

**ÍNDICE**

[La IA se convierte en la nueva herramienta para el 'ciberbullying' en las aulas](#) **EL MUNDO**

[Educación buscará en empresas a profesionales para dar clases en FP](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Madrid, la excepción \(por ahora\): el resto de comunidades autónomas no vetan muestras de apoyo a Gaza en los centros educativos](#) **EL PAÍS**

[Una alumna de Alicante trasladada en ambulancia al hospital tras sufrir una lipotimia por calor en el instituto](#) **INFORMACIÓN**

[Pamplona acogerá en noviembre el Foro FP 2030 sobre la conexión entre formación y empleo](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Escolares de Navarra contra la falta de ética política: "Nos preocupa muchísimo la tensión creciente"](#) **EL PAÍS**

[Barcelona climatiza sus escuelas](#) **LA VANGUARDIA**

[Cómo Portugal intenta salvar la desventaja escolar de nacer en diciembre](#) **INFOLIBRE**

[Matemáticos piden una carrera dedicada a la docencia ante la fuga de profesores en Alicante](#) **INFORMACIÓN**

[La IA se corona como agravante en el acoso escolar](#) **ABC**

[¿Tiene límite el negocio educativo? Un fondo compra por 200 millones varios colegios concertados en Madrid](#) **ELDIARIO.es**

[El difícil salto al instituto a los 12 años: primero de la ESO, el curso que registra más repetidores](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[La venta del gigante de la educación concertada de Madrid por 200 millones a un fondo abre el debate sobre la cesión de suelo público](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno empieza a negociar mejoras en Educación tras la presión de los sindicatos](#) **EL DEBATE**

[Euskadi debería reubicar a entre el 30% y el 50% del alumnado vulnerable para erradicar la segregación](#) **DEiA**

[Diez datos que sitúan a Madrid como la comunidad que peor trata a su universidad pública](#) **ELDIARIO.es**

[Primaria-ESO: el gran abismo educativo](#) **EL PAÍS**

[La IA generativa en centros educativos: preparación institucional y competencias digitales](#) **EL DEBATE**

[El Gobierno, partidario de bajar el número de alumnos por aula sólo en los centros con dificultades o con estudiantes con necesidades](#) **EL MUNDO**

[Aulas al rojo vivo: crecen las protestas por el calor en los centros educativos de Alicante](#) **INFORMACIÓN**

[Casi un tercio de los jóvenes sufren estrés y un 25% tiene ansiedad por el trabajo y los estudios, según un informe](#) **EUROPA PRESS**

[El Gobierno reducirá por ley la ratio en las aulas a las que asisten los alumnos desfavorecidos](#) **EL PAÍS**

[UGT pide reducción de ratios y horario lectivo en la nueva ley del docente y la concertada denuncia su exclusión](#) **EUROPA PRESS**

[Alegoría rectifica a Celaá y recentraliza las horas de clase de los profesores para "asegurar homogeneidad en todo el territorio nacional"](#) **EL MUNDO**

[Neutralidad no es censura: lo que Gaza ha puesto en evidencia en las aulas](#) **EL PAÍS**

[Qué hay detrás de los niños que se 'portan mal' en clase](#) **ABC**

[Educación revisará el modelo de oposiciones para reducir las incidencias](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[El gasto medio por estudiante crece un 25% en los últimos cuatro años y se sitúa en 2.056 euros por curso](#) **EUROPA PRESS**

[Profesores en peligro de extinción](#) **EL PAÍS**

[Cómo desarrollar una mirada crítica hacia la tecnología desde las aulas](#) **THE CONVERSATION**

[Un cascabel sin gato](#) **MAGISTERIO**

[Los problemas de conducta afectan hasta al 7% de niños y niñas en edad escolar](#) **MAGISTERIO**

[El Ministerio plantea una ley para bajar las ratios en centros y aulas con alumnado vulnerable](#) **MAGISTERIO**

[Galicia introduce este curso las primeras medidas para reducir la burocracia](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Carlos Ortiz Sanchidrián \(CEU\): "El liderazgo de servicio se ejerce compartiendo esfuerzos y celebrando los éxitos de tu equipo"](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Juan Carlos Tejeda \(CEOE\): «La empresa y el mundo académico no se hablan, se chillan»](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Daniel Arias: «No podemos ser amigos, ni colegas de nuestros alumnos, sino sus buenos instructores»](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[El Estado no da respuesta al aumento de alumnado con necesidades educativas](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[¿Y si educamos la inteligencia natural?](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Cinco años de la LOMLOE: el viaje del BOE al aula](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Curso 2025-2026: Un mapa desigual: cuánto invierte cada autonomía por alumno y quién garantiza plazas gratuitas de 0-3](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Nuevo curso en la Universidad](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

EL MUNDO

La IA se convierte en la nueva herramienta para el 'ciberbullying' en las aulas

El VII Informe "La opinión de los estudiantes" alerta del aumento de casos de acoso escolar en España

Inna Aloy Busquets .Madrid. Jueves, 18 septiembre 2025

Si la tecnología llegó para ayudarnos a avanzar o evolucionar en algún aspecto de nuestras vidas, en el ámbito escolar no lo está logrando. Así lo manifiesta el VII Informe "La opinión de los estudiantes" presentado por Lorenzo Cooklin, director general de la Fundación Mutua Madrileña y Benjamín Ballesteros, director técnico y portavoz de ANAR sobre el acoso escolar.

Este estudio ha conseguido profundizar en las percepciones de 8.750 niños y más de 300 profesores para analizar el acoso escolar en los centros. Se ha llegado a la conclusión de que el *modus operandi* de los agresores ha sufrido una transformación. Este cambio ha sido propiciado por la situación de hiperconectividad a la que están expuestos los menores al poseer un teléfono móvil y redes sociales.

Los jóvenes tienen entre manos un arma en potencia, que añadido a la sensación de creer que si no estás en internet no existes, abre las puertas al *ciberbullying*. Este tipo es el favorito de los jóvenes, que crean vídeos, imágenes o audios falsos con la inteligencia artificial para burlarse y dañar a la víctima.

En la era de *clicks, likes, shares* y comentarios la víctima que sufre este ataque lo tiene muy difícil para huir ya que en el pasado, no es que no existiera este tipo de acoso, sino que se acababa una vez llegabas a casa. Ahora, los abusadores entran en las casas mediante Whatsapp (66,4%), Instagram (50,5%) y TikTok (49,5%). Creando un ataque continuo a la víctima que provoca consecuencias a corto y largo plazo con conductas repentinas de reclusión o aislamiento, descenso en las calificaciones, cambios en la alimentación, dificultad para la conciliación del sueño, etc.

Esta problemática es difícil de solucionar si la persona que es testigo de la agresión no lo comunica a un familiar, profesor o a un adulto. Esto se da cuando el miedo, el temor y la sensación de poder convertirse en uno más promueve que la agresión se mantenga en el tiempo. Así perciben el 47,9% de los encuestados que creen que los compañeros no hacen nada para evitarlo.

Los datos muestran una realidad que estremece, ya que los que más repiten este procedimiento son los más jóvenes de entre 11 y 12 años (69,5%). "Hay entre uno y dos casos de acoso presencial en cada aula en los cursos de primero de la ESO y cuatro de cada diez alumnos lo sufre durante meses", añade Alfonso.

Lorenzo y Benjamín hacen hincapié en que es importante que esto no suceda y que se hable y se comunique ya que las víctimas están desamparadas y "tardan una media de trece meses en contárselo a alguien", y añaden que este acoso es diario en el 75% de los casos.

El informe muestra que un 6,5% de los alumnos encuestados afirman que conoce un caso de acoso escolar presencial en su aula y el 2,2% admite saber de la existencia de casos de *ciberbullying* en su clase. Además, un total de 3,6% afirma que las víctimas lo sufren de ambas formas. Este hecho se agrava ya que, según los jóvenes, el uso de la IA está presente en el 14,2% de los casos de ciberacoso.



En concreto, el 54,8% de los casos en los que se emplea la IA con fines de ciberacoso corresponden a la creación de videos falsos a partir de la manipulación de una foto, video o audio de la víctima y un 32,2% a la suplantación de la identidad de un compañero o compañera.

Existe un cambio en la tendencia del tipo de agresión que emplean los acosadores ante las víctimas. En este contexto los insultos, motes y burlas son el tipo de agresión más frecuente, pero estos se han visto eclipsados por las agresiones físicas, que han aumentado hasta un 30,9% respecto al año anterior con agresiones como patadas y golpes que en el curso anterior se encontraban en un 22,2, %

"Las consecuencias van desde dentro hasta afuera", explica Benjamín. Los efectos de este sufrimiento prolongado en la infancia pueden extenderse hasta la adolescencia y la adultez en forma de depresión, tristeza, ansiedad, baja autoestima, problemas de seguridad y autoimagen.

FISCALÍA DE MURCIA PLANTEA PROHIBIR LAS REDES HASTA LOS 16 AÑOS ANTE EL AUMENTO DE DELITOS

El fiscal superior de la Región de Murcia, José Luis Díaz Manzanera, es partidario de limitar o incluso prohibir por ley el uso de internet y las redes sociales a los menores de 16 años ante el preocupante aumento de la delincuencia cometida por ese grupo de edad, del 207 por ciento en los dos últimos años en el caso de las agresiones sexuales.

En la presentación este jueves de la memoria de la fiscalía correspondiente a 2024, el fiscal superior ha informado de que las agresiones sexuales a menores de 16 años en la Región de Murcia han aumentado un 28,87% en el último año, hasta un 131% respecto a 2022, mientras que este tipo de delitos cometidos por menores de 16 años han crecido un 46 % en un año y un 207 % en los dos últimos.

Díaz Manzanera ha considerado que las agresiones sexuales cometidas por adolescentes están directamente relacionadas con la facilidad de acceso a las nuevas tecnologías e internet desde edades cada vez más tempranas, y ha dicho que existen casos "estremecedores" de delitos cometidos en este sentido por menores incluso de 14 años y que son, por lo tanto, inimputables.

Para poner freno a esa situación, Díaz Manzanera se ha mostrado partidario de prohibir o limitar por ley el acceso a internet y las redes sociales a menores de edad, incluyendo un control y exigencia de responsabilidad por "culpa in vigilando" a sus padres o responsables legales.

"No veo otra solución, no es de recibo que chavales de 12, 13, 14 años tengan total libertad de acceso", ha insistido, y ha considerado que esa tendencia solo se puede cambiar mediante una regulación legal en la que se establezca una edad mínima de acceso.

La Opinión www.ingenierodemurcia.es
DE MURCIA

Educación buscará en empresas a profesionales para dar clases en FP

El curso arranca con 120 puestos vacantes en los institutos murcianos, plazas que saldrán por última vez a llamamientos esta semana

Ana García. 18 SEPT 2025

La falta de profesores para dar clases en Formación Profesional (FP) llevará a la Consejería de Educación a echar mano una vez más de profesionales de sectores productivos para intentar cubrir las plazas vacantes.

Este lunes arrancan las clases en FP en la Región de Murcia y lo hacen con 120 plazas de docentes aún sin cubrir, tal y como confirmaba este lunes el consejero Víctor Marín durante la visita de inicio del curso al IES Ingeniero de la Cierva.

Ante esta realidad, que se repite un curso más por la salida de docentes del ámbito educativo hacia empresas privadas por las mejores condiciones económicas y laborales, la Consejería confirma que volverá a recurrir a la opción que se le permite de intentar captar a profesionales del sector productivo para dar clases en Formación Profesional. Una media que "se activará de inmediato", según explica Marín.

El procedimiento marca que esta opción se puede iniciar una vez que las plazas vacantes se han ofertado hasta en tres ocasiones en actos de adjudicación y no logran cubrirse y el llamamiento que está previsto para mañana martes es precisamente el tercero, de ahí que la Consejería ya esté trabajando en esta posibilidad.

El titular de Educación reconoce que son varias las materias en las que hay déficit de profesionales, aunque "el que mayor problemas presenta es Sistemas de Gestión Informática".

La Consejería no quiere demorar más la activación de este proceso para encontrar a profesionales para dar clases en los institutos para evitar que se repita el problema del pasado curso, cuando alumnos de

determinados ciclos perdieron varias semanas e incluso meses por no tener profesorado de algunas asignaturas.

EL PAÍS

Madrid, la excepción (por ahora): el resto de comunidades autónomas no vetan muestras de apoyo a Gaza en los centros educativos

Andalucía obligó a un instituto de Cádiz a retirar una bandera palestina y otra ucraniana apelando a la ley, pero el centro las sustituyó por una pancarta de 'Stop Genocidio' sin recibir más restricciones

EL PAÍS. Madrid - 19 SEPT 2025

Madrid es la excepción. Mientras varios de sus centros educativos públicos y concertados han recibido desde la semana pasada llamadas de la Inspección de Educación para que retiren la simbología relacionada con el apoyo a Gaza, el resto de colegios e institutos españoles no ha tenido que atender a ningún veto, según confirman las diferentes consejerías de Educación. La inspección educativa de la Junta de Andalucía, sin embargo, sí obligó al instituto Columela de Cádiz a retirar las banderas de Palestina y Ucrania que, desde el pasado mes de marzo, estaban colocadas en la puerta de su edificio. El centro de educación secundaria acató la decisión y las descolgó, pero las sustituyó por una pancarta con los colores de Palestina en la que se lee "Stop Genocidio", con lo que no hubo ningún problema, por lo que continúa en el mismo sitio donde la colocaron.

La Consejería de Educación andaluza se remite a la ley vigente sobre la utilización de estandartes en edificios públicos y a la jurisprudencia derivada de las sentencias del Tribunal Supremo en 2020, que argumentan que no es posible la utilización, incluso ocasional, de banderas no oficiales en el exterior de los inmuebles y espacios públicos.

Precisamente por eso, en el instituto encargaron una lona con el diseño de una pancarta que ya colgaba en el interior de las instalaciones y la pusieron en el balcón donde estaban los estandartes. En ella, bajo los colores que representan a Palestina, aparecen partes del *Guernica* de Picasso con el lema "Stop Genocidio". "Nos hemos informado y desde la Inspección nos han dicho que si no es una bandera, sino un cartel, no debe haber problema, así que lo vamos a colocar tan pronto como podamos", explicaban desde el instituto a este diario poco antes de colocarla.

Cataluña continúa con sus reivindicaciones por Palestina. Distintas entidades y sindicatos educativos -entre ellos el mayoritario, Ustec, además de CGT o la Intersindical- han convocado diferentes acciones de protesta para este jueves. La jornada ha empezado con varias decenas de personas cortando a las 8.00, y durante 15 minutos, la avenida Diagonal, una de las arterias de circulación de la ciudad.

El Govern, hasta ahora, se ha mostrado contundente en contra de los crímenes humanitarios y del "genocidio", en sus propias palabras, que Israel está cometiendo en Gaza. Con todo, el Departamento de Educación ha enviado este mismo jueves un correo a todos los centros educativos para persuadirlos de no participar en las protestas, obligarlos no puede porque las escuelas tienen autonomía, pero les ha enviado una advertencia. En la misiva, a la que ha tenido acceso este diario, Educación recuerda a las direcciones que "deben seguir el calendario del curso" y que "el horario debe responder a criterios pedagógicos".

"Cualquier actividad o salida que no se ajuste al marco normativo es responsabilidad de la dirección del centro", remata el Departamento en su mensaje. No obstante, descarta amonestar o sancionar a los centros. Con todo, el correo ha enojado a los sindicatos. "Es preocupante y pediremos declaraciones del Departamento. Aquí no hace falta que prohíba las banderas y tampoco las actividades educativas", ha zanjado Francesch. Para esa tarde también hay prevista una manifestación en Barcelona.

El consejero valenciano de Educación del PP, José Antonio Rovira, es partidario de "sacar la ideología" de los centros. Por tanto, no ve conveniente que se pongan ni la "bandera de Palestina, ni de EE UU ni de Irán". Sostiene que solo deben ondear las oficiales. Comenta que es una recomendación que se suele trasladar a los centros, si bien no hay ninguna prohibición.

Solo varios centros madrileños han recibido la orden directa de retirar la simbología o los actos relacionados con el apoyo a Gaza. Esta Administración autonómica considera que es un tema político, sin embargo permitió y fomentó la solidaridad con Ucrania. La Consejería de Educación de Madrid contesta a este diario que no se ha dado ningún tipo de instrucción general sobre banderas palestinas o cualquier otro aspecto.

"Únicamente cuando las Direcciones de Área Territorial (los cinco órganos directivos de la consejería según la zona geográfica) conocen que algún centro quiere organizar actividades que pudieran tener relación con alguna cuestión política, recuerdan a los directores que los centros educativos deben ser absolutamente apolíticos", dice un portavoz, que no ha respondido a la pregunta sobre cuántos colegios e institutos han sido contactados por este motivo.

En Cantabria, la Consejería de Educación no ha emitido ninguna orden, tampoco la de Baleares ni la de Asturias, desde donde apuntan que no establecen ningún tipo de restricción. En Navarra, fuentes de Educación



explican que los centros tienen autonomía plena en esta cuestión y que desde el departamento no han establecido limitación alguna. "Aquí no se ha planteado esa cuestión", apuntan desde Castilla y León. En Aragón tampoco.

"No hay prohibición de ese tipo en Euskadi", afirma un representante de esta Consejería de Educación en relación a la colocación de banderas, sin querer profundizar más en el asunto. "Nunca hemos tomado ningún tipo de esas medidas", aclaran desde Castilla-La Mancha. En la misma línea se pronuncian fuentes de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia. Dicen que "no está previsto" prohibir las banderas palestinas en centros educativos.

En la Región de Murcia sindicatos, asociaciones de padres y organizaciones civiles vinculadas a la causa Palestina no tienen constancia de que la Consejería de Educación haya dado ninguna orden en contra de actos en solidaridad con Gaza. La plataforma Marea de Educación con Gaza viene celebrando distintas actividades desde el año pasado a favor de la paz en centros educativos sin que se hayan registrado incidencias, según explica su portavoz, Mamen Rubio.

Fuentes de la Consejería de Educación extremeña apuntan que no les consta que haya restricciones de este tipo al no haberse producido ninguna orden de retirada de simbología de apoyo a Palestina. En La Rioja expresan que no hay ninguna normativa ni instrucción que prohíba la presencia de banderas de Palestina en los centros educativos o que se lleve a cabo alguna actividad relacionada con situación actual en Gaza.

La Consejería de Educación del Gobierno de Canarias, en manos del PP tras su pacto de gobierno con Coalición Canaria, niega haber dado directrices respecto a la colocación de banderas de apoyo a Palestina en los centros educativos de la comunidad autónoma. "No hay ninguna instrucción al respecto", sentencia un portavoz consultado.

De hecho, el departamento asegura que el profesorado debe adaptar su trabajo de aula y sus objetivos al contexto social, "es una de las claves para conseguir la adquisición de un aprendizaje significativo", explica, por lo que "no sería de extrañar, sino todo lo contrario", que se hable del conflicto en las aulas de Canarias. "Es habitual que los y las docentes utilicen temas de actualidad para contextualizar sus propuestas didácticas, pero queda de la mano de cada docente el hacerlo, así como la orientación de cada una de esas propuestas", explica.

Con información de Sara Castro, Fernando Peinado, Mikel Ormazabal, Juan Navarro, Javier Martín-Arroyo, Nacho Poncela, Fermín Mier, José C. Rejas, Amaia Otazu, Eva Pérez, Ivana Vallespín, Jesús A. Cañas, Sonia Vizoso, Ferran Bono, Lucía Bohórquez, Virginia Vadillo, Víctor Espuelas, Guillermo Vega y José Emiliano Barrena y Lorraine Delorenzo.

INFORMACIÓN

Una alumna de Alicante trasladada en ambulancia al hospital tras sufrir una lipotimia por calor en el instituto

El termómetro del centro marcaba 31 grados y la humedad era del 70 %

A. Fajardo. 19 SEPT 2025

Trasladada en ambulancia al hospital tras sufrir una lipotimia y perder el conocimiento al menos cinco minutos. Es lo que le ha ocurrido a una alumna del instituto Miguel Hernández de Alicante este miércoles cuando estaba cumplimentando una matrícula. El mercurio marcaba 31 grados y la humedad era del 70 %. La joven de 20 años se desmayó, con la mala fortuna de darse un golpe en la cabeza con el mostrador del centro y otro cuando cayó al suelo. El suceso provocó un enorme susto y la estudiante de Formación Profesional (FP) fue atendida en un primer momento por un compañero socorrista y por el personal del instituto hasta que llegaron los servicios de emergencia. Así lo han confirmado desde el centro educativo, donde la mayoría de sus aulas disponen de termómetros y e incluso tienen una estación meteorológica.

