaciones y prácticamente en todos los trabajos, consolidándose como la transformación digital de la que se hablaba hace unos años.

Por ello, contar con formación especializada y continua se convierte clave tanto para reforzar habilidades esenciales como para aplicar la IA en anticipar tendencias del mercado y automatizar tareas estratégicas, permitiendo a los profesionales afrontar los desafío del retorno laboral con perspectiva estratégica y confianza", señala Moreno.

Ante este contexto, los expertos de la institución educativa han identificado las seis razones clave por las que la la Inteligencia Artificial se ha convertido en una "asignatura obligatoria" este curso para mantenerse preparado ante los desafíos actuales. En concreto, sostienen que la IA "ya es transversal en todos los sectores", ya que "ha dejado de ser una herramienta opcional para convertirse en el eje que sostiene la competitividad de cualquier organización". Por ello, comprender su funcionamiento y aplicaciones "ya no es exclusivo de perfiles técnicos".

Los expertos aseguran que los líderes que entienden la IA "acompañan a sus equipos en la adopción tecnológica y marcan el rumbo en la estrategia, la gestión del cambio y la innovación". En este sentido, la formación continua en IA permite desarrollar ese liderazgo informado y con capacidad de anticiparse a las demandas del mercado.

Asimismo, la capacidad de analizar datos en tiempo real permite anticipar tendencias, detectar oportunidades y minimizar riesgos "con una precisión imposible hace apenas unos años", lo cual acelera los tiempos de respuesta en entornos volátiles e incrementa el impacto de cada decisión estratégica, desde inversiones hasta lanzamientos de nuevos productos o servicios.

Al delegar en Inteligencia Artificial tareas repetitivas y de bajo valor, las organizaciones liberan recursos y talento para enfocarse en la innovación, la creación de experiencias diferenciales y el desarrollo de negocio. Además, la integración de la IA con big data, IoT y soluciones en la nube "multiplica su potencial y convierte la automatización en un aliado estratégico".

Los expertos añaden que las empresas que utilizan la IA de forma estratégica afrontan mejor escenarios de crisis, incertidumbre o alta competencia. Según un informe elaborado por investigadores de Microsoft Research, los puestos que requieren escribir, analizar, explicar, presentar, vender o enseñar, especialmente aquellos que demandan mayor formación académica, son los más expuestos al impacto de la Inteligencia Artificial.



Sin embargo, desde The Valley consideran que esta realidad "no debe interpretarse solo como un riesgo, también es una invitación a reinventarse". "Los líderes que comprendan el potencial de la IA y aprendan a integrarla de manera estratégica podrán liberar tiempo para tareas de mayor valor, anticipar tendencias y asumir un rol protagonista en la transformación de sus organizaciones", concluyen los expertos de la institución educativa.



De la ESO a la Universidad, Madrid se dispone a arrancar el curso con el enésimo pulso de Ayuso al Gobierno

La Comunidad de Madrid y La Moncloa batallan por todos los frentes educativos: el Ejecutivo regional estrena este curso la ESO en colegios de Primaria pese a que Educación sostiene que no es legal; la universidad será la protagonista del año, con una norma estatal y otra regional destinadas a chocar

Daniel Sánchez Caballero. 01/09/2025

El Ministerio de Educación sostiene que va contra la ley. También varios sindicatos, y CCOO lo ha recurrido ante la Justicia. Pero la Comunidad de Madrid, que ya lo anunció sin preguntarle a nadie, se ha salido con la suya y el curso va a comenzar en la región con 50 colegios de Primaria impartiendo 1º de ESO, una medida inédita (es diferente de los CEIPSO, que aúnan ambas etapas) que la comunidad educativa rechaza en su mayoría por considerarla una ocurrencia innecesaria.

No es la primera vez que la presidenta de la Comunidad, Isabel Díaz Ayuso, le echa un pulso a Moncloa con la educación. Ha pasado también con la escuela concertada, una favorita histórica del PP madrileño, con la universidad, que promete ser la protagonista del curso que arranca con sendas leyes, estatal y regional, destinadas a chocar, con los currículos de la Lomloe, con el 0-3, la FP o la educación para adultos, enumeran desde CCOO. Pero la reina de los enfrentamientos es la concertada. El Gobierno del PSOE (con Podemos) hizo una ley, la Lomloe, pensada en buena parte para controlar los desmanes de estos centros, especialmente en Madrid; Ayuso contraatacó aprobando una ley ad hoc para proteger los colegios privados sostenidos con fondos públicos. El enfrentamiento es constante y no es poco habitual que Madrid se salga con la suya.

Un ejemplo concreto muy claro de este juego entre administraciones es la cesión de suelo público para construir centros concertados: es una práctica que la ley tampoco avala (se conciertan centros existentes, no se le puede otorgar un concierto a un proyecto), pero que la Comunidad de Madrid viene realizando desde hace lustros. El intento de acabar con este tipo de iniciativas que se incluyó en la Lomloe dentro de esta política de intentar controlar a la concertada (y que se vendió como la prohibición definitiva) apenas duró dos años, los que tardó la Comunidad en convocar dos concursos para construir centros concertados. Hoy siguen con la práctica. Hace poco más de 15 meses del último caso conocido.

Los frentes se multiplican en Educación porque para la Comunidad de Madrid cualquier escenario es susceptible de convertirse en terreno de oposición a la Moncloa, cuenta Isabel Galvín, que acaba de dejar la secretaría general de Educación de CCOO en la región. Pero este no es uno de los campos en los que Pedro Sánchez ha decidido responder a Ayuso, lamenta la sindicalista. "Ellos eligen sus batallas, pero esta han decidido no darla. Nos tienen abandonados a nuestra suerte", lamenta. Galvín cuenta que se ha cansado de enviar cartas al Ministerio, la mayoría de ellas sin respuesta.

¿Hace falta una normativa ad hoc?

El Ministerio explica que la Comunidad de Madrid no ha publicado aún la normativa que debe regular el funcionamiento de estos CEIP (los colegios de primaria) con ESO y que, sin ella, no tiene nada que recurrir. El Gobierno regional sí publicó una orden en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM) por la que autoriza a 52 colegios a impartir la ESO, pero según Educación debe añadir una normativa *ad hoc* que regule el funcionamiento de los centros.

La Comunidad de Madrid no ha contestado a las preguntas de este periódico acerca de si pretende publicar alguna normativa para estos centros.

El departamento que dirige Pilar Alegría, sostiene un portavoz, está pendiente de ese paso para tomar decisiones. En cualquier caso, insiste, la ley es clara: "1. En los centros de educación secundaria podrá impartirse la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional. 2. En los centros de educación secundaria que ofrezcan las enseñanzas de educación secundaria obligatoria se deberán impartir los cuatro cursos de que consta esta etapa educativa con sujeción a la ordenación académica en vigor. Dichos centros deberán tener, como mínimo, una unidad para cada curso y disponer de las instalaciones y condiciones

materiales recogidas en el artículo siguiente”, cita el artículo 13 del Real Decreto 132/2010, que establece las condiciones que deben cumplir los centros de secundaria.

Según lo comunicado por Ayuso, la idea solo es dar 1º y 2º en los CEIP, de manera que no se cumpliría lo estipulado en ese Real Decreto. También es cierto que estos centros son CEIP (Colegios de Educación Infantil y Primaria) y no “centros de secundaria”. Existe el modelo CEIPSO, centros que ya existen que aúnan ambas etapas, sobre todo para localidades donde no hay mucha población, pero en teoría estos iban a ser otra cosa, explica Galvín. La falta de una normativa propia la hace sospechar ahora que acabarán siendo CEIPSO en lo que califica de “marcha atrás” del Gobierno regional. Pero no dejan de ser especulaciones, admite, porque la falta de transparencia de la Comunidad está marcando todo el proceso.

Ahora, la universidad

En los últimos meses, más allá de este episodio de la ESO en colegios de Primaria, la disputa se ha librado en la Universidad en varios frentes, una confrontación que va a marcar también el presente ejercicio con una previsible colisión de leyes.

El Gobierno está ultimando la actualización del decreto de creación de centros universitarios, la normativa que regula los mínimos que deben cumplir las universidades privadas. Piensa Moncloa, lo dijo Pedro Sánchez, que los “chiringuitos universitarios” proliferan por todo el estado con el único objetivo de ganar dinero. No lo dijo, pero hablaba sobre todo de Madrid. La respuesta de la presidenta Ayuso –la comunidad autónoma con más centros de iniciativa social de España (doblan a los públicos)– fue anunciar el decimocuarto campus privado en la región una semana después.

Ayuso rechaza frontalmente la norma del Gobierno y en paralelo pretende aprobar su ley universitaria, que el ministerio califica a su vez de “ayusazo” por el recorte que aplicará, sostienen. La ministra, Diana Morant, anunció en su momento que “el Gobierno de España también le va a hacer frente a su nueva ley de universidades”. Cuando se conoció el borrador del texto, el ministerio advirtió de que había una posible invasión de competencias de Madrid con el régimen disciplinario. De nuevo, habrá que esperar a que esta se apruebe para poder recurrir algo, si es el caso.

El pasado invierno, la disputa fue por el profesorado universitario. La Comunidad de Madrid, la que peor financia a sus campus de toda España, fue la única autonomía que rechazó el programa María Goyri de contratación de docentes universitarios que financiaba el ministerio para que las universidades se adapten a la nueva ley. Finalmente, apretado por la presión que ejercieron los rectores madrileños, el consejero Emilio Viciano firmó el acuerdo con la ministra Diana Morant en una tensa cita en la que ambos se lanzaron duros reproches.

Los modelos educativos de ambas administraciones no pueden ser más diferentes. El sistema educativo español, en el que Moncloa propone (establece los marcos mínimos a través de leyes estatales) y las comunidades disponen (desarrollan y aplican esas leyes a su voluntad, teóricamente dentro de los marcos propuestos), facilita estos enfrentamientos, que prometen no parar. De Secundaria a la Universidad, va a ser un curso movido en las aulas madrileñas.

EL DEBATE

La Unesco denuncia que la profesión docente sufre una «crisis sin precedentes» en el mundo

Según un reciente informe, existe una escasez masiva de profesores en todo el mundo que está poniendo en peligro el acceso a una educación de calidad

El Debate. 01 sep. 2025

La Unesco denunció este jueves que la profesión docente sufre una «crisis sin precedentes» en todo el mundo e hizo un llamamiento a «revalorizarla» y hacerla más atractiva para las nuevas generaciones.

«La profesión docente, a menudo calificada como la profesión más bella del mundo, afronta una crisis sin precedentes», aseguró la directora general de la Unesco, Audrey Azoulay, durante la inauguración de la Cumbre Mundial sobre Docentes este jueves en Santiago de Chile.

«Es necesario volver a subrayar la urgencia de revalorizar esta profesión, dado que la tasa de docentes que abandonan la enseñanza se ha duplicado en siete años», agregó la exministra francesa.

Según un reciente informe del organismo internacional, con sede en París, existe una escasez masiva de profesores en todo el mundo que está poniendo en peligro el acceso a una educación de calidad.

Sería necesario contratar a 44 millones de docentes de aquí al año 2030 para cubrir la educación primaria y secundaria universal, lo que representa un coste anual de 120.000 millones de dólares.

La vicesecretaria general de las Naciones Unidas, Amina J. Mohammed, pidió un compromiso más firme para enfrentar la crisis y alertó de que «los bajos salarios, el crecimiento profesional limitado, la falta de tecnología y,

en muchos lugares, la devaluación de la profesión» están empujando a muchos docentes a abandonar la profesión.

«Le estamos pidiendo lo imposible a los profesores: construir el futuro sin herramientas, sin confianza y sin las condiciones que necesitan», afirmó.

El porcentaje de maestros de primaria que abandonan la profesión se ha duplicado, pasando del 4,6 % en 2015 a más del 9 % en 2022, de acuerdo al organismo.

La cumbre, que se celebra por primera en Chile, reunirá hasta el viernes a representantes de la comunidad educativa mundial y organizaciones internacionales y civiles, así como representantes de distintos Gobiernos.

El presidente chileno, Gabriel Boric, afirmó en la ceremonia de inauguración que «los profesores no viven de aplausos» y pidió «no romantizar el oficio de enseñar ni hablar de lo sacrificado que es si paralelamente no mejoramos sus condiciones».

El mandatario progresista, que dejará el cargo el próximo marzo, hizo también un alegato a favor del multilateralismo y de la educación y declaró que actualmente «enseñar para la paz está en riesgo en el mundo, con líderes que insultan a quienes piensan distinto, que han hecho de la humillación muchas veces un arma».

«Eso nos lo vamos a combatir con palabras, discursos o tuits. La mejor manera es hacerlo con educación, enseñando y dando la oportunidad a los niños a volar y a pensar un mundo mejor», añadió.

Noticias de Navarra

Navarra, primera comunidad en regresar a las aulas y la tercera con mayor gasto escolar

El jueves día 4 vuelve la ESO y Bachillerato y algunos colegios de Navarra

EFE. PAMPLONA 01-09-25

La mayoría de alumnos españoles retomarán la actividad lectiva tras las vacaciones de verano el lunes 8 de septiembre, aunque los primeros escolares en volver a las aulas serán los de la Comunidad Foral de Navarra, ya que lo harán no antes del día 4 y no después del día 8 de septiembre en Infantil y Primaria y el día 4 en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En Andalucía, las clases comenzarán el día 10 para las etapas de Infantil y Primaria y el 15 para ESO y Bachillerato; en Aragón, el día 8 en Infantil, Primaria y ESO y el 10 en Bachillerato; y en Asturias, que ha establecido un calendario específico 0-3 años con el inicio de clases el día 4, volverán a las aulas el día 9 en el Segundo Ciclo de Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato.

En las Islas Baleares volverán a las clases el día 10 en Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato; en Canarias el día 9 en Infantil y Primaria, el 10 en ESO y el 11 en Bachillerato; en Cantabria el 8 en Infantil y Primaria y el 11 en ESO y Bachillerato; en Castilla-La Mancha el 8 en Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato; y en Castilla y León el día 8 en Infantil, Primaria y alumnos de ESO escolarizados en centros de Educación Primaria y el día 15 el resto de alumnos de ESO y Bachillerato.

Además, los alumnos catalanes empezarán el colegio el día 8 en Infantil, Primaria y ESO y el día 12 en Bachillerato; los madrileños el día 8 en Infantil y Primaria y el 9 en ESO y Bachillerato; los valencianos el día 8 en Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato; y los extremeños el día 11 en Infantil y Primaria y el 12 en Bachillerato.

Por último, en Galicia la vuelta al cole arranca el día 8 en Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato; en La Rioja el día 9 en estas cuatro etapas educativas; en la CAV a partir del día 5; y en la Región de Murcia el día 8 en Infantil y Primaria y el 11 en ESO y Bachillerato.

Coste para las familias

El inicio del curso supondrá para las familias un coste medio de unos 400 euros por niño, una cifra que ha disparado las búsquedas y las ventas de material usado. El gasto es distinto por comunidades autónomas y la Comunidad Valenciana, Cataluña y Navarra lideran el ranking de precios más altos, frente a Extremadura y Castilla-La Mancha que están en las más baratas.

Según un análisis realizado por el comparador financiero Banqmi, el coste medio de la vuelta al cole en España vuelve a aumentar para este próximo curso 2025-2026 y el gasto medio por alumno se situará en los 422,05 euros, lo que supone un incremento del 1,59% respecto al curso anterior (415,43 euros), y equivale a 6,62 euros más por estudiante. Desde el curso 2018-2019, el coste total ha crecido en 7 años un 14,88%, desde los 367,37 euros por alumno de entonces.

Por comunidades, la Comunidad Valenciana lidera el gasto escolar con una media de 481,30 euros por alumno, seguida de Cataluña (462,67 euros) y Navarra (456,45 euros); mientras que Extremadura (391,52 euros) y Castilla-La Mancha (397,94 euros de media) se sitúan como las más baratas.

Libros y uniformes concentran el mayor incremento de la vuelta al cole de este año: hasta 229,79 euros de media por uniforme y 192,26 euros de media por libros. El mayor ascenso vuelve a registrarse en Educación Infantil, donde el precio medio de los libros se dispara un 4,55% de media; seguido del de Educación Primaria con un 2,25% y de la ESO con un 1,52%, con diferencias notables entre tipos de centro. En Infantil, por ejemplo, el aumento es similar en todos los modelos educativos —4,87% en escuela privada, 4,41% en concertada y 4,23% en pública—, pero en la ESO vemos que el incremento es mayor en la escuela pública, donde los precios suben algo más de un 2%.

Respecto a los uniformes, adquirirlos en una tienda generalista cuesta de media 208,98 euros, mientras que hacerlo directamente en el centro escolar eleva el gasto a 250,61 euros.

EL PAIS

Arranca el curso más diverso: uno de cada cuatro alumnos de primaria es extranjero en los colegios públicos de siete provincias

El desequilibrio en el reparto con los centros concertados y la falta de recursos adicionales para las escuelas públicas que más los acogen tensionan el sistema educativo en el inicio del año escolar

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 01 SEPT 2025

España reabre este lunes sus centros educativos, a los que a partir del 8 de septiembre empezarán a llegar más de ocho millones de estudiantes. Entre los primeros retos del nuevo curso está gestionar bien una diversidad en rápido aumento. El sistema ha alcanzado la mayor cifra de chavales extranjeros de su historia, 1.125.860, lo que representa un 30% más que hace un lustro. En siete provincias españolas, uno de cada cuatro alumnos de primaria en los colegios públicos proviene de otros países.

Su incorporación es una fuente de enriquecimiento cultural y ha contribuido a mantener escuelas abiertas (y puestos de trabajo docentes): sin ellos, el enorme agujero que la bajada de la natalidad ha abierto en los colegios, que han perdido cerca de 200.000 estudiantes en cinco años, habría sido un 40% mayor. Los docentes y otros expertos en educación advierten, sin embargo, de que el gran desequilibrio en la distribución de estos alumnos entre la red escolar pública y concertada, y la ausencia de recursos adicionales en la primera para acogerlos, hacen que las dificultades derivadas del idioma, del desfase de aprendizajes con el que muchos llegan, y el agravamiento de la precariedad en la que muchos viven como consecuencia de factores como el encarecimiento de la vivienda, está tensionando el sistema educativo, especialmente el público, y puede mermar su calidad.

Los últimos datos del Ministerio de Educación, publicados a finales de junio, se refieren al curso pasado, y no diferencian, dentro de la enseñanza privada, entre aquella que está subvencionada (la concertada) y la que no. La matrícula de estudiantes de la concertada representa, por otra parte, casi tres cuartas partes del total en los centros privados.

El alumnado extranjero representa el 12,9% del total de enseñanzas de régimen general (que abarca desde Infantil a Bachillerato y FP). Pero en la ESO alcanzan el 13,9%, y en Primaria, el 15,5%. Y en esta última, en los colegios públicos, suponen el 17,7%.

Dentro de esa media, la diferencia por territorios es, sin embargo, elevada. Las siete provincias donde más proporción de chavales extranjeros tienen los colegios de primaria se sitúan en la mitad este de la península ibérica, y destacan en general por la importancia que tienen en su economía la hostelería y la agricultura —en modalidades que requieren mucha mano de obra—, y, en algún caso, por no tener mucha población.