Este episodio es la punta del iceberg de las temperaturas extremas que están viviendo los colegios e institutos de la provincia en las dos primeras semanas de curso, cuando las clases tienen que estar como máximo a 27 grados, según marca la normativa. No es un hecho aislado. En este instituto se han producido también varios mareos de varios alumnos de Secundaria, al igual que está ocurriendo en otros centros educativos, de municipios como Orihuela, Torrevieja, San Vicente y Dénia, según han denunciado los principales sindicatos de la enseñanza. "Hay malestar del profesorado por sudoración excesiva e incluso mareos y pérdidas leves de conciencia", afirma la Junta de Personal Docente no universitario.

Aunque en el IES Miguel Hernández hay un ventilador en todas las aulas, resulta totalmente insuficiente para aliviar el bochorno a todos los alumnos porque el aire no puede llegar a todos y mucho menos cuando hay

aulas con 35 personas. Peor es en la clase de Informática por el calor que desprenden 25 ordenadores encendidos.

De hecho, hay profesores que han tenido que recurrir al patio para impartir alguna asignatura a la sombra. Esta situación ha acabado encendiendo al alumnado del centro que ha convocado protestas para este próximo lunes en el instituto.

La conselleria admite que no puede dar solución a corto plazo

Desde la Conselleria de Educación son conscientes del problema del calor en las aulas, pero se han escudado en que las altas temperaturas que afectan a la enseñanza "vienen de atrás y no es de ahora", según señaló el director general de Ordenación Académica, Ignacio Martínez, durante una comparecencia en Alicante. El representante autonómico también aseguró que "aunque se van buscando soluciones progresivamente", éstas "no pueden ser inmediatas, ni a corto plazo".

De hecho, el propio conseller José Antonio Rovira demandó al Gobierno central fondos extraordinarios para las comunidades autónomas con tal de poder poner aparatos de climatización en los centros, sin haber recibido respuesta, según su departamento.

El departamento de José Antonio Rovira ya ha abordado esta preocupación al inicio del curso con los principales sindicatos educativos en una Mesa Sectorial, donde se acordó "estudiar centro a centro, el perfil constructivo de cada uno, porque para esto no hay soluciones genéricas, y también hay que diferenciar centros de titularidad de la Generalitat, donde se pueden acometer las obras por parte de la Administración autonómica, y los que son de titularidad municipal", agregó Martínez.

De hecho, horas más tarde de trascender la lipotimia de la alumna de Alicante, Educación anunció que está trabajando en la elaboración de un "Plan de Confort Térmico" en los centros educativos de la Comunidad que ayude a paliar y mejorar las temperaturas de estos edificios. El director general de Infraestructuras Educativas, José María Larena, advirtió de que "los sindicatos educativos nos indicaron que ya solicitaron este plan a los responsables de la Conselleria de Educación en 2018, pero el anterior Gobierno valenciano no lo hizo y únicamente se limitó a sacar una instrucción cinco años después". El responsable autonómico también recordó que a partir de 2030 la Unión Europea exigirá que todos los edificios de nueva construcción sean climáticamente neutros para reducir el impacto ambiental.

Por su parte, Stepv, ANPE, CSIF y CC OO, han solicitado una reunión urgente con la Dirección Territorial de Educación para abordar un problema que consideran "muy graves" y ya están amagando con movilizaciones.

Denuncian que los centros están soportando "temperaturas extremas" sin que se haya tomado ninguna medida para paliarlas. Según señalan, muchos centros superan los 27 grados, la temperatura máxima legal recogida en el Real Decreto 486/1997, "lo que pone en riesgo la salud tanto del alumnado como del profesorado".

La Junta de Personal critica que "los centros educativos no están adaptados a estas temperaturas" debido a la falta de aislamiento térmico, ventilación adecuada —tanto natural como artificial— y sombras en los patios. Reclaman por ello medidas urgentes y un protocolo específico que contemple "los nuevos escenarios climáticos en los que nos encontramos".

Entre las soluciones propuestas está la mejora de infraestructuras, la modificación del calendario escolar o la aplicación de un horario especial para los meses más calurosos, lo que implicaría "reducir el tiempo de cada clase para finalizar antes la jornada". Aseguran que esta medida, que depende de la Dirección Territorial, ha sido solicitada por varios centros y que "este curso no han querido implementarla". Insisten en que estas situaciones volverán a repetirse y reclaman a la administración que refuerce y dé mayor protagonismo a los Comités de Salud y Seguridad Laboral, "creados precisamente para afrontar situaciones como esta".

Ventiladores de casa

Desde adaptar horarios, permitir vestimentas más ligeras, garantizar agua fresca y suspender actividades físicas al aire libre cuando se superen los límites de seguridad, hasta toldos, árboles, protección solar en ventanas y fachadas y, por supuesto, aire acondicionado y ventiladores. Son las reivindicaciones que ha lanzado en los últimos días la Plataforma en Defensa de la Enseñanza Pública de Alicante ante el asfixiante calor que sufren los centros educativos públicos de la provincia. Con aulas a más de 30 grados otro nuevo curso, la agrupación ha demandado al Ayuntamiento un protocolo municipal de actuación. En otros casos, como en Elche hay colegios, como Les Arrels, que han llegado a pedir a las familias que lleven aparatos de climatización para combatir las altas temperaturas.

Entre las medidas que plantean, también está la formación al personal docente para identificar síntomas de golpe de calor y activar protocolos de emergencia. Y es que la preocupación por las altas temperaturas y la falta de condiciones para dar clase de forma digna ha llevado ya a directores de centros educativos a plantear modificar el calendario escolar.

Noticias de Navarra

Pamplona acogerá en noviembre el Foro FP 2030 sobre la conexión entre formación y empleo

Navarra reunirá a expertos, empresas y centros educativos para impulsar la modalidad Dual y reforzar la empleabilidad juvenil

EFE. Pamplona 19-09-25

El palacio de congresos Baluarte de Pamplona acogerá el 3 y 4 de noviembre el Foro FP 2030, organizado por la Fundación Bertelsmann y la CEN para impulsar la conexión entre formación y empleo en Navarra, que es la comunidad con mayor integración de FP Dual del Estado, con un 15,2% de estudiantes formados bajo este modelo.

En este curso escolar 2025-2026, según se ha puesto de relieve en la presentación del evento en la CEN, todos los estudiantes de FP de Navarra, más de 16.000, cursarán la FP en la modalidad Dual.

Un total de 2.361 empresas y todos los centros educativos públicos y concertados participan actualmente en programas de FP Dual, con una tasa de empleabilidad cercana al 100%.

En el conjunto de España, son 53.343 alumnos los que cursaron estudios de FP Dual durante el curso 2022-2023, una cifra que ha aumentado más del doble (135%) desde el curso 2017-2018 (22.616 alumnos).

Presentación del proyecto Retos FP 2030

El Foro FP 2030, en el que se compartirán buenas prácticas a nivel nacional e internacional, es un evento que cuenta con la colaboración del Gobierno Foral, Volkswagen Navarra y la Cámara de Comercio de Navarra.

Bajo el lema *Fortaleciendo la dimensión dual de la FP*, el foro reunirá a más de 400 representantes de administraciones públicas, empresas, centros educativos y expertos para compartir experiencias y buenas prácticas, con el objetivo de potenciar una FP conectada con el mundo laboral, inclusiva y centrada en los jóvenes.

Durante el Foro, la Fundación Bertelsmann lanzará el proyecto Retos FP 2030, una iniciativa participativa para identificar y priorizar los desafíos clave de la FP Dual en España. Entre ellos destacan la actualización de los contenidos curriculares, el apoyo a las pymes, la formación de docentes y tutores, el impulso a la orientación profesional y el refuerzo de la confianza entre centros y empresas.

El impulso de la FP Dual en Navarra

En la presentación del evento, Francisco Belil, vicepresidente de la Fundación Bertelsmann, ha comentado que "el camino hacia una formación profesional de calidad está vinculado a la colaboración fluida entre el ámbito público y privado. Navarra es un ejemplo a seguir para el resto de España".

Ha intervenido asimismo en este acto el consejero de Educación del Gobierno navarro, Carlos Gimeno, quien ha recordado que Navarra ha pasado de ser pionera en pilotos de Dual a generalizar el modelo en este curso 2025-2026, con indicadores muy positivos: alta empleabilidad, proyectos innovadores y una expansión constante de oferta y centros.

Gimeno ha dado a conocer que el retorno de las empresas participantes está siendo muy alentador, con buenas experiencias con el alumnado de primer curso hasta el momento e incluso la solicitud de aumento de horas de estancia.

Por su parte, Carlos Fernández, secretario general de la CEN, ha subrayado: "Nos sentimos profundamente implicados en esta tarea. Llevamos años trabajando en colaboración con empresas y centros educativos para promover e impulsar este modelo en Navarra, convencidos de que la unión entre educación y empresa es la mejor garantía de futuro para nuestra sociedad".

Apuesta de Volkswagen Navarra por la FP Dual

Miguel Suárez, vicepresidente Segundo de la Cámara de Comercio de Navarra, ha señalado en ese sentido que la FP está en crecimiento, aunque el modelo de FP Dual todavía tiene una baja participación de las pymes, que representan más del 95% del tejido productivo.

El director de Recursos Humanos de Volkswagen Navarra, Friso Strahmann, ha puesto de relieve que "la apuesta por una FP Dual, que responda a las necesidades reales de las empresas y sea generadora de empleo joven, es parte del ADN del Grupo Volkswagen desde su nacimiento".

"Heredera de esa apuesta, Volkswagen Navarra impulsa, desde hace catorce años, un programa anual gracias al que más de 250 estudiantes se han formado en distintas especialidades y trabajan ya en nuestra planta plenamente integrados en la búsqueda diaria de la excelencia, en la que las nuevas tecnologías tienen cada día una mayor presencia para construir un futuro más productivo y sostenible", ha declarado.

EL PAIS

Escolares de Navarra contra la falta de ética política: “Nos preocupa muchísimo la tensión creciente”

Alumnado del colegio Larraona Claret envía a los grupos parlamentarios del Congreso un “contrato” para que se comprometan a no insultar, mentir o manipular

AMAIA OTAZU. Pamplona - 20 SEPT 2025

Hace dos años publicaron un código ético para políticos y en marzo de 2024 denunciaron el flagrante incumplimiento de quienes lo habían firmado. Entre ellos, Alberto Núñez Feijóo, Cuca Gamarra, Patxi López, Miguel Ángel Guterres y seis de los ocho candidatos a la alcaldía de Pamplona en las últimas elecciones. Ahora, alumnado del colegio Larraona Claret de Pamplona ha dado un paso más y ha publicado un “contrato ético”. Buscan un compromiso explícito de quienes nos gobiernan con los verdaderos valores de la política. “Sabemos que nos van a tachar de chavales bienintencionados, ingenuos, idealistas, pero a las personas que lo hagan queremos decirles: ¿están ustedes ofreciendo a la sociedad algo más constructivo? ¿Tienen una propuesta mejor?”, plantea Xabier Fernández (18 años).

El motivo que les ha impulsado a crear el contrato es la “decepción generalizada de la gente hacia los políticos”. “Nos preocupa muchísimo la tensión creciente, la polarización, esa sensación de que el odio se va abriendo camino y la aparición de los primeros síntomas de violencia social”, expresa Marina Sainz de Urturi (17 años), alumna de 2º de Bachillerato. Desafección que tiene entre sus causas “la poca altura de nuestros dirigentes, la cortedad de miras”. “Tragedias como la dana o los incendios de este verano han retratado con toda su crudeza el bajísimo nivel de nuestros responsables políticos”, apunta.

El alumnado aclara que se está refiriendo a los “responsables de las formaciones políticas y a las personas que ostentan los principales puestos de responsabilidad” porque hay “miles de personas en nuestros pueblos y barrios que se dedican a la política en tercera fila por amor al arte y que lo hacen desde su compromiso altruista y generoso”. “Sabemos que entre ellos hay personas de mucha talla política, personal y ética”, añaden.

No es la primera vez que impulsan una iniciativa similar. Fueron recibidos en el Ayuntamiento de Pamplona, en el Parlamento de Navarra, en el Congreso de los Diputados, donde dirigentes de varias formaciones firmaron el primer código ético que impulsaron. “Fueron bonitas y cordiales recepciones, pero hay que decir que el código se quedó ahí, no pasó de eso”, reconoce Sainz de Urturi. Después de eso, acudieron al Defensor del Pueblo de Navarra y pidieron comparecer tanto en comisión parlamentaria como municipal para pedir la adhesión de sus miembros a su iniciativa por una política más limpia: “No fue posible”.

Por eso, y de la mano de profesores de Ética, periodistas, políticos y otros ciudadanos, han creado un contrato ético que recoja “los mínimos éticos exigibles por los ciudadanos a nuestros gobernantes”. Son cinco puntos que se dirigen “a toda persona que ostente cargos públicos de representación política, puestos de responsabilidad en las distintas administraciones y organismos públicos de nuestro país”.

El contrato reza:

- 1. Tengo prohibido insultar o descalificar a los adversarios políticos debiendo tratarles siempre con el debido respeto.*
- 2. No puedo mentir, manipular informaciones, crear o difundir bulos.*
- 3. En la medida de mis posibilidades, tengo el deber de atender a todos los medios de comunicación, sin excepción ni limitación de ningún tipo.*
- 4. Me comprometo a hacer por sentarme, escuchar y dialogar con el adversario político, buscando acuerdos sobre los graves problemas y desafíos de mi país, comunidad autónoma o municipio.*
- 5. Abandonaré mi cargo ante sentencia firme por corrupción o cautelarmente ante apertura de investigación judicial o sospechas fundadas y serias de delito.*

El incumplimiento de las cláusulas primera, segunda, tercera y cuarta del presente contrato supondrá un grave daño ético de este representante a la sociedad a la que sirve, quedando manifiesta y pública su incapacidad para el cargo en caso de perseverar en el mismo. El cumplimiento de la cláusula número cinco deberá suponer la dimisión del cargo o, en su defecto, el cese inmediato o cautelar de la persona implicada.

Son conscientes de que existe la posibilidad de que este contrato, igual que el código, caiga en saco roto. Contemplan, dice Fernández, tres escenarios: “Primero, que esta iniciativa no encuentre eco. Esto sería muy preocupante. Segundo, que lo encuentre, pero sea un eco estratégico y sin convicción. Esto sería muchísimo más preocupante. No hay duda de que la tercera es la mejor opción. Los partidos y sus integrantes tienen que atreverse a afrontar este desafío, sabiendo que, si no lo afrontan, están debilitando nuestro país y dejándonos un problema muy serio a nosotros, los jóvenes”. De ahí que reten a quienes estén en contra del contenido a que se pronuncien públicamente: “¿De verdad que hay algún partido que esté en contra de estos compromisos? En el caso de que fuese así, por favor, que se diga públicamente. Que digan a la cara de la



gente que a este país le va mejor estando divididos, que salgan y digan los motivos por los que no van a firmar”.

Lo han enviado ya a todos los partidos con representación en el Congreso, pero no se han quedado ahí. Quieren movilizar a la ciudadanía: “A los ciudadanos de nuestro país, a la gente de a pie, también queremos recordarles que nosotros tenemos responsabilidad en lo que está pasando y que todos estamos muy preocupados en dar la vuelta a esta situación”. Han abierto la posibilidad de adherirse públicamente al contrato ético a través de la plataforma change.org.

LA VANGUARDIA

Barcelona climatiza sus escuelas

El Ajuntament destina 100 millones de euros procedentes de la tasa turística a la climatización sostenible de 170 centros educativos hasta 2029. En el marco del plan iniciado el año pasado, este verano se realizaron obras en 30 centros más, con una inversión de 17,7 millones de euros

Gemma Martí 20/9/2025

Este septiembre, en la Escola Anglesola, situada en el distrito de les Corts de Barcelona, alumnado, profesorado y personal no docente han respirado aliviados. Han comenzado el curso con la nueva climatización en pleno funcionamiento, y las aulas se han convertido en espacios confortables y saludables. “Antes no se podía soportar, llegábamos a los 31 o 33 grados”, explica Sílvia, la conserje, que recuerda con claridad algunos meses sofocantes. “El cambio ha sido espectacular; la diferencia es abismal y se nota tanto en el bienestar de los niños como en la labor del profesorado”. Una sensación similar se vive en la Escola Mediterrània, donde las clases han dejado de ser insostenibles cuando el termómetro superaba los treinta y cinco grados. Ahora, docentes y alumnado pueden trabajar con normalidad y concentración.

Estas mejoras no son casos aislados. Forman parte del *Pla Clima Escola Barcelona*, impulsado por el Ayuntamiento, que prevé invertir 100 millones de euros procedentes principalmente de la tasa turística para climatizar 170 centros educativos públicos hasta 2029: 149 escuelas, 2 escuelas de educación especial, 3 institutos y 16 institutos-escuela. El objetivo es doble: hacerlos más sostenibles y saludables, y al mismo tiempo preparar la ciudad para afrontar el aumento de temperaturas derivado del cambio climático. El plan se ha estructurado en dos fases: entre los años 2024 y 2026 se actuará en 84 centros priorizados según criterios técnicos –como la temperatura interior, la contaminación del entorno o la orientación de los edificios–, y entre 2027 y 2029 en el resto. La intención es mejorar la calidad del aire interior, reducir el consumo energético y consolidar un sistema educativo capaz de resistir los retos ambientales de las próximas décadas.

El verano de 2024 se completaron las primeras obras en 24 escuelas. Allí donde había ventiladores y calderas de gas, ahora hay sistemas de aerotermia de alta eficiencia y placas solares fotovoltaicas que aseguran un suministro limpio y estable. La actuación, con una inversión de 14,16 millones de euros, ya beneficia a más de 8.300 alumnos y cerca de 700 profesionales del sector educativo.

Este verano se ha puesto en marcha la segunda fase, con intervenciones en una treintena de centros más. Con una inversión de 17,7 millones de euros, la mejora llegará a un total de 17.000 alumnos. La previsión es que en 2029 todos los centros previstos estén completamente climatizados.

Soluciones a medida

Los sistemas no son estándar, sino personalizados para cada edificio. Se tiene en cuenta la orientación, la construcción, el entorno y las necesidades específicas para aplicar soluciones diversas: refuerzo de aislamientos, control domótico, ventilación cruzada o climatización eficiente. Paralelamente, la instalación de 30.000 m² de placas solares fotovoltaicas permitirá generar hasta 31,27 GWh anuales, superando las necesidades de los centros y facilitando que los excedentes se incorporen a la red municipal. Se calcula que este nuevo modelo reducirá un 50% el consumo de gas y permitirá un ahorro energético anual de 1,15 millones de euros. Cada escuela supone una inversión media de 600.000 euros, y al final del programa se habrán beneficiado a unos 55.000 alumnos y a sus docentes.

Barcelona ha alcanzado con éxito el objetivo de triplicar la potencia fotovoltaica municipal establecido en el **Pla Clima**, y la ciudad se consolida como referente en energías renovables. Desde la aprobación de la medida, la capacidad solar instalada en equipamientos municipales es de 11.449 kWp, repartida en 268 instalaciones operativas.

Además, hay 54 proyectos en curso que incrementarán la potencia hasta 14.122 kWp, lo que supondrá un avance del 84,5% hacia el objetivo previsto para 2027. Las nuevas instalaciones generarán energía para cubrir

el consumo anual de 7.675 hogares y evitarán la emisión de 8.600 toneladas de CO₂, contribuyendo a la lucha contra el cambio climático y a la sostenibilidad urbana.

El gobierno municipal presentó esta iniciativa hace un año y medio con la intención de fomentar la transición energética en la ciudad, impulsar la producción de energía limpia y reducir la dependencia de los combustibles fósiles. Según el Ajuntament, el éxito de este programa evidencia que Barcelona puede avanzar hacia un modelo energético más sostenible y resiliente, con beneficios tanto medioambientales como económicos para la ciudadanía.

Estrategia del Pla Clima

El confort térmico tiene un efecto directo en el aprendizaje y la convivencia. Aulas con temperatura regulada y aire limpio favorecen la concentración, reducen el estrés y convierten los centros en espacios donde alumnado y personal docente pueden desarrollarse con normalidad.

El Pla Clima Escola Barcelona se inscribe en una estrategia más amplia de la ciudad para afrontar la emergencia climática. Las olas de calor, cada vez más frecuentes e intensas, representan una amenaza directa para la salud pública y afectan sobre todo a infancia y personas mayores. Por ello, en la estrategia del Pla Clima para hacer frente al calor, las escuelas climatizadas se suman a otras medidas como la creación de zonas de sombra, la instalación de toldos en parques y patios escolares o el despliegue de una red de refugios climáticos en bibliotecas, centros cívicos y equipamientos deportivos, todos a menos de diez minutos a pie de los colectivos más sensibles.