Son Alicante (29% de alumnos extranjeros), Lleida (27%), La Rioja (26,4%), Castellón (26,1%), Murcia (24,8%), Girona (24,7%), y Teruel (24,6%). En el otro extremo, con una proporción muy inferior, figuran siete provincias situadas en la mitad sur o el oeste peninsular: Ciudad Real (7,4%), Pontevedra (6,5%), Badajoz (5,5%), Jaén (5,2%), Sevilla (4,9%), Córdoba (4,8%), y Cádiz (4,7%).

La autonomía donde los chavales extranjeros tienen mayor peso en Primaria en la escuela pública es la Comunidad Valenciana (26,2%), y la que menos, Extremadura (6,3%).

Un gran desequilibrio

Los colegios públicos españoles acogen a casi un 50% más de chavales extranjeros que la privada. Pero en varias provincias se alcanzan diferencias salvajes: Almería (383%), Álava (256%), Segovia (232%), Ávila (213%), Murcia (199%), Navarra (136%), Castellón (111%).

Entender por qué se llega a tales porcentajes exigiría análisis locales detallados en cada una de ellas —en Almería, por ejemplo, además de otros factores, como la concentración de la población extranjera en municipios costeros como Níjar, El Ejido Roquetas de Mar o la propia capital, la escuela privada tiene un peso muy pequeño: solo matricula a un 13,4% del total, el tercer menor volumen provincial de España—, señala Xavier Bonal, profesor de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Un elemento clave es, en todo caso, señala Bonal, el perfil que los colegios concertados tienen en unos y otros lugares, y su voluntad de servir al “interés público”. En ese sentido, por ejemplo, los datos de Álava y, en



general del País Vasco, no sorprenden a Bonal, especializado en segregación educativa por razones socioeconómicas. “Tienen un volumen elevado de centros concertados que cobran cuotas, lo que les da un perfil elitista”, afirma.

Si no hay políticas que impulsen un reparto más equilibrado del alumnado extranjero, y en general vulnerable, entre las redes educativas, la descompensación tenderá a mantenerse o incluso a empeorar, cree Bonal, ya que el empobrecimiento del alumnado inmigrante —su tasa de riesgo de pobreza y exclusión de la población infantil extranjera alcanza el 68%, frente al 23,6 % de los españoles— puede llevar a los centros concertados a aumentar las tácticas para no escolarizarlos.

El sociólogo apunta al mismo tiempo, sin embargo, que en zonas especialmente castigadas por la caída de la natalidad, la concertada puede actuar al contrario y abrirse más a este alumnado para paliar su bajada de matrícula.

El caso de Cataluña, la comunidad autónoma donde el alumnado extranjero está menos segregado por redes educativas, muestra, por el contrario, “que las políticas pueden demostrarse eficaces para abordar el problema; no lo resuelven todo, pero algunas cosas sí”, prosigue Bonal. Los chavales extranjeros representan el 21,1% del total en la escuela pública en primaria, y el 18,9% en la privada. Como contraste, en Murcia los porcentajes son del 24,8% y el 8,3% respectivamente, lo que la convierte en la comunidad más segregadora.

Un ejemplo que funciona

Bonal apunta como causa de la situación en Cataluña el decreto que la Generalitat aprobó en 2021 —en el marco de un pacto contra la segregación escolar al que se sumaron la Generalitat, más de un centenar de Ayuntamientos y otros actores educativos—, “que ha mejorado la detección de alumnado vulnerable y su distribución equilibrada entre centros públicos y concertados”.

La ciudad de Barcelona empezó a aplicar su propio plan de choque en 2019, y ahora, en el conjunto de la provincia (la estadística del ministerio no ofrece datos municipales), la escuela pública solo matricula a un 0,6% más de niños extranjeros que la privada.

El desequilibrio se da entre redes y también dentro de las mismas. Isabel Moreno, presidenta de la Asociación de directores valencianos de colegios públicos y responsable de una escuela en Xàbia (Alicante), señala que en su centro el porcentaje de alumnado de origen extranjero alcanza el 61%, un 30% del alumnado desconoce las lenguas vehiculares del aula, y parte de los chavales viven en hogares con condiciones muy precarias, “peor que hace unos años”.

Moreno, que es también vicepresidenta de la Federación estatal de directores de colegios públicos Fedeip, considera urgente un cambio en la normativa para que los recursos que reciben los colegios dejen de estar vinculados básicamente al número de clases, como sucede ahora. “No se puede tratar igual a un colegio del interior de Alicante, que tiene 12 o 13 alumnos por aula, que a uno como el mío, con todas las clases a 27, dificultades lingüísticas y niños y niñas con graves carencias económicas. Hay que darle una vuelta”, afirma.

Bajada global

Los datos de Educación reflejan que el número total de alumnos de las enseñanzas de régimen general disminuyó respecto al anterior como consecuencia del descenso de la natalidad. La bajada fue pequeña, de 13.245 estudiantes, un 0,2% del total, hasta situarse en 8.319.029. Pero es la primera vez que ocurre por motivos estructurales desde el curso 2001-2002. En dos cursos de la pandemia hubo descensos, pero se debió a la decisión de miles de familias de no escolarizar a sus hijos en Infantil, y la cifra remontó después.

La natalidad empezó a bajar en España en 2009. Pero hasta ahora la cifra global de alumnado había seguido aumentando como consecuencia de la expansión del primer ciclo de Infantil, el 0-3 (en los últimos años han nacido menos niños, pero pese a ello cada año se han matriculado más); la Formación Profesional (especialmente de los ciclos superiores), así como de la llegada de chavales extranjeros.

Todos ellos siguieron aumentando el curso pasado, pero ya no han podido compensar el impacto de la caída de la natalidad en el segundo ciclo de Infantil, la Primaria y la ESO. Tres etapas que abarcan 13 cursos, cuya tasa de escolarización es prácticamente del 100%, y suman 5.875.978 alumnos, el 70% del total.



ChatGPT también seduce a los maestros: «¿Los alumnos pueden usarlo y nosotros no?»

Más de la mitad de los docentes lo emplean en Secundaria para preparar sus clases o corregir los exámenes

BEATRIZ L. ECHAZARRETA. 02/09/2025

Una universitaria en Boston de último curso estaba revisando sus apuntes cuando en una de las diapositivas leyó: «Amplía todas las áreas. Sé más detallado y específico». Después de la indicación, se encontró con un listado de «modelos de liderazgo», junto a su definición y una viñeta que ilustraba el concepto. Ella Stapleton, que así se llamaba la estudiante, montó en cólera al descubrir que alguno de los profesores de su reputada escuela de negocios (la de Northeastern) estaba utilizando ChatGPT para preparar las clases. Y ni siquiera había dedicado un minuto a borrar la 'huella del delito'.

El caso trascendió en Estados Unidos cuando Stapleton presentó una queja formal ante la universidad y solicitó el reembolso de la matrícula de esa clase. Pero no hubo suerte. Meses más tarde le comunicaron que no le devolverían su dinero, pero el debate sobre el uso lícito o no de la Inteligencia Artificial ya estaba abierto. Sobre todo, por la persecución en las aulas (tanto en las etapas escolares como universitarias) del uso de la IA por parte de los alumnos. «¿Doble rasero? Yo creo que el profesor que no usa ChatGPT lo hace por puro desconocimiento. Darle la espalda a una herramienta así roza la negligencia docente», opina Javier Pérez Martínez, profesor en la ESO y en Bachillerato en un instituto público sevillano. En una encuesta realizada este año por GAD3 para Empantallados, se cifra en un 55% la proporción de profesores que usan «bastante» la IA en su práctica docente. Un 8% asegura emplearla «mucho» y un 26% «más bien poco». La muestra del estudio son profesores de toda España de ESO, Bachillerato y FP con una media de edad de 44,8 años.

Durante el pasado mes de julio, momento en que los docentes se dedican al papeleo burocrático una vez los estudiantes empiezan las vacaciones, las redes sociales se llenaban de comentarios de maestros que 'confesaban' haber acudido a ChatGPT para agilizar algunos informes. «¿Los alumnos pueden usarlo y nosotros no? Si nos quita carga burocrática, ¡bienvenido sea! Deberían ofrecernos alguna formación homologada», opinaba otra docente en un tuit. Un 51% de los docentes estarían, precisamente, empleando esta herramienta para automatizar tareas administrativas rutinarias, según el citado informe de GAD3 sobre el uso de IA en la Educación. Un 53% recurren a la herramienta para elaborar planes de sus asignaturas; un 49% para preparar exámenes y un 29% para corregirlos.

«En estos últimos meses su uso se ha generalizado y cada vez irá a más. En la mayoría de las ocasiones se recurre a la IA para cuestiones sin un sentido pedagógico y para resolver labores burocráticas, porque es demencial las evaluaciones a cumplimentar que exige el sistema», refiere Mario Gutiérrez, que es el responsable de Educación en CSIF (Central Sindical Independiente de Funcionarios). «Pero puede haber compañeros que se estén excediendo, que no lo estén usando bien», concede Gutiérrez.

Javier Pérez Martínez confiesa a este diario que él lo utiliza para «absolutamente todo». «Incluso le pido que me sugiera cómo debo distribuir a los alumnos en el aula para mejorar su rendimiento». A los chavales, eso sí, les obliga a escribir sus redacciones con bolígrafo y en el tiempo de la clase, para que no caigan en 'la tentación'. Uno de los grandes retos de la Educación de hoy es, precisamente, repensar las tareas que deben afrontar los estudiantes para que vuelvan a suponer un reto. En este sentido, según GAD3, un 54% de los alumnos españoles consideran que hay profesores que están pidiendo trabajos que ya no son útiles después de la llegada generalizada de la IA a los teléfonos móviles.

La gran paradoja educativa

En opinión de Ulises Cortés, catedrático en Inteligencia Artificial en la Universidad Politécnica de Cataluña, ninguno de los principales usos que hacen los profesores de ChatGPT es adecuado. «Se está dando una gran paradoja, a veces convenciéndonos de que las cosas que no requieren esfuerzo son mejores. Y esto no es necesariamente así», esgrime. Cortés conoce el caso de colegas en la universidad que lo están empleando para actualizar bibliografías, reorganizar el material de sus asignaturas o plantear y corregir exámenes. «En las aulas se dan muchas idiosincrasias que requieren una adaptación a los perfiles de los alumnos. Si, por ejemplo, das clase a diez grupos diferentes, con sus distintos niveles o ritmos de aprendizaje, la máquina planteará los exámenes de manera ciega, sólo con las indicaciones aportadas, que no siempre reúnen todos los matices», defiende.

La Opinión www.laopiniondemurcia.es
DE MURCIA

Colegios e institutos se preparan para recibir a 320.000 alumnos

Equipos directivos y profesorado se incorporaron este lunes con la vista puesta en tenerlo todo a punto para iniciar el curso la próxima semana

Ana García. 02 SEPT 2025

Este lunes miles de maestros y profesores de la Región de Murcia subían la persiana de sus clases después de dos meses cerradas para comenzar a organizar los grupos de alumnos y los temarios con los que empezarán a trabajar en este próximo curso escolar, que en la Comunidad arranca el 8 de septiembre para Infantil y Primaria, y el 11 de septiembre en ESO y Bachillerato.



En total, serán más de 245.000 los estudiantes de estas etapas educativas los que se incorporarán a sus centros entre el lunes y el jueves próximo, mientras que los de Formación Profesional (FP), Enseñanzas de Régimen Especial y Educación Permanente lo harán unos días después. Esto hará que la cifra final se aproxime a las 320.000 plazas no universitarias que oferta la Consejería, que dispone a su vez de una plantilla de 29.000 docentes.

Colegios e institutos abrieron ayer sus puertas, con la vista puesta en adecuar y preparar los centros con las limpiezas de última hora y comenzar con las reuniones de los claustros de profesores, en las que organizar la actividad académica.

Algunos de ellos no dieron margen a la plantilla y comenzaron a celebrar claustros el primer día, mientras que otros, como el IES Saavedra Fajardo (Murcia), decidieron dejarlo para hoy martes con el fin de aprovechar el primer día para dar la bienvenida a los nuevos profesores que se incorporan y enseñarles las instalaciones y funcionamiento de los centros.

Francisco Alemán, director del Saavedra Fajardo, agradece contar con el profesorado desde el primer momento. «Este año tenemos a todos los profesores nombrados y eso es bueno para la organización porque ya están todos aquí incorporados», según explicaba ayer a La Opinión.

En su caso, afirma que han optado por dejar el primer día de margen «para que los profesores lleguen, aterricen y se vayan organizando», aunque los cien docentes que forman la plantilla tendrán hoy el claustro para organizar los grupos de los cerca de mil alumnos que llegarán la próxima semana, una cifra que ha crecido con la incorporación el pasado curso de la Formación Profesional.

El director del IES Miguel de Cervantes de Murcia, Pedro Guerrero, también andaba ayer de reunión en reunión sin un minuto para respirar durante su primera jornada de este nuevo curso que comenzará de forma oficial la próxima semana.

En su centro la limpieza intensiva se realizó en el mes de julio, por lo que ahora «únicamente se da una pasada más rápida o más a fondo si, como es en nuestro caso, se ha hecho alguna obra o reforma en estas últimas semanas».

Respecto a su plantilla sostiene que de los más de 80 profesores con los que cuenta únicamente tiene 4-5 puestos pendientes de que se adjudiquen, algo que espera que se haga en los llamamientos de la Consejería de Educación de esta semana.

En el IES Sanje de Alcantarilla también se encontraba ayer organizando el centro y la plantilla Isabel Saturno, que además de directora del instituto es la presidenta de la Asociación de Directivos de Centros Públicos de Secundaria de la Región de Murcia. Saturno reconoce que este año casi todas las plazas de profesorado están adjudicadas, «aunque quedan pendientes algunas de FP que esperamos que se resuelvan en estas próximas semanas».

El Sanje es uno de los institutos de mayor tamaño de la Región de Murcia, con una plantilla de 150 profesores y un volumen de alumnos que supera los 1.500. Sólo en ESO cuenta con ocho grupos de primer curso, a los que se suman el resto de clases de Secundaria, Bachillerato y FP, enfrentándose además este año al reto de implantar la Formación Profesional a distancia.

Primaria pisa el acelerador

Los equipos directivos de los institutos cuentan con más margen, al comenzar las clases el 11 de septiembre, pero los colegios iniciaban ayer la vuelta pisando el acelerador para tenerlo todo listo para recibir a los alumnos de entre 2 y 11 años el próximo lunes, 8 de septiembre.

«Estamos en unos días con mucha actividad en los centros, con jornadas en las que hay que adaptar las clases, el mobiliario, empezar a programar el temario y realizar la adaptación del nuevo profesorado», afirma Olga Catasús, directora del Colegio San Isidoro del Algar (Cartagena) y presidenta de la Asociación de Directivos de Colegios Públicos de la Región de Murcia.

En su centro también se han incorporado todos los maestros, «a falta sólo de cubrir unas bajas», pero insiste en el «gran reto» que tienen por delante los colegios y que no es otro que «la inclusión y la atención a la diversidad». En este caso, indica que «cada vez hay más niños con necesidades especiales y a los colegios nos llegan cada vez más casos, por lo que el descenso de la ratio a 22 alumnos no es real, ya que hay alumnos que no cuentan por uno y necesitan una mayor dedicación del profesorado».

El envejecimiento del empleo abre una ventana a la FP: millones de puestos esperan relevo joven

El 31 % de la población ocupada supera los 50 años, mientras que los menores de 30 apenas representan un 15 %

El Debate. 02 sep. 2025

La Formación Profesional (FP) se abre camino ante el envejecimiento de la población ocupada, ya que un tercio de los trabajadores es mayor de 50 años y deberá ser reemplazado por cerca de 3,5 millones de jóvenes en los próximos años.

Según el informe del Observatorio de la Formación Profesional de CaixaBank Dualiza y Orkestra Instituto Vasco de Competitividad, hay un déficit de casi 3,5 millones de jóvenes menores de 30 años que debe compensar el peso creciente de los mayores de 50, una cifra que se ha doblado desde hace una década.

El 31 % de la población ocupada supera los 50 años, mientras que los menores de 30 apenas representan un 15 %, un desajuste que afecta a todos los niveles educativos y sectores productivos.

Todos los grupos ocupacionales de la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CON) presentan déficit de personas jóvenes, aunque destaca el grupo de Artesanos y trabajadores cualificados de industrias manufactureras, donde la brecha es de medio millón, o el de las Ocupaciones elementales, con una necesidad de 430.000 profesionales.

Pero también, directores y gerentes registrará una fuerte demanda de cara al futuro, ya que por cada joven en uno de esos puestos hay once personas mayores de 50 años.

En el ámbito de la Administración Pública la brecha generacional es mayor, por cada 100 jóvenes hay 690 personas mayores de 50 años mientras que en la hostelería, la información y comunicaciones, o en las actividades recreativas y culturales son las que atraen a más jóvenes convirtiéndose en los tres únicos sectores donde la brecha generacional no alcanza el 100 %.

Mayor envejecimiento

El informe señala que el mayor envejecimiento se presenta entre las personas ocupadas cuyo nivel educativo no supera la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) mientras que el menor envejecimiento se presenta entre los ocupados con FP y especialmente, entre aquellos con FP de grado Superior.

«Estos datos muestran que la FP es clave para el relevo generacional, y que los esfuerzos hay que ponerlos en el grado Medio donde hay una menor atracción de jóvenes respecto a los de grado Superior», incide el análisis que señala que la atracción de personas extranjeras a la FP también es una oportunidad.

No obstante, en el grado Medio la brecha generacional es menor a la del grado Superior en el ámbito de la Construcción, la Industria manufacturera y el Comercio.

Además, hay actividades económicas que van a crecer como resultado de este envejecimiento de la población y su vinculación estrecha con la Formación Profesional, como es el área de los cuidados.

EL PAÍS

Mariano Jabonero, secretario general de la OEI: “Un estudiante bueno en lectura tendrá más éxito en los estudios y será más feliz”

La máxima autoridad de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura participó en la Cumbre Mundial sobre Docentes, celebrada en Santiago de Chile por iniciativa de la Unesco

PABLO MARÍN. Santiago de Chile - 02 SEPT 2025

“Tenemos un problema en Latinoamérica”, advierte Mariano Jabonero (San Martín de Valdeiglesias, Madrid, 72 años), quien desde 2018 oficia de secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). “Hay una jubilación masiva de docentes, no hay recambio generacional. En países como Chile los profesores que entran a la enseñanza se van pronto, se van a otros tipos de trabajo. Si hay dos temas críticos de la educación son el profesorado -su selección, formación, evaluación- y el liderazgo: la dirección de los centros escolares, la política educativa”.

Las afirmaciones de este licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, que ha residido en varios países latinoamericanos como consultor o experto de la Unesco, se dan en el contexto de su participación, la semana pasada en Santiago de Chile, en la Cumbre Mundial sobre Docentes: una actividad nacida del organismo de la ONU para la educación, la ciencia y la cultura que abordó la escasez de profesores a escala mundial y abogó por una “valorización de la profesión”.

Pregunta: ¿Qué aspectos críticos ve hoy en la educación?