El plan en cifras

Se implementará en 170 centros educativos: 149 escuelas, 2 escuelas de educación especial, 3 institutos y 16 institutos-escuela

Beneficiará a unos 55.000 alumnos y a sus docentes correspondientes a todos los centros en los que el Ajuntament tiene competencias en materia de mantenimiento y reforma.

Se hará en dos fases de 3 años, con 84 centros entre 2024 y 2026, y 86 entre 2027 y 2029

Alrededor de 30.000 m² de placas fotovoltaicas para abastecer los nuevos sistemas de climatización. La energía eléctrica limpia generada por las placas fotovoltaicas creará un excedente aprovechable para la ciudad

El reto es mayúsculo y la transformación compleja, pero el impacto social y educativo ya es palpable. El plan no solo mejora las condiciones de aprendizaje y la calidad de vida en las escuelas, sino que también contribuye a reducir emisiones, impulsar la transición energética y fomentar la conciencia colectiva sobre la necesidad de cuidar el planeta.

infoLibre

Cómo Portugal intenta salvar la desventaja escolar de nacer en diciembre

El país permite matricular al año siguiente a los niños nacidos entre el 16 de septiembre y el 31 de diciembre

Los especialistas defienden esta solución como la mejor para que los niños puedan madurar y disfrutar del aprendizaje

Joana Rei. Lisboa (Portugal) — septiembre de 2025

Cada año, al inicio del curso escolar, los padres de los niños portugueses nacidos entre el 16 de septiembre y el 31 de diciembre deben tomar una decisión: ¿matriculan a sus hijos en Primaria o aplazan la matrícula un año más? A diferencia de España, donde todos los niños tienen que escolarizarse en el año en el que cumplen los seis, la legislación portuguesa permite que aquellos que no hayan cumplido esa edad al inicio del curso escolar puedan iniciar su recorrido un año después.

“Entre un niño nacido en enero y otro nacido en diciembre del mismo año, la diferencia es abismal”, explica Inês Ferraz, psicóloga e investigadora en el área de desarrollo infantil del Centro de Investigaciones de la Universidad de Minho. “Hablamos de casi un año de diferencia, un año de experiencias, de desarrollo físico, emocional e intelectual que, a esas edades, es muy significativo”.

Pese a resaltar que hay que estudiar la situación de cada niño de forma individual, para la psicóloga, la decisión es clara: “Lo deseable es que se queden un año más en infantil y aprovechen esta oportunidad única de seguir siendo niños, de aprender jugando y seguir madurando a su ritmo, sin presiones”.

“No hay ningún inconveniente en que estos niños se queden un año más en la escuela infantil”, añade Luísa Brandão, profesora de Primaria hace 36 años. “Realmente, ese niño está ganando un año: un año para madurar, para desarrollar o cimentar competencias y para llegar preparado a lo que se espera en Primaria”.

Los datos avalan el análisis. Según el informe PISA de 2022, los alumnos nacidos en diciembre repiten un 44% más que los nacidos en enero. Y esto, defienden los especialistas, no se corresponde casi nunca a un déficit

de capacidades cognitivas, sino a una falta de madurez que les obliga a un doble esfuerzo a la hora de aprender.

Falta de madurez

“Hay niños que simplemente no están preparados, pero porque son aún muy pequeños. Nada más. Es como si le pidiéramos a un bebé que camine, no hay forma de acelerar el desarrollo de los niños, se necesita tiempo. Con cinco años, muchos no son capaces de estar sentados en una silla durante un tiempo largo, no pueden concentrarse en una tarea más de unos minutos, no quieren hacer cosas repetitivas, que es algo que pasa mucho en primero de Primaria... y eso es totalmente normal y acorde a su desarrollo, solo hay que esperar”, añade Luisa.

Para las profesionales, la diferencia entre entrar un año antes o después puede traducirse en un niño desmotivado, que no quiere ir a clase, que siente que nada lo hace bien y que todo le requiere mucho esfuerzo, o en otro que disfruta aprendiendo y tiene ganas de ir al colegio.

Esto mismo es lo que describe Natacha Figueiredo, de 46 años, cuando habla de su hijo. Francisco nació el 14 de diciembre de 2013 y, cuando en 2019 a los padres les tocaba decidir si matricularle o no, decidieron mantenerle un año más en Infantil. “Teníamos muchas dudas, no sabíamos si separarle de los amigos que entraban ese año en Primaria, pero tras hablarlo con muchos profesores decidimos dejarle un año más. Mirando atrás, estoy segura de que esa fue la mejor decisión que podríamos haber tomado”, incide.

Francisco era un niño “inmaduro, al que le costaba mucho estar sentado”. “Estaba mucho más interesado en jugar, en imaginar, por ejemplo, que en las letras”, explica Natacha. Hoy, camino de los 12 años, Francisco es un “muy buen alumno sin tener que hacer mucho esfuerzo”, que se “relaciona de forma fácil con sus compañeros y que se integra en cualquier ámbito, de la escuela al deporte”. “De haber entrado antes”, dice su madre, “dudo que hubiese sido lo mismo”.

Daños en la autoestima

Los profesores de Infantil y Primaria señalan que no se trata de que un niño sea o no capaz de aprender lo que le es exigido en esos años, sino de la forma en la que eso ocurre. Un recorrido fácil o penoso, que puede dejar mella en la autoestima.

“Nuno [nombre ficticio] entró a mi clase con cinco años”, recuerda Raquel Matias, profesora de Primaria. “Todo se le hacía un mundo, no quería sentarse, le aburrían las tareas, solo quería jugar. Primaria se le hizo muy cuesta arriba y en determinado momento siempre estaba triste. Con mucho trabajo en la escuela y en casa, consiguió adquirir las competencias y los conocimientos exigidos, pero fueron cuatro años muy duros para él”.

Al final, todos los especialistas coinciden en que, con más o menos esfuerzo, estos niños alcanzan el mismo nivel de conocimiento que los demás, porque no es una cuestión de capacidades cognitivas. El verdadero problema está en el recorrido que, en la inmensa mayoría de estos casos, se hace más difícil.

Las comparaciones con los demás, la sensación de no dar la talla, el hecho de que siempre haya algo que corregir en los trabajos, son cosas que ocurren a diario en estos niños y que les generan una sensación de frustración constante y pueden dejar marcas e inseguridades durante muchos años.

“Sabemos que la autoestima es algo que se va conquistando a lo largo de los años. Lo queramos o no, los niños van a estar todo el tiempo comparándose con los demás y sintiendo que no son capaces, y rápidamente se les coloca la etiqueta de malos estudiantes. Y, en la inmensa mayoría, el único problema es que no están preparados, porque son muy pequeños, nada más”, insiste Ferraz.

“A nivel emocional es una carga, porque a nadie le gusta sentir que se está quedando atrás, o que siempre necesita ayuda para hacer las cosas, que nunca le salen bien a la primera. Es algo que puede dejar inseguridades que perduren muchos años”, advierte la psicóloga.

Tendencia en aumento

Pese a que todavía no es la opción mayoritaria, la tendencia para que estos niños disfruten un año más de la educación infantil está creciendo en el país. En el curso 2013/2014, solo seis mil niños nacidos entre el 16 de septiembre y el 31 de diciembre se quedaron un año más en la escuela infantil, lo que representaba poco más de un 6% de los pequeños de esas características. Diez años después, en 2023/2024, más del 17% de los nacidos en los últimos meses del año se quedan en Infantil. Una cifra todavía baja, pero casi el triple de la de hace una década.

“Dejar a Jaime un año más en Primaria, para nosotros, fue fundamental”, recuerda Cristiana Gaspar, de 41 años. “Más que a nivel cognitivo, nos preocupaba su integración a nivel social. Siempre fue un niño tímido, reservado, que no entraba en muchos juegos más físicos. En ese último año de Infantil, su desarrollo fue brutal a nivel de confianza, de sociabilidad, de seguridad... Hizo toda la diferencia a la hora de entrar en Primaria”.

Jaime nació el 21 de noviembre de 2013. Echando la vista atrás, Cristiana se alegra de la decisión tomada, sobre todo porque, “una vez que entran en Primaria ya no hay vuelta atrás”. “Hoy día es un niño que disfruta de

las clases, buen alumno, y capaz de controlar la ansiedad típica antes de las pruebas o los exámenes. Eso, de haber entrado antes, no sé si sería igual”.

La presión social para la escolarización de los niños, la tendencia a creer que, de no hacerlo, se quedarán atrás, lleva a muchos padres a escolarizarlos antes. “En el 90% de los casos es un error”, dice Paula Gomes, maestra de Infantil hace 40 años. “Nosotros les advertimos, pero no todos nos escuchan”, señala.

Tener desarrollada la motricidad fina, saber coger una tijera y recortar, hablar con claridad y contar una historia sencilla, poder centrarse en una actividad hasta terminarla y tener un nivel básico de autonomía, son competencias ineludibles para que el ingreso en Primaria sea, además de exitoso, placentero.

Motivación y disfrute

“Aprender a leer es algo guay, porque puedes leer los cuentos, puedes leer los subtítulos e ir al cine, puedes aprender muchas cosas en el colegio y eso tiene que ser algo bueno, no puede ser un castigo al que llevarles todas las mañanas, simplemente porque no están listos”, insiste Raquel Matias.

Para las profesoras, el trabajo de Infantil está infravalorado. “Lo que se hace en la escuela infantil es fundamental para que la escolarización sea exitosa. Sí, los niños están jugando, pero a la vez, desarrollando todas las competencias necesarias para poder disfrutar de Primaria”, explica Paula Gomes.

“El trabajo de las maestras de Infantil está infravalorado y yo creo que deberían tener un papel fundamental y su opinión debería ser la que marcara la decisión”, defiende Matias. En su caso, madre de dos niñas nacidas en los últimos meses del año, lo fue. “La segunda es de diciembre así que ni hubo debate, pero con la primera, que es de finales de septiembre, mi marido tenía más dudas. La conversación con la maestra fue fundamental y hoy sabemos que fue la mejor decisión”.

Para Inês Ferraz, el sistema educativo tendría incluso que repensar la edad de entrada en Primaria, y cita a países como Finlandia, Estonia o Letonia, donde el ingreso se hace a los siete años y cuyos resultados PISA son muy buenos. “No hay nada malo que le pueda pasar a un niño por entrar un año después a Primaria. Al revés, solo va a ganar en madurez y competencias sociales, emocionales y cognitivas”, destaca la psicóloga. “Sin embargo, una entrada prematura puede resultar en mucho sufrimiento innecesario”.

INFORMACIÓN

Matemáticos piden una carrera dedicada a la docencia ante la fuga de profesores en Alicante

Los titulados vinculan los bajos resultados académicos del alumnado con la falta de especialistas

A. Fajardo. 21 SEPT 2025

La inteligencia artificial y el Big Data han disparado la demanda de matemáticos en la empresa privada, pero esa salida profesional está dejando un vacío en los institutos que ha generado una reivindicación unánime en el profesorado. Piden una carrera dedicada a la docencia para evitar la fuga de especialistas de las aulas. También urgen una enseñanza más práctica y un cambio metodológico para mejorar el rendimiento de los alumnos. De hecho, apuntan a la falta de matemáticos como una de las causas de los malos resultados académicos.

La enseñanza Secundaria y el Bachillerato sufren cada vez más para cubrir plazas. La mitad de los docentes que imparten la asignatura en todo el país no son titulados en ciencias exactas, según estiman sindicatos consultados por este diario. Están siendo reemplazados por ingenieros, arquitectos e incluso farmacéuticos. Otra cifra que constata este problema es que, ahora mismo, en trece centros de la provincia no tienen a nadie que dé la materia, según una encuesta del Stepv. A ello se suma que en la últimas adjudicaciones de plazas de difícil cobertura realizadas esta semana se ofertaron más de un centenar de puestos para hacer sustituciones con personal interino.

«Hace años que detectamos este problema. La fuga de especialistas hacia la empresa es cada vez mayor y necesitamos *una carrera específica* para la docencia en Matemáticas», subraya José Antonio Mora, miembro de la Sociedad de Educación Matemática de la Comunidad Valenciana Al-Khwarizmi, federada con las sociedades del resto de España. Su reivindicación es clara: que exista un grado universitario con orientación educativa, que forme en didáctica, gestión de aula y con un peso real de prácticas escolares.

Otro enfoque

El gran escollo que ven los expertos es que los grados de Matemáticas están concebidos para la investigación o para ámbitos muy especializados. «El matemático que se forma en la universidad no oye hablar nunca de un instituto, ni se despierta vocación docente», señala José Aurelio Pina, también miembro de la sociedad, quien recalca que para impartir la asignatura en un instituto «no basta con dominar las matemáticas: hay que saber enseñar, gestionar un grupo de adolescentes y motivar a los chavales. Y eso ahora no se está formando».

Otro problema que detectan los matemáticos es que los actuales itinerarios obligan a los futuros profesores a cursar un máster con apenas 40 horas de prácticas en el aula. «Tres semanas de experiencia no bastan para enfrentarse después a clases de 30 alumnos en secundaria», advierten desde la federación de profesores, que llevan años reclamando cambios al Ministerio. Sin embargo, desde esta agrupación de Matemáticas insisten en que el déficit de especialistas arranca desde Primaria. «Antes había maestros con perfil matemático, pero esa figura desapareció: ahora son generalistas, salvo en inglés y educación física. Haría falta una formación especial para que al menos un maestro por centro lidere y apoye la enseñanza de matemáticas», recuerda Mora.

La Federación de Asociaciones de Matemáticas, en coordinación con la sociedad española y el ámbito universitario, lleva desde antes de la pandemia lanzando propuestas al Ministerio de Educación. La más urgente: un grado en Educación Matemática que forme a profesionales con alta competencia científica, pero también con habilidades pedagógicas sólidas y prácticas prolongadas en el aula.

Noticias relacionadas y más

Mientras tanto, los institutos siguen afrontando vacantes sin cubrir y alumnos que se alejan de una asignatura clave para el futuro. «Estamos en un momento decisivo, o dignificamos la profesión docente en Matemáticas y damos herramientas para motivar al alumnado, o seguiremos perdiendo talento en las aulas», sentencia Lluís Bonet, miembro de la Sociedad de Matemáticos y uno de los tres coordinadores del nuevo programa de refuerzo para los centros.

Refuerzo este curso: menos alumnos y ejercicios más prácticos

Un total de 108 institutos de la provincia de Alicante van a poner en marcha este curso programas de refuerzo en Matemáticas. Se trata de un proyecto de cooperación territorial que ha impulsado el Ministerio de Educación para combatir los flojos resultados de los estudiantes en el último informe PISA. Las comunidades autónomas hacen su propio diseño y en la Comunidad Valenciana va a suponer un cambio a la hora de enseñar la asignatura. Más allá de hacer cálculos una y otra vez, los alumnos de los institutos, que se han apuntado de manera voluntaria a esta iniciativa, van a usar material manipulativo y también digital para comprender operaciones como ecuaciones o derivadas.

«Necesitamos cambiar la metodología. No se trata de repetir ejercicios sin sentido, sino de trabajar Matemáticas más competenciales, aplicadas a problemas reales», explica Lluís Bonet, uno de los tres coordinadores del proyecto en la Comunidad Valenciana. Este programa va a liberar a profesorado de sus centros para formar a compañeros y reforzar la enseñanza con desdoblamientos, que permita tener grupos más reducidos de alumnos, y con talleres prácticos. «Queremos tumbar estereotipos y mostrar que las matemáticas pueden ser útiles, creativas y hasta bellas», añade Bonet. Entre las actuaciones previstas: dotar a los institutos de materiales y herramientas para fomentar el pensamiento computacional mediante pequeños programas y algoritmos de inteligencia artificial. Así, cada centro que participa recibirá una dotación de profesorado y un refuerzo económico para que puedan comprar materiales manipulativos y recursos tecnológicos o para fomentar un taller de resolución de problemas, incentivar fotografía matemática, como ejemplos. Serán actividades para cambiar la mirada y descubrir la belleza de las matemáticas, según el coordinador del programa. Y es que, uno de los principales problemas que se detectan con esta asignatura es la falta de motivación de los chavales y la falta de ejercicios prácticos.



La IA se corona como agravante en el acoso escolar

En el último curso han crecido los casos de ciberbullying y el uso de la inteligencia artificial para llevarlos a cabo

CARLOTA FOMINAYA. Madrid. 21/09/2025

Memes, bromas, imágenes comprometidas... La Inteligencia Artificial (IA) ya se utiliza en el 14,2 por ciento de los casos para acosar. Esta es una de las conclusiones del VII Informe 'La opinión de los estudiantes', elaborado conjuntamente por las fundaciones Mutua Madrileña y ANAR, que ha contado con el testimonio de 8.781 alumnos y 355 profesores.

En concreto, el 54,8 por ciento de los casos en los que se emplea la IA con fines de ciberacoso corresponden a la creación de vídeos falsos a partir de la manipulación de una foto, vídeo o audio de la víctima y un 32 por ciento a la suplantación de la identidad de un compañero. Las principales plataformas en las que se distribuye entre estos menores de edad son WhatsApp, Instagram, Tik Tok y videojuegos.

El acoso escolar sigue creciendo con respecto al año anterior, tal y como advierte Lorenzo Cooklin, director general de la Fundación Mutua Madrileña, situándose en un 12,3 por ciento con respecto al curso anterior, que era del 9,4 por ciento. «Son tres puntos porcentuales, en términos relativos. Es decir, un tercio más de chicos y

chicas que responden afirmativamente a la pregunta de si ellos o alguno de sus compañeros está sufriendo acoso escolar o ciberbullying. Antes se producía solo en la ruta del comedor, en clase o en el recreo y ahora te alcanza hasta el último rincón de tu cuarto, ya no estás a salvo en ningún sitio. Se trata de un acoso escolar que se produce durante 8 horas ahora abarca las 24 horas», remarca el responsable de esta entidad.

Porque, según se extrae del informe, todo el incremento registrado se debe a casos de ciberbullying, solo o combinado con acoso presencial. «A la vista de estos resultados, se desprende que el acoso escolar a través de redes sociales y el ámbito digital está incrementando la incidencia del bullying en España. Es bastante insidioso en cuanto a que persigue a la víctima en cualquier rincón de su vida», ha insistido Cooklin. En la mayoría de los casos, el estudio refleja una mayor incidencia en el grupo de 11-12 años. «Esto pensamos que tiene que ver qué les ha adelantado la entrega del teléfono móvil antes y que hay un relajamiento de los padres en los controles parentales, además de que los propios adolescentes creen tener mejor conocimiento», sugiere este directivo.

Respecto a la duración, hay un fenómeno que llama la atención a los responsables del estudio, y es que hay un 15,8 por ciento de víctimas de ciberbullying que afirma que están sufriendo estas situaciones desde hace más de un año, lo que supone un aumento de 5,9 puntos porcentuales con respecto al curso anterior de estos casos de larga duración. «¿Lo deseable? Que no exista, pero cuando existe, que dure semanas, que es lo que se extrae de la mitad de la muestra que tenemos. Pero la otra mitad refleja que esta circunstancia dura meses o años, y las consecuencias psicológicas que vamos a ver después son mayores», apunta Benjamín Ballesteros, director técnico y portavoz de *Fundación Anar*.

En cuanto a los medios a través de los cuales se produce, el alumnado cita WhatsApp, en un 66,4 por ciento, Instagram (50,5 por ciento) y Tik Tok (49,5 por ciento). En Primaria se ejerce sobre todo a través de videojuegos y juegos online, en un 56,6 por ciento y utilizando Tik Tok (50,9 por ciento), mientras que en Secundaria priman WhatsApp (66,7 por ciento), Instagram (61,1 por ciento) y Facebook (24,1 por ciento)

¿Qué saben los estudiantes sobre cómo atajar el ciberbullying? Los alumnos responden, en primer término, apunta el responsable de Fundación Anar, «que deben hacer capturas de pantalla de lo que está sucediendo para poder demostrar el acoso y poder denunciar; borrar o bloquear la cuenta de la que son acosados; no reenviar los vídeos o las fotos o memes a terceros, acudir a las fuerzas del orden y también privatizar sus propias cuentas. Hay muchos adolescentes que todavía tienen sus perfiles abiertos sin tener en cuenta que puede acceder cualquiera con malas intenciones».

Acoso escolar presencial

Respecto al acoso escolar presencial, continúa Cooklin, «es cierto que cuando alguien quiere hacer daño a los demás, tiende a utilizar los medios a su alcance, pero sigue habiendo diferencias entre el acoso presencial, el de toda la vida, y el relacionado con el ciberacoso. Existe una mayor percepción del ciberacoso, pero los chicos reconocen un mayor acoso presencial, porque es lo están viendo, mientras que el otro se lo tienen que contar o estar en ese grupo».

De hecho, según el informe realizado por estas dos entidades, crece la violencia física en los casos de acoso presencial, donde los golpes y patadas aumentaron 8,7 por ciento puntos porcentuales con respecto al curso anterior, alcanzando el 30,9 por ciento de los casos. «El 6,5 por ciento del alumnado, reconoce que en su clase hay al menos un caso de acoso escolar en su grupo, entre uno y dos casos por clase, pensando en un grupo escolar medio de entre 20 y 25 alumnos. Los varones sufren este acoso en mayor medida», detalla Cooklin. Respecto a la edad principal en la que se están produciendo estos casos de acoso presencial es de los 11, 12 años, seguido de los 13 a los 14.

Un niño que sufre acoso escolar, resalta el responsable de Fundación Mutua, tarda una media de 15 meses en contárselo a alguien, y no hay forma de atajarlo. «Hay otro dato tremendo de un estudio anterior que evidenciaba que la media tarda 13 meses en contárselo a alguien y es entonces cuando se activa los protocolos y procesos y que los padres acudan se movilicen. Si tenemos en cuenta que en el 75 por ciento de los casos las víctimas de acoso escolar lo sufren diariamente. Imaginaros un menor de edad, de 11 o 12 años que está sufriendo una situación de acoso escolar diaria durante 13 meses, los efectos que esto puede tener durante su infancia, te están robando tu infancia y además esto tiene efectos sobre la adolescencia y vida adulta».

Por eso, resalta Cooklin, «muchas de nuestras iniciativas van dirigidas a la importancia de atajar el problema y a proponer líneas de acción porque «el mal existe, es innato a la naturaleza humana, nunca va a desaparecer, como nunca van a desaparecer las guerras, pero si se trata de paliar los efectos ayudar a las víctimas, debemos acotarlo lo máximo en el tiempo y de esa forma paliar los efectos y las consecuencias».

Evolución de los tipos de agresión

Los insultos, los motes y las burlas de forma constante y permanente, seguidos por el aislamiento, siguen siendo los tipos de agresión más frecuente. «Podemos pensar que dejar de lado a los demás no es tan grave e incluso a veces los adultos pensamos que el aislamiento es deseable, pero para un adolescente el hecho de no formar parte de ese grupo tiene unos efectos emocionales terribles. El hecho de estar en clase la niña, y que llegue otra y entregue invitación a todas menos a ella...O no estar en un chat de clase y no enterarte de las

quedadas, de los planes... El impacto de que no cuenten contigo es brutal», recuerda el director de la Fundación Mutua.

Otra cuestión relevante es que crece la agresión física en 8 puntos porcentuales frente al año anterior. «Es una tendencia que existe, una sensación de tendencia a mayor violencia en nuestra sociedad, y especialmente o singularmente por parte de los jóvenes. La violencia física está presente en casi un 33 por ciento de los casos de acoso, cuando antes estaba más cerca del 20. Esto es tremendamente relevante y preocupante», lamenta Cooklin.

Detrás de las agresiones

En cuanto a los motivos para meterse con la víctima, las respuestas de los alumnos en este estudio son de los más variopintas. «Por las cosas que hace, por su aspecto físico, por si tiene problemas personales... En realidad la conclusión es que no hay un motivo específico. Puede ser el que saca peores notas, el que saca mejores, el más guapo de la clase, el más feo, el motivo puede ser cualquiera. si hubiera que centrarse en alguno: el que es diferente», reconoce el experto de Fundación Mutua.

Las agresiones en grupo siguen siendo las más frecuentes, aunque ha habido un descenso pero siguen siendo las más prevalentes y habituales respecto a las que comete un solo individuo. Por otra parte, el porcentaje de alumnos que cree que no hacen nada los compañeros ante una situación de acoso escolar que está sufriendo un compañero, se sitúa en el 47,9 por ciento. Es decir, se mantiene más o menos constante. «Pero no hace falta unirse y darle una paliza al acosador. Hay otras vías: contárselo a tus padres, a profesores, para que actúen. Como el acosado no lo hace, si tu tienes conocimiento tu obligación es contarlo», advierte este profesional.

De otro modo, las consecuencias son muy graves para la persona, insisten ambos. Las consecuencias psicológicas pueden ser consecuencia pero, remarca Benjamín Ballesteros, «pueden servir también para alertar de que el fenómeno se está produciendo. Así, cuando observamos mayor retraimiento, un menor deseo de participación en el grupo, o que los más pequeños no quieren ir al colegio, o muestran síntomas psicósomáticos, como 'me duele la tripa', se retraen en sí mismos, el sueño se perjudica de forma significativa, teniendo dificultad de mantener conciliación durante toda la noche, o presentando terrores nocturnos, o una bajada de notas, debemos ponernos alerta. Un descenso en las calificaciones es uno de los síntomas que más nos tienen que alertar frente al acoso».

Respecto al papel del profesorado, el informe señala que un 15% de los docentes dijo tener conocimiento de algún caso, lo que supone 5,9 puntos porcentuales menos que en el curso anterior. Las situaciones que detectan en mayor medida son de acoso presencial (70,9%). El profesorado tiene constancia de una situación de acoso escolar porque se lo cuentan compañeros/testigos (46,3%) o porque se da cuenta él/ella mismo/a (44,4%). Los aspectos decisivos para que se produzca el acoso escolar son, según el profesorado: la presión del grupo de amigos/as (89,9%), el uso indebido de las nuevas tecnologías/redes sociales (89,9%), la falta de respeto a las diferencias (88,5%) y la normalización de la violencia (88%). Según el profesorado, los agresores se caracterizan por la agresividad, falta de control, impulsividad, normalización de la violencia (82,5); el sentimiento de superioridad (79,6%), los problemas familiares (75,8%) y la falta de habilidades sociales (73,5%).



¿Tiene límite el negocio educativo? Un fondo compra por 200 millones varios colegios concertados en Madrid

El creciente negocio en torno a la educación da un salto cualitativo con la venta millonaria de siete colegios subvencionados que además se construyeron sobre suelo público cedido gratuitamente por la Comunidad de Madrid

Daniel Sánchez Caballero. 21/09/2025

La venta de un grupo de colegios concertados a una aseguradora suiza por 200 millones de euros, adelantada por *El Confidencial*, ha sacudido el sector de la enseñanza. Especialmente el de la enseñanza privada, y más especialmente el de la privada subvencionada con fondos públicos, hasta ahora más o menos ajeno al creciente (y goloso) negocio educativo. ¿Es lícito sacar dinero de unas escuelas sostenidas con el dinero de todos, que además están construidas en parcelas que la Comunidad de Madrid cedió gratuitamente?

Para parte de la comunidad educativa esta operación supone un salto cualitativo importante. Una cosa son los colegios privados puros, argumentan (subsector en el que ha habido compraventas recientes), y otra hacer negocio con centros donde se invierte mucho dinero público. Entre las más beligerantes está Cicae, una asociación de centros privados que ve en la concertada, especialmente la madrileña, competencia desleal e

incluso sitúa esta operación fuera de la legalidad, pero también la principal patronal de escuela concertada del país.

“¿Los colegios concertados no deben ser entidades sin ánimo de lucro? El marco legal establece que sí, y por ello se les asimila automáticamente a entidades benéfico-docentes, exentas del pago de muchos impuestos municipales. Sin embargo, operaciones como la de hace unos días evidencian una preocupante deriva hacia la mercantilización de un servicio público. Ningún fondo de inversión destina 200 millones de euros a un proyecto si no espera obtener grandes beneficios”, reflexionan desde Cicae.

Luis Centeno, secretario general de Escuelas Católicas, la sección educativa de la Iglesia Católica y que gestiona dos de cada tres colegios concertados en España, también se manifiesta “preocupado” por una operación que, dice, daña la imagen de todos estos colegios. “Se puede generar una opinión muy equivocada de lo que son los colegios concertados, que cumplen una función social y prestan un servicio público, según recoge la ley de educación”, explica temiendo la generalización.

Además, sostiene, nadie pensaría en adquirir un colegio religioso porque no generan beneficio alguno. “Son deficitarios de forma estructural y tienen que vérselas para intentar tapar ese agujero que desde el inicio provoca el concierto”, alude al sempiterno argumento de las patronales de la concertada respecto a la insuficiencia de lo que paga el Estado por módulo concertado y la polémica con las cuotas voluntarias no tan voluntarias. Una respuesta similar a la que ofrece un experto en la concertada catalana respecto a los centros de aquella comunidad autónoma.

La clave en este caso, apuntan fuentes educativas, es el modelo madrileño de escuela concertada. Una red que ha contado con el favor histórico del PP, que entiende que la “libertad de elección” de las familias se garantiza subvencionando colegios privados con fondos públicos. Todos los gobiernos populares de Madrid han defendido a la escuela concertada y el actual quizá sea el epitome de ello: aprobó la ley Maestra específicamente para blindarla de los efectos de la Lomloe, pensada en parte a su vez para controlar las políticas madrileñas.

Concertada tradicional vs. la “nueva concertada”

Dentro del particular ecosistema educativo madrileño hay dos tipos de escuelas concertadas. Las tradicionales, asociadas sobre todo a la iglesia católica a través de Escuelas Católicas, y la conocida como “nueva concertada”.

Los primeros son colegios con años de historia y asentados en la región, con un funcionamiento que podría calificarse de normal, más allá de la eterna sombra de las cuotas voluntarias no tan voluntarias. La nueva concertada surge al calor de los gobiernos del PP desde que la Comunidad adquirió las competencias educativas en el año 2000 y se implanta con una visión totalmente diferente. La nueva concertada favoreció, por ejemplo, las millonarias mordidas del que fuera mano derecha de la expresidenta regional Esperanza Aguirre, Francisco Granados, que acabó en la cárcel por corrupción.

Este periódico analizó en el año 2021 las cuentas de 32 de estos centros. “Sociedades mercantiles, beneficios, dividendos y altos salarios tras las subvenciones públicas”, se tituló aquel reportaje, que daba cuenta de un sector que parece más centrado en lo económico que en lo educativo, con empresas en vez de fundaciones y directivos donde suele haber directores. Un sector con accionistas, que reparte beneficios y paga nóminas de seis cifras.

El grupo Educare, noticia hoy por esta venta, ya mereció especial atención entonces. Tenía ese año seis colegios y una participación de casi el 80% en otro. Disponía de un saldo contable de 30,2 millones de euros para inversiones a largo plazo, otros 8,8 para “inversiones en empresas del grupo”, clasificadas como corto plazo, además de otros 4,9 millones de euros para “inversiones financieras a corto plazo”. La empresa declaró en 2018 un resultado del ejercicio de 11,5 millones de euros tras impuestos. Lo normal en un grupo educativo al que el Estado (la Comunidad de Madrid, en este caso) transfiere cientos de miles de euros al año para sus centros: el colegio Valdefuentes, el Torrevilano, el Peñalvento, el Peñalar, el Parque, el Montesclaros, Antamira y Antanes School.

Las particularidades de Madrid

Madrid tiene más peculiaridades, con la cesión de suelo público para hacer negocios privados quizá a la cabeza de todas ellas. Madrid es una comunidad autónoma en la que el Gobierno regional, que se dice liberal, no es que permita o facilite hacer negocios a los empresarios y emprendedores quitándose de en medio, sino que, si uno tiene suerte, le impulsa la actividad económica poniendo medios públicos a su disposición. Sucede desde hace años, décadas ya, con la escuela concertada.

De tanto en tanto, la Consejería de Educación detecta que en cierto barrio o municipio hace falta un centro educativo y, con un razonamiento particular, decide que ese centro debe ser concertado. A partir de ahí, es habitual que ceda de manera gratuita una parcela pública a un grupo o empresa para que levante ese colegio, que tiene garantizado el concierto antes de existir. Una escuela que viene con un pan debajo del brazo en forma de subvención pública, aunque esta práctica vaya contra la ley porque se conciertan colegios que existen, con su proyecto educativo concreto, no propuestas sobre el papel. Pero el caso es que el impulsor del colegio solo tiene que pagar la construcción de las instalaciones y dispone, habitualmente, de unos 75 años



para recuperar su inversión (el tiempo normal que dura la cesión gratuita de la parcela). Además, los pliegos de las cesiones permiten a las adjudicatarias de los centros disponer del suelo como si fuera suyo durante ese periodo. Por ejemplo, pueden ponerlo como aval ante una hipoteca o préstamo.

Este es, o al menos era, el *modus operandi* normal. Hasta ahora, que uno de los grupos agraciados con parcelas públicas para sus colegios ha tomado un atajo al vender sus centros a una gestora suiza que gestiona casi 140.000 millones de euros. Fuentes próximas a la operación le explicaron a *El Confidencial* que la aseguradora suiza ha pagado unas diez veces el beneficio de explotación o EBITDA (beneficio antes de intereses, impuestos, depreciaciones y amortizaciones) de Educare, que ronda los 18 millones de euros. El grupo de educación concertada factura unos 70 millones de euros al año y en el plan estratégico incluido en la documentación enviada a los inversores para la venta se incluía una proyección de EBITDA de 30 millones a cinco años. Todo ello a la vez que recibe fondos públicos para su funcionamiento. La deuda de Educare ronda los 50 millones.

Este periódico ha preguntado a Swiss Life cuáles son sus planes para estos centros y si planea expandirse más por el sector en España, pero la compañía ha declinado comentar nada. La Comunidad de Madrid, que tiene las competencias en educación y paga el módulo económico a los colegios de Educare, tampoco ha contestado. El Ministerio, que ejerce de prescriptor general del sistema a través de las leyes, pero que no tiene competencia directa, no tiene constancia documental de la operación.

el Periódico de Catalunya

El difícil salto al instituto a los 12 años: primero de la ESO, el curso que registra más repetidores

"Se habla mucho de la adaptación en I-3, pero donde sería más necesaria es al pasar al instituto", apunta el investigador Lucas Gortazar

Los expertos urgen a reorganizar etapas y horarios, y a unificar la cultura docente en primaria y secundaria

Helena López. 21 SEPT 2025

"Estamos todo el día hablando de la adaptación en I-3 y nadie habla de la adaptación en primero de ESO, curso que sí la requiere", apunta Lucas Gortazar, investigador especialista en políticas educativas, quien recuerda que no es casualidad que 1º de ESO sea el curso de toda la educación obligatoria que acumula un mayor número de alumnos repetidores. Según el último estudio 'Datos y cifras' del Ministerio de Educación, la tasa de repetición en ese nivel en la educación pública –donde se da un salto de la escuela al instituto que no existe en la mayoría de centros concertados– es del 9,1%, cifra que choca con el 1,9% en sexto de primaria. Por sexos, en ese mismo curso, repiten mucho más ellos que ellas (un 8,7 frente al 5,8).

¿Está un niño de 12 años preparado para romper vínculos con un grueso de compañeros de primaria e ir al instituto, un espacio en el que no siempre conoce a los compañeros y que, incluso arquitectónicamente, está pensado para alumnado mayor? ¿Está bien diseñado un sistema que pasa de tener a niños trabajando en cajas de aprendizaje en los pasillos en sexto de primaria a tener, en primero de ESO, tres exámenes en una semana? ¿Debería parecerse más la escuela al instituto para facilitar la transición o, en cambio, el instituto debería acercarse más a la escuela, teniendo en cuenta que acoge una etapa obligatoria?

Estas son algunas de las preguntas que se hacen las familias cuando sus hijos llegan a esa edad [normalmente cuando lo hacen los mayores, con los segundos las cosas se suelen vivir distinto]. Según los expertos, se trata de una cuestión que urge poner sobre la mesa en un momento en el que la escuela debe repensarse a fondo fruto de los cambios demográficos que están vaciando las aulas [la llegada de alumnado migrante evita la sangría, pero no revierte la bajada de nacimientos].

Desigualdad de condiciones

El asunto se arrastra desde hace 30 años. La aprobación de la LOGSE en 1990 dejaba atrás la EGB y hacía que el alumnado pasara de dar el salto al instituto a los 14 años a hacerlo dos cursos antes, a los 12 (o incluso a los 11, los nacidos durante el último trimestre del año). Un cambio, detalle no menor, que aplica solo a las escuelas públicas, ya que las escuelas privadas-concertadas optaron por ofrecer también los cuatro cursos de ESO (y en su caso el salto pasó a hacerse dos cursos después –en bachillerato– en vez de dos cursos antes). En la privada-concertada la tasa de repetición en primero de ESO baja hasta el 3,9, más de 5 puntos menos.

A ojos de Lidón Gasull, directora de Associacions Federades de Famílies d'Alumnes de Catalunya (Affac), la actual división de las etapas –mayoritariamente organizada en el 3-16 en la privada-concertada y 3-12 en la pública– supone un agravio comparativo para el alumnado de la pública. "Tenemos detectada una fuga de alumnado escolarizado en sexto en el sistema público que en primero de ESO pasa a la concertada para que el salto al instituto no sea tan bestia", señala Gasull, quien insiste en que, en un momento en que la bajada de la

natalidad hace necesario cerrar grupos para evitar la segregación, "se podría aprovechar la coyuntura demográfica para replantear la organización de la escuela, y hacer, por ejemplo, los dos primeros cursos de la ESO en la escuela para dar tranquilidad a las familias [medida que este año ha empezado a impulsar la Comunidad de Madrid].

La mirada docente

Gasull apunta a otro aspecto no menor: "Parte del profesorado de secundaria viene de una muy cultura diferente, quieren tratar con niños más maduros, y no hacerlo les genera frustración; y hay que recordar que estamos hablando de una etapa obligatoria", subraya.

Gortazar señala también la cuestión docente. Se trata de dos cuerpos distintos [maestros en primaria y profesores en secundaria], con perfiles y condiciones laborales distintas. Mientras que en primaria, define el experto en políticas educativas, los maestros tienen un perfil más social y vocacional y menos académico, en secundaria sucede a la inversa.

A la pregunta sobre si la solución es acercar más la primaria a la cultura de la secundaria o la secundaria a la cultura de la primaria, Gortazar responde que las dos cosas. Aumentar el valor académico del cuerpo de primaria –"no puede ser que la última vez que estudió Matemáticas un maestro que está dando clases a niños sea cuando hizo 4º de ESO", ejemplifica–; y el valor social en secundaria ["el conjunto del profesorado tiene que ser consciente de que se trata de una etapa obligatoria, de un derecho universal", señala].

Modelo del instituto-escuela

En estos 30 años, por supuesto, ha habido elementos de mejora. "Los institutos de nueva creación ya nacen con otra identidad y es más fácil trabajar esa transición –pone sobre la mesa la portavoz de las familias de la escuela pública–. Además, la adscripción de las escuelas a institutos concretos también ha facilitado las cosas".

Maria Marcos, presidenta de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica (FMRP), coincide con Gasull y con Gortazar en que las escuelas y los institutos tienen dos modelos de cultura educativa muy diferentes, cosa que acaba impactando en los niños. Desde la FMRP se muestran muy defensores del modelo instituto escuela (hacia el que Catalunya va avanzando aún muy tímidamente), porque permite abordar muchos de los elementos que detectan que afectan a esa transición.

Siete horas y media más a la semana

"Se trata de una sola etapa, la etapa obligatoria", recuerda Marcos, quien pone sobre la mesa otra cuestión importante en el cambio: el horario. "En primaria tienen 25 horas semanales y en secundaria pasan a 32,5, y en un horario muy intensivo, entrando muy temprano, saliendo muy tarde, con horarios muy poco respetuosos con las necesidades de los niños de estas edades", prosigue Marcos.

Otro elemento que afecta a los alumnos, señalado tanto por Gasull como por Marcos, es la figura del tutor. "En primaria tienen un tutor con el que pasan la mayoría de horas del día, un referente muy cercano. En secundaria, en cambio, sí cuentan con un tutor, pero el contexto es muy distinto, la cantidad de horas que pasan con él es sustancialmente inferior, y eso impacta en el nivel de vínculo con el alumnado y complica el seguimiento", considera Marcos.