Respuesta. El tema troncal es financiero: recursos. Hace poco, en un artículo que publicó EL PAÍS, Héctor Miralles Soler, de la OEI decía “más recursos y menos retórica”. La inversión en educación está por debajo de



lo que había antes del Covid. Pero hay que tener en cuenta que el Covid supuso un impacto muy negativo, por lo cual hay que recuperar lo que se perdió. La inversión en educación es muy baja, no crece y en ocasiones no se está gastando de forma eficiente. Se han gastado en temas de educación miles de millones que no aportan ningún recurso. Por ejemplo, durante años en la región [América Latina] ha habido políticas de comprar un computador por niño, y se ha demostrado que es un gasto tremendo y no aporta beneficios claros: no hay contenidos educativos, no hay formación. Entonces, no se trata solamente de gastar más, sino de gastar mejor.

Por otra parte, están la voluntad política -la agenda educativa en los gobiernos de la región ha decaído, tiene menor presencia- y algo que nos afecta muy directamente, que es la cooperación internacional. En América Latina ha habido una fuerte inversión en cooperación internacional en educación. El que más invirtió fue Estados Unidos, que ahora ha dicho que desaparece, pero hay agencias de cooperación bilaterales de países europeos -de Noruega, de España, etcétera- que también se han ido de la región. Y quien está manteniendo una postura que yo calificaría de digna es la banca multilateral.

P. Y la voz de los profesores, ¿está siendo oída?

R. La voz de los docentes se escucha habitualmente, pero, creo, en un ámbito mucho más gremial-sindical que pedagógico. Son dos cosas diferentes. Una cosa es que haya gremios con ciertos intereses -de horario de trabajo, de salarios- y otra cosa es el criterio educativo. Oí una vez que hay que construir la política educativa sobre evidencia y no sobre ocurrencias. La evidencia son datos objetivos. ¿Por qué se enseña bien o mal una cosa? ¿Por qué el sistema educativo de unos países funciona bien y en otros no? Son datos que aporta la ciencia, fundamentalmente, y que no siempre se tienen en cuenta.

En algún momento, se puso de moda pensar que para la educación en América Latina lo mejor sería [seguir el camino de] Finlandia, Estonia o Singapur. Pero América Latina no tiene nada que ver, sociológicamente, con Estonia, Finlandia o Singapur. Nuestras soluciones son propias, son por completo distintas. Y en América Latina se han hecho muchas cosas bien, pero a veces no se valoran.

P. Más que mirar a Escandinavia, dice usted, ¿Latinoamérica podría mirarse a sí misma?

R. Podría mirar buenas experiencias locales, sobre todo a partir de la cantidad ingente de información científica que hay en la región. En cada país de América Latina se sabe perfectamente qué ocurre con la educación: asistencia, fracaso, enseñanza de la matemática, de la lengua. En cada país hay diagnósticos muy precisos. Mejor es que usemos esa información científica.

P. ¿Cuán grande fue el daño de la pandemia?

R. Muy fuerte. Yo uso una frase del secretario general de la ONU, Antonio Guterres: generó “una catástrofe generacional”. Hay una generación que está atorada y un 50% de ella, durante el confinamiento, no tuvo ninguna atención educativa ni cultural. Hay una pérdida de aprendizajes que los gobiernos tendrían la obligación de recuperar. En la OEI hicimos un estudio que arrojó que los salarios de esa generación van a ser menores que los de una generación normal, porque sus competencias para trabajar van a ser menores.

P. ¿Considera factible retomar los estándares pre-pandémicos? ¿Se diría optimista?

R. Si no fuese optimista, no trabajaría en esto. Quienes trabajamos en educación somos optimistas patológicos. Y creo que sí es posible [retomar los niveles pre-pandémicos], pero como dijo un ilustrado, se requieren buenas ideas, buenas políticas y buena bolsa. Creo que hay condiciones para hacer ahora mismo un cambio educativo mucho mejor que lo que nunca se ha dado: tenemos recursos mucho más importantes y tenemos una demanda social muy fuerte, especialmente del sistema productivo. Los empleadores de América Latina no encuentran empleados con los perfiles que necesitan, y ese es un dato para tener muy en cuenta. Hay millones de puestos de trabajo sin cubrir, porque los jóvenes no tienen competencias que requiere el sistema productivo. Yo creo que estamos en condiciones, hay recursos en los sistemas virtuales. En este momento, la Inteligencia Artificial (AI) es una herramienta poderosísima y ojalá podamos aprovecharla.

P. ¿Es dable hoy, a propósito de la IA, temer una tercerización de la inteligencia?

R. Hay un tema de la educación desde el siglo XVII, desde que [el pedagogo checo] Comenio diseña el sistema educativo para el imperio prusiano: siempre ha habido cierta resistencia de la escuela, como institución, a la novedad, y en lo que toca a la tecnología hoy veo dos posturas: el apostólico tecnológico y el pesimista pedagógico. Yo creo que el mundo educativo siempre es un poco resistente al cambio, a la innovación, lo que resulta natural. El mundo educativo cree tener el monopolio de la educación, del conocimiento, pero de repente la escuela ha dejado de ser ese monopolio, y hay inseguridad. Y con respecto a la tecnología, la actitud del mundo docente es injustificada, porque no ha recibido información suficiente y no sabe qué hacer con la que tiene.

P. ¿Qué lugar queremos darle a la IA en la educación? ¿El de un asistente?

R. Eso es algo que hacemos todos y lo usamos de forma natural. A mí me llega un informe de 58 páginas, y rápidamente tengo un resumen de página y media, lo que me evita el esfuerzo de una hora y media de lectura. Gestionar la educación, en tanto, es muy complejo, porque hay que gestionar una gran empresa en cada país,

con millones de maestros, estudiantes, calificaciones, estadísticas. Y con inteligencia artificial todo eso se hace de forma muy natural, muy fácil, y pueda hacerse con todo aquello en lo cual veamos que es útil y que no entra en terrenos ilícitos.

P. ¿Cómo ve el analfabetismo funcional, el de gente que aprendió a leer en la escuela y no entiende las instrucciones de un medicamento?

R. En la media de la región, más del 40% de los chicos de 13 a 15 años no comprenden lo que leen.

P. ¿Y qué debería empujar la educación ahí?

R. Lectura, lectura, lectura. La lectura es el elemento clave. Un chico o una chica con un buen nivel de competencia lectora va a tener éxito en su vida, le va a ir bien en los estudios, en su vida personal, y además va a ser más feliz.

P. ¿Cómo ve las restricciones crecientes al uso de celulares en el aula?

R. La educación presencial busca la maduración del sujeto. Y ahí está todo lo vivido entre la infancia y la adolescencia que dialogan, discuten, se pelean, se quieren, no se quieren, etcétera. Todo eso es interacción personal. Hace un año, más o menos, vi un video grabado en el patio de un liceo en París, y estaban todos parados viendo su móvil como si fueran esculturas. Bueno, ese liceo prohibió el uso de móviles, y después se grabó ahí mismo otro video y los estudiantes estaban jugando, corriendo, hablando entre ellos. Son dos mundos distintos: un mundo pasivo y un mundo activo.

Ahora, si el uso del móvil u otro dispositivo está controlado educativamente, no hay ningún problema: el maestro dirá, por favor, abran en tal sitio tal información, y ya está. Porque el móvil o el computador son una ventana tremenda de información cuando son dirigidos por alguien.



Esta es la jornada escolar que mejora la atención y la concentración al respetar los picos atencionales naturales

Hay una en concreto en la que el cerebro está más receptivo para el aprendizaje

CARLOTA FOMINAYA. Madrid. 02/09/2025

En apenas unos días, los estudiantes retoman sus horarios habituales. Unos lo harán de 8:00 a 15:00 horas, y otros, de 9:00 a 17:00, un tiempo al que se le suma inevitablemente el tiempo de estudio y deberes.

Sobre la mesa está la necesidad de los adolescentes de dormir más y esto no siempre es compatible con las interminables horas lectivas, que además se unen al hecho de que casi siempre es inevitable madrugar. Pero, ¿cuál es el mejor horario?

Ana Belén Pardo Salamanca, profesora del Máster Universitario en Dificultades del Aprendizaje y Trastornos de la Comunicación en Contextos Socioeducativos de la Universidad Internacional de Valencia (VIU), explica las ventajas e inconvenientes que tienen los horarios más comunes en colegios e institutos.

Desde su experiencia, ¿qué impacto tienen los horarios escolares actuales (como de 8:00 a 15:00 o de 9:00 a 17:00) en el rendimiento cognitivo de los adolescentes?

Diversos estudios indican que el pico máximo de atención en los adolescentes se sitúa entre las 10:00 y las 12:00 del mediodía, momento en que están más receptivos para el aprendizaje. Sin embargo, en jornadas intensivas que se extienden sin pausas adecuadas, a partir de las 13:00 se experimenta un descenso natural de la atención, vinculado al ritmo circadiano, lo que dificulta el aprovechamiento de las últimas horas de clase. En este sentido, la jornada partida puede ofrecer un beneficio claro: permite una pausa que ayuda a reducir la fatiga mental, y ofrece la posibilidad de reiniciar el circuito atencional en el bloque de la tarde, favoreciendo la concentración y el aprendizaje.

Se ha hablado mucho sobre la necesidad de más horas de sueño en los adolescentes. ¿Qué dice la ciencia sobre el horario más adecuado desde un enfoque neuro educativo?

El sueño está profundamente ligado al funcionamiento del cerebro. Para lograr un descanso reparador, nuestro organismo necesita sincronizadores externos como la luz natural, los hábitos sociales y horarios regulares, pero también internos, como la melatonina, la temperatura corporal y el cortisol.

Durante la adolescencia, el ritmo circadiano sufre un retraso natural. Esto significa que los adolescentes sienten sueño más tarde, generalmente entre las 23:00 y la medianoche, debido al retraso en la producción de melatonina. Como resultado, les cuesta conciliar el sueño temprano y aún más levantarse por la mañana. Además, el uso excesivo de pantallas a última hora del día agrava esta situación, generando una privación crónica de sueño que repercute en su estado cognitivo y emocional. Aunque no existe un horario único ideal, sí sabemos que retrasar la entrada al instituto al menos 45 minutos podría mejorar significativamente la atención, la concentración y el estado de ánimo del alumnado desde primera hora.

¿Cómo influye el madrugón obligatorio en el aprendizaje, la atención y la memoria en esta etapa?



La falta de sueño tiene efectos directos sobre procesos esenciales como la memoria, la atención sostenida y la regulación emocional. El inicio temprano de las clases entra en conflicto con los ritmos biológicos adolescentes, generando fatiga mental desde las primeras horas del día. Esto puede traducirse en un menor rendimiento académico, falta de motivación y mayor vulnerabilidad emocional.

¿Cree que la jornada continua (de 8:00 a 14:00/15:00) es más adecuada que la partida (de 9:00 a 17:00) para respetar los ritmos biológicos adolescentes?

Contrario a lo que podría pensarse, los datos actuales indican que la jornada partida es más compatible con los ritmos biológicos de los adolescentes. Esta modalidad permite distribuir el esfuerzo cognitivo en bloques más sostenibles, evitando la fatiga prolongada que conlleva una jornada continua demasiado extensa sin descansos adecuados.

¿Qué ventajas e inconvenientes observa en ambos modelos, tanto a nivel académico como social y familiar?

La jornada partida mejora la atención y la concentración al respetar los picos atencionales naturales; permite mayor descanso y reducción del cansancio y la fatiga... Aunque por otro lado resta tiempo para actividades extraescolares o para el descanso por la tarde y puede complicar la gestión del tiempo libre y el estudio en casa.

Por otro lado, la jornada continua permite más tiempo libre por la tarde y mayor autonomía; facilita la realización de tareas personales o actividades extraescolares; aumenta el déficit de sueño al comenzar más temprano las clases; puede dificultar la conciliación familiar en hogares sin apoyo externo y cuyos progenitores trabajen a tiempo completo y puede generar desigualdades sociales, especialmente en familias con menos recursos para asumir la atención o alimentación de los menores.

De estas dos, el informe sobre abandono escolar de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) recomienda la jornada partida para reducir las tasas de abandono escolar.

¿Cómo afecta la falta de sueño a estudiantes con dificultades de aprendizaje o trastornos de la comunicación?

Los estudiantes con dificultades de aprendizaje enfrentan una carga cognitiva y emocional muy elevada, lo que aumenta su nivel de estrés y ansiedad. La privación de sueño interfiere directamente en sus funciones ejecutivas como la memoria de trabajo, esenciales para el aprendizaje.

Recordemos que el sueño cumple funciones clave como consolidar lo aprendido, reorganizando la información en el cerebro, regular las emociones, mejorando el manejo del estrés, y proporcionar la energía necesaria para mantener la atención y participar activamente en clase. En estos casos, una buena higiene del sueño no solo es recomendable, sino fundamental.

Existen modelos alternativos más flexibles en otros países que sirvan como referencia?

Sí, varios países han implementado modelos con horarios más acordes a los ritmos adolescentes. Dinamarca, por ejemplo, ha retrasado la entrada a clase una hora para mejorar el bienestar estudiantil. En EE. UU., Alemania e Israel, el retraso de entre 30 y 60 minutos ha demostrado mejoras en el comportamiento, la atención y el rendimiento académico. Eso sí, este retraso debe ser moderado. Si se elimina completamente la presión por madrugar, existe el riesgo de que los adolescentes adopten horarios aún más nocturnos, lo que desregularía aún más su ritmo sueño-vigilia.

Finalmente, ¿qué cambios estructurales considera urgentes para equilibrar rendimiento y bienestar en esta etapa?

Algunas medidas podrían ser las siguientes: Retrasar la entrada al instituto entre 30 y 45 minutos; programar los exámenes a mitad de semana y a partir de las 11:00 h, para aprovechar los momentos de mayor rendimiento; evitar la sobrecarga de actividades extraescolares que reduzcan el tiempo de descanso; promover que la actividad física se realice al menos tres horas antes de dormir, e involucrar a las familias en la creación de rutinas saludables y buenos hábitos de sueño.

En definitiva, repensar los horarios escolares no es solo una cuestión organizativa, sino una necesidad desde una perspectiva neuro educativa. Si queremos un sistema educativo más eficaz y humano, debemos empezar por sincronizarlo con el reloj biológico de nuestros estudiantes.

EL DEBATE OPINIÓN

Vuelta al cole... sin cambios

La ley española rezuma una manera particular y miope de entender el mundo, sin permitir visiones alternativas

Daniel Martín Ferrand. 03 sep. 2025

Tras un larguísimo verano los estudiantes españoles deben volver a las aulas, y algunos lo harán para trabajar y aprender. A pesar de los numerosos síntomas que demuestran la enfermedad esencial del sistema educativo nacional, no parece que, curso tras curso, nada mínimamente importante cambie y/o mejore.

Por ejemplo, Finlandia, para muchos ejemplo de sistema de enseñanza -aunque también este modelo comienza a resquebrajarse-, aprobó la pasada primavera una serie de medidas para restringir sustancialmente el uso de dispositivos móviles en el colegio. En el mismo sentido, Suecia ha apostado definitivamente por volver al papel, a los cuadernos y palpables libros de texto. Francia ha establecido unas franjas en que el uso de la electrónica esté severamente limitado.

Sin embargo, salvo algunas comunidades autónomas -y solo de manera parcial, en lo relativo a los más pequeños- y a pesar de las intenciones -que nunca pasan a los hechos- del ministerio de Educación (?), en España nadie se plantea siquiera el asunto.

Las nuevas tecnologías, en definitiva, son una de las cuestiones decisivas de la educación actual. Por ejemplo, en la propia Finlandia desde 2014 existe un programa de alfabetización digital que incide en el aprendizaje que permita discernir las noticias verdaderas de las falsas. En los textos legales educativos españoles hay bonitas palabras, pero escasamente trasladables al currículo, a la enseñanza, a la evaluación.

Por si fuera poco, mientras el sistema sigue igual, el mundo no deja de cambiar. La Inteligencia Artificial, aún en pañales, ha transformado radicalmente nuestra manera de mirar y pensar el mundo y, por extensión, se conforma como decisivo reto que debe afrontar el sistema educativo: no solo es que la IA permita hacer trabajos en un pis pas, sin esfuerzo ni aprendizaje, sino que también se va convirtiendo en formidable inteligencia sustitutiva a la que los chavales -en colegios y universidades- recurren para que sea ella quien haga esquemas y resúmenes de los apuntes.

Mientras tanto, y da igual si en formato papel o digital, los libros de texto contienen errores de bulto: no solo medias verdades, ciertas inexactitudes, perspectivas tendenciosas y arteras, sino también falsedades consumadas. Mientras tanto, seguimos empeñados en tratar de temas accesorios, triviales y/o disparatados, como la educación de género.

En ese sentido, la ley española rezuma una manera particular y miope de entender el mundo, sin permitir visiones alternativas. Tampoco está de más recordar que desde la ley Moyano de 1857, ninguna ley educativa se ha aprobado en España con un mínimo consenso.

Mientras tanto, y en clara contraposición a las espléndidas notas que los alumnos sacan en la PAU (selectividad), España suele quedar a la cola de la OCDE en los resultados en lengua, matemáticas, ciencias, o lo que se nos ponga por delante, como demuestran las pruebas PISA, TIMSS o PIRLS. Con una enorme diferencia entre comunidades autónomas.

A todo ello se une un profesorado poco motivado, sometido a unas draconianas condiciones laborales. Los salarios son prácticamente dickensianos, y cada vez se tienen más obligaciones que poco o nada tienen que ver con la enseñanza de la materia. Después de todo, ahora se evalúan competencias en lugar de conocimientos.

Sin olvidar que ya van llegando los nuevos maestros y profesores, recién licenciados, con enormes carencias en muchos sentidos porque a esta carrera a menudo se dedican los que no sacan nota suficiente para dedicarse a otra cosa. Es decir, sin vocación ni conocimientos.

La LOMLOE, en su larguísimo e inane preámbulo, habla de la necesidad de acabar con el fracaso escolar para garantizar el éxito de todos los alumnos. Y se va consiguiendo, con una cifra del 13%, aún muy por encima de la UE. Sin embargo, lo realmente preocupante es en qué va consistiendo el citado éxito escolar, con estudiantes incapaces de realizar mentalmente un sencillo cálculo matemático, desentrañar el significado del enunciado de un problema, escribir un sencillo texto en el que argumenten sólidamente una idea o situar en tiempo, espacio e importancia a, por ejemplo, los Reyes Católicos.

Quizás por algo sigamos a la cabeza de Europa, solo por detrás de Estonia, en lo que se refiere al paro juvenil.

Nada parece cambiar en el mundo educativo, donde uno siempre tiene esa sensación del «día de la marmota». Lo curioso es que prácticamente todo el mundo está de acuerdo en el diagnóstico pero nadie parece querer ponerle el cascabel al gato. La solución se encuentra en el rigor y la exigencia, ambos necesarios para crear una excelencia educativa.

Aunque este curso, de nuevo, habrá que ir dejando que todos los chavales pasen de curso... con buena nota, por supuesto.



La incierta vuelta al cole en barracones tras la dana: sin comedor, luz ni gimnasio

Las ampas y docentes de los centros trasladados a barracones tras la dana dudan de poder volver a las aulas este lunes, pero sobre todo de hacerlo en condiciones dignas

Gonzalo Sánchez. València 03 SEPT 2025



"Muchos barracones no tienen ni puerta. No tenemos luz, agua ni internet, y el patio parece un campo de batalla. Es imposible que las aulas estén listas este lunes para la vuelta al cole". Esta es la situación del Ceip Orba de Alfafar a pocos días del inicio del curso escolar 2025-26 contada por una docente. De hecho, a día 2 de septiembre ni los propios profesores podían entrar al centro y tuvieron que realizar el claustro en una sala cedida por el ayuntamiento. Fuentes del consistorio también reconocen que dudan mucho de que se pueda llegar a abrir a tiempo y que la única alternativa que barajan es retrasar la entrada al colegio una semana.

A seis días de iniciar el curso, la fotografía de los 8 centros levantados en barracones tras la dana es muy similar: obras muy atrasadas e incógnitas que hacen que ninguna de las ampas tenga claro al 100 % si sus hijos e hijas van a pasar por la puerta de las aulas el primer día de colegio. O si lo harán en condiciones dignas.

En el IES Berenguer Dalmau de Catarroja las profesoras gestionan las matrículas mientras los albañiles trabajan por los pasillos para colocar tubos de ventilación. "Conselleria no ha cumplido con ninguna de sus fechas. Aún me acuerdo cuando nos dijeron que volveríamos a clase en barracones en enero, y luego en Pascua. Quedan 6 días para empezar las clases y no tenemos ordenadores, proyectores, pizarras digitales ni internet. Ni siquiera tenemos luz suficiente para todo el centro. Si el día 8 damos todas las luces se fundirán", cuenta una profesora del centro. Las familias han hecho varias protestas este verano para tratar de agilizar las obras, pero no lo han conseguido.

Una situación similar es la que se vive en el IES Alameda de Utiel, otro de los arrasados por la dana. Este 3 de septiembre las ampas se reunirán con el ayuntamiento para saber si volverán o no a clase el día 8, y si lo hacen en qué condiciones. "La cosa va muy lenta. En ningún momento hemos visto un arreón por parte de Conselleria o que viniera mucha gente aquí a montar barracones. Quedan pocos días y las obras están muy verdes", cuenta una fuente docente.

Promesa del president

El president de la Generalitat convocó el pasado 2 de junio una rueda de prensa junto al conseller de Educación José Antonio Rovira para sacar pecho de la reconstrucción educativa tras la dana. Más allá de las cifras, el anuncio que quedó es que todos los estudiantes afectados por la riada volverían a sus municipios el primer día de curso escolar. Esto implica también a los 4.000 estudiantes que debían alojarse en barracones.

Tres meses después, parece que ese anuncio está lejos de cumplirse, con protestas de las familias que no veían avanzar las obras y que a días de empezar el curso aún siguen con la incertidumbre de no saber si sus hijos e hijas irán a clase.

En total, la riada dejó 8 centros que tendrán que reconstruirse

- Ceip Orba de Alfafar
- Ceip Carme Miquel de Algemesí
- Ceip Blasco Ibáñez de Alginet
- IES Berenguer Dalmau de Catarroja
- Ceip Lluís Vives de Massanassa
- Ausiàs March de Massanassa
- IES Alameda de Utiel
- Ceip Horta de Paiporta (lo gestiona el ayuntamiento)

Cinco de los centros se reconstruirán en la misma parcela, aunque con medidas preventivas siguiendo los criterios del Plan Territorial de Prevención del Riesgo de Inundación de la Comunitat (Patricova). Un ejemplo es el IES Alameda de Utiel, pegado al río magro y con una pasarela que pasa por encima. El IES está destrozado por los daños de la planta baja, pero la primera planta está casi intacta. El conseller ha explicado que este centro se va a reconstruir pero que se tratará de hacer la primera planta diáfana para que el agua pueda correr y no afecte ni a las aulas ni a la estructura.

Además, en los planes de reconstrucción se proyectan vías de evacuación hacia las azoteas o que las edificaciones se orienten hacia el sentido del agua. También se recomienda que las plantas bajas puedan estar diáfanas (como en el caso del Alameda) y que puedan servir como patios o de lugar de almacenaje.

Los colegios de Massanassa

Los barracones del Ceip Lluís Vives y el Ausiàs March de Massanassa también preocupan entre las familias, que el pasado lunes emitieron un comunicado para decir que no volverían al colegio el próximo 8 de septiembre. Sin embargo, Conselleria de Educación ha desmentido estas afirmaciones tras visitar las aulas prefabricadas y dice que garantizará la vuelta en esa fecha.

Sin embargo, las imágenes de los barracones a medio montar son similares a las que se encuentran en Alfafar, con lo cual las empresas de reconstrucción deberán levantar las aulas prefabricadas en tiempo récord para que todo esté listo en tiempo y forma en una vuelta al cole que, desde luego, no se prevé como la de otros años.

La precariedad del Berenguer Dalmau

El ampa del Berenguer Dalmau de Catarroja lleva protestando contra Conselleria de Educación desde mucho antes de la riada, ya que el centro, de casi 60 años, estaba en unas condiciones desastrosas y ya apoyado en barracones debido a la masificación de 1.500 estudiantes en un solo IES.

"Venimos con constantes decepciones de Conselleria durante años, y no solo de esta administración. Antes de la dana, las aulas no tenían los recursos suficientes. Varios profesores de inglés tuvieron que comprar proyectores de su bolsillo para poder usarlos en clase ¿Por qué los niños y niñas de Catarroja tienen que estar en desventaja frente al resto? Esto ya ocurría antes de la dana, y ahora parece que seguimos igual", lamenta una profesora.

EL PAIS

Andalucía suprime sus 1.800 auxiliares de conversación que mejoran el aprendizaje de idiomas de 300.000 alumnos

La Inspección de Trabajo ha multado con 5 millones a la Junta por no considerar trabajadores a los estudiantes extranjeros y ahora otras 15 autonomías están expuestas a sanciones

JAVIER MARTÍN-ARROYO. Sevilla - 03 SEPT 2025

Andalucía ha eliminado de un plumazo sus 1.806 auxiliares de conversación que desde hace dos décadas ayudan a unos 300.000 alumnos de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato Internacional a aprender idiomas. Para este curso escolar, sus 1.272 centros bilingües —del total de 7.000— carecerán de los estudiantes extranjeros británicos, franceses, alemanes o estadounidenses que les mejora la dicción de los idiomas para convertirlos en algo más ameno y cercano. Pero detrás de esta merma que afecta a los alumnos andaluces pueden verse afectados millones de estudiantes de otras 15 autonomías, todas excepto Aragón.

La pasada primavera la Inspección de Trabajo multó a Andalucía con cinco millones por no considerar a estos estudiantes como trabajadores y evitar la cotización a la Seguridad Social, condición que solo cumple Aragón desde hace una década, según el Ministerio de Educación. Esto expone a las autonomías a recibir otras multas millonarias si el Ministerio de Trabajo y Economía Social inspecciona las condiciones laborales de los auxiliares, ya que en ninguna región salvo Aragón cotizan a la Seguridad Social.

"La inmersión lingüística y cultural es enorme, pero sobre todo es una ayuda inconmensurable para corregir la pronunciación. Si además la persona es creativa, a la aportación académica se le suma un aprendizaje de vida para los alumnos. Los chavales se sueltan muchísimo y se les quita la vergüenza cuando otra persona más cercana a su edad les pregunta", ensalza Ana Vázquez, coordinadora de bilingüismo y delegada del sindicato Ustea en el Instituto Jacarandá de Brenes (Sevilla). En este pueblo a las afueras de la capital andaluza conviven hasta 50 nacionalidades y Vázquez destaca cómo derriba percepciones racistas enquistadas en los alumnos el hecho de que un estudiante universitario afroamericano les enseñe a pronunciar el inglés que se les atraganta. Andalucía ha sido la primera comunidad en cancelar el programa, tal y como avanzó *Diario de Sevilla*, pero pueden sumarse otras regiones.

Los auxiliares de conversación para idiomas extranjeros —7.140 el pasado curso— llegaron por primera vez a España en 1936. Desde hace casi nueve décadas han mejorado la práctica de idiomas en la escuela, motivado a los estudiantes y fomentado el conocimiento de la cultura y las costumbres de otros países. Gracias a acuerdos entre 30 países, el Ministerio de Educación selecciona y canaliza estos estudiantes a las comunidades autónomas para que los integren en sus sistemas educativos. El Ministerio los considera "embajadores culturales", que reciben 800 euros al mes por unas 14 horas semanales, y entiende que no concurre "salariedad" porque su trabajo se basa en un vínculo entre Estados y ciudadanos, "y no a una prestación de servicios a cambio de un salario", según fijó en un informe oficial de principios de 2024. Además, la Abogacía del Estado confirmó en otro informe posterior esa condición de estudiantes becados y no los consideró trabajadores.

Sin embargo, esta primavera la Inspección de Trabajo de Sevilla decidió contradecir el criterio que ha primado durante décadas y propuso multar a la Junta de Andalucía con cinco millones de euros por una infracción "muy grave en materia de extranjería" al incorporar a trabajadores extracomunitarios e infringir la ley, además de las liquidaciones parciales de las cuotas no abonadas a la Seguridad Social. El Gobierno autonómico ha alegado que la Administración del Estado es la única competente para configurar el programa y la que selecciona a los auxiliares que compiten para venir a España ocho meses con una ayuda económica y seguro médico, durante un máximo de tres años.

Ahora la Inspección de Trabajo debe decidir si confirma o no la multa millonaria que ha provocado el fin del programa en Andalucía. Sobre la posibilidad de que se sucedan más multas a otras autonomías, el Ministerio de Trabajo aclara: "El criterio es común a todo el país, pero hay que analizar caso por caso tanto en los centros pertenecientes a las administraciones públicas como en los centros privados. Es posible que en algunos no se den los requisitos relación laboral y en otros sí, pero el criterio es común", zanja una portavoz del ministerio que dirige Yolanda Díaz.

“Si al final el perfil es de trabajador... ¿tendrán que hacerse oposiciones? ¿Serán plazas a concurso público? ¿Consideramos al estudiante de Wisconsin un trabajador? La clave es que el programa no es de la Junta, son personas seleccionadas por el Ministerio de Educación”, rebate un portavoz de la Consejería andaluza de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. La Junta pidió en junio por carta a la ministra de Educación, Pilar Alegría, que encontrara una solución al problema junto a los Ministerios de Trabajo y Asuntos Exteriores, pero la respuesta no fue suficiente para salvar el programa en esta región.

El Ministerio de Educación planteó a la Junta que podía copiar el modelo aragonés, donde desde hace una década los estudiantes extranjeros cotizan a la Seguridad Social, lo que supondría aportar más dinero, pero Andalucía evitó recoger el guante. “El Ministerio ha ofrecido a la consejería reconducir el programa, pero esta ha rechazado estas posibles soluciones anteponiendo su circunstancia particular frente al beneficio general que aporta el programa para el profesorado y el alumnado”, ha alegado una portavoz del Ministerio.

La solución planteada por el Gobierno a la Junta hace una década que la adoptó Aragón, pero las otras 15 autonomías siguen considerando estudiantes becados a los auxiliares de conversación. En Aragón los jóvenes extranjeros están dados de alta por el Gobierno autonómico en el epígrafe contratado para la formación y aprendizaje y contratos formativos en alternancia. “Se paga por contingencias comunes y por accidentes de trabajo y enfermedad profesional. Pero no es una relación laboral. De hecho, vienen de países extranjeros con visado de estudiante”, aclara una portavoz del Departamento aragonés de Educación, Cultura y Deporte. Este curso hay 79 auxiliares pagados por el Gobierno autonómico y otros 24 que paga el ministerio, pero que no están dados de alta en la Seguridad Social, según dicho departamento.

Al margen del varapalo de la Inspección de Trabajo que recibió la Junta el pasado mayo con la multa millonaria por una posible infracción en la provincia de Sevilla con más de 400 auxiliares de conversación, el Gobierno andaluz tiene otro frente abierto en Granada. Hace un año el Juzgado de lo Social 4 de esa ciudad condenó a la Junta a pagar 438.816 euros por las cuotas impagadas a la Seguridad Social de los 125 auxiliares de conversación de esa provincia durante tres cursos escolares, entre 2018 y 2021, al considerar que mantenían una relación “de carácter laboral”. La sentencia, recurrida por la Junta ante el Tribunal Superior de Justicia (TSJA), abría la puerta a que los auxiliares reclamaran las diferencias salariales, así como su derecho a vacaciones y que su cese fuera considerado como un despido colectivo.

El procedimiento fue iniciado por la Tesorería General de la Seguridad Social, del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, y llegó después de otro caso judicial iniciado por una auxiliar que reclamó a la justicia su diferencia salarial. El Juzgado de lo Social 1 de Granada le dio la razón al considerar que los auxiliares de conversación “normalmente no actúan como meros ayudantes”, sino que “dirigen las clases”. Tras la sentencia, la Inspección de Trabajo entrevistó a los 125 auxiliares y concluyó que estos mantenían una relación laboral con la Junta de Andalucía.

Al margen del nuevo enfrentamiento entre la Junta y el Gobierno central, los perjudicados serán cientos de miles de estudiantes andaluces. “La exposición al idioma con un nativo enriquece el aprendizaje. Es un deterioro más que puedes sumar a la escuela pública”, critica Yolanda Jiménez, coordinadora de bilingüismo en el colegio Marqueses de Linares, en esa ciudad jiennense. Felipe Gómez, responsable de política educativa de CC OO, apostilla: “El estudiante que tenga recursos económicos irá a la academia de inglés para soltarse. La Junta se excusa en que es un programa estatal, pero es otra quita de derechos y oportunidades a las clases bajas y medias”.

europapress.es

UNICEF avisa de que ninguna comunidad autónoma ha implementado por completo la figura del coordinador de bienestar

MADRID, 4 Sep. (EUROPA PRESS) - UNICEF España ha avisado de que, dos años después de la creación de la figura del coordinador de bienestar y protección para los centros educativos españoles, “ninguna comunidad autónoma ha logrado su implantación completa”. Así lo refleja la organización en su informe ‘Los centros educativos como garantes del bienestar y la protección’, que analiza la regulación e incorporación de esta figura en los colegios de nuestro país. El estudio señala que solo dos comunidades autónomas han definido y completado las funciones del coordinador de bienestar y protección en su territorio, ocho han regulado la liberación horaria única para el desarrollo de dichas funciones y tan solo tres establecen un mínimo de cinco horas semanales.

Además, la ONG recalca que, si bien la mayoría de las autonomías ha llevado a cabo formaciones elementales para estos coordinadores, “en más del 80% de los territorios se mantiene la necesidad de instruir a los docentes que realizan esa función”. “Esta disparidad de datos genera desigualdades en la protección del alumnado”, advierte.

UNICEF propone una dotación de recursos proporcional al alumnado, idealmente 23 horas semanales por cada 1.000 estudiantes; la definición clara de las funciones, que a su vez cada comunidad autónoma debe adaptar a su realidad; e incidir especialmente en la promoción y prevención del bienestar mental, "que deben estar integradas en la planificación escolar y no quedarse en acciones aisladas".

También apuesta por mejorar la coordinación entre instituciones para que el coordinador sea efectivamente un enlace entre el centro educativo, los servicios sociales y los sanitarios, y pueda dar una respuesta integral ante situaciones de riesgo; y formación especializada en tres niveles: elemental para todo el personal docente, y básico y superior para los propios coordinadores. "La figura del coordinador de bienestar y protección empezó a funcionar hace ya dos cursos escolares, pero su avance ha sido desigual en las diferentes comunidades autónomas", ha recordado la directora de Influencia, Programas y Alianzas de UNICEF España, Lara Contreras.

LA VANGUARDIA

Harvard se apunta un tanto con el fallo judicial que prohíbe a Trump congelar 2.200 millones

La resolución, que es recurrible, supone una victoria para la institución al reconocer que la acción del gobierno fue ilegal y amparada solo como pretexto en el antisemitismo

Francesc Peirón. Nueva York. Corresponsal. 04/09/2025

La Universidad de Harvard se apuntó este miércoles una victoria trascendental en su disputa con la administración Trump. Un juez federal decretó ilegal la congelación por el gobierno de 2,200 millones de dólares en fondos de subvención para Harvard como castigo al supuesto antisemitismo en su campus.

La juez Allison Burroughs estuvo de acuerdo con el argumento de la institución de Massachusetts de que imponer esa congelación, como medida de venganza al rechazar rendirse a las exigencias de introducir reformas, violó la protección que establece la primera enmienda de la Constitución (libertad de expresión).

Su decisión deja sin efecto la acción emprendida por la Casa Blanca y prohíbe a cualquiera de la administración Trump a aplicar esa orden. Aunque la resolución no es definitiva y el gobierno puede apelar, es otro revés a la política gubernamental en su cruzada en contra de la educación y la ciencia que el presidente emprendió nada más tomar posesión de su segunda mandato.

Esta resolución judicial es un hito importante para la universidad, la única que se atrevió a presentar denuncia contra la administración Trump por el explícito asalto a los fondos de investigación. Pero Trump ya ha prometido apelar cualquier decisión que contradiga a su ejecutivo y su política consiste en presionar a Harvard más allá del dinero que recibe para investigación.

El gobierno tomó la decisión de congelar los fondos el pasado 14 de abril, a las pocas horas de que Harvard rechazara las demandas en las que el ejecutivo le ordenó poner fin al programa de diversidad, equidad e inclusión, así como a la obligación de hacer exámenes sobre prejuicios ideológicos a los estudiantes extranjeros, donde se incluía el antisemitismo.

"El hecho de que los acusados tomaran la decisión rápida y repentina de terminar la financiación, ostensiblemente motivada por el antisemitismo, se adoptó en realidad antes de que supieran nada concreto sobre ese antisemitismo en el campus o las medidas que se hubieran implementado en respuesta, lo que lleva al tribunal a concluir que el foco súbito en el antisemitismo fue, en el mejor de los casos, arbitrario, y en el peor, un pretexto", escribió la juez en su fallo.

Burroughs también subrayó que la administración Trump, en una carta de abril, "condicionó especialmente estos fondos al acuerdo según sus términos, de los que solo uno está relacionado con el antisemitismo, mientras que los otros seis se vinculan a preocupaciones ideológicas y pedagógicas, incluyendo quien puede dirigir y enseñar en Harvard, quien puede ser admitido y que es lo que se puede enseñar".

Y añadió: "Tenemos que luchar contra el antisemitismo, pero también necesitamos proteger nuestros derechos, entre estos el de la libertad de expresión, y ningún objetivo debe ser sacrificado en el altar del otro". Así lo explicó en sus 84 páginas de sentencia. "Aunque con retraso, Harvard está intentando actualmente tomar las medidas necesarias para combatir el antisemitismo y parece en disposición de hacer todavía más si es necesario", indicó.

Alan Garber, presidente de la institución en el momento en que se procedió a la congelación de los fondos, señaló en un comunicado que "ningún gobierno, independientemente del partido que ocupa el poder, debe dictar cómo una universidad privada puede enseñar, a quien admite y que áreas de estudio y objetivos puede perseguir".

europapress.es

El uso intensivo del móvil tiene una relación negativa con el rendimiento académico, según un estudio de Funcas

MADRID 4 Sep. (EUROPA PRESS) - El uso intensivo del móvil para jugar, compartir contenidos o realizar tareas tiene una relación negativa con el rendimiento académico. Así lo refleja el último número de 'Papeles de Economía Española', publicación editada por Funcas, que analiza el impacto de la tecnología y la Inteligencia Artificial en el contexto escolar, su relación con el bienestar y el pensamiento crítico y un el escenario de la educación superior y el mercado laboral. El estudio de Óscar David Marcenaro y Luis Alejandro López examina los efectos del uso de recursos digitales sobre el rendimiento académico a partir de los microdatos de PISA 2015, 2018 y 2022 para España.