EL PAIS

La venta del gigante de la educación concertada de Madrid por 200 millones a un fondo abre el debate sobre la cesión de suelo público

La gestora de activos Swiss Life compra la mayoría de capital a Educare

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 21 SEPT 2025

Swiss Life Asset Managers ha comprado la mayoría del capital de Educare, la red de colegios concertados propiedad de la familia Abarca Cidón, dueños a su vez de HM Hospitales, y de Carlos Madruga, presidente ejecutivo, según adelantó *El Confidencial* y confirmó este diario a través de fuentes implicadas en la operación, que se cifra en unos 200 millones de euros. De los ocho colegios concertados que el conglomerado posee en la región, seis se levantan sobre parcelas públicas cedidas hasta casi el siglo XXII a cambio de cánones de unos pocos miles de euros al mes, y ahora transmitidas al nuevo inversor. Una operación que permitirá a la compañía tener músculo para crear o adquirir nuevos colegios, y que muestra el apetito del mercado por explotar en esos terrenos las etapas educativas que no están concertadas y ni son gratuitas ni son obligatorias (Infantil o Bachillerato, que hay que pagar). La operación ha provocado las críticas de la oposición de izquierdas y de CICAIE, una asociación de colegios privados independientes.

"Operaciones como esta evidencian una preocupante deriva hacia la mercantilización de un servicio público que debería ser gratuito para las familias", dicen en esta asociación. "Ningún fondo de inversión destina 200 millones de euros a un proyecto si no espera obtener grandes beneficios", siguen en CICAIE, que tiene en la diana las cuotas complementarias y obligatorias que cada mes tienen que cubrir las familias de estos colegios "vulnerando el derecho a la gratuidad"; o la competencia que suponen sus etapas privadas puras de Infantil y

Bachillerato. “Que hoy esas concesiones hayan derivado en una operación financiera millonaria supone una desvirtuación muy grave del uso de recursos públicos, que la Administración deberá justificar”, argumentan.

La Comunidad de Madrid, que cedió estos suelos municipales, salvo en un caso, ha declinado contestar a este diario sobre una operación que afecta a 10.000 alumnos, 975 empleados, 720 profesores y ocho colegios. Este diario contactó con el departamento de prensa de Swiss Life, una gran aseguradora que tiene una rama dedicada a la inversión y gestión de activos, que declinó también hacer comentarios. Fuentes del sector educativo afirman que esta es su primera gran operación en Madrid. Por su parte, Educare se remitió a un futuro comunicado, aunque confirmó la operación a las familias de sus colegios a través de una carta a la que accedió EL PAÍS.

De los ocho colegios de Educare, seis son concertados levantados sobre parcelas públicas distribuidas por toda la región, y por los que la adjudicataria paga un canon que apenas alcanza unos miles de euros al mes: son los colegios Antanes (en Leganés, con el terreno cedido hasta 2088, según información publicada en aplicación de la ley de transparencia); Antamira (en Paracuellos del Jarama, y hasta 2083); Torrevilano (en Madrid, y hasta 2081); Peñalvento (Colmenar Viejo, y hasta 2056), Valdefuentes (en Madrid, y hasta 2055) y Peñalar (en Torreloa, y hasta alrededor de 2050). Al final de la concesión, el edificio y la parcela deben volver al patrimonio público.

“La operación ya está firmada y no afecta en nada a los colegios”, asegura una fuente conocedora de las negociaciones, en las que BNP Paribas ha actuado como banco asesor para Educare. “El ideario, el modelo educativo, los equipos, la dirección y el día a día continuará igual”, añade sobre una operación que incluiría el compromiso de que Madruga continúe al frente del proyecto.

Educare nació en 2015 como fruto de la unión de Gecesa, una empresa especializada en colegios, y Alma Terra Mater, un *Family Office* de los fundadores de la cadena de hospitales privados HM. Pero el uso de estos colegios como un negocio ha provocado numerosas críticas en la oposición de izquierdas de la región.

“Primero convirtieron en negocio la sanidad y ahora van a por la educación”, sostiene María Pastor, diputada de Equo incluida en el grupo parlamentario de Más Madrid en la Asamblea regional. “Es muy grave que centros educativos que están sostenidos con fondos públicos sean parte de fondos que solo buscan una rentabilidad económica y no la calidad de la educación”, sigue. Y añade: “Las principales perjudicadas en esta operación serán las familias, que verán cómo no solo la educación de sus hijos deja de ser la prioridad, sino que, además, tendrán que pagar más para que la inversión sea rentable”.

En la misma línea se expresa Pilar Sánchez Acera, la número dos del PSOE de Óscar López en la Comunidad de Madrid. “Este es uno de los casos más claros de en qué consiste la educación para el Partido Popular, en negocio”, argumenta. “La perversión de los conciertos que el PP de Madrid lleva haciendo 30 años en la Comunidad genera este tipo de aberraciones”, sigue. “¿Cuál es el proyecto educativo del fondo Swiss Life?”, se pregunta. “Ayuso está vendiendo los servicios públicos y los derechos de los madrileños a precio de saldo a fondos de inversión”, denuncia. “Imagino que las familias afectadas estarán ahora mismo pensando en quién dirige el colegio de sus hijos, y por qué no les protege la Comunidad de Madrid”.

La educación concertada vive un bum desde que Isabel Díaz Ayuso gobierna la Comunidad de Madrid. Lejos quedan ya los tiempos de Cristina Cifuentes (2015-2018), que puso en pausa la expansión de estos centros que tanto había alentado Esperanza Aguirre (2003-2012).

Cobrar a las concesionarias

Así, tras un decenio sin construir este tipo de centros privados en los que hay plazas financiadas con dinero público, son ya tres las cesiones de terrenos pactadas desde 2020 entre el Ayuntamiento y la Comunidad de Madrid para impulsar concertados. Los nuevos privados concertados se sitúan en los distritos de Villa de Vallecas y Hortaleza, donde la explotación de las parcelas públicas fue cedida gratis a una empresa, el grupo GSD, y Vicálvaro, donde ganó la oferta de Humanitas Centros de Educación.

El Ejecutivo regional no culminaba una concesión como estas desde 2013, cuando puso en marcha el colegio Pasteur Arroyomolinos para el curso 2013-2014, según información proporcionada por la Consejería de Educación. En 2018 se licitó otro concertado, pero la tramitación no llegó a cerrarse. Y en 2022, el actual Ejecutivo regional reactivó un concierto durmiente (concedido pero no ejecutado) de 2005 en Villalbilla.

Los nuevos concertados de Ayuso incluyen una novedad: recogen la opción de cobrar a las concesionarias por permitir hacer crecer su negocio ofreciendo cursos de etapas no obligatorias (por ejemplo en Educación Infantil o Bachillerato) que a su vez la Administración regional hace más atractivos a través de un polémico programa de becas al que pueden optar incluso familias que ingresen más de 100.000 euros.

EL DEBATE

El Gobierno empieza a negociar mejoras en Educación tras la presión de los sindicatos

La primera reunión será este martes 23 de septiembre entre los sindicatos de la Enseñanza no universitaria y el Ministerio de Educación

El Debate. 22 sep. 2025

El Gobierno ha puesto el foco en septiembre para impulsar mejoras en todo el sistema educativo, tanto para la enseñanza no universitaria como la universitaria, y ha decidido reactivar las mesas negociadoras de diferentes ámbitos, pendientes en algunos casos desde hace casi un año.

La primera reunión será este martes 23 de septiembre entre los sindicatos de la Enseñanza no universitaria y el Ministerio de Educación, que desde febrero se emplazan a avanzar en la elaboración de un Estatuto del Docente, pendiente desde 2007.

Después de que el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, anunciara que blindará por ley la jornada lectiva de los docentes, para que el máximo estatal sea de 23 horas en primaria y de 18 horas en secundaria y bachillerato, los sindicatos son convocados a la mesa negociadora por segunda vez para avanzar también en una bajada de las ratios en las aulas o en medidas para reducir la burocracia.

Se trata del grupo de trabajo número cuatro de otros tres conformados para negociar otros asuntos como jubilaciones, el acceso a la carrera docente, la formación o las competencias que deben desarrollar.

Y es que la Mesa de Negociación del Personal Docente no Universitario se abrió en febrero de este año y la amenaza de un otoño caliente por parte de los sindicatos y las movilizaciones y protestas en algunas comunidades, como Asturias, Madrid, Cantabria, Euskadi o Navarra el curso pasado ha empujado a reactivar los grupos de trabajo.

Negociación en Universidades

También el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades reúne este jueves, 25 de septiembre, al grupo de trabajo de la Ley de Universidades (LOSU), paralizado desde marzo de 2024 y que pretende abordar un Estatuto para el personal docente investigador (PDI).

El objetivo es frenar la elevada temporalidad del PDI, cercana al 50 %, mejorar sus condiciones laborales y salariales y reformular las condiciones del profesorado asociado y sustituto.

Por otra parte, también verá la luz el 29 de septiembre la comisión de trabajo que mandata la LOSU para aumentar la inversión pública en las universidades hasta el 1 % en 2030.

Esta comisión se creó en noviembre de 2024 para establecer un calendario de inversiones y en principio se iba a reunir cada dos meses.

En ella participan el ministerio que dirige Diana Morant, las consejerías de las comunidades autónomas, la CRUE, la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP), la Conferencia de Consejos Sociales y los sindicatos de mayor implantación.

También contará con la participación de expertos nacionales e internacionales en financiación universitaria.

Destinar el 1 % del PIB a la financiación de estas instituciones para 2030 supondría elevar la inversión en universidades en más de 3.000 millones de euros anuales, ya que actualmente el gasto en políticas universitarias se sitúa en torno al 0,76 por ciento del PIB.



Euskadi debería reubicar a entre el 30% y el 50% del alumnado vulnerable para erradicar la segregación

El diagnóstico del Pacto indica que los cambios en la matriculación desde 2022 han mejorado la situación un 5% pero que son insuficientes para resolver un problema estructural de la escuela vasca

Idoia Alonso NTM. Bilbao 22-09-25

Euskadi debería mover a otros centros escolares a entre el 30% y el 50% del alumnado vulnerable de las áreas más segregadas – las capitales y los municipios de más de 75.000 habitantes– para alcanzar una distribución perfectamente equilibrada. Capítulo a parte merece Getxo, donde la segregación del alumnado extranjero y con bajo índice socioeconómico (ISEC) es la más crítica del sistema educativo vasco, afectado a más de seis de cada diez estudiantes desfavorecidos. Esta es una de las conclusiones más contundentes del *Diagnóstico inicial y la respuesta a la segregación escolar en Euskadi* que el Departamento de Educación ha facilitado al medio centenar de agentes educativos (sindicatos, partidos, universidades, AMPAS y especialistas del ámbito



educativo) que participan en la Mesa del Pacto contra la Segregación, al que ha tenido acceso este periódico. Este foro deberá presentar sus aportaciones antes del 15 de octubre, fecha en la que el Departamento de Educación presentará el documento definitivo resultante de este periodo de consulta.

¿Por qué hay que reubicar hasta la mitad del alumnado vulnerable de las zonas urbanas? Por el índice de disimilitud. Quédense con este concepto porque lo escucharán mucho a lo largo de las próximas semanas y meses. Hasta que a finales de mayo de 2026, la Mesa contra la segregación escolar valide y apruebe las medidas concretas para erradicar uno de los mayores problemas de la escuela vasca. Es la más segregadora del Estado junto con Catalunya, según el Informe PISA 2022. Además, este índice es la principal aportación que ofrece la actualización del informe Desigualdades socioespaciales en la educación en Euskadi (Bonal et al., 2023) que señalaba que, en el contexto vasco, la segregación se manifiesta especialmente a través de la concentración de alumnado vulnerable en determinados centros. Dinámica que también se observa, en sentido inverso, en centros con una composición social más aventajada. Dicho llanamente, que hay colegios de ricos y de pobres.

Desequilibrios en zonas urbanas

¿Qué es el índice de disimilitud? Es una medida estadística para analizar la desigualdad en la distribución de grupos dentro de áreas geográficas. Inicialmente, se utilizó en estudios de segregación residencial, pero su aplicación se ha extendido a otros ámbitos, como la segregación escolar. En el contexto educativo, el índice de disimilitud se emplea para evaluar qué porcentaje del alumnado de un grupo específico (en este caso, alumnado vulnerable, de origen extranjero, o con necesidades educativas especiales) necesitaría ser redistribuido entre los centros educativos de un área para alcanzar una distribución perfectamente equilibrada.

El índice se expresa en una escala de 0 a 1, donde 0 indica una distribución completamente equilibrada y 1 (o 100%) indica una segregación total, donde los grupos están completamente separados. A partir de 0,3 se considera segregación media y más de 0,6 segregación alta. Por ejemplo, el índice de disimilitud del alumnado de 2 años de Educación Infantil de Euskadi es de 0,42. Esto indica que sería necesario redistribuir al 42% del alumnado desfavorecido y de origen extranjero entre los centros educativos del área para lograr alcanzar una segregación baja.

Teniendo esto en cuenta, vayamos a las conclusiones. El diagnóstico preliminar elaborado por el Departamento de Educación desvela que Euskadi ha avanzado en la lucha contra la segregación escolar, especialmente en la distribución del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) – donde la segregación es baja (por debajo de 0,2)– pero persisten retos significativos en la segregación socioeconómica y por origen extranjero, particularmente en municipios como Bilbao, Gasteiz y Getxo. Según el informe, las medidas implementadas por el Gobierno vasco desde el curso 2022-2023, como el ajuste de matrícula y los índices de vulnerabilidad, han mostrado resultados positivos. No obstante, advierte de que aún se requiere una redistribución más equitativa del alumnado vulnerable para alcanzar una segregación baja en ciertas áreas.

Volviendo a las medidas aplicadas en el proceso de matrícula ordinaria para los niveles de Educación Infantil mencionados, se constata que permiten que, al comparar la situación inicial de las solicitudes en primera opción elegidas por las familias con la distribución final asignada por el sistema, se observe una mejora significativa en la distribución de la vulnerabilidad. Resumiendo, que se ha reducido la segregación en los centros educativos a nivel global. En concreto, un 5%.

Mapa de la vulnerabilidad

Por territorios, en Gipuzkoa, el índice inicial era de 0,49 y se redujo a 0,45 tras las medidas. En Bizkaia, pasó de 0,42 a 0,38. En Araba, se mantuvo estable en torno a 0,49. Por municipios grandes, en Bilbao, el índice inicial era de 0,50 y se redujo a 0,45. En Getxo, el índice inicial era de 0,58 y se redujo a 0,47, mostrando una mejora significativa. Las áreas donde sería más necesario realizar una redistribución más equitativa del alumnado vulnerable Getxo, que presenta altos índices de segregación, especialmente en el alumnado de origen extranjero (índice de disimilitud de 0,66 en Educación Infantil y 0,68 en Primaria) y en el alumnado con ISEC bajo (0,54 en Primaria).

La zona de Algorta dentro de Getxo destaca como la más segregada. Bilbao y Gasteiz también muestran índices elevados de segregación, especialmente en el alumnado de origen extranjero, con valores superiores a 0,5 en Educación Infantil y Primaria. En general, los municipios con más de 75.000 habitantes, como Barakaldo y Donostia, presentan desigualdades significativas, aunque menos pronunciadas que en Getxo, Bilbao y Gasteiz. Estas áreas, dice el informe, requieren intervenciones específicas para equilibrar la distribución del alumnado vulnerable y reducir la segregación escolar.

Aunque estudio no proporciona un número total exacto de alumnado vulnerable en todo Euskadi, se estima que alrededor del 15% del alumnado pertenece a este grupo, con variaciones según el área de influencia y las características locales. Las zonas con mayor vulnerabilidad se concentran principalmente en áreas urbanas y metropolitanas. En Bizkaia Bilbao, Basauri, Barakaldo, Etxebarri, Sestao y Santurtzi presentan altos niveles de vulnerabilidad, especialmente en Educación Secundaria. En Araba, tres de las cuatro zonas educativas Gasteiz

tienen una proporción elevada de alumnado vulnerable. Además, algunas áreas urbanas de menor tamaño también presentan niveles significativos de vulnerabilidad. En Gipuzkoa, localidades como Azkoitia, Eibar, Elgoibar, Azpeitia e Irun muestran altos índices de vulnerabilidad. La segregación residencial en estas áreas influye directamente en la composición social de los centros educativos.

Conclusiones del diagnóstico

El informe sobre la segregación escolar en Euskadi presenta las siguientes conclusiones principales:

1. Persistencia de la segregación escolar: Aunque se han implementado medidas para reducir la segregación, esta sigue siendo un desafío en Euskadi, especialmente en relación con el alumnado de origen extranjero y el de nivel socioeconómico bajo. La segregación residencial es un factor clave que influye directamente en la composición social de los centros educativos.

2. Impacto negativo de la segregación: La segregación escolar genera desigualdades en el rendimiento académico, incrementa el riesgo de repetición y abandono escolar, afecta la autoestima y salud emocional del alumnado, y perpetúa las desigualdades socioeconómicas.

3. Medidas adoptadas:

- Creación de índices como el Índice de Complejidad Educativa (ICE) y el Índice de Vulnerabilidad para identificar y actuar en centros con mayor dificultad.
- Ajustes en la distribución de la matrícula para equilibrar la vulnerabilidad entre centros.
- Programas específicos como Eraldatzen, PREE, y Bidelaguna para apoyar a centros y alumnado vulnerable.
- Refuerzo estructural y económico en centros públicos y concertados con alta complejidad educativa.

4. Resultados positivos: Las medidas han logrado reducir la segregación en algunos aspectos, como la distribución del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), donde los índices de disimilitud indican una baja segregación. Sin embargo, la segregación por origen extranjero y nivel socioeconómico sigue siendo alta en ciertos municipios como Getxo.

5. Retos pendientes:

- Mejorar la planificación de la oferta escolar para evitar la sobreoferta de plazas. Incrementar la eficacia de los ajustes de vulnerabilidad en los centros.
- Promover la inclusión y equidad en centros con alta segregación.
- Fomentar la colaboración entre administraciones y la participación de las familias en la lucha contra la segregación.

6. Propuestas futuras:

- Revisión de áreas de influencia para garantizar mayor heterogeneidad.
- Control de cuotas económicas en centros concertados.
- Apoyo a las familias en la elección de centros y sensibilización sobre la escolarización de proximidad.
- Empoderamiento de centros segregados mediante recursos adicionales y proyectos educativos innovadores.

El problema de la sobreoferta de plazas

El diagnóstico lleva al primer plano de la reflexión uno de los factores que influyen directamente en la segregación escolar: la sobreoferta de plazas escolares. Aunque el informe no cuantifica el número exacto de plazas excedentes, destaca que la oferta educativa supera ampliamente la demanda en muchas áreas, especialmente en Educación Infantil y Primaria. Esto requiere ajustes en la planificación y posibles fusiones de centros para garantizar una oferta más equilibrada y eficiente. Según el informe, la sobreoferta se debe al descenso de la natalidad y la disminución progresiva de la matrícula en las etapas educativas iniciales. Así, entre 2015 y 2024, la matrícula total en Euskadi disminuyó un 7,8%. En Educación Infantil, la reducción fue del 27,1%, mientras que en Educación Primaria fue del 7,8%. En contraste, la matrícula en Educación Secundaria Obligatoria aumentó un 12,1%.

La disminución de la matrícula ha generado aulas con menos estudiantes, fusiones de grupos con alumnado de diferentes edades y la reducción del número de aulas en los centros. Este fenómeno tiene una distribución desigual del alumnado más vulnerable. En las 134 áreas de influencia con menor demanda, la matrícula viva representa solo el 10% del total, lo que equivale a una media de 2 estudiantes por área a lo largo del curso. En contraste, las 25 áreas con mayor demanda concentran el 60% de la matrícula viva, es decir, del alumnado extranjero que llega fuera de plazo. Esto refleja un desajuste significativo en la distribución de plazas.

Propuestas

El informe propone varias medidas para corregir la sobreoferta para optimizar la oferta educativa, garantizar la viabilidad de los centros y fomentar una distribución más equitativa del alumnado. En primer lugar, se propone un ajuste de la oferta de plazas, manteniendo el procedimiento actual de contención de la sobreoferta mientras persista el decrecimiento de la natalidad. También plantean planificar las plazas futuras en función de las previsiones de matrícula, incluyendo fusiones de centros para garantizar ofertas educativas viables. Se quiere



promover la fusión de centros pequeños o incompletos en áreas donde la matrícula es insuficiente para mantener múltiples centros y adoptar decisiones estructurales como el cierre de centros en casos extremos, priorizando la fusión para mantener la diversidad educativa.