Los resultados muestran que utilizar Internet fuera del centro educativo para hacer deberes, todos o casi todos los días, se asocia con un aumento de 0,5 desviaciones estándar en Matemáticas y comprensión lectora, así como con una reducción del 72% en la probabilidad de repetición respecto a quienes no realizan esta actividad.

De forma similar, navegar por Internet con fines informativos o leer publicaciones digitales se vincula con un rendimiento académico superior. También, el envío regular de correos electrónicos mantiene una correlación positiva con las competencias evaluadas. En cambio, el uso recreativo intensivo, como jugar a videojuegos online o compartir contenidos, presenta una relación negativa con el rendimiento, y el uso del móvil para hacer tareas o descargar aplicaciones -incluso educativas- se asocia con descensos de entre 0,5 y 0,8 desviaciones estándar.

En el entorno escolar, los autores encuentran que el uso frecuente de dispositivos digitales dentro del aula tiene en general efectos negativos, salvo el procesador de texto en la ola de 2022. A nivel agregado, una mayor dotación de ordenadores no mejora los resultados cuando no va acompañada de políticas claras: la ratio de ordenadores por alumno presenta una correlación negativa con las competencias.

En cambio, las comunidades con alta dotación y normas explícitas de uso -como Madrid, Navarra o el País Vasco- muestran un patrón más favorable. El estudio concluye que "no es el acceso a la tecnología lo que mejora el aprendizaje, sino su utilización pedagógica, estructurada y regulada". "Frente al entusiasmo tecnológico, el rendimiento mejora cuando hay un proyecto pedagógico claro", concluye el estudio.

THE CONVERSATION

Cómo diseñar la PAU para que los resultados de todas las comunidades sean comparables

Alejandro Veas Iniesta. Profesor Titular de Universidad en la especialidad de psicología evolutiva y de la educación, Universidad de Murcia

José Antonio López Pina. Catedrático de Universidad, Universidad de Murcia

¿Es lo mismo hacer las pruebas de acceso a la universidad en Madrid o Galicia que en Murcia o Andalucía?
¿Tienen los exámenes el mismo grado de dificultad? ¿Se evalúan con los mismos criterios?

Estas preguntas son fundamentales para los miles de estudiantes españoles que cada año se enfrentan a la PAU (prueba de acceso a la universidad). Un proceso que determina, en función de diferencias mínimas de décimas, si podrán o no estudiar el grado deseado en la universidad pública elegida.

Garantizar la equidad en todo el ámbito nacional es el objetivo de los últimos cambios legislativos realizados en la PAU, ya que el sistema universitario español es de "distrito único": los estudiantes de todas las comunidades autónomas pueden solicitar plaza en cualquier universidad pública del estado. Si las pruebas de acceso son más fáciles o puntúan más alto en una comunidad autónoma que en otra, esto representaría una ventaja frente a aspirantes de otras comunidades para una misma universidad.

¿Por qué son distintas las pruebas?

Existen unas pautas comunes para las características, el diseño y el sistema de calificación de las pruebas, pero cada comunidad confecciona sus propios exámenes con preguntas distintas y criterios de corrección específicos.

¿Es posible comparar pruebas académicas si cada comunidad diseña sus propios contenidos y criterios de corrección? Lo es: la ciencia nos aporta métodos y conceptos clave para lograrlo.

La psicometría en la educación

En los últimos 100 años se ha avanzado considerablemente en la medición de variables psicológicas y educativas. El rendimiento académico ha sido por excelencia el principal “caballo de batalla” de muchos países, tratando de elaborar exámenes en diversos formatos: pruebas objetivas o tipo test, preguntas cortas, abiertas, etc.

En este contexto, la psicometría es la rama de la psicología que se encarga de comprobar las propiedades estadísticas de estas mediciones. Como no podemos medir directamente el rendimiento cognitivo de un estudiante, realizamos lo que en psicología se conoce como proceso de inferencia en función de la conducta observable de una persona: medimos la forma en la que los estudiantes responden a las cuestiones de un examen.

Por ejemplo, en una prueba de historia, se emplean criterios tales como la calidad en la argumentación, o el uso de normas gramaticales.

La importancia de los estándares en la evaluación

La psicometría nos permite diseñar modelos estadísticos para establecer las puntuaciones, como si usáramos una regla de medir. El conjunto de las normas que se emplean para asignar un valor numérico, en base a uno o varios criterios, a una respuesta determinada se denomina, en psicometría, “estándar”.

Existen múltiples clasificaciones de estándares, aunque las dos más conocidas son los estándares aplicados al criterio (*criterion referencing*) y los aplicados a la norma (*norm referencing*). En el primer caso, se determinan las habilidades o destrezas que se requieren para alcanzar un determinado umbral de calificación.

El segundo caso consiste en comparar el rendimiento de todos los estudiantes en su conjunto, pudiéndose establecer categorías de rendimiento. Por ejemplo, aquellos situados en el percentil 95 o superior se les podría dar la máxima calificación; entre el percentil 90 y 94 se le daría la calificación siguiente, y así sucesivamente.

La PAU: estándares aplicados al criterio

En el contexto de la PAU, las puntuaciones de los exámenes se delimitan a partir de estándares aplicados al criterio, de forma que una comisión evaluadora de cada comunidad autónoma determina, para cada pregunta del examen, la puntuación que se obtiene en función de la calidad de respuesta.

No obstante, dado que cada comunidad desarrolla sus propias pruebas, sería interesante plantear estándares aplicados a la norma, ya que permitiría, para cada prueba específica, equiparar la dificultad de las mismas.

Por ejemplo, consideremos la prueba de Historia de España. Aunque el formato del examen y el tipo de preguntas puedan variar entre comunidades autónomas, es posible establecer mecanismos para hacer comparables los resultados. Una estrategia sería fijar umbrales de rendimiento basados en percentiles. Así, para obtener la máxima puntuación, un estudiante debería situarse, por ejemplo, por encima del percentil 95 de su grupo.

Esto implica que la calificación numérica necesaria para alcanzar ese nivel podría variar según la dificultad del examen en cada comunidad: si una prueba es más exigente, una nota más baja podría corresponder a un alto percentil; en cambio, si el examen es más sencillo, se requeriría una nota más alta para alcanzar el mismo estándar. De este modo, se ajusta la interpretación de las puntuaciones y se favorece la comparabilidad entre pruebas distintas.

Mejorar la comparabilidad

Como principal propuesta psicométrica para comparar exámenes de certificación o de acceso al sistema universitario destaca el modelo de Rasch, que permite situar en una misma escala tanto la habilidad de los estudiantes como la dificultad de las pruebas. Este método ayuda a obtener una mayor objetividad para determinar umbrales de calificación (alcanza/no alcanza un criterio de evaluación) o para estudiar las distribuciones muestrales en función de percentiles, cuartiles, etc.

En España, este modelo se ha implementado por primera vez en la Comunidad Valenciana. Las pruebas confirman la medición eficaz del rendimiento como variable general: nos permiten comprobar si la dificultad de las pruebas varía entre convocatorias.

Aunque estos estudios se centran solo en la Comunidad Valenciana, ya se está trabajando en la aplicación del mismo procedimiento al resto de comunidades: de esta manera se podría iniciar un proceso comparativo entre ellas más fiable.

Estandarizar los tribunales evaluadores

Otra manera de garantizar la comparabilidad de los resultados es formar a los tribunales evaluadores en la aplicación de estándares, con el fin de garantizar la equidad en los procesos de corrección.

Con espíritu científico, esperemos que el tiempo permita poder implementar estas y otras posibles acciones, en beneficio del sistema de acceso universitario en general, y de nuestros estudiantes en particular.



Los adolescentes viven inmersos en violencia digital: ¿cómo les afecta?

Uxue Llano-Abasolo. Investigadora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Educación de Bilbao, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Alejandro Villena Moya. Investigador en las consecuencias del consumo de pornografía., UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

Itsaso Biota Piñero. Profesora e Investigadora en la Facultad de Educación de Bilbao (UPV/EHU), Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Joana Jaureguizar Alboniga-Mayor. Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Educación de Bilbao, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Lluís Ballester Brage. Professor de Mètodes d'Investigació. Facultat d'Educació., Universitat de les Illes Balears

María Dosil-Santamaría- Profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

La percepción de la violencia machista como un problema social está disminuyendo entre los jóvenes: mientras que en 2019 el 82,5 % consideraba que era una cuestión de gran relevancia, en 2023 esta cifra se redujo al 65 %. ¿A qué puede deberse esta bajada tan significativa?

El 70 % de los adolescentes pasa cuatro horas o más al día conectado. Los algoritmos tienden a amplificar mensajes polarizados y desinformativos, en particular aquellos que refuerzan estereotipos o niegan las desigualdades estructurales. Se accede con tanta facilidad a tanto contenido digital, mucho del cual se produce y comparte de manera anónima, que rumores e información sin verificar circulan de manera masiva e inciden en la capacidad empática de quienes los reciben.

Los datos del *Informe Juventud en España 2024* revelan que el 23 % de los hombres jóvenes y el 13,2 % de las mujeres de entre 15 y 29 años afirman que la violencia de género es un "invento ideológico", duplicando prácticamente las cifras registradas en 2019 (11,9 % y 5,7 %, respectivamente).

Y sin embargo, los datos muestran que estos mismos jóvenes están expuestos, son perpetradores y víctimas de nuevas formas de violencia que, aunque no siempre visibles o reconocidas, generan un profundo impacto en su bienestar.

La violencia digital adopta diversas manifestaciones. Entre ellas se incluyen el envío de material íntimo sin consentimiento y la sextorsión (cuando se amenaza o chantajea con difundir imágenes o información de carácter sexual). Pero también las conductas de control en el marco de pareja o expareja, como la vigilancia en redes sociales, el rastreo de ubicación o el acceso indebido a contraseñas. A ello se le suman otras formas de agresión como el ciberacoso y el *grooming*, práctica mediante la cual un adulto establece contacto virtual con un menor con fines de explotación sexual.

Violencia digital

La evidencia señala que la violencia digital está aumentando: el mismo informe de INJUVE revela que un 47 % de las personas jóvenes ha estado expuesta a episodios de violencia en el ámbito digital, mientras que sólo un 9 % reporta haber vivido experiencias similares en la calle.

Estar expuesto a estos contenidos genera una normalización y cierta insensibilidad frente a la violencia: una especie de "violencia persistente de baja intensidad". En este contexto, puede hablarse de una situación de desamparo digital durante la adolescencia, entendida como la ausencia de mecanismos eficaces de reconocimiento, prevención e intervención frente a las violencias que tienen lugar en entornos digitales.

Para abordar esta situación novedosa y cada vez más frecuente en la etapa adolescente, proponemos el concepto de violencia digital insidiosa. Se trataría de una forma de agresión que actúa de manera progresiva, silenciosa y que, en algunos casos, puede llegar a ser irreversible.

Este vacío de acompañamiento y control (pues la capacidad de los sistemas familiares, escolares y jurídicos es muy limitada para protegerlos) genera un entorno propicio en el que la violencia digital no solo se produce, sino que se naturaliza, se banaliza y se reproduce.

Violencia y consumo de pornografía

La expansión del acceso a internet no solo ha facilitado la aparición de nuevas manifestaciones de violencia, sino que también ha incrementado el consumo de contenido pornográfico. En el mismo informe, el INJUVE muestra que el 70 % de los hombres jóvenes han consumido contenido pornográfico en alguna ocasión frente al 30 % de las mujeres jóvenes.

Dicho contenido, centrado principalmente en los intereses masculinos, está cargado de dominio y violencia, reproduciendo así la estructura patriarcal y confirmando la atribución del carácter pasivo de las mujeres y el activo de los varones.

La exposición a contenido pornográfico, especialmente en alumnado menor de edad, puede contribuir a una percepción distorsionada de la realidad, dado que con frecuencia en dichos contenidos se diluye tanto el deseo como el consentimiento y se representan como actos sexuales escenas que constituyen agresiones.

En este contexto, diversos estudios han evidenciado una relación significativa entre el consumo de pornografía y la violencia sexual, una relación que aumenta cuando el contenido es violento. De hecho, el informe citado de INJUVE afirma que el 32 % de las mujeres jóvenes reconoce haber vivido experiencias sexuales no consentidas, las cuales incluyen situaciones como haber sido forzadas a mantener relaciones, haber tenido encuentros no deseados o haber realizado actos con los que no se sentían seguras.

Estrategias frente a los riesgos digitales

La educación sexual y afectiva es el mejor antídoto para contrarrestar estas tendencias. Se trata de enseñar al alumnado adolescente cómo se establecen y se mantienen relaciones saludables, libres de violencia y basadas en el consentimiento.

Más allá de la perspectiva biológica de la educación sexual tradicional, incluir aspectos relacionados con la empatía, el cuidado, la responsabilidad afectiva, la intimidad o la asertividad sexual ayudará a potenciar las competencias emocionales de los jóvenes.

En lugar de recurrir a la pornografía como fuente de aprendizaje, podemos fomentar una reflexión crítica sobre su impacto en la comprensión de las relaciones afectivo-sexuales.

La educación sexual y afectiva debería ser considerada una obligación legal. Necesitamos establecer un modelo de intervención fundamentado en la evidencia científica, con manuales de carácter universal y apoyado por profesionales especializados. No solo contribuirá al desarrollo personal del alumnado, sino que también genera beneficios para la sociedad en su conjunto, promoviendo la salud física y mental y la igualdad de género.

MAGISTERIO

De la función inspectora al Cuerpo de Inspectores

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 1 de septiembre de 2025

El actual Cuerpo de Inspectores de Educación (CIE) se constituyó con la publicación, el 21 de noviembre de 1995, de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. Próxima es, por ello, la celebración de su treinta aniversario y puede resultar oportuno el análisis de la evolución de aspectos significativos tales como el acceso al cuerpo, la inspección del sistema educativo, las funciones, atribuciones y principios de actuación o algunas cuestiones de organización y funcionamiento. En una entrega anterior, "Cumplido y casi estrenado aniversario de la Inspección de Educación" (24.03.2025), se consideró la situación previa a la creación del CIE. Y, en este caso, se presta interés a la transición del ejercicio de la función inspectora, entonces analizada, tras la desaparición de los cuerpos de Inspección preexistentes, al desempeño de la inspección por los integrantes del CIE.

La desaparición de los Cuerpos de Inspección

Estos cuerpos eran tres: el Cuerpo de Inspectores de Educación Básica, el de Inspectores de Bachillerato y el de Inspectores Técnicos de Formación Profesional. Fueron integrados en el Cuerpo de Inspectores al Servicio de las Administraciones Educativas (CISAE), y quedaron amortizadas todas las vacantes que se produjeran en lo sucesivo, ya que se determinó un ejercicio de la función inspectora mediante la provisión por concurso público, con un posterior curso de especialización, por funcionarios con titulación superior pertenecientes a los cuerpos y escalas en que se ordenaba la función pública docente, tal como estableció la Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública.

Interesa recordar que, casi quince años antes, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), reguló, en su artículo 142, la creación, en el entonces Ministerio de Educación y Ciencia, del Servicio de Inspección Técnica de Educación, con ámbito en todo el Estado, cuyos funcionarios habían de constituir un cuerpo especial de la Administración Civil del Estado, compuesto por especialistas de los distintos niveles de enseñanza y seleccionados mediante concurso, entre los funcionarios pertenecientes a los cuerpos docentes. Tales funcionarios debían tener como mínimo tres años de práctica docente en centros del nivel a que concursaran, poseer el título de Licenciado universitario, Ingeniero o Arquitecto y haber seguido los cursos especiales correspondientes en los Institutos de Ciencias de la Educación. Si bien, con carácter excepcional, el ministro de Educación y Ciencia podía nombrar inspectores



extraordinarios a profesores de relevantes méritos docentes. Por otra parte, la propia LGE regulaba, en su disposición transitoria sexta 4, que “los actuales funcionarios de los Cuerpos de Inspección del Ministerio de Educación y Ciencia pasarán a formar parte del Cuerpo especial de Inspección Técnica que se establece en el artículo ciento cuarenta y dos”. Sin embargo, tal cuerpo no se creó y la organización y el funcionamiento de la inspección se llevaron a cabo, con provisionalidad, de acuerdo con lo establecido en la disposición final cuarta de la LGE: “A partir de la publicación de la presente Ley, todas las disposiciones anteriores, cualquiera que fuere su rango, que venían regulando las materias objeto de la misma, regirán únicamente en cuanto fueren aplicables, como normas de carácter reglamentario hasta que vayan entrando en vigor las respectivas disposiciones que se dicten en ejercicio de esta Ley, en cuyo momento quedarán totalmente derogadas”.

Puede advertirse, entonces, en los últimos años de la dictadura franquista, el intento de unificación de los cuerpos de Inspección, en un “Cuerpo especial”, y el ejercicio de la función inspectora por docentes seleccionados por concurso y con una limitada formación previa; así como la posterior desaparición de los cuerpos de inspección en los primeros años del periodo democrático, hasta 1995. Aunque pudieran existir causas de distinta naturaleza, no deben descartarse las debidas a celos o perjuicios con respecto al ejercicio profesional de la inspección tras la superación de procesos selectivos de concurso oposición, precisamente por funcionarios docentes.

Regulación del Servicio de Inspección Técnica de Educación y del sistema de acceso a la función inspectora

Una muestra destacada de estos aspectos es el desarrollo realizado en el Real Decreto 1254/1989, de 15 de diciembre, que regula las funciones y la organización del Servicio de Inspección Técnica de Educación y desarrolla el sistema de acceso a los puestos de trabajo de la función inspectora educativa. El objetivo de tal disposición, como se indica en su preámbulo, era el de regular la organización y las funciones del Servicio de Inspección en el territorio de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, así como establecer el procedimiento para el acceso y permanencia en la función inspectora. Asimismo, en su disposición adicional se prevé la posibilidad de establecer los procedimientos para permitir la movilidad entre las distintas Administraciones Educativas de los docentes en el ejercicio de la función inspectora. Debe tenerse en cuenta que, en 1989, el ámbito del Ministerio incluía el de las comunidades que todavía no habían asumido las competencias educativas.

Las disposiciones de este real decreto establecen las funciones del Servicio de Inspección Técnica de Educación, ejercidas por los inspectores de educación; su organización y el funcionamiento, con un Plan General de Actuación y los correspondientes planes provinciales de actividades; el Servicio Central de Inspección, integrado por los inspectores centrales y con consejeros técnicos adscritos, y los Servicios Provinciales de Inspección; el acceso y provisión de los puestos de trabajo de función inspectora, y los concursos de traslados.

Los puestos de trabajo de la función inspectora eran desempeñados por funcionarios del Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Administración Educativa (CISAE) o por los funcionarios docentes con titulación de Doctor, Licenciado, Arquitecto o Ingeniero, pertenecientes a los cuerpos y escalas en que se ordenaba la función pública docente y que hubieran accedido a la función inspectora. Ese acceso se realizaba por concurso, en el que se valoraban los méritos profesionales, los méritos académicos y la antigüedad de los concursantes como funcionarios de carrera en los cuerpos docentes. Asimismo, habían de presentar una memoria referida a la función inspectora y, en su caso, realizar la defensa oral de esta. La participación en el concurso requería, por otra parte, acreditar, como mínimo, siete años de experiencia docente y cinco de ellos, al menos, como funcionario de carrera. Los seleccionados habían de realizar, posteriormente, un curso de especialización teórico y práctico, también de carácter selectivo, con una duración no inferior a 160 horas.

Incorporados a la función inspectora, los funcionarios docentes podían, al finalizar los tres años, continuar en el ejercicio de la función inspectora y la renovación se producía de obtenerse una valoración positiva de la experiencia en el ejercicio de esa función y tras haber superado las pruebas con que finalizaba un curso de carácter técnico y administrativo. Concluidos los seis años de ejercicio continuado, los funcionarios docentes podían asimismo seguir por tiempo indefinido en el ejercicio de la función inspectora, tras la valoración del trabajo realizado. A tal fin, debían tenerse en cuenta: el informe de los correspondientes directores provinciales y el del Servicio Central de Inspección, así como la presentación por parte del interesado de una memoria referida a su actuación en el ejercicio de la función inspectora.

Antes de las convocatorias de los concursos de méritos, se realizaban concursos de traslados y estaba previsto asimismo, como se adelantó, facilitar la movilidad de los docentes en función inspectora, a través de los concursos de traslados convocados por las correspondientes Administraciones educativas.

El Real Decreto 1524/1989, de 15 de diciembre fue desarrollado en la Orden de 27 de septiembre de 1990. Se establecieron, entonces, ámbitos de actuación del Servicio Central de Inspección, así como los equipos que el Servicio de Inspección Técnica de Educación entendiéndose necesarios; las demarcaciones territoriales de los Servicios Provinciales de Inspección; los equipos de inspección y su coordinación y reuniones; los grupos de trabajo referidos a áreas curriculares de conocimiento y ámbitos educativos específicos; y las visitas de

inspección. Estas últimas se repartían entre habituales (iniciales y de seguimiento), específicas, incidentales y de evaluación.

Tal regulación, por tanto, constituye una referencia de interés para la configuración histórica del ejercicio de la inspección en el sistema educativo, dada su aplicación directa y en ocasiones supletoria en buena parte del Estado.

La incorporación de los funcionarios docentes que ejercían la inspección y de los inspectores del Cuerpo de Inspectores al Servicio de la Inspección Educativa al Cuerpo de Inspectores de Educación

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, determinó que las Administraciones educativas ejercían la inspección sobre todos los centros, servicios, programas y actividades del sistema educativo, tanto públicos como privados. A tal fin, para cumplir las funciones atribuidas a la Inspección de Educación, se crea, en el artículo 47, el Cuerpo de Inspectores de Educación, clasificado en el grupo A de Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública, con un sistema de ingreso por concurso oposición.

Esta misma ley, en su disposición final primera, declara a extinguir el CISAE, creado por la Ley 30/1984, de 2 de agosto, y sus funcionarios podían optar por integrarse en el CIE, recién creado, o por permanecer en su antiguo cuerpo, en situación de «a extinguir».

Situación distinta era la de los funcionarios docentes que ejercían la función inspectora tras un concurso. Si pertenecían al grupo A, se integraron, por tratarse de un cuerpo del mismo grupo, en el CIE, siempre que hubieran efectuado la primera renovación de tres años. De no ser así, continuaban en el desempeño de la función inspectora hasta completar el tiempo que les faltase, y una vez obtenida dicha renovación se integraban en el CIE. En el caso de funcionarios docentes del grupo B, la integración en el CIE pudo llevarse a término con dos procedimientos. Uno era el considerado en la disposición adicional decimosexta de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Esto es, en las convocatorias de ingreso en los cuerpos de Profesores de Enseñanzas Secundaria y Profesores de Artes Plásticas y Diseño había de reservarse un porcentaje del cincuenta por ciento de las plazas que se convocasen para los funcionarios de los cuerpos docentes clasificados en el grupo B, que debían estar en posesión de la titulación requerida para el ingreso en los referidos cuerpos y haber permanecido en sus cuerpos de origen un mínimo de ocho años como funcionarios de carrera. El otro procedimiento fue la realización de un concurso oposición de acceso al CIE, para el que las Administraciones educativas podían organizar la convocatoria de un turno especial, solo para tales funcionarios.

Quedó así resuelta la transición del ejercicio de la función inspectora, por funcionarios docentes o inspectores del CISAE, al desempeño de los miembros del CIE creado en 1995, con un desarrollo, en tres décadas, que merecerá atención.

Más de 255.000 docentes despedidos este verano esperan ser contratados con el nuevo curso

Más de 255.000 docentes fueron despedidos este verano –entre los meses de junio, julio y agosto– aunque la mayoría de ellos espera volver a ser contratados con el inicio del nuevo curso escolar, bien a través de sustituciones y vacantes o con la adjudicación de nuevas plazas creadas por los centros educativos.

EFE Martes, 2 de septiembre de 2025

Los datos del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones difundidos este martes reflejan que en agosto hubo 75.869 afiliaciones menos el sector de la Educación (Régimen General) y 1.767 docentes autónomos menos. El fin de las actividades académicas en julio ha provocado el incremento del 6,62% del desempleo en la educación en agosto con respecto al mes anterior. En julio se destruyeron 123.699 empleos. El cese de docentes de agosto (75.869), de julio (123.699) y de junio (55.569) supone un total de 255.137 profesores y profesoras menos en verano.

Los datos reflejan que a 31 de agosto se registraron un total de 1.070.732 docentes. Sin embargo la mayoría del profesorado que finalizó su contrato el 30 de junio confía en volver a ser contratado, y algunas comunidades autónomas ya han iniciado las convocatorias y llamamientos.

En Baleares, la Dirección General de Personal Docente y Centros Concertados ha adjudicado el 84% de las plazas de sustitución en el primer trámite de septiembre, concretamente 848 de las 1.011 disponibles en esta primera convocatoria, mientras que Castilla La Mancha arranca el curso 2025-26 con 33.600 docentes, 530 profesionales más que el año pasado, lo que supone nuevos contratos. La Consejería de Educación del Principado de Asturias también publicó a mediados de agosto la convocatoria de plazas para aspirantes a interinidad del nuevo curso, una oferta que se compone de 2.850 puestos: 1.533 para Secundaria y otros cuerpos, y 1.317 para Primaria.

Y el Gobierno de la Región de Murcia ofreció en julio más de 5.500 plazas de maestros de Infantil y Primaria, así como para profesores de Secundaria y FP y otros cuerpos –tanto en jornadas completas y parciales– en el marco de los procesos de adjudicación de profesorado. La Consellería de Educación Valenciana ha adjudicado 13.785 plazas docentes para el curso 2025-2026. De estas, 12.158 han ido dirigidas a docentes interinos.



El sindicato de empleado públicos CSIF ha vuelto a denunciar la «inestabilidad y el abuso de la interinidad en la Educación» y en un comunicado difundido hoy advierten de que la mayoría del desempleo acumulado en el sector este verano corresponde a personal interino en situación de suplencia o cubriendo una vacante que no ha cumplido el tope de meses que marcan las comunidades autónomas para tener derecho a vacaciones en verano. «La interinidad sigue estancada en el 33%, con un déficit de plantilla de 44.000 docentes con respecto a la situación anterior a los recortes de 2010», incide CSIF.

Y es que la situación del profesorado interino es muy diversa en las diferentes comunidades autónomas desde que se aplicó en 2012 el decreto de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo como consecuencia de la crisis económica. Hasta 2011 la tónica general era que los profesores contratados al inicio de curso para cubrir una plaza vacante en colegios e institutos estuvieran empleados hasta el 31 de agosto del año siguiente o hasta el 14 de septiembre, en el caso de enseñanzas medias. Es decir, por todo el curso escolar y por lo tanto, durante los meses de julio y agosto seguían cobrando.

A día de hoy, la situación depende de la comunidad autónoma y Galicia, Canarias, Murcia, Extremadura o Castilla y León, son las comunidades con peores condiciones para el profesorado interino.

Solo un 29% de la población española aprueba la calidad del sistema educativo

Las principales causas del descontento académico son la obsolescencia del plan de estudios, la falta de financiación pública y la superpoblación de las aulas.

ALBA UCEDA. Miércoles, 3 de septiembre de 2025

En plena transición hacia un cambio en el paradigma tecnológico y, consecuentemente, en la educación, el debate por el presente y el futuro del sistema académico español ha generado consensos y divisiones en distintos aspectos.

El estudio *Education Monitor 2025*, realizado en 31 países, de la empresa de investigación de mercado y encuestas a nivel mundial, Ipsos, ha recopilado la percepción de la ciudadanía hacia las nuevas tecnologías en las aulas –como la inteligencia artificial–, así como su opinión personal hacia la Educación en función de las variables de edad, género e ideología política.

La mayoría de los encuestados no apoya el estado actual del sistema educativo

En términos generales, la valoración de la educación española es negativa. Únicamente un 29% considera que el entramado académico actual es positivo. No obstante, existe una brecha generacional: los menores de 35 años poseen una visión más positiva que los mayores de 50. También se ha observado una marcada diferencia en la variable de género, pues los hombres se muestran más optimistas que las mujeres.

La contrariedad en opiniones es más notable en la variable de ideología política. Los votantes de partidos políticos de derechas son más críticos. La suma de los simpatizantes de VOX y PP a favor del sistema educativo nacional no alcanza el 50%, mientras que los de Sumar y PSOE superan el 70%.

El reto académico más destacado por la población encuestada es la obsolescencia en el plan de estudios. A este le siguen la falta de financiación pública y la superpoblación de las aulas. Asimismo, algunas personas han señalado la formación inadecuada del profesorado, el sesgo político o ideológico y las altas tasas de abandono escolar.

Al igual que en el debate respecto a la calidad del entramado académico español, los votantes de derechas e izquierdas resaltan causas distintas: la izquierda pone el acento en la falta de financiación pública, la saturación de las aulas y las infraestructuras; mientras que la derecha prioriza la formación inadecuada del profesorado, la neutralidad ideológica y la alta tasa de abandono escolar.

Prohibición de redes sociales y móviles en el entorno escolar

Una de las cuestiones que ha conseguido converger la percepción de los españoles sobre la educación ha sido las restricciones, tanto en el aula como fuera del entorno escolar, en el uso de los dispositivos tecnológicos.

El 82% de la población española apoya la idea de prohibir las redes sociales a menores de 14 años, nueve puntos más respecto a la encuesta *Education Monitor 2024*. Las mujeres son las que más reiteran la incorporación de esta medida. Este resultado sitúa a España en una de las primeras posiciones en el ranking global, junto a otros países europeos como Italia y Francia.

En la misma línea, casi el 70% de los encuestados apoyan la restricción de móviles inteligentes en los centros. Los jóvenes no comparten la misma visión; solo el 41% de ellos se muestra partidario de implantar dicha norma, frente a porcentajes por encima del 70% en el resto de generaciones.

En cuanto al posicionamiento político, la discusión tecnológica es uno de los pocos puntos de encuentro donde votantes de izquierdas y derechas se sitúan en el mismo lado de la balanza, siendo algo más partidarios de las prohibiciones los conservadores.

División en el uso de la IA

La percepción positiva, negativa o neutra del impacto de la inteligencia artificial en el ámbito escolar esta casi proporcionalmente dividida entre las tres valoraciones. De hecho, el debate por su uso en el ámbito escolar refleja una mayor disparidad.

El 39% considera que su uso debería prohibirse en las aulas, un 34% está en desacuerdo con esa prohibición y un 28% no se posiciona, lo que demuestra la falta de información y conocimiento de la población alrededor del uso e impacto de la inteligencia artificial. En el plano ideológico, es más firme la prohibición entre los votantes de derechas –98% entre VOX y PP– que entre los de izquierdas –63% entre Sumar y PSOE–.

En la mayor parte de los aspectos mencionados, la diferenciación entre las opiniones es evidente. La búsqueda de soluciones hacia un mejor sistema educativo complicará, sin duda, su regulación en el entramado jurídico del país, especialmente pudiendo crear tensiones entre jóvenes y mayores, así como entre conservadores y progresistas.



La salud mental de los adolescentes, en retroceso, especialmente entre las chicas y los entornos más desfavorecidos

José Luis Fernández. 3 septiembre, 2025

La salud mental de los adolescentes se encuentra en retroceso, especialmente entre las chicas y los entornos más desfavorecidos. Es uno de los hallazgos que se presentan en el informe Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study temático de la serie más reciente que impulsa la Organización Mundial de la Salud (OMS).

El informe se basa en datos de la ronda de encuestas de 2021/2022, con participación de más de 280.000 adolescentes de entre 11, 13 y 15 años en 44 países y regiones de Europa, Asia Central y Canadá, en el que se aprecia que las niñas presentan sistemáticamente peores indicadores de salud mental. A los 15 años, el 28 % de las chicas reporta sentirse solas “la mayoría o todo el tiempo”, frente al 13 % de los chicos.

También se recoge una caída en la satisfacción vital y salud percibida. Así, tanto la satisfacción con la vida como la salud autoevaluada han disminuido desde 2018, especialmente, y de nuevo, en niñas.

El informe contempla un aumento de quejas somáticas y estrés emocional. Crece, por tanto, el número de adolescentes, especialmente entre las chicas, que informan múltiples síntomas de salud. A los 15 años, dos tercios de las chicas tienen múltiples quejas (cefaleas, dificultades para dormir, irritabilidad), mientras que solo algo más de un tercio de los chicos lo reporta.

En general, un tercio de adolescentes ha sentido nerviosismo o irritabilidad varias veces por semana; uno de cada cuatro ha tenido dificultades para dormir (29 %) o sentirse decaído (25 %), y el 20 % dice haber tenido dolores de cabeza frecuentes.

Para Marta Lli, psicóloga del Colegio Alarcón y responsable de la sección Bienestar docente en el pódcast de ÉXITO EDUCATIVO, «que casi un millón de adolescentes en España afronte este curso con altos niveles de presión académica es un dato que debería invitarnos a reflexionar como sociedad». Recuerda que el estrés sostenido no es solo cansancio, «impacta directamente en su desarrollo emocional, en su autoestima, en sus relaciones y en su motivación por aprender».

A su juicio, los datos son «especialmente preocupantes» en las chicas, al saberse que más de la mitad de las alumnas de Bachillerato reconocen sentirse bajo una presión constante. Este hecho, opina, «refleja una tendencia que vemos en consulta y en los centros educativos: las chicas tienden a ser más perfeccionistas, a internalizar las expectativas familiares y sociales y a sentir mayor responsabilidad académica. Además, suelen verbalizar más su malestar, lo que visibiliza un problema que también afecta a los chicos, aunque a veces de forma más silenciosa».

Redes de apoyo debilitadas y presión escolar creciente

Otros datos que reseña este informe es la caída en apoyo familiar y de pares. El apoyo familiar disminuyó del 73 % en 2018 al 67 % en 2022; el apoyo de amigos fue del 61 % al 58 %. Y, una vez más, las chicas fueron las más afectadas.



También se apunta un incremento de la presión académica: Entre las chicas de 15 años, el 63 % siente presión por las tareas escolares (frente al 54 % en 2018). En los chicos, el aumento fue más leve: 43 % desde 40 %.

Se constata, por otro lado, un apoyo docente en declive, pues solo el 52 % de los adolescentes reporta recibir alto apoyo de sus profesores, un porcentaje que disminuye con la edad (del 68 % a los 11 años al 42 % a los 15).

La desigualdad socioeconómica se hace, por lo demás, persistente. Los jóvenes de familias con menor bienestar económico reportan menos apoyo familiar (62 % vs. 71 %), de amigos (53 % vs. 62 %) y de compañeros de clase (52 % vs. 58 %), de acuerdo con el informe.

En este marco, Marta Lli sostiene que, «desde mi experiencia en orientación escolar, lo más preocupante no es solo el nivel de exigencia académica, sino cómo este está afectando al equilibrio emocional de los adolescentes. Vemos estudiantes brillantes que llegan a Bachillerato sintiéndose exhaustos, con síntomas de ansiedad, dificultades de sueño, dolores de cabeza y estómago, y una sensación de que nunca es suficiente».

Un ámbito que, subraya, «muchos han normalizado», hacer normal el vivir bajo presión, «y esto es peligroso: crecer en un estado de alerta constante tiene efectos en su identidad, en su capacidad de autorregulación y en su manera de relacionarse con los demás», avisa.

Género, equidad y desigualdades sociales

Las brechas de género también se acentúan con la edad. Así, las chicas, especialmente a los 15 años, presentan mayor presión escolar, más síntomas de salud y menos redes de apoyo respecto a los chicos, en tanto que los adolescentes de entornos desfavorecidos están doblemente afectados, tanto por la salud mental como por la menor disponibilidad de redes de apoyo y recursos escolares o comunitarios.

El informe subraya la necesidad de intervenciones tempranas con enfoque en escuelas, familias y comunidades para promover bienestar emocional; un enfoque sensible al género, dado que las niñas enfrentan riesgos marcadamente más altos; y fortalecer el rol de la escuela como espacio privilegiado para promover salud mental, con recursos, formación docente y conexión con servicios sanitarios y comunitarios.

También se reclaman políticas públicas integradas para combatir las desigualdades, con apoyo económico familiar, entornos escolares inclusivos, reducción de presión académica y programas comunitarios inclusivos.

El informe HBSC, que adapta su publicación más reciente en mayo y consolida datos de 2021/2022, revela una imagen preocupante: La salud mental y el bienestar de los adolescentes están en retroceso, especialmente entre las chicas y los entornos más desfavorecidos. La combinación de menor apoyo social (familia, pares, docentes) y mayor presión académica es un entorno tóxico que impacta la salud mental.

Desde el punto de vista psicológico, Lli explica que el estrés crónico altera el funcionamiento cerebral. El sistema nervioso permanece en alerta y el cerebro prioriza la supervivencia frente al aprendizaje. Esto significa que la atención, la memoria y la creatividad se ven comprometidas, «limitando el aprendizaje profundo».

El resultado, afirma, es una paradoja: «estudiantes que pueden obtener buenas notas, pero a costa de un enorme desgaste emocional, que llegan a la universidad sin confianza y con poca motivación. La salud mental y el aprendizaje no son caminos separados: son dos caras de la misma moneda».

Los síntomas emocionales y físicos recurrentes (insomnio, nervios, tristeza) alertan sobre una crisis silenciosa en muchos colegios. Se requieren, según los autores del informe, respuestas multisectoriales, sensibles al género y orientadas a la equidad, colocando a las escuelas como eje articulador de la respuesta.

Con todo, para Marta Lli este fenómeno tiene también «raíces sociales». La competitividad académica, el aumento de actividades extraescolares, la presión de las notas de corte y la comparación constante, amplificadas por redes sociales, generan, advierte, una cultura de autoexigencia que los adolescentes interiorizan desde muy pequeños. A esto se suman las expectativas familiares, que citaba el informe con anterioridad, que muchas veces, apunta Lli, «aunque parten del cariño, se convierten en una carga emocional difícil de sostener».

En opinión de esta especialista en psicología educativa, frente a todo ello, se necesita un «cambio profundo» que habría de empezar por integrar el bienestar emocional como un eje central del sistema educativo. «Esto significa enseñar a nuestros adolescentes a reconocer y regular sus emociones, a poner límites, a descansar, a pedir ayuda y a aceptar el error como parte del proceso de aprender».