Según el diagnóstico elaborado por el Departamento de Educación, en el futuro se redefinirán las áreas de influencia para garantizar una distribución más equilibrada del alumnado vulnerable y evitar la concentración en ciertos centros. También se propone llevar a cabo un mayor control de las cuotas y la financiación. En este sentido, Educación habla de eliminar cuotas económicas en centros concertados que puedan generar desigualdad en el acceso. Junto a esta medida, avanza que se prodía estudiar la posibilidad de graduar la financiación pública de los centros concertados en función de su composición social. En el capítulo de ayudas al transporte y comedor, el informe señala la necesidad de garantizar becas al alumnado vulnerable para que se escolarice en centros fuera de su zona de proximidad, facilitando la movilidad hacia centros menos segregados. Por último, plantea mantener el modelo de reserva de plazas para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y ajustar la vulnerabilidad en la matrícula viva.



Diez datos que sitúan a Madrid como la comunidad que peor trata a su universidad pública

La región que preside Isabel Díaz Ayuso es la que más estudiantes y personal está trasvasando de la pública a la privada, la que peores salarios tiene en relación al coste de vida, la que menos fondos aporta y donde más ha bajado la oferta de plazas

Daniel Sánchez Caballero. 22/09/2025

Es la que menos dinero invierte, la que más ha reducido las plazas públicas que ofrece (un problema silencioso que afecta a casi todo el estudiantado), la que más alumnos y profesionales ha perdido en favor de la privada, la que peor paga a sus empleados en términos relativos. Es, por supuesto, la que más universidades privadas tiene en su territorio. La Comunidad de Madrid es la región de España que peor trata a sus campus públicos, según una recopilación de diez datos “demoledores” sobre “la privatización y la asfixia económica” de la universidad pública realizada por la plataforma UCM por la Pública.

“Las universidades públicas madrileñas estamos al límite”, arranca el análisis de la plataforma. “Es el resultado de décadas de trabajo de privatización por parte del Gobierno de la Comunidad de Madrid, que pretende culminar con la aprobación de la Ley de Universidades de Madrid (LESUC) el próximo otoño: un aparatoso borrador de 231 artículos, elaborado en la más absoluta opacidad y sin ninguna participación por parte de la comunidad universitaria”, explican.

La situación de los centros, continúa la plataforma, afecta a decenas de miles de personas. “Nos estamos jugando las condiciones de estudio de aproximadamente 300.000 estudiantes —unos 200.000 en las públicas y 100.000 en las privadas—; las condiciones laborales en docencia, investigación y gestión de al menos 50.000 trabajadoras —35.000 y 15.000, respectivamente—”, pone en contexto la plataforma.

La que peor financia

Mucho se ha escrito de la infrafinanciación de las universidades públicas madrileñas, que ha llegado a un punto en el que los rectores de los seis centros han lanzado dos protestas públicas (la primera no tuvo mucho efecto) porque apenas les daba para abrir las puertas. Consiguieron una pequeña inyección, de 47 millones de euros, pero lejos de lo que calculaban que necesitaban.

La LESUC que asoma en el horizonte tampoco trae buenas noticias para los rectorados. La ley ya estipula, si no cambia el redactado, que la Comunidad de Madrid no aportará más del 70% del presupuesto de la universidad, lo que obligará a los rectores a salir a buscar financiación. Pero es que, además, según un cálculo teórico realizado por los profesores Juan Hernández Armenteros y José Antonio Pérez García, profesores de economía en las universidades de Jaén y Politécnica de València, respectivamente, y dos de los principales expertos en contabilidad universitaria en España, el resultado de aplicar la norma será que los campus perderán, en su conjunto, 200 millones de euros.

La crisis de 2008 y los años posteriores arrasó con la financiación universitaria por todo el país, recuerda UCM por la Pública. Pero poco a poco todos los gobiernos regionales fueron recuperando la inversión. Excepto Madrid. Entre 2008 y 2024, la comunidad es la única que ha bajado el gasto por estudiante universitario, que ha caído de 6.425 a 6.184 euros, mientras algunas como La Rioja están a punto de duplicarlo y alcanzar los 11.000 euros.

La estadística señala a Madrid se elija la cifra que se elija. El esfuerzo autonómico de financiación también ha retrocedido en términos relativos. En 1998, cuando las competencias estaban en manos del Ministerio de Educación, Madrid estaba un 25% por encima de la media en inversión. Hoy, tras 25 años de gobiernos regionales del PP, no pasa del 77%. Una caída de 48 puntos que deja a la región como la que, de largo, más lejos se queda de la media. Sólo Madrid y Catalunya han bajado en este apartado.

En financiación por centro no sale mejor parada Madrid. Las seis universidades públicas están a la cola en proporción de inversión por parte de su Comunidad, según datos de Hernández Armenteros y Pérez García publicados por este diario. De las 49 universidades públicas que hay en España, las cuatro que menos porcentaje de financiación reciben por estudiante son madrileñas: desde el 64% de la Rey Juan Carlos, el 68% de la Carlos III, el 78% de la Autónoma (UAM) y el 79% de la Complutense (UCM). El resto de universidades públicas de España reciben porcentajes que van del 79% al 92%, siendo las madrileñas las peor sostenidas junto con las catalanas.

“Esta desinversión sistemática ha llevado a situaciones de gigantesco déficit que sirven al gobierno de la Comunidad de Madrid para atarnos a deudas mayores que posteriormente sirvan para intervenir la autonomía universitaria a los dictados políticos del gobierno —como prevé la propia Ley de Presupuestos de la Comunidad—”, advierten desde UCM por la Pública. El ejemplo más claro de esto se encuentra en la Universidad Complutense, que ha tenido que pedir un crédito de 35 millones de euros para sobrevivir. “Se nos exige la denominada estabilidad presupuestaria como si hubiésemos vivido 'por encima de nuestras posibilidades', discurso culpabilizador habitual desde la crisis de 2008”, añaden.

Si se elige un enfoque de gasto por estudiante, el resultado es el mismo. “Madrid es la Comunidad que menos invierte, 5.362 euros al año, frente a los más de 9.000 de Navarra, La Rioja o el País Vasco. En términos relativos, esto supone la menor proporción del PIB per cápita de todo el país, un 13,2%, a mucha distancia del resto de comunidades”, describe el informe a partir de datos de la Fundación Conocimiento y Democracia (CyD).

La que más personal pierde

Hace años que en la región se está produciendo un cambio en el reparto de estudiantes y trabajadores entre los centros públicos y privados. La constante apertura de nuevas universidades privadas ha provocado que estas no paren de ganar alumnos, mientras las públicas tienen hoy un 5% menos que hace diez años. En 2015, los centros privados sumaban 45.412 estudiantes, uno de cada cinco del sistema universitario. Los 13 campus acumulan hoy 77.094 alumnos (un 70% más), que son uno de cada tres. Mientras, la pública ha perdido 9.000 alumnos en esta década. Especialmente notables son las subidas de estudiantes en la Universidad Alfonso X el Sabio (72%), Camilo José Cela (64%) o la Europea (59%).

Un camino paralelo han seguido los trabajadores. El reparto 77-23% entre la universidad pública y privada de hace diez años es hoy 70-30%. “Esto significa que en las privadas el personal creció, aproximadamente, cuatro veces más rápido que en las públicas”, calcula la plataforma. “El capital privado captó a más recursos humanos que todo nuestro sistema público. Estos datos son muy preocupantes en la medida que las privadas imponen a cada vez más gente una lógica empresarial contrapuesta al sentido de servicio público”, valoran.

La que peor paga al personal laboral

En términos absolutos no es la última en los salarios que paga al profesorado asociado, ayudante, ayudante doctor o contratado doctor (las figuras no funcionarias), concede UCM por la Pública, sino la penúltima, por detrás de Baleares. Pero en términos relativos, si se aplica el coste de vida como factor de ponderación del salario, sí.

El informe cita el estudio *Análisis de Diferencias Regionales de Retribuciones del Profesorado Universitario Español*, de Francisco Soria Arias, según el cual en Madrid el coste de vida anual es de 18.822 euros, una cantidad que supone, de media, el 98,68% del salario de este PDI. El mismo informe establece que un asociado cobra entre 8.785 y 11.717 euros anuales, según la universidad, un ayudante está entre 20.832 y 25.908, un ayudante doctor se mueve entre 24.285 y 29.559 y finalmente un contratado doctor gana entre 28.949 y 34.489 euros anuales.

La plataforma sostiene que estos salarios también explican, en parte, el trasvase de personal de unos centros a otros. “Con estos datos de precariedad salarial es esperable que las privadas se presenten como más competitivas para capturar profesorado joven en la medida que las Públicas ofrecen salarios tan bajos —y además tienen más requisitos de acreditación—”.

La más cara

Podría pensarse que, con este panorama, al menos sería más barato estudiar en la región. Pero no. La Comunidad de Madrid fija los precios de matrícula más caros de todo el país. Un estudiante de universidad pública madrileña paga 1.620 euros al año de matrícula de media. Solo Catalunya se acerca, con 1.508, mientras hay regiones como Galicia o Andalucía que están a la mitad, alrededor de 800 euros.

UCM por la Pública desglosa esa factura. “Si vemos el precio del crédito de grado, Madrid con 18,54 euros era la segunda comunidad más cara solo por detrás de los 19 euros de Navarra —y frente a los 11 o 12 euros de Galicia, Asturias o Andalucía—. El dato más extremo lo encontramos en los másteres: Madrid, con 51,93 euros



por crédito era la comunidad autónoma más cara, seguida muy de lejos por Murcia, la Comunidad Valenciana y el País Vasco —con precios de entre 32 y 37 euros—. En consecuencia, cada vez se equipara más el coste de públicas y privadas, y así en Madrid ya hay más estudiantes en másteres privados que en públicos”.

Los altos precios provocan también que Madrid sea la comunidad que más ingresa por este concepto también en términos relativos (en absolutos la cantidad de alumnos es determinante), hecho que se puede relacionar con que financie menos a las universidades. Madrid es la región que más ha aumentado su recaudación por matrículas: un 56,7% en los “importes correspondientes al total de los precios públicos de la matrícula” y un 36,1% en los “los precios pagados directamente por los usuarios”, en 2021 respecto a 2008. Derivado de ello, Madrid es la Comunidad donde más ha aumentado el gasto de los hogares en concepto de educación superior, un 140% entre 2006 y 2023.

UCM por la Pública señala la incoherencia que supone este último aspecto en una región que presume constantemente de bajar impuestos.

La que más plazas ha perdido

“Frente a quienes argumentan que la inflación de las privadas no depende ni afecta negativamente a las públicas, encontramos otro dato demoledor: en los últimos cinco años, Madrid es la comunidad que más ha disminuido su oferta de plazas en las públicas, con un descenso del 7,8%. En otras comunidades, como Castilla-La Mancha o Navarra, se han registrado subidas del orden del 10% en el mismo periodo.

Este argumento también funciona al revés, aunque la conclusión es la misma: la caída de las plazas públicas engorda las matriculaciones en la privada. “Esta tendencia se explica por el descenso de ofertas de plazas, fundamentalmente en los sectores de negocios, administración y derecho, salud y servicios sociales y servicios, que en buena medida son los emergentes nichos de negocio de las privadas”, sostienen en UCM por la Pública. El paradigma de esta situación es el grado de Medicina, en el que por cada plaza pública que sale hay 11 aspirantes (en toda España).

La ministra del ramo, Diana Morant, ha abordado el asunto en alguna ocasión, con tirón de orejas generalizado. “No se trata de que has tenido malas notas”, afirmó después de la última selectividad en relación con la subida de las notas de corte registrada en los últimos años, otra de las consecuencias de la escasez de plazas, “se trata de que no se está ofertando suficiente matrícula por parte de la universidad pública, y esto se debe a la infrafinanciación de las universidades. Hablamos mucho de la señora Ayuso y de lo que ocurre en Madrid, pero es que el caso de Ayuso y del modelo de infrafinanciación se está expandiendo”, afirmó.

“Es una estrategia, como la Sanidad”

Este repaso lleva a UCM por la Pública a concluir que este *modus operandi* es “una estrategia” planificada. Primero, dice la plataforma, viene la infrafinanciación y asfixia económica de las universidades públicas para su degradación; después, los apoyos directos e indirectos a la expansión de las privadas; finalmente se produce el trasvase de recursos, trabajadores y estudiantes de las públicas hacia las privadas. “La educación privatizada no estaría inflándose así si antes no se hubiese desinvertido en las públicas, como no crecerían los seguros de salud privados si no se asfixiara y sobrecargara a la sanidad pública: estamos ante la misma estrategia”.

Especialmente sangrante, concluyen, cuando se tiene en cuenta que “Madrid es la Comunidad con mayor PIB, mayor PIB per cápita, mayor renta media anual por hogar, también mayor coste de vida y mayor desigualdad de las 17 comunidades autónomas”.

EL PAIS OPINIÓN

Primaria-ESO: el gran abismo educativo

La clave no es en qué edificio se estudia 1º y 2º de la ESO, sino qué políticas se adoptan para mejorar una transición entre etapas en la que muchos estudiantes se pierden

LUCAS GORTAZAR. 23 SEPT 2025 - 05:30 CEST

La Comunidad de Madrid acaba de poner en marcha un proyecto para integrar la oferta de los cursos de primero y segundo de la ESO en 52 colegios públicos de Primaria. La medida responde en parte a problemas prosaicos —la falta de espacio en institutos— pero, una vez más, llega con una puesta en escena habitual del Gobierno de Isabel Díaz Ayuso: adelantarse a los debates, marcar agenda y buscar las costuras de la izquierda, como ya ocurrió con la jornada escolar o la tecnología en el aula. Y una vez más, la música suena mejor que la letra. Sin embargo, el fondo es relevante: tras un cuarto de siglo, seguimos sin resolver la ruptura pedagógica entre las dos etapas obligatorias del sistema. La pregunta clave no es en qué edificio cursa 1º y 2º de ESO el alumnado de la pública, sino qué políticas garantizan que el salto desde 6º de Primaria no sea un abismo.

La LOGSE —la gran ley educativa del PSOE de las últimas cuatro décadas— extendió la escolarización obligatoria hasta los 16 años y unificó la secundaria inferior, pero también sembró parte del problema. Por razones organizativas y laborales se levantó una frontera al acabar Primaria: esta se mantuvo en los antiguos centros de EGB, mientras la ESO (12 a 16 años) se fue integrando en los institutos con Bachillerato o FP (16 a 18). El profesorado reflejó esa división: en Primaria, maestros con formación pedagógica sólida, pero, a menudo, con menos bagaje disciplinar; en ESO, licenciados especializados por materias, menor vocación profesional y con escasa formación pedagógica. Algunos datos para corroborarlo. Según TALIS 2018, un 57% del profesorado de Primaria declaró haber recibido formación para enseñar a grupos con niveles heterogéneos, frente al 35% en Secundaria. Y, a la vez, según la encuesta PIAAC de la OCDE, las habilidades lectoras y matemáticas del profesorado de secundaria son muy superiores a las del del Primaria en España.

El desequilibrio entre etapas tiene dos caras. En lo académico, suponen un cambio de expectativas y exigencia entre etapas: en el estudio que acabamos de publicar, descontando el contexto social del alumnado, la calidad del sistema educativo en Primaria —en matemáticas y ciencias, según TIMSS— se sitúa muy por debajo de la media de la OCDE; en la ESO, las cosas se equilibran y nuestra métrica de calidad del sistema educativo en PISA se sitúa en torno a la media de los países de la OCDE que también participan en TIMSS.

En lo pedagógico y social ocurre lo contrario. Primaria ofrece, por lo general, centros más pequeños, próximos a las familias, continuidad en las relaciones y un acompañamiento fuerte y continuado. Secundaria, en cambio, fragmenta la experiencia del alumnado en un momento delicado: ocho o diez profesores, un tutor más simbólico que real y una exigencia académica que sube de golpe.

Las consecuencias de este desequilibrio son muy negativas. La encuesta HBSC (OMS, 2022) muestra que el 41% de los estudiantes de 11-12 años en España dicen que les “gusta mucho” el colegio (10º de 44 países); a los 13-14 años baja al 18% (23º de 44) y a los 15-16, al 14% (26º de 44).

También cambia la vivencia docente: quien en Primaria acompaña a un solo grupo de 20-25 alumnos, en ESO reparte su tiempo entre varios grupos y supera con facilidad el centenar de estudiantes, lo que dificulta su capacidad para llegar a todos y aumenta su ansiedad profesional. Por último, primero de ESO concentra la mayor tasa de repetición de toda la enseñanza obligatoria: superó el 10% anual hace una década y, tras la pandemia, sigue en 7,3%, muy por encima de la media internacional (2% o 3%) y de los valores medios de Primaria. Sabemos con evidencia científica variada que repetir en Secundaria no mejora aprendizajes, reduce la autoestima del alumnado y acelera el abandono.

Por todo ello, aunque las intenciones del Gobierno de la Comunidad de Madrid apunten en la buena dirección, no bastarán políticas de “traslados” entre edificios. Lo determinante será todo lo que acompañe ese movimiento. Hará falta blindar la continuidad con equipos coordinados, ajustes curriculares y acompañamiento real al alumnado. Se han anunciado algunas de estas medidas, pero sigue sin aclararse la coordinación con los institutos a partir de 3º de ESO ni la partida final de recursos, esto último siendo la comunidad que menos invierte por alumno a pesar de ser la más rica.

Además, tirar de un lado de la manta puede dejar al descubierto el otro. Uno de los padres de la LOGSE lo advertía recientemente: partir la ESO en dos puede romper la continuidad de la etapa y desplazar el problema a 3º. Esto sería más problemático comparado con lo que hace buena parte de la red concertada y algunos centros públicos (en Madrid, los CEIPSO), quienes imparten ambas etapas de manera integral y mitigan parte de esa fricción, lo que sin duda es un avance importante, aunque no solucione el problema de fondo.

Así pues, los problemas de fondo para acercar las dos etapas continuarán. Abordarlos implicaría medidas mucho más ambiciosas y una inversión extra de recursos poco creíble para tender puentes en el abismo entre Primaria y ESO. La más radical es la impensable unificación de cuerpos de enseñanza de Primaria y ESO. Otras medidas más viables también parecen complejas de abordar: un aumento de las notas de corte de Magisterio reduciendo la oferta y realizando pruebas de acceso académicas, pasando por una selección en base a criterios no solo académicos con una formación pedagógica más exigente en el Máster del Profesorado de Secundaria. Sin una reforma de profesorado a la vista, el salto Primaria-ESO seguirá siendo un abismo 25 años después de la llegada de la nueva secundaria. Un abismo que impide mejorar la calidad de nuestro sistema y condena a decenas miles de alumnos al fracaso escolar cada año.

Lucas Gortazar es Director de Educación de EsadeEcPol

EL DEBATE OPINIÓN

La IA generativa en centros educativos: preparación institucional y competencias digitales

Los alumnos de entornos favorecidos estudian en centros educativos con mayor preparación institucional hacia la IA, mientras que los más vulnerables suelen estar en centros con menos recursos normativos y menos cultura digital crítica

Ismael Sanz. 23 sep. 2025



El número 184 de Papeles de Economía Española (junio de 2025), dedicado a La inteligencia artificial en el sistema educativo, aparece en un momento muy relevante. Desde el lanzamiento de ChatGPT en noviembre de 2022, la educación se enfrenta a un nuevo escenario en el que las prácticas tradicionales conviven, no sin tensiones, con las posibilidades disruptivas de la inteligencia artificial generativa (IAGen). La desigualdad social depende en gran medida de la capacidad de la educación para acompañar el avance tecnológico. Cuando la formación consigue seguir el ritmo, los beneficios de la innovación se distribuyen ampliamente; cuando no lo hace, las brechas se amplían.

En este contexto, Christopher Neilson (Yale University) e Ignacio Lepe (ConsiliumBots y Universidad de Chile) publican el artículo La inteligencia artificial generativa en centros educativos: preparación institucional y competencias digitales en ICILS 2023. Su trabajo constituye una de las primeras investigaciones internacionales que miden cómo los centros escolares se están preparando para integrar la IAGen en su día a día, utilizando para ello datos de la edición 2023 del Estudio Internacional sobre Alfabetización en Computación y Tecnologías de la Información (ICILS).

Datos y metodología

ICILS 2023 es la primera evaluación internacional que incluyó un módulo específico sobre inteligencia artificial generativa. Más de 20.000 directores de secundaria de quince países respondieron a cuestionarios apenas meses después de la popularización de ChatGPT, y la muestra consolidada de Neilson y Lepe alcanzó los 37.843 estudiantes de 20.956 centros educativos. Las pruebas midieron dos competencias: alfabetización digital (CIL) y pensamiento computacional (CT).