Implica, también, acompañar a las familias con orientación real para que puedan apoyar sin sobrecargar, y apostar por modelos de disciplina positiva y espacios de escucha activa en las escuelas. «Las tutorías y departamentos de orientación deben convertirse en referentes de apoyo, no solo en recursos puntuales», asevera esta experta consultada por ÉXITO EDUCATIVO.

Porque, como concluye, «invertir en salud emocional es una inversión en futuro. Los adolescentes que hoy sienten que no llegan a todo serán los adultos del mañana: su resiliencia, creatividad y capacidad de liderazgo dependen del apoyo que reciban ahora. No podemos permitir que el talento florezca solo a costa del sufrimiento. Educar no es solo preparar para exámenes: es enseñarles a vivir, a cuidarse y a crecer seguros de

sí mismos. El talento y el aprendizaje profundo solo nacen en entornos donde los jóvenes se sienten comprendidos, escuchados y acompañados», finaliza.

El 97% de los jóvenes de la UE utilizan Internet a diario, la mayoría en tareas educativas y no solo ocio

José Luis Fernández. 4 septiembre, 2025

En 2024, el 97% de los habitantes de la UE de entre 16 y 29 años declararon utilizar Internet todos los días, en comparación con el 88% de la población total, una diferencia de 9 puntos porcentuales, según datos de Eurostat. El otro dato más revelador aún si cabe, cruzado con un informe del Instituto Nacional de Estadística (INE), es que no solo el ocio ocupa su tiempo en la Red, también las tareas educativas.

Con carácter general, la brecha sobre el uso de Internet, según datos de Eurostat, se ha ido reduciendo de forma constante durante la última década. En 2014, el 87% de los jóvenes utilizaba internet a diario, mientras que la proporción de la población total era del 63% (una brecha de 24 puntos porcentuales).

De igual modo, en todos los países de la UE, los jóvenes tenían una probabilidad mucho mayor de participar en actividades de redes sociales que la población total. Crear un perfil de usuario y publicar mensajes o actividades relacionadas era una práctica generalizada para el 88% de los jóvenes de entre 16 y 29 años, en comparación con el 65% de la población total.

El mayor porcentaje de jóvenes de 16 a 29 años que participaron en actividades en redes sociales se registró en Chequia (99%), por delante de Chipre y Grecia (ambos con un 98%). Mientras tanto, Francia (70%, datos de 2023), Italia (80%) y Alemania, Eslovaquia y Bulgaria (todos con un 84%) registraron los porcentajes más bajos.

Una herramienta indispensable para aprender

Más allá del ocio que representan las RRSS, en apenas dos décadas, internet ha pasado de ser un recurso complementario a convertirse en el eje central del aprendizaje de los jóvenes. Según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística, más del 98% de los adolescentes españoles utiliza internet de manera habitual, y casi todos lo hacen con fines educativos además de sociales.

Plataformas como Google Classroom, Moodle o Microsoft Teams se han integrado en la rutina escolar, y la pandemia de la COVID-19 aceleró una digitalización que parecía lejana. Hoy, buscar información en línea, acceder a bibliotecas digitales, realizar trabajos colaborativos en la nube o consultar vídeos tutoriales son prácticas cotidianas que facilitan el aprendizaje autónomo y aumentan la motivación.

Sin embargo, no todos los estudiantes parten de la misma base. La llamada brecha digital sigue siendo una amenaza para la igualdad de oportunidades: mientras algunos jóvenes cuentan con ordenadores personales, conexión de alta velocidad y un entorno familiar que favorece el uso académico de la red, otros deben compartir dispositivos con varios miembros de la familia o carecen de conexión estable.

Esta desigualdad se traduce en diferencias en el rendimiento académico y en la capacidad de aprovechar el potencial educativo de internet. El Ministerio de Educación ha impulsado programas de dotación de tabletas y conectividad, pero expertos y ONG advierten que las carencias persisten, sobre todo en familias con bajos ingresos o en zonas rurales.

Ventajas pedagógicas reconocidas

Los especialistas destacan que internet fomenta un aprendizaje activo y flexible. Los estudiantes pueden personalizar el ritmo de estudio, acceder a recursos audiovisuales adaptados a sus intereses e incluso participar en proyectos internacionales sin salir de casa.

Las plataformas de idiomas, los simuladores científicos o los foros de programación son ejemplos de cómo la red puede ampliar horizontes más allá del aula tradicional. Además, el acceso inmediato a la información potencia la autonomía y la capacidad crítica si se acompaña de una orientación adecuada.

Pero la omnipresencia de internet también acarrea riesgos asociados a un uso excesivo o inadecuado. Numerosos informes alertan de que los adolescentes tienden a dispersarse en redes sociales, videojuegos o contenidos de entretenimiento mientras intentan estudiar.

La multitarea digital —pasar de una pestaña académica a otra de ocio en segundos— reduce la concentración y la memoria a corto plazo, lo que repercute negativamente en el aprendizaje. Psicólogos educativos advierten que la dependencia de la inmediatez digital dificulta el esfuerzo sostenido que exige el estudio profundo.

El ámbito escolar no está blindado frente a los riesgos sociales de internet. El ciberacoso se ha convertido en una de las principales preocupaciones de familias y docentes: insultos en chats, difusión de rumores o publicación de imágenes sin consentimiento afectan al bienestar emocional y, en muchos casos, al rendimiento académico de las víctimas.

La Agencia Española de Protección de Datos y diversas comunidades autónomas han lanzado campañas de sensibilización y protocolos de actuación, pero la velocidad con la que circula la información dificulta frenar el



daño. Además, fenómenos como el grooming —acercamiento de adultos con fines de abuso— o el acceso a contenidos nocivos plantean riesgos adicionales.

Salud mental y exceso de pantalla

El uso abusivo de la red no solo impacta en el rendimiento escolar, sino también en la salud mental de los jóvenes. Estudios recientes vinculan el tiempo excesivo frente a pantallas con problemas de sueño, ansiedad y aislamiento social.

El hábito de consultar constantemente el móvil genera una dependencia psicológica similar a la de otras adicciones, y la necesidad de aprobación inmediata mediante “likes” puede afectar a la autoestima. Para los adolescentes en etapa formativa, esta dinámica se convierte en un obstáculo añadido al aprendizaje académico.

Otro problema recurrente es que, aunque los jóvenes son usuarios intensivos de internet, no siempre poseen competencias digitales críticas. Saber distinguir fuentes fiables, detectar bulos, citar adecuadamente y respetar los derechos de autor son destrezas aún insuficientemente trabajadas en el sistema educativo.

El exceso de información disponible en línea, lejos de empoderar, puede confundir si no se enseña a filtrar y organizar datos con criterio. En este punto, el papel de los docentes es crucial: incorporar la educación digital en el aula, enseñar seguridad online y fomentar la reflexión sobre el uso responsable de la tecnología.

Los expertos coinciden en que la educación digital no puede recaer solo en el alumnado. La escuela tiene el deber de integrar el uso de internet en sus metodologías de forma guiada, mientras que las familias deben establecer límites razonables y acompañar a los jóvenes en su relación con la tecnología.

Herramientas como el control parental, la planificación de horarios de estudio sin dispositivos móviles y el fomento de actividades fuera de la pantalla son estrategias recomendadas. Al mismo tiempo, iniciativas de alfabetización digital para padres ayudan a que puedan orientar mejor a sus hijos.

El desafío para los próximos años será encontrar un equilibrio entre aprovechar el potencial pedagógico de internet y reducir los riesgos de su uso abusivo. La Ley de Educación reconoce la necesidad de impulsar la competencia digital, y la Unión Europea ha fijado objetivos en este campo dentro de su Agenda Digital. España avanza en programas como el Plan Nacional de Competencias Digitales, pero su éxito dependerá de cómo se traduzca en recursos efectivos para alumnos y docentes.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Financiación de la enseñanza pública en Madrid: sin recursos y sin libertad para crecer **OPINIÓN**

Miguel Recio y Esteban Álvarez. Julio 2025

Recientemente la presidenta de la Comunidad de Madrid ha afirmado, refiriéndose a las universidades públicas, que “vamos a reforzar significativamente la inversión a seis años”, prometiendo empezar en los presupuestos de 2026. Podría debatirse sobre el alcance de “reforzar” o sobre la acepción (matemática o no) de “significativamente”..., pero con los antecedentes que ha acumulado, simplemente, no tiene ninguna credibilidad.

La aportación del Gobierno regional a las universidades públicas ha sido, en el proyecto de presupuesto de 2025, inferior, en euros corrientes, a la de 2009. Es decir, con casi un 30% de inflación respecto de 2009... pero con más estudiantes. La queja unitaria de los rectores consiguió un escasísimo incremento en el presupuesto aprobado para 2025, totalmente insuficiente a su juicio.

Podríamos pensar que la falta de recursos es algo exclusivo de la etapa universitaria, a fin de dejar terreno libre al crecimiento de las universidades privadas. Pero no es así. Vamos a comentar, ahora que se estará preparando el proyecto de presupuesto de 2026, algunos hitos que muestran la situación presupuestaria de la educación pública no universitaria madrileña:

- La Comunidad de Madrid ostenta el desgraciado récord de tener, desde antes de la crisis financiera y hasta 2022 (últimos datos), el menor gasto por alumno de centros sostenidos con fondos públicos, de enseñanza no universitaria, de todas las CCAA. Este récord lo mantiene también cuando se trata solo del alumnado escolarizado en centros públicos, pero no así cuando se trata del alumnado en centros privados concertados, en donde mejora algunas posiciones. Siendo, sin embargo, el caso de que los centros públicos escolarizan, muy por encima del porcentaje que tienen en el conjunto del sistema, al alumnado

con mayores necesidades específicas de apoyo educativo (con necesidades educativas especiales, en situación de desventaja socioeducativa, incorporación tardía, etc), esta infrafinanciación denota falta de equidad en la asignación de los recursos públicos y segregación escolar.

- Esta falta de equidad se traslada en las prioridades fijadas en los distintos programas presupuestarios: al de conciertos la crisis no le supuso ningún recorte, ni tampoco a los fondos para “becas” (*cheques-copago*); en cambio para el conjunto de programas que financian a los centros públicos los recortes han sido importantes y persistentes, no siendo hasta 2019 cuando se superan, en euros corrientes, las cantidades de 2009..., pero con 90.000 alumnos más en estos centros (15,7%).
- Desde 2019 a 2023 (últimos datos de gasto ejecutado) el gasto público educativo dedicado a la enseñanza no universitaria se ha incrementado en un 29,2%, unos 1.100 millones de euros. Este incremento supone la quiebra de los recortes habido durante más de una década, pero ¿a qué se ha debido? De 2019 a 2023, ambos incluidos, la Comunidad de Madrid ha recibido 970 millones de euros financiados por el Gobierno central (propios y del MRR) a través de distintos Programas de Cooperación Territorial (PROA, plazas de Infantil 0-3, plazas de FP, impulso a programas de FP, atención a la diversidad, digitalización, etc), a lo que hay que sumar los fondos específicos para educación no universitaria de las transferencias para hacer frente al COVID en los centros educativos (*grupos burbuja*, etc). Es decir, la inmensa mayoría del incremento ha sido financiado por el Ministerio, al margen de los fondos propios de la Comunidad de Madrid. Esta tendencia se mantiene en los presupuestos de 2024 y 2025.
- ¿Y, específicamente, las inversiones? En el pasado curso 2024/25 ya había, en los centros públicos, más de 100.000 alumnos -de Enseñanzas de régimen general- que en 2009/10. Sin embargo, en euros corrientes, las inversiones en centros públicos no universitarios en 2023 (últimos datos) no superaban, en euros corrientes, las de 2009. Durante estos 15 años, de media, se ha dedicado un 54% de la cantidad destinada en 2009. Resultado: incumplimiento en los centros de la norma de requisitos mínimos, barracones, abandono en la reforma de las infraestructuras, ineficiencia energética, etc
- Y ¿cómo se están ejecutando los Programas de Cooperación Territorial que conllevan incremento de plazas públicas? Nos referimos, como hemos mencionado, a programas financiados por el MEFPyD, en concreto al programa con el que el Gobierno de la C de Madrid recibió (del 2021 al 2023) 54 millones, aproximadamente, para crear 5.259 plazas públicas del Primer ciclo de Educación Infantil. Y con el que recibió (del 2020 al 2024) del MEFPyD otros 53 millones de euros para crear 28.188 plazas públicas de FP.
- Pues bien, en primer ciclo de Infantil la situación es esta: con el número de niños nacidos en descenso, la tasa de escolarización en 0-3 disminuyó del 56,5% en 2023/24 al 55,2% en 2024/25; y ello supone que, a pesar de tener que crearse la 5.259 plazas, hay 5.500 niños menos escolarizados en 2024/25 que en 2019/20 y el incremento en centros públicos se queda en 3.750 niños. Y esto a pesar de la fuerte demanda de estas plazas.
- Y en FP hay, en 2023/24, 21.321 alumnos más en centros públicos que en 2019/20, algo lejos también del compromiso para crear 28.188 plazas. También a pesar de la fuerte demanda de estas enseñanzas.

En conclusión, para el Gobierno de la Comunidad de Madrid la educación pública no es una prioridad. Y se dedica a criticar a quien financia las mejoras que se producen.

Miguel Recio es exasesor del Secretario de Estado de Educación Esteban Álvarez es portavoz de Educación en la Asamblea de Madrid (PSOE).

La Justicia tumba los ámbitos en 4º de ESO en Cataluña

Una nueva sentencia del TSJC de julio supone la supresión de la enseñanza por ámbitos en 4º de ESO, así como cambios en la materia de Matemáticas y en relación a las optativas

Pablo Gutiérrez de Álamo. 3 septiembre 2025

El sindicato de profesores de secundaria catalán, Aspepc, ha emitido esta mañana un comunicado en el que anunciaba que el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña les daba la razón en su denuncia contra algunos de los aspectos del Decreto de Currículo 175/2022. Un nuevo varapalo judicial que traerá tres cambios importantes que el Departamento de Educación tendrá que acometer.

En primer lugar, se suprime la enseñanza por ámbitos en 4º de secundaria obligatoria. Por otra parte, se exige, según el comunicado del sindicato, la eliminación de la materia de Matemáticas existente para que vuelva a haber dos opciones, una más «práctica y básica» y otra más «académica y exigente», en palabras de Aspepc. Por último, dicha organización lanza a Educación la pregunta de qué hará con la oferta de materias optativas de la que, en principio, habla también la sentencia, cuyo literal se desconoce.

Fuentes de Educación aseguran que se harán los cambios «quirúrgicos» que se plantean en la sentencia y que no deberían suponer problemas importantes en relación a la organización de los centros educativos, algo que choca con el hecho de que si se modifican los ámbitos, se desdoblán las matemáticas y se obliga a los centros a aumentar la oferta de optativas, parece necesaria la contratación de un número determinado de docentes que lleven a cabo este trabajo.

Esta no es la primera sentencia que tumba la organización de algunos cursos de secundaria por ámbitos. La primera fue la que se dictó en la Comunitat Valenciana, todavía con el Govern del Botànic a causa de una denuncia del sindicato UGT. Un tiempo después, llegó el texto definitivo que fulminó la obligatoriedad de este tipo de organización.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Docentes en el siglo XXI: la necesidad de un perfil multidisciplinario

Su papel va más allá de la enseñanza tradicional, convirtiéndose en un guía que acompaña y apoya a los estudiantes en su desarrollo integral. Para lograrlo, es imprescindible que las instituciones educativas y las políticas públicas reconozcan y respalden esta evolución, garantizando condiciones laborales dignas, formación continua y recursos adecuados.

Noelia García Palomares. Julio 2025

En un mundo marcado por la transformación digital, la diversidad cultural y los desafíos emocionales, el papel del docente ha evolucionado significativamente. Ya no se trata únicamente de transmitir conocimientos; ahora, los educadores deben combinar habilidades pedagógicas tradicionales con competencias tecnológicas y socioemocionales para enfrentar las complejidades del aula moderna.

Desde la Federación Estatal de Enseñanza de CCOO, Alonso Gutiérrez Morillo defiende que educar es una tarea altamente cualificada y exigente, que exige un elevado compromiso emocional y moral. Señala que la cooperación, la innovación y el liderazgo son elementos clave que deben estar presentes de forma constante en la labor docente. Insiste en que la docencia debe entenderse como una tarea colectiva, donde es imprescindible que existan espacios para que los y las docentes trabajen de forma conjunta, reflexionen, compartan y planifiquen en común, ya que esto repercute directamente en la calidad de la enseñanza.

Gutiérrez Morillo sostiene que el profesorado representa un pilar fundamental en la construcción de una sociedad más justa, libre y democrática. Para desempeñar este papel, considera que debe tener la capacidad de ejercer un control colectivo sobre los objetivos, el sentido y los contenidos de su trabajo. Añade que para cumplir con esta compleja función, es esencial contar con un buen diseño de la formación inicial y permanente, así como de los sistemas de acceso a la profesión.

Desde el sindicato, se subraya que un profesorado comprometido con garantizar una oportunidad real de aprendizaje a todo el alumnado necesita competencias para comprender y atender a la diversidad del aula, integrar estratégicamente los distintos elementos y agentes del proceso educativo, identificar y priorizar lo verdaderamente importante que se debe enseñar y aprender, y dominar metodologías eficaces que conecten con la realidad del alumnado y fomenten su inclusión. Por estas razones, FECCOO considera imprescindible impulsar cambios en los enfoques educativos, que refuercen la autonomía de los centros y cuenten con el apoyo decidido de las administraciones para facilitar el trabajo en equipo, la coordinación docente y la creación de redes colaborativas e innovadoras entre los centros y el profesorado.

Del transmisor al facilitador del aprendizaje

La figura del docente ha pasado de ser la fuente principal de información a convertirse en un facilitador del aprendizaje. Según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), los maestros deben adaptarse a un entorno educativo caracterizado por la masificación escolar, la diversidad estudiantil y la rápida evolución tecnológica. Esto implica adoptar metodologías activas que promuevan la participación y el pensamiento crítico, permitiendo a los estudiantes construir su propio conocimiento.

Desde su experiencia como directora de Formación de la Fundación Estudio, Victoria Hortelano subraya que la efectividad en el aula del siglo XXI no puede medirse únicamente por el dominio de contenidos. «Damos mucha importancia a que los docentes conozcan nuestro modelo pedagógico», explica, haciendo referencia a los valores institucionales heredados de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y el Instituto Escuela. Estos, asegura, siguen siendo un referente vigente en la educación contemporánea.

Hortelano insiste en que el conocimiento pedagógico del contenido es esencial —«que sepan cómo se enseña y cómo se aprende la materia que imparten»—, pero va más allá: considera igual de importante que los docentes comprendan las etapas madurativas del alumno. «Más allá del conocimiento, valoramos cualidades fundamentales como la mirada comprensiva hacia el niño, la confianza en la capacidad de aprendizaje de todos los alumnos, la vocación, la capacidad de adaptación y una predisposición constante hacia el aprendizaje a lo largo de toda su vida profesional».