El análisis estadístico aplicado –un análisis de componentes principales (ACP)– identificó tres dimensiones de la preparación institucional: expectativas positivas, percepción de riesgos e institucionalización formal. Juntas, explican el 79,2 % de la varianza de las respuestas, lo que otorga solidez al marco propuesto.

Resultados internacionales y desigualdades

Los resultados muestran un mosaico heterogéneo. Países como Chipre y Grecia registran valores altos en expectativas positivas, mientras que Eslovenia y Dinamarca destacan por un mayor escepticismo. En el norte de Europa, como en Noruega y Suecia, los niveles más altos se concentran en la percepción de riesgos, lo que refleja una aproximación crítica hacia los posibles efectos de estas tecnologías. En institucionalización, Uruguay y Rumanía aparecen entre los más avanzados.

La desigualdad socioeconómica se manifiesta de manera consistente. El análisis de brechas entre los estudiantes del decil más alto y el 40 % más bajo muestra diferencias de hasta 0,7 desviaciones estándar en percepciones positivas y de 0,6 en institucionalización, en países como Rumanía o Noruega. En otras palabras, los alumnos de entornos favorecidos estudian en centros educativos con mayor preparación institucional hacia la IA, mientras que los más vulnerables suelen estar en centros con menos recursos normativos y menos cultura digital crítica.

Impactos en competencias digitales

La asociación entre la preparación institucional y las competencias de los estudiantes es matizada. En el caso del pensamiento computacional, un aumento de una desviación estándar en expectativas positivas se asocia con una mejora de 0,028 desviaciones estándar en los resultados de pensamiento computacional (CT). En alfabetización digital, la percepción de riesgos se vincula de manera más fuerte: un incremento de una desviación estándar en esta dimensión se traduce en 0,101 desviaciones estándar adicionales en alfabetización digital (CIL), con una significancia estadística robusta.

Los modelos no lineales revelan que los extremos son contraproducentes. En alfabetización digital (CIL), el coeficiente cuadrático de expectativas positivas es negativo ($-0,048$; $p < 0,05$), lo que sugiere que un entusiasmo excesivo puede ser incluso perjudicial, mientras que los mejores resultados se observan en contextos intermedios de entusiasmo y cautela.

Además de la preparación institucional, otros factores estructurales resultan determinantes. Los estudiantes con más de siete años de experiencia en el uso de ordenadores obtienen mejoras de 0,208 desviaciones estándar en pensamiento computacional (CT) y 0,424 en alfabetización digital (CIL) respecto a los que tienen menos de tres años. La presencia de más de 200 libros en el hogar añade entre 0,193 y 0,384 desviaciones estándar en competencias digitales. En cambio, pertenecer a una familia inmigrante implica desventajas de hasta $-0,202$ en pensamiento computacional (CT) y $-0,172$ en alfabetización digital (CIL), incluso controlando por educación parental.

Relevancia para España

España no participó en ICILS 2023, pero los resultados son de enorme relevancia para orientar nuestras políticas educativas. El sistema escolar español se enfrenta a retos muy similares a los identificados en el estudio: diferencias socioeconómicas en el acceso a competencias digitales, brechas de género en alfabetización digital y desigualdades vinculadas al origen migrante.

Por ejemplo, el informe señala que las chicas tienden a obtener peores resultados en ALFABETIZACIÓN DIGITAL (CIL) (coeficiente $-0,162$, $p < 0,001$), una tendencia que estudios nacionales ya habían detectado en el contexto español, donde las brechas digitales de género son visibles en el uso crítico y seguro de internet. Asimismo, la fuerte relación entre capital cultural y competencias digitales debería alertar en España sobre la necesidad de reforzar el acceso a bibliotecas escolares, programas de fomento a la lectura y entornos de aprendizaje digital para familias con menos recursos.

Además, el resultado de que los centros con más del 50 % de alumnado vulnerable registran caídas de hasta $-0,299$ desviaciones estándar en alfabetización digital es especialmente importante para España. Si no se actúa con políticas de equidad digital, la integración de la IA en las aulas corre el riesgo de profundizar esas brechas.

Implicaciones de política educativa

Las conclusiones del estudio apuntan a tres grandes lecciones que España debería considerar. En primer lugar, la necesidad de diagnósticos institucionales periódicos: un índice como el propuesto por Neilson y Lepe permitiría evaluar cómo evolucionan las actitudes y políticas escolares hacia la IA en nuestro país. En segundo lugar, la importancia de un enfoque equilibrado: ni el entusiasmo acrítico ni la sobrerregulación garantizan resultados; lo que importa es una integración pedagógica gradual, crítica y guiada. En tercer lugar, la urgencia de situar la equidad digital en el centro de la agenda. España debe asegurarse de que los centros más vulnerables cuenten con recursos, formación docente y liderazgo escolar suficientes para no quedar rezagados en la adopción de la inteligencia artificial generativa.

Conclusión

El estudio de Neilson y Lepe aporta una primera medición internacional de la preparación institucional frente a la inteligencia artificial generativa y constituye una advertencia clara para España. No basta con introducir normativas o proporcionar acceso a tecnologías: lo decisivo es cómo se implementan en el aula y cómo se acompaña a los docentes y directivos en su integración crítica y reflexiva. La verdadera promesa de la IA en la educación no reside en sustituir al profesorado, sino en reforzar su capacidad de guiar, personalizar y enriquecer el aprendizaje, siempre desde un marco de equidad e innovación responsable.

El artículo completo puede consultarse en la [web](#) de Funcas (Papeles de Economía Española, N.º 184).

Ismael Sanz, URJC, FUNCAS y London School of Economics

EL MUNDO

El Gobierno, partidario de bajar el número de alumnos por aula sólo en los centros con dificultades o con estudiantes con necesidades

Los sindicatos quieren una reducción de las ratios general en todos los grupos

Olga R. Sanmartín. Madrid. Martes, 23 septiembre 2025

El Gobierno es partidario de reducir el número de alumnos por aula -la reclamada bajada de ratios que piden desde hace años los profesores- sólo en los grupos que tengan alumnos con necesidades educativas especiales o en los centros que se encuentren en zonas de especial complejidad o tengan proyectos específicos. No considera que sea buena idea hacer una bajada de ratios general, como reclaman los sindicatos, porque asegura que la evidencia científica ha demostrado que esta medida, muy costosa, "muestra sus efectos positivos más directos" cuando se aplica de forma puntual, pero está abierto también a tender a las demandas de los docentes.

Así lo han trasladado fuentes de los sindicatos docentes tras la reunión que han mantenido con responsables del Ministerio de Educación. Se trata de la primera reunión en serio, con papeles, en la que participan desde principios de año para negociar la reforma de la carrera docente.

Los responsables del Ministerio han entregado a los sindicatos Anpe, CCOO, UGT, CsiF, Stes y CIG un análisis, al que ha tenido acceso EL MUNDO, en el que aparecen cuatro escenarios o "propuestas de trabajo". En la primera se propone una reducción progresiva general de los números máximos de alumnado por aula, la medida que reclaman los docentes. La segunda es una reducción de las ratios máximas en clases con alumnado con necesidades educativas especiales.

La tercera es una reducción en un número determinado de centros de Primaria, ESO y FP Básica y Media. Se trata de colegios e institutos "ubicados en zonas de especial complejidad social". La cuarta es una bajada en 5º y 6º de Primaria, 1º y 2º de la ESO, FP Básica y Bachillerato, los "momentos más importantes de la historia escolar personal del alumnado", que "mayor atención y apoyo deben recibir".



SIN LÍNEAS ROJAS

La negociación ha arrancado y el Ministerio no ha puesto líneas rojas y está abierto a entenderse con los sindicatos, aunque su opinión de partida es que "la bajada de ratios muestra sus efectos positivos más directos cuando se aplica en centros que atienden a un porcentaje significativo de alumnado procedente de zonas con dificultades socioeconómicas o con condiciones de vulnerabilidad, o bien, en determinados contextos, ciclos, niveles y transiciones entre etapas educativas". Recuerda, de hecho, que las tendencias de países europeos han orientado la bajada de ratios a centros ubicados en zonas de baja renta.

También señala en el documento entregado a los sindicatos que "la disminución de ratios es mucho más eficaz en cuanto a resultados positivos si se aplica, preferentemente, en determinadas etapas educativas y transiciones entre etapa, o considerando las dificultades del alumnado".

Hay otra razón, además de la que avala la evidencia científica, y es que, si el Gobierno baja las ratios de forma generalizada, tendría que compensar económicamente a las comunidades autónomas, las encargadas de llevar a la práctica esta medida, tal y como han señalado diversas sentencias del Tribunal Constitucional.

El Gobierno argumenta, además, que el número medio de alumnos por profesor (que no es el mismo que el número de alumnos por aula) está en 11,7 alumnos por docente, por debajo de la media de la UE, que es 12,5.

MENOS HORAS LECTIVAS

En la reunión también se ha avanzado, por otro lado, en la propuesta de reducir el horario lectivo del profesorado a un máximo de 18 horas en Primaria y 23 en Secundaria, que se aplicaría desde el próximo curso 26/27. Pero los sindicatos no se fían.

"La propuesta llega tarde y es insuficiente frente a lo que venimos hace tiempo reivindicamos. Está muy alejada de nuestra demanda, que consiste en que, además de bajar las ratios con carácter general, todo el alumnado con cualquier necesidad específica de apoyo, incluidas también las asociadas a desventaja socioeducativa, cuente el doble a efectos de ratio. Asimismo, todo este alumnado debe estar asociado a dotación adicional de apoyos especialistas", señala CCOO en una carta enviada a sus afiliados en la que les insta a "pasar a la acción" y rellenar una encuesta para "definir las prioridades y movilizaciones" porque "la paciencia se ha agotado".

Anpe también considera que "este arranque llega tarde después de un curso pasado decepcionante", pero, menos beligerante, ha añadido que "cualquier anuncio en la línea de desarrollar mejoras para las condiciones laborales del profesorado y de la educación contará" con su participación constructiva", aunque le ha trasladado al Ministerio la necesidad de arrancar y avanzar con dos de los otros cuatro grupos de trabajo, que abordan el nuevo sistema de ingreso y acceso y la carrera profesional.

Csif ha añadido que está "expectante" para que la negociación no se dilate y "se concrete en breve para seguir elaborando un Estatuto Docente que incluya, entre otras reivindicaciones, mejoras retributivas, adaptación de niveles adecuados a la titulación, carrera profesional, mejora de licencias y permisos, y una reforma del sistema de acceso".

INFORMACIÓN

Aulas al rojo vivo: crecen las protestas por el calor en los centros educativos de Alicante

Diez colegios e institutos de las playas se concentran este jueves y la Plataforma en Defensa de la Enseñanza Pública convoca una movilización conjunta frente al Ayuntamiento el sábado

A. Fajardo. 23 SEPT 2025

El malestar por el calor en las aulas está corriendo como la pólvora. Tras la protesta de este lunes de estudiantes y familias del instituto Miguel Hernández de Alicante, donde varios de sus alumnos han sufrido mareos y hasta una lipotimia, las quejas van a dar otro salto. La Plataforma en Defensa de la Enseñanza Pública ha impulsado movilizaciones en los centros educativos y ha convocado una concentración conjunta el próximo sábado (a las 12 horas) frente al Ayuntamiento de Alicante.

Junto a esto, el sindicato mayoritario de los profesores, el STEPV, ha elevado la presión a la Conselleria de Educación con un plan integral para reducir el impacto de las altas temperaturas y de la radiación solar en los centros educativos.

Los colegios e institutos han sido llamados durante esta semana a colgar pancartas y carteles en vallas y fachadas, a convocar concentraciones en patios y espacios visibles, además de presentar escritos y quejas formales ante la Administración autonómica y el Ayuntamiento.

"Es grave situación que están sufriendo los centros educativos a causa de las altas temperaturas que se registran tanto en las aulas como en los patios", una problemática que, según advierten desde la Plataforma en

Defensa de la Enseñanza Pública, “provoca un malestar constante y pone en riesgo la salud y el bienestar tanto del alumnado como del profesorado”.

Ante “la falta de medidas efectivas por parte de las Administraciones”, la agrupación, formada por asociaciones de directores, sindicatos y colectivos ciudadanos, ha convocado una semana de acciones reivindicativas en los centros de Alicante y en el resto de las comarcas, con el objetivo de visibilizar el problema y exigir soluciones urgentes.

La organización ha hecho un llamamiento a toda la comunidad educativa, alumnado, familias, profesorado y personal no docente, para que participe activamente, bajo la premisa de que “solo con la presión colectiva conseguiremos que las administraciones escuchen y actúen”. Han insistido en la necesidad de medidas inmediatas para garantizar unas condiciones dignas de estudio y de trabajo”.

Urgente

La Plataforma por un Espacio Digno para Aprender ya ha anunciado que se suma a las movilizaciones contra el calor en las aulas, además de haber presentado un escrito dirigido a la Concejalía de Educación, donde solicitan una reunión urgente para poner solución a las “temperaturas extremas”

La Plataforma, formada por las AMPA de los siete colegios y los tres institutos de la Playa de San Juan, el Cabo de la Huerta y la Albufereta, así como por docentes y estudiantes, denuncia que la situación es completamente insoportable. “Se han dado casos de mareos y malestar entre estudiantes y docentes, y se han superado con mucho las temperaturas que marca la legislación”, señalan.

Por ello, han convocado una concentración este jueves, 25 de septiembre, en la puerta del IES Cabo de la Huerta a las 10.45, coincidiendo con el recreo. Además, acudirán a la concentración frente al Ayuntamiento el próximo sábado por la mañana.

Desde la plataforma denuncian que, a pesar de las numerosas peticiones y demandas, no se ha puesto solución a este problema. “Hace un año, se presentó una resolución desde la Junta de Personal Provincial, exigiendo a Dirección Territorial que tomara medidas para evitar las temperaturas extremas. Un año después seguimos igual”. Además, se quejan de la negativa del director territorial a permitir que los institutos tengan un horario especial durante los meses de septiembre y junio. “En algunos institutos hemos solicitado que se recorten unos minutos a cada sesión y, así, poder salir una hora antes y evitar las clases de 14 a 15 horas, cuando más calor hace. Otros años, se concedían estas peticiones, pero este año desde Dirección Territorial han decidido denegarlas todas”, señalan.

En paralelo, el STEPV ha presentado este martes un documento, elaborado por el Área de Salud Laboral del sindicato, que responde a la “situación insostenible que viven miles de docentes y alumnado a causa del aumento de las temperaturas y la emergencia climática”.

Sombras y aire

El plan se plantea como una hoja de ruta para garantizar que los centros educativos de la Conselleria de Educación y de los ayuntamientos “sean seguros a nivel climático, accesibles y sostenibles”. Entre las medidas propuestas se incluyen “ecoauditorías” bioclimáticas centro por centro, la construcción y reforma de edificios siguiendo criterios de sostenibilidad, la mejora del aislamiento térmico, la instalación de ventiladores y aparatos de aire acondicionado, la renaturalización de patios, estructuras de sombra, protocolos de actuación frente a olas de calor, incorporación de energías renovables y sistemas de ahorro de agua y energía, además de garantizar caminos escolares seguros y accesibles.

El sindicato reclama que tanto la Conselleria como los ayuntamientos “empiecen a trabajar lo antes posible en este plan” y anuncia que presionará “en todos los espacios de negociación colectiva, así como en las Juntas de Personal y los Comités de Seguridad y Salud Laboral, para que el plan se haga realidad cuanto antes”. Asimismo, hace un llamamiento a las comunidades educativas para que, “centro por centro, presionen a las administraciones educativas por el cumplimiento del plan”.

La Conselleria de Educación, por su parte, acordó hace semanas con los sindicatos “estudiar centro a centro, el perfil constructivo de cada uno, porque para esto no hay soluciones genéricas, y también hay que diferenciar centros de titularidad de la Generalitat, donde se pueden acometer las obras por parte de la Administración autonómica, y los que son de titularidad municipal”, agregó Martínez.

De hecho, horas más tarde de trascender la lipotimia de la alumna de Alicante, Educación anunció que está trabajando en la elaboración de un “Plan de Confort Térmico” en los centros educativos de la Comunidad que ayude a paliar y mejorar las temperaturas de estos edificios.

El director general de Infraestructuras Educativas, José María Larena, advirtió de que “los sindicatos educativos nos indicaron que ya solicitaron este plan a los responsables de la Conselleria de Educación en 2018, pero el anterior Gobierno valenciano no lo hizo y únicamente se limitó a sacar una instrucción cinco años después”.

El responsable autonómico también recordó que a partir de 2030 la Unión Europea exigirá que todos los edificios de nueva construcción sean climáticamente neutros para reducir el impacto ambiental.

europapress.es

Casi un tercio de los jóvenes sufren estrés y un 25% tiene ansiedad por el trabajo y los estudios, según un informe

MADRID 23 Sep. (EUROPA PRESS) - Casi un tercio de los jóvenes españoles sufren estrés y un 25% tiene ansiedad por motivos laborales y académicos, según el estudio Inserción laboral juvenil: aspiraciones, preocupaciones y desafíos, elaborado por Fundación Pfizer y Fad Juventud y presentado este martes 23 de septiembre. Estas cifras se disparan entre las mujeres, con un 39,5% que afirma sufrir estrés permanente por motivos laborales, frente al 17,8% de los chicos, según el informe.

El estudio, basado en una encuesta a más de 1.200 jóvenes de entre 15 y 29 años, indaga en la situación laboral y académica de la juventud española, explorando cómo influye en su salud y bienestar. Pone el foco los principales retos laborales y económicos que enfrenta la juventud para avanzar en su desarrollo profesional y personal, así como en sus prioridades vitales y laborales. A estos malestares emocionales y de salud mental se suman los físicos: casi la mitad de las personas jóvenes (48,3%) sufre dolores musculoesqueléticos de vez en cuando, junto con fatiga y falta de descanso (40,2%). Las consecuencias son especialmente notables en quienes compaginan trabajo y estudios, así como en el grupo de 25 a 29 años, y especialmente persistente en mujeres (el 22,3% de ellas sufren "continuamente" estas dolencias, mientras que sólo las sufren "continuamente" el 7,5% de los chicos).

Como se expone en el estudio, estas dolencias se deben principalmente jornadas extensas o la falta de descanso. "Como sociedad hay que seguir trabajando para que los jóvenes puedan contar con condiciones laborales, de educación y sanidad adecuadas para ayudar a dar respuesta a sus necesidades", ha manifestado el presidente de la Fundación Pfizer, Sergio Rodríguez, en la presentación del estudio este martes.

RETOS Y PRIORIDADES DE LA JUVENTUD

Según el informe, los principales retos están relacionados con los salarios bajos, la falta de oportunidades para adquirir experiencia laboral y la dificultad para emanciparse. Según los resultados del estudio, los jóvenes priorizan la salud y la estabilidad económica como prioridades vitales. Así, el 50,9% considera que lo más importante en su vida es "tener buena salud", seguido por un 44,4% que piensa en la estabilidad laboral y económica como prioridad. Sin embargo, quedan por detrás el desarrollo profesional (17,2%) y el éxito en el trabajo (14,8%). En cuanto a elegir empleo, la vocación pasa a un segundo plano, aunque sigue estando más presente en las mujeres: lo más importante para los jóvenes españoles es elegir un trabajo que les permita conciliar su vida laboral con la personal. En este sentido, casi un tercio reconoce que la situación actual les ha "reducido el tiempo de ocio y normalizado el estrés", mientras que un 27,7% de los jóvenes afirman haber experimentado alguna vez el "síndrome del impostor", una condición que hace creer a una persona que no está lo suficientemente preparada para el puesto de trabajo que tiene.

"Los jóvenes nos están diciendo con claridad que su bienestar no es negociable. La sociedad tiene la responsabilidad de ofrecerles oportunidades laborales que les permitan crecer profesionalmente sin renunciar a su salud ni a su vida personal", ha expresado la directora general de Fad Juventud, Beatriz Martín Padura.

EXPECTATIVAS Y FUTURO LABORAL

Con todo, el estudio revela que el futuro de la juventud española está marcado "por la demanda de seguridad y equilibrio". El 38,1% aspira a un empleo estable y el 34,8% a un trabajo que permita conciliar con la vida personal. Las chicas destacan más que los chicos la importancia del tiempo personal (39,7% frente a 30%) y del buen ambiente laboral (29% frente a 20%). Sin embargo, las barreras para alcanzar esas metas son significativas. Los salarios bajos (41,9%), la dificultad para adquirir experiencia (35,5%) y la imposibilidad de emanciparse (33,6%) encabezan la lista de retos. Estos problemas se agudizan en las chicas, que mencionan más que los chicos tanto los salarios bajos (49,2% vs. 34,7%) como la dificultad de emanciparse (40,5% vs. 30,5%).