En los últimos años, observa un aumento significativo en las expectativas que la sociedad deposita en los docentes. A su juicio, estas no son desmedidas: los profesores deben aspirar, dice, «al desarrollo de todas las dimensiones del alumno: académica, emocional, física, social, artística y ética». Por eso, asegura, su rol no se limita a enseñar, sino que se amplía a ser referentes en su forma de actuar y pensar. «Los alumnos aprenden de lo que les decimos, pero también de lo que ven e intuyen en nosotros», subraya.

Por su parte, Cándida Filgueira Arias, directora del Máster Universitario en Formación Profesor ESO y Bachillerato de la Universidad CEU San Pablo, también arroja luz sobre el perfil ideal de este profesional y los desafíos que enfrenta la formación actual.

Según la experta, el docente universitario del siglo XXI debe ser mucho más que un mero transmisor de conocimientos. «Definiría el perfil ideal como un profesional que combina competencias y cualidades esenciales para enfrentar los desafíos actuales y sabe aprovechar las oportunidades que surgen en el desarrollo de su tarea docente», afirma Filgueira.

En este sentido, subraya la indispensable solidez en su área de especialización, manteniéndose al día con los últimos avances. Sin embargo, el dominio del contenido es solo una pieza del rompecabezas. La directora del máster insiste en la necesidad de habilidades pedagógicas robustas, que permitan diseñar planes de estudio efectivos, gestionar el aprendizaje con metodologías innovadoras y evaluar de forma constructiva.

La integración de las tecnologías digitales se erige como otro pilar fundamental. «Es importante que sepa dominar el uso de tecnologías digitales, por lo que deberá ser capaz de integrar herramientas tecnológicas en el aula, saber utilizar plataformas de aprendizaje en línea y fomentar la alfabetización digital entre los estudiantes», explica.

La flexibilidad y la capacidad de adaptación ante un entorno educativo dinámico son igualmente cruciales. A esto se suma una comunicación clara y efectiva, que abarca la escucha activa y la respuesta a las necesidades del alumnado. La empatía emerge como una cualidad humana esencial para apoyar y motivar a los estudiantes en su camino.

Además, la directora destaca la importancia del compromiso con el desarrollo profesional continuo y una actuación íntegra, sirviendo como modelo ético y profesional para los futuros egresados.

Por otro lado, desde su posición como decana de la Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela, Carmen Sánchez considera que las universidades se encuentran en un momento de inflexión. A su juicio, se está dejando atrás un modelo centrado exclusivamente en lo académico, donde el papel del docente era transmitir de forma analógica los conocimientos propios de su disciplina, para dar paso a un enfoque más holístico, inter y multidisciplinario. Este nuevo paradigma, según explica, exige una adaptación profunda de los cuerpos docentes, los contenidos y la formación universitaria, especialmente ante el impacto de tecnologías como la inteligencia artificial, que demanda altas competencias lingüísticas, pensamiento crítico y creatividad para afrontar profesiones aún desconocidas.

Integración de la tecnología en el aula

La digitalización ha transformado las dinámicas educativas. La mayoría de las comunidades autónomas en España continúan apostando por el uso de tablets en las aulas, con inversiones significativas en dispositivos y formación docente. Programas como «Educa en Digital» y «Código Escuela 4.0» buscan fomentar la programación y el pensamiento computacional desde edades tempranas. Sin embargo, este avance tecnológico también plantea desafíos, como la necesidad de equilibrar el uso de dispositivos con el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Por otro lado, «uno de los cambios más notables ha sido la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación», señala la Filgueira. Esta incorporación ha obligado a los docentes a adaptarse a nuevas herramientas y plataformas online, transformando la enseñanza y el aprendizaje.

La globalización y la creciente diversidad en las aulas han añadido otra capa de complejidad, exigiendo el desarrollo de competencias interculturales y habilidades para la educación personalizada en grupos heterogéneos. «La educación ya no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que también implica la formación integral de los estudiantes, incluyendo el desarrollo de habilidades blandas como la comunicación, el trabajo en equipo y la resolución de problemas», explica.

La pandemia de COVID-19 actuó como un acelerador de estos cambios, forzando una rápida adaptación a la enseñanza en línea y el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas para mantener la motivación y el compromiso estudiantil en un entorno virtual.

La integración de la tecnología en la práctica docente actual es innegable, tanto en la educación obligatoria como en la universitaria. «Las habilidades tecnológicas han adquirido un peso significativo», afirma Filgueira. En su opinión, la tecnología ha permitido un aprendizaje más interactivo y personalizado, con docentes utilizando herramientas digitales para crear entornos dinámicos, facilitar el acceso a recursos online y promover la colaboración.

En el ámbito universitario, la tecnología ha impulsado una mayor flexibilidad y accesibilidad en la educación superior. «Las plataformas de aprendizaje en línea, los recursos interactivos y los sistemas de evaluación digital han permitido a los docentes ofrecer una educación más flexible y accesible», detalla. Esto ha llevado a



una mayor personalización del aprendizaje y la incorporación de metodologías innovadoras que fomentan la investigación y el pensamiento crítico. «Es indudable que las habilidades tecnológicas han revolucionado la práctica docente en todos los niveles educativos, transformando las metodologías de enseñanza y aprendizaje para hacerlas más adaptativas, interactivas y accesibles», concluye.

María López, profesora de Lengua en un instituto público (Madrid) afirma que «nos exigen usar plataformas digitales, planificar por competencias, atender a la diversidad, y encima gestionar problemas emocionales de los alumnos. Pero nadie nos dio formación real para todo esto. Muchas veces aprendemos a base de ensayo y error. Y mientras tanto, seguimos con 20 chavales por clase y ordenadores que a veces ni encienden».

Por su parte, Carlos Herrera, profesor de Matemáticas en un instituto concertado (Albacete), asegura que no tiene problema en usar tecnología, «pero lo que me frustra es que no todos los alumnos tienen el mismo acceso en casa. ¿Cómo hago una clase equitativa si la mitad no puede conectarse a las plataformas o entregar tareas digitales a tiempo? Y luego la presión recae sobre nosotros, como si fuéramos responsables de la brecha digital».

Otra visión la aporta Pedro Molina, tutor de 1º de ESO en un instituto público (Madrid): «El alumnado ha cambiado radicalmente, pero la estructura del sistema sigue siendo del siglo pasado. Falta apoyo emocional, recursos humanos, psicólogos, orientación... Todo lo quieren dejar en manos del profesor. Y lo peor es que cuando levantas la voz, parece que estás quejándote por no querer trabajar.»

Asimismo, Juan Manuel Torres, profesor adjunto de Ingeniería (universidad privada), nota una desconexión creciente entre los alumnos y el contenido. «Están acostumbrados al ritmo de TikTok, no al de una exposición académica. Tengo que reinventar mi forma de explicar todo el tiempo. A veces parece que más que enseñar, hay que entretener. Y eso no te lo enseñan en un doctorado».

En este punto, Hortelano afirma que el desarrollo de habilidades tecnológicas no es una prioridad absoluta en el Colegio Estudio, aunque sí se fomenta el conocimiento de herramientas digitales con un enfoque crítico y pedagógico. «Nos preguntamos siempre los porqués y los paraqués de su uso», dice. La tecnología debe implementarse, afirma, «con mucho sentido ético», respetando el proceso de maduración del alumnado.

El enfoque reflexivo también se extiende a la práctica diaria: antes de llevar tecnología al aula, analizan tanto los beneficios como los riesgos. «Ofrecemos formación a los docentes sobre herramientas con aplicación educativa desde un enfoque ético, respetuoso con el aprendizaje y coherente con nuestro modelo». Desde edades tempranas, el colegio también involucra a las familias a través de talleres sobre el uso saludable de la tecnología.

La directora de Formación insiste en que la educación emocional es un eje vertebrador de su proyecto. Los docentes emocionalmente inteligentes, afirma, «se relacionan mejor con sus alumnos, las familias, los compañeros y consigo mismos». Para lograrlo, el colegio promueve actividades formativas sobre bienestar, como las jornadas recientes en colaboración con el experto Rafael Bisquerra, cuyo programa de educación emocional se implementará durante los próximos dos cursos.

El rol emocional del docente

Más allá de las competencias técnicas, los docentes deben desempeñar un papel crucial en el bienestar emocional de sus estudiantes. La pandemia ha exacerbado problemas como la ansiedad y la desconexión social entre los jóvenes. Expertos destacan la importancia de que los maestros sean capaces de identificar señales de angustia emocional, gestionar conflictos y proporcionar un entorno seguro y acogedor en el aula. La educación emocional se ha integrado como una competencia esencial en la formación docente.

En el contexto de la educación superior, la experta defiende con firmeza la igualdad de relevancia entre las competencias emocionales y sociales y el dominio del contenido. «En mi opinión, las competencias emocionales y sociales son fundamentales porque permiten a los docentes conectar de manera efectiva con sus estudiantes, crear un ambiente de aprendizaje positivo y apoyar el desarrollo integral de los alumnos», argumenta la experta del CEU.

Las competencias emocionales, como la empatía, la resiliencia y la inteligencia emocional, permiten a los docentes comprender y responder a las necesidades de sus estudiantes, creando un entorno de aprendizaje valioso y motivador. Por otro lado, las competencias sociales, como la comunicación efectiva y el trabajo en equipo, facilitan la interacción entre estudiantes y docentes, promoviendo un aprendizaje participativo y dinámico.

Filgueira subraya que, en un mundo cada vez más interconectado, estas competencias preparan a los estudiantes para trabajar en entornos multiculturales y colaborativos, abordando no solo los desafíos académicos, sino también los emocionales y sociales de su vida profesional y personal.

Aquí, Sánchez subraya que no se trata de responder a demandas generacionales específicas de los estudiantes, sino de atender a las exigencias del tiempo presente. En ese sentido, insiste en que la función del profesor siempre ha estado y debe seguir estando alineada con los requerimientos sociales, tecnológicos y competenciales de cada época, y que su preparación debe responder a esos retos.

Desafíos y sobrecarga laboral

A pesar de las crecientes responsabilidades, muchos docentes enfrentan condiciones laborales precarias. La sobrecarga de trabajo, la falta de recursos y la presión por adaptarse a nuevas metodologías pueden llevar al agotamiento profesional. Según el INEE, el síndrome de desgaste profesional afecta a un alto porcentaje de maestros, generando síntomas como ansiedad, depresión y apatía. Es fundamental que las instituciones educativas proporcionen apoyo y formación continua para prevenir este desgaste.

Hortelano afirma que en Estudio el docente no es un transmisor, sino un «facilitador que diseña situaciones de aprendizaje y adapta sus métodos a las necesidades del alumno». Utilizan el llamado método intuitivo —«partir de la experiencia para que el alumno descubra por sí mismo el conocimiento»—, fomentan el debate y el diálogo, y defienden el respeto como pilar de la práctica educativa. «Enseñamos a nuestros alumnos a observar la realidad desde una mirada crítica y a cocrear el aprendizaje incorporando las visiones de sus compañeros», añade.

Entre los principales desafíos que identifica para desarrollar este perfil docente multidisciplinario, Hortelano menciona la falta de tiempo. «Hace falta tiempo para aplicar lo aprendido en las formaciones, y también para generar más espacios de encuentro entre los profesores».

Para responder a estas necesidades, el Colegio Estudio basa su formación docente en cuatro ejes principales: actualización disciplinar; bienestar y relación con las familias; conocimiento de los procesos de aprendizaje y desarrollo madurativo del alumno; y métodos de enseñanza. «Aunque no seguimos modas ni nos adherimos a un único método, creemos que los docentes deben conocer distintas metodologías para elegir lo más adecuado en cada contexto», indica.

La colaboración externa también es clave. Hortelano detalla que trabajan con expertos en la planificación de programas formativos y mantienen vínculos con otras instituciones educativas, desde centros culturales hasta universidades, así como colegios de todo el mundo. «Intercambiamos experiencias pedagógicas, acogemos alumnos en prácticas y recibimos a profesionales que desean conocer nuestro modelo», dice.

Respecto a la importancia de la interdisciplinariedad, la decana de la UCJC plantea que la realidad no está compartimentada por disciplinas, ya que todos los fenómenos están interconectados y responden simultáneamente a múltiples principios —biológicos, físicos, sociales, antropológicos, entre otros—. Por ello, afirma que los docentes no solo deben fomentar una mirada interdisciplinar en sus estudiantes, sino asumir una formación genuinamente transversal, alejándose del enfoque disciplinar ficticio que aún predomina.

Formación continua y comunidades de aprendizaje

La formación continua es esencial para que los docentes se mantengan actualizados y puedan enfrentar los desafíos del siglo XXI. Participar en redes de aprendizaje colaborativo permite a los maestros compartir experiencias, recursos y estrategias pedagógicas. Estas comunidades fomentan el desarrollo profesional y personal, contribuyendo a una enseñanza más efectiva y adaptada a las necesidades actuales.

Al evaluar la capacidad de los actuales programas de formación docente para preparar a los futuros profesores con este perfil multidisciplinario, Filgueira reconoce avances significativos en la integración de diversas disciplinas y el fomento de una visión holística de la educación. Sin embargo, identifica áreas que requieren mejora.

«Es necesario que estos programas incluyan una mayor integración de la tecnología educativa, permitiendo a los futuros docentes adquirir competencias avanzadas en su uso», sugiere. Además, aboga por fortalecer la formación en investigación educativa para desarrollar una actitud crítica y reflexiva. La interdisciplinariedad y transversalidad también son esenciales para capacitar a los profesores a integrar conocimientos de diferentes áreas de manera coherente.

Para optimizar la formación, la directora del máster propone incidir en la formación continua, fomentar la colaboración interdisciplinaria, incorporar metodologías activas de aprendizaje y realizar una evaluación y ajuste regular de los programas. «Aunque se han hecho progresos importantes, es necesario seguir innovando para preparar a los futuros profesores de manera efectiva», sentencia.

Además, Sánchez aconseja mirar al mundo más allá de las aulas y de las instituciones, y construir un rol propio (el del docente) basado en las necesidades reales que observen en su entorno. Destaca la importancia de desarrollar un conocimiento profundo —superior incluso al que pueda ofrecer una herramienta como ChatGPT—, así como la capacidad de motivar y conectar con los estudiantes de manera más eficaz que plataformas como TikTok. Según concluye, los futuros docentes deben centrarse en tres pilares: conocimiento, motivación y una visión orientada hacia la construcción de un futuro mejor.

Por su parte, Luis Jerónimo, director de la Fundación Estudio y del Colegio Estudio Valdemarín, complementa esta visión. Destaca la pertenencia del centro a CICAIE, una red de más de 60 colegios privados que comparten buenas prácticas a través de actividades como jornadas de benchmarking. «Por ejemplo, CICAIE organiza encuentros sobre orientación educativa donde nuestros profesionales pueden compartir estrategias con otros psicólogos y orientadores», comenta.

Jerónimo también enfatiza que la formación no se limita a las aulas tradicionales. Las actividades extraescolares del colegio —desde el Club Deportivo hasta la Factoría Estudio, centrada en artes, tecnología y



emprendimiento— reflejan el mismo modelo pedagógico. «Nuestras extraescolares no son solo entretenimiento: complementan los intereses y capacidades del alumnado, favorecen el desarrollo integral y están impartidas por profesionales en activo en sus campos».

El Club Deportivo, por ejemplo, fomenta el aprendizaje de liderazgo desde la adolescencia. A partir de 4º de ESO, los estudiantes pueden formarse como monitores ayudantes, un primer paso para convertirse en entrenadores. En la Factoría, por su parte, los alumnos no solo aprenden música, diseño o robótica, sino que también conocen de primera mano cómo es la vida profesional en esas disciplinas. «Así integramos la experiencia real con la vocación pedagógica, ofreciendo a los alumnos una mirada amplia, creativa y crítica sobre su formación y su futuro», concluye.

En este apartado de formación, Gutiérrez Morillo advierte que estructurar un nuevo modelo es uno de los desafíos más complejos a los que se enfrenta el sistema educativo. Explica que este reto se debe, entre otras razones, a la necesidad de articular las culturas profesionales de instituciones como la universidad, las administraciones educativas, los centros, las familias y el entorno sociocultural. Además, alerta sobre el auge de discursos simplistas y populistas ante una realidad educativa cada vez más incierta y cambiante.

En este contexto, el sindicato plantea una serie de propuestas. Defiende que la universidad debe continuar siendo la institución principal encargada de la formación inicial, pero colaborando estrechamente con los centros y las administraciones. Plantea la necesidad de una reforma curricular en los grados universitarios que incremente la duración e importancia del prácticum y que ajuste los contenidos a los retos reales del aula actual. Propone también un modelo curricular flexible y concurrente, con una sólida formación científica, psicopedagógica y didáctica, sin olvidar el compromiso ético y colaborativo del futuro profesorado, así como su aplicación práctica.

Además, desde CCOO se apuesta por un enfoque competencial que potencie capacidades clave para enfrentarse a los desafíos del aula del siglo XXI, y se insiste en la necesidad de integrar contenidos sobre coeducación, igualdad de género, diversidad cultural y lingüística, uso ético y educativo de las tecnologías, gestión de la convivencia democrática, resolución de conflictos y metodologías activas, participativas y motivadoras. Se subraya la importancia de proporcionar al futuro profesorado un conocimiento científico-técnico actualizado, la comprensión de los procesos de aprendizaje, la reflexión crítica sobre la finalidad de la educación, el vínculo con la comunidad educativa, la colaboración con las familias y la capacidad de tomar decisiones compartidas dentro del equipo docente.

Gutiérrez Morillo considera también que el nivel de máster debe ser el requisito común para ejercer la docencia en centros públicos, concertados y privados, y que este debe ir acompañado de un programa amplio de becas y de la equiparación del coste de los créditos del máster con los del grado. Reclama además un aumento significativo de plazas públicas para estos estudios. En cuanto al máster de formación del profesorado de secundaria, propone una revisión profunda de su diseño, contenidos, prácticas y especialización, para que responda a los verdaderos retos de la profesión y no solo a las demandas internas del ámbito universitario.

En relación con las condiciones laborales, el secretario de Política Educativa de CCOO afirma que estas tienen un impacto directo en la calidad del trabajo docente. Denuncia que los recortes en el gasto público educativo han afectado al profesorado con reducciones salariales, aumento de la carga lectiva, congelación de incentivos, plantillas reducidas, incremento de la ratio, aumento del empleo temporal y parcial no deseado, entre otras medidas, sin valorar el impacto real en la educación.

Sostiene que consolidar una profesión docente fuerte pasa por recuperar los derechos sociales perdidos, mejorar de forma decidida las condiciones de trabajo, garantizar formación permanente gratuita y dentro del horario laboral, y asegurar una actualización continua de saberes, competencias y habilidades.

Por ello, desde CCOO se demanda que todos los cuerpos docentes pasen al grupo A1, que se regule la jubilación anticipada voluntaria, que exista una normativa específica sobre salud laboral que incluya los riesgos psicosociales, y que se establezca una carrera profesional estructurada, atractiva e incentivada. El sindicato también reclama la mejora de la formación inicial, una formación continua dotada de recursos, la revisión de los procesos de ingreso a la profesión con prioridad a los aspectos pedagógicos, una fase de prácticas formativa y planificada, así como la concreción de las funciones del profesorado para evitar la sobrecarga. Finalmente, exige una mejora de las condiciones retributivas y laborales, incluyendo licencias, permisos y acción social, que homologue al alza la situación del profesorado.