LAS MUJERES TIENEN PEORES CONDICIONES

Las mujeres jóvenes españolas participan más en el mercado laboral que los hombres (un 64,1% frente al 51%), pero en peores condiciones: ellas reciben peores salarios, un 32,2% cobra menos de 1.100 euros al mes frente al 20,7% de ellos, y también son las que sufren "más estrés permanente" relacionado con el trabajo. "Las presiones de las chicas son mayores que las de los hombres", ha manifestado la directora de investigación de Fad Juventud, Anna Sanmartín, en la presentación del estudio.

Así, ha afirmado que ya en la adolescencia las chicas sienten más presión por las notas académicas, y que la brecha "tiene que ver con la expectativa, con los roles y los estereotipos de género y que las profesiones feminizadas también están peor pagadas".

EL PAIS

El Gobierno reducirá por ley la ratio en las aulas a las que asisten los alumnos desfavorecidos

Educación descarta una bajada general y opta por un descenso que beneficia a la educación pública en la propuesta que hoy empieza a negociar con los sindicatos

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 23 SEPT 2025

El Ministerio de Educación quiere reducir por ley, a partir del curso que viene, la ratio de alumnos por aula en los centros educativos a los que asiste el alumnado desfavorecido, según ha trasladado este martes a los sindicatos de enseñanza en la reunión más importante que han mantenido desde que a principios de año se abriera la negociación para la reforma del profesorado. Educación descarta una bajada general del número de estudiantes por clase y opta por aplicar lo que describe como un criterio de "equidad", según fuentes asistentes al encuentro que se ha desarrollado este martes. Una de las consecuencias de ello es que el alumnado, y el profesorado, de la enseñanza pública será el principal beneficiario de la medida, dado que matricula a la inmensa mayor parte del alumnado vulnerable. En concreto, según un informe publicado la semana pasada por CC OO, al 80% del alumnado en desventaja socioeducativa, 12,5 puntos más de lo que le correspondería en función de su peso en el conjunto de la red educativa.

La medida se articulará a través de dos líneas. Por un lado, una bajada de ratio vinculada a la presencia de alumnado con necesidades educativas especiales, y por otro, orientándola a centros cuyo alumnado sea más vulnerable. Es decir, a colegios e institutos públicos con alta complejidad socioeconómica o con bajos índices de éxito escolar. Con tal fin, se creará un índice de situación de vulnerabilidad socioeducativa elaborado por el ministerio con el objetivo de detectar aquellos centros concretos donde más necesaria resulte la bajada de las ratios. El descenso se concentrará, además, en aquellos cursos que, en opinión del ministerio, se consideran cruciales para reducir el fracaso escolar, como en 5º y 6º de Primaria, 1º y 2º de la ESO, y FP Básica, o donde la ratio es ahora más alta, como Bachillerato.

El ministerio ha señalado que su propuesta no está cerrada, sino que comienza ahora una negociación con los sindicatos previa a la elaboración de un anteproyecto de ley. Para su aprobación el Gobierno necesitará, además, reunir apoyos de otros grupos en el Congreso. Hasta ahora, legalmente, las ratios máximas se sitúan en 25 estudiantes en Infantil y Primaria, 30 en la ESO, y 35 en Bachillerato, si bien, en la práctica, debido al descenso de la natalidad, muchas comunidades han aprobado bajadas en los últimos cursos. En Primaria lo han hecho 12 de las 17, según cálculos del STES. La ley que el Gobierno quiere aprobar incluirá también la bajada de las horas lectivas (en el aula) máximas del profesorado, que quedarían en 18 en secundaria y 23 en primaria, como estaban antes de los recortes aplicados en 2012 por el Gobierno del PP.

Críticas de los sindicatos

La respuesta de los sindicatos, que tienen en la bajada de las ratios una de sus grandes reivindicaciones, va a depender de los detalles. Aunque la música suena bien para buena parte de ellos, la clave estará a cuántos centros educativos puede alcanzar en concreto la medida y con qué intensidad. De entrada, CC OO, STES, UGT, ANPE y CSIF han reprochado la tardanza del ministerio a la hora de poner sobre la mesa una propuesta concreta, y han lamentado que se queda corta. Entre otras razones porque solo se vayan a tener en cuenta a la hora de bajar las ratios (aparte de las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica), las necesidades educativas especiales (lo que normalmente quiere decir discapacidad o trastornos como el TEA), y no todas las necesidades de apoyo educativo, que incluyen otras dificultades de aprendizaje, como la dislexia y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH).

Educación no ha ofrecido una estimación sobre cuántos centros o estudiantes se verán beneficiados, quizá porque todavía debe abordarlo con las comunidades autónomas, que son las que contratan al profesorado y, por tanto, las que se verán afectadas en sus presupuestos por la medida, a menos que el ministerio cree una vía específica para ayudar a financiarla. En todo caso, el documento presentado por el ministerio plantea que la bajada de ratio se podría realizar en dos fases. Primero reduciéndola en un número concreto de centros en función, entre otros criterios, de "las disponibilidades presupuestarias iniciales". Y en un segundo momento, ampliando el descenso a todos aquellos colegios e institutos que cumplan los criterios de vulnerabilidad socioeducativa.

Más profesores

La propuesta de Educación parte de la premisa de que bajar ratios es, en general, positivo para todo el alumnado. Pero que dado que es una medida costosa, porque requiere la contratación de más profesorado e incluso puede precisar en algunos casos más espacio físico (como demostró la pandemia), es justo centrarlo en el alumnado que más lo necesita, y el entorno socioeconómico y cultural en el que crecen los estudiantes es el factor que más influye en su rendimiento.

La investigación educativa ha demostrado, además, que la reducción de las ratios (especialmente si es potente) mejora los resultados sobre todo del alumnado desfavorecido. Es decir, que emplear los recursos para

reducir el número de estudiantes en las clases de alumnado vulnerable no solo aumenta la equidad, sino que también más eficiente.

Una bajada general, por ley, de las ratios máximas se aplicaría, además, a toda la red, incluida a la enseñanza concertada, que, pese a estar financiada con fondos públicos, matricula a menos alumnado vulnerable del que le correspondería si el reparto fuera equitativo, según muestran regularmente los indicadores. Parte de los colegios concertados, además, no son partidarios de las bajadas de ratios, porque debido al perfil de su alumnado no lo necesitan tanto, y, en cambio, puede suponerles un aumento de costes.

Los datos de Educación muestran que, en la práctica, la ratio media en Primaria se sitúa en 20,9 alumnos por clase, en la ESO en 24,4 y en Bachillerato, en 25,3. Se trata en todo caso de información un poco antigua (del curso 2021-2022) y que esconde realidades muy dispares no solo entre comunidades autónomas más o menos pobladas, sino también dentro de los propios territorios. Los centros privados suelen tener, además, ratios más altas que los públicos, ha indicado el ministerio.

Una negociación lenta

En enero de 2022, el Ministerio de Educación presentó el documento *24 propuestas para la reforma del profesorado*. Buscó con ello cumplir una previsión contenida en la ley educativa, la Lomloe, que establecía que el Gobierno debía presentar "una propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso y el desarrollo profesional docente". A principios de este año, el ministerio abrió con los sindicatos de enseñanza la negociación para abordar dicha reforma.

El ritmo ha sido, sin embargo, muy lento, y el de este martes es el primer documento que Educación ha presentado a los sindicatos, circunscrito a horario lectivo del profesorado y ratios. La idea del Gobierno, como adelantó la semana pasada el presidente Pedro Sánchez, es aprobar las nuevas medidas mediante una ley. En concreto, según ha indicado este martes Educación, una reforma de la ley 4/2019. La tramitación podría empezar, según el ministerio, el mes que viene.

Ello permitiría, por un lado, blindar los cambios, e impedir que las comunidades autónomas las contradijeran como sucedió con la ley impulsada por el ministerio en 2019, que se limitó a recomendar a los Ejecutivos autonómicos que limitaran a 23 horas las horas de clase del profesorado en los colegios de infantil y primaria, y a 18 las de los docentes en los institutos de secundaria.

Al mismo tiempo, sin embargo, su tramitación a partir de un anteproyecto de ley requerirá tiempo y también que el Gobierno logre el apoyo de sus socios, con la dificultad añadida de que los partidos nacionalistas suelen mostrarse renuentes a aprobar normativa educativa que establezca límites cerrados con carácter estatal. Es decir, que existe el riesgo de que no dé tiempo a aprobar la nueva ley antes del fin de la legislatura (como ya sucedió la legislatura pasada con la Ley de Enseñanzas Artísticas), o de que no reúna los apoyos suficientes para salir adelante en el Congreso, algo, que, sin embargo, podría acabar teniendo un coste para las formaciones políticas que se opongan a la norma.

europapress.es

UGT pide reducción de ratios y horario lectivo en la nueva ley del docente y la concertada denuncia su exclusión

MADRID, 24 Sep. (EUROPA PRESS) - UGT ha pedido reducción de ratios y horas lectivas de cara a la negociación del anteproyecto de Ley para la mejora de las condiciones del profesorado no universitario, mientras que la Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE) ha expresado su "profunda preocupación" por la exclusión de la enseñanza concertada.

El sindicato UGT ha recordado que el número de horas de clase que imparte un docente español "es superior tanto en Primaria como en Secundaria al de sus colegas de la UE, lo que implica tener que dedicar menos tiempo al resto de las tareas".

Consideran, en este sentido, que el anuncio de reducción de horas lectivas realizado por el Gobierno debe ser un primer paso hacia la reducción progresiva de la carga lectiva a 18 horas para el profesorado de Infantil y Primaria y a 15 horas para el de Secundaria y Bachillerato. En opinión de UGT, el número de alumnos atendidos por el profesorado también influye "significativamente en las condiciones de trabajo de los docentes".

Por ello, ven prioritario realizar un análisis del contexto en el que se desarrolla la labor docente, así como buscar mecanismos que combinen reducciones en ratios y horario lectivo que impliquen la rebaja efectiva y real del número de alumnos de los que tiene que hacerse cargo el profesorado en contextos en los que "la labor docente se realiza en situaciones más difíciles o en agrupamientos por encima de la media". Por ello, han valorado "de forma satisfactoria el anuncio realizado" por parte del Ministerio de Educación para avanzar en una reforma profunda de este aspecto y que implique la reducción por ley de la ratio en aulas con alumnado con necesidades especiales y en centros docentes situados en zonas de complejidad social.

DISCRIMINACIÓN SEGÚN FSIE

Sin embargo, para FSIE el borrador de anteproyecto de ley el texto vuelve a dejar fuera a la enseñanza concertada, lo que "ahonda en la brecha de desigualdad y en la falta de equiparación de las condiciones laborales del profesorado". El sindicato denuncia que esta discriminación no es nueva, "sino el resultado de más de 15 años de inmovilismo ministerial". Durante este tiempo, las condiciones laborales de los docentes de la concertada "han quedado relegadas, a lo que se suma la infrafinanciación de los centros, que incluso dificulta el acceso a derechos reconocidos por ley, como la jubilación parcial".

Por todo ello, FSIE exige que durante la tramitación de la futura ley se incorpore a la enseñanza concertada. "No se trata de un privilegio, sino de una cuestión de justicia y derecho que no puede seguir aplazándose". "Los trabajadores de la enseñanza concertada están cansados del inmovilismo y no se descartan movilizaciones en defensa de sus derechos y de la igualdad de oportunidades para todas las familias", ha indicado Enrique Ríos, secretario general de FSIE.

EL MUNDO

Alegría rectifica a Celaá y recentraliza las horas de clase de los profesores para "asegurar homogeneidad en todo el territorio nacional"

Presenta a los sindicatos una ley que contempla la recuperación de una "jornada lectiva común" para los docentes de toda España

Olga R. Sanmartín. Madrid. Miércoles, 24 septiembre 2025

La ministra de Educación, Pilar Alegría, tiene en el horno una ley que rectifica otra norma de 2019 impulsada por su predecesora, Isabel Celaá. El objetivo de Alegría es recuperar la competencia por la que es el Estado, y no las comunidades autónomas, el que fija el número de horas lectivas que deben hacer los profesores de la escuela pública. Se trata de una capacidad que el Ejecutivo de Pedro Sánchez dejó en manos de los gobiernos regionales y que, cinco años después, vistos los pésimos resultados, quiere recentralizar.

La primera versión del anteproyecto de Alegría, a la que ha tenido acceso EL MUNDO, es un varapalo en diferido hacia Celaá y deja a los pies de los caballos a los gobiernos regionales, al señalar que no han sido capaces de garantizar la igualdad en toda España.

El texto recuerda cómo en 2012, el Gobierno del PP aprobó su polémico decreto de recortes, que, entre otras cosas, supuso un incremento de la parte lectiva de la jornada semanal de los profesores a un mínimo de 25 horas en Infantil y Primaria y de 20 horas en el resto de enseñanzas.

La ley prosigue relatando que, cuando la crisis terminó y mejoró la situación económica, el Gobierno del Sánchez aprobó una ley en 2019 que, lejos de reducir estas horas, «reconoce» a las CCAA su «capacidad para establecer» las horas lectivas del personal docente. En vez de tomar las riendas y reducir el incremento acometido por el PP, Alegría se lavó las manos y delegó esa competencia en las CCAA.

PÉRDIDA DEL CARÁCTER BÁSICO

Se limitó a recomendar un máximo de 23 horas en Infantil, Primaria y Educación Especial y de 18 en el resto de enseñanzas, pero era una recomendación que no obligaba a nada. Las horas lectivas perdieron entonces su carácter básico, algo que contradecía la doctrina del Tribunal Constitucional y que fue muy criticado por todos los sindicatos.

Cinco años después, la ley de Alegría dictamina que, pese a que ha pasado un tiempo «a todas luces razonable», «no ha sido posible» que las CCAA logren un «tratamiento mínimamente homogéneo de la tarea docente » a través de sus distintas normativas y acuerdos autonómicos.

Aunque algunas CCAA han seguido las recomendaciones que el Gobierno dio en 2019, «no ha existido una homogeneidad de actuación, lo que se ha traducido en una situación de desigualdad en el ejercicio de la función pública docente en los cuerpos docentes estatales, en un tema tan importante y que afecta a la calidad de la educación como es la jornada lectiva impartida», reprende.

"EVITAR PERPETUAR LA DESIGUALDAD"

Por eso procede a recentralizar esta competencia, «para asegurar esa mínima y fundamental homogeneidad en todo el territorio nacional» a través del «establecimiento de una jornada lectiva común» con el fin de «evitar perpetuar una situación de desigualdad que se ha generado».

Los profesores de la escuela pública forman parte de un cuerpo estatal y es al Estado al que le corresponde establecer «en exclusiva» las «bases del régimen estatutario de los funcionarios públicos de todas las administraciones públicas, que incluye la normación relativa a los deberes y derechos de esos funcionarios», recalca el Ministerio de Educación.

Fue el propio Sánchez quien la semana pasada anunció esta ley, que blindará la carga lectiva con un tope obligatorio de 23 horas en Infantil y Primaria y 18 horas en el resto de enseñanzas. Las mismas en todo el



Estado. Este cambio previsiblemente provocará el rechazo de los partidos nacionalistas que sustentan al Gobierno, que difícilmente apoyarán la norma en su actual redactado cuando se debata en sede parlamentaria. Pero el Gobierno tiene que evitar a toda costa que se le rebelen 800.000 profesores. Y este es el primer guiño que les hace en la negociación del estatuto de la función pública docente, un texto que, por primera vez, fijará unas condiciones de trabajo comunes en toda España.

LAS RATIOS

Ayer el Ministerio de Educación se reunió con los sindicatos Anpe, CCOO, UGT, CsiF, Stes y CIG para avanzar por primera vez en la negociación abierta en enero. Los sindicatos aplauden que el Gobierno unifique el mismo tope de horas lectivas en todo el Estado, pero están recelosos con la otra medida estrella demandada: la bajada del número de alumnos por aula.

El Gobierno no es partidario de hacer una reducción general en todas las aulas porque la medida le obligaría a dar una financiación adicional a las CCAA y, según la evidencia científica, no resulta tan eficaz para lo costosa que resulta si se hace de forma universal. Está más a favor de acometerla sólo en los grupos que tengan alumnos con necesidades educativas especiales o en los centros que se encuentren en zonas de especial complejidad o tengan proyectos específicos.

«La propuesta es insuficiente», señala CCOO en una carta a sus afiliados en las que les insta a «pasar a la acción» y rellenar una encuesta para «definir las prioridades y movilizaciones» porque «la paciencia se ha agotado». Anpe considera que «este arranque llega tarde después de un curso pasado decepcionante». CsiF pide que la negociación «se concrete en breve». Stes denuncia que el Ministerio «ha enterrado el concepto estatuto docente» y le afea que «en vez de una reducción universal de ratios, la realice de manera quirúrgica», es decir, sólo en centros tensionados.

EL AVISO DEL GOBIERNO

782.970 profesores. En la documentación que el Ministerio de Educación entregó ayer a los sindicatos, éste recuerda que España alcanza «un nuevo máximo histórico» con 782.970 docentes, un 8% más respecto a 2019/20 y un 1,8% más que en 2022/23.

9,7% en la pública. «El aumento se ha producido tanto en la red pública (+9,7%) como en la privada y concertada (+3,6%)». La combinación de ese crecimiento del profesorado con el descenso continuado de la natalidad ha permitido que siga reduciéndose la ratio de alumnos por docente», traslada el Gobierno a los sindicatos.

11,3 alumnos por docente. «España se sitúa con una ratio de 11,3 alumnos por profesor, quedando por debajo de la media UE 27 (12,1). Las mayores ratios se dan en Francia (15) y Países Bajos (16)», recalca en sus 'Propuestas de análisis sobre ratios'.

EL PAIS **OPINIÓN**

Neutralidad no es censura: lo que Gaza ha puesto en evidencia en las aulas

El Gobierno de Ayuso debería respetar la legalidad y dejar de utilizar la educación como campo de batalla ideológico

ESTEBAN ÁLVAREZ LEÓN. Madrid - 24 SEPT 2025

En estos meses hemos visto cómo desde algunos centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid se ha intentado expresar solidaridad con el pueblo palestino, visibilizar el horror del genocidio en Gaza o promover actividades de reflexión en el aula. Y hemos visto también cómo desde la Administración educativa —en concreto desde el Gobierno de Isabel Díaz Ayuso— se ha intentado silenciar, confundir o incluso amenazar esas expresiones. La razón alegada: la neutralidad ideológica de los centros públicos.

La cuestión es grave. No solo por el contexto humanitario de extrema urgencia, sino porque señala un problema más profundo: el intento de hacer pasar por adoctrinamiento cualquier expresión de compromiso que no coincida con la ideología del gobierno autonómico.

Conozco bien el funcionamiento de los centros públicos. Fui presidente de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid, que agrupa a más del 80 % de esos centros de Secundaria. Lo era también en 2022, cuando se produjeron iniciativas promovidas incluso desde la Consejería de Educación para mostrar apoyo al pueblo ucraniano frente a la invasión rusa. Participamos. Colgamos pancartas. Se organizaron actos. Y nadie nos acusó entonces de adoctrinar ni de romper la neutralidad. Al contrario: se consideró una muestra de valores, de empatía, de educación para la ciudadanía.

¿Y ahora? Ahora que estamos presenciando un exterminio masivo retransmitido en directo, con informes de la ONU y denuncias en la Corte Penal Internacional, se nos exige silencio. Se nos advierte contra el uso de banderas, se desaconsejan actividades, se recurre a llamadas verbales, nunca escritas, para “no entrar en política”. Ahora, resulta que lo que hace tres años era solidaridad, hoy es ideología. ¿Qué ha cambiado?

Lo que dice la ley (y lo que no dice)

La Constitución Española (artículos 20 y 27) reconoce la libertad de expresión, la libertad de cátedra y el derecho a una educación basada en los principios democráticos y en los derechos fundamentales. La ley educativa vigente, la Lomloe, es aún más explícita. En su Disposición Adicional 41.^a, establece: “El sistema educativo español promoverá el aprendizaje de los derechos humanos y las libertades fundamentales, la paz, la justicia, la igualdad y la solidaridad entre los pueblos”.

¿Dónde está, entonces, la ilegalidad en que un centro hable de Palestina, de Gaza, de los crímenes de guerra, de los miles de menores asesinados? No está. Lo que ocurre es que a este gobierno no le gusta, y en lugar de reconocer que se trata de una diferencia ideológica, se lanza la acusación más grave y difusa: adoctrinamiento.

Pero adoctrinar no es educar en derechos humanos. Adoctrinar sería imponer una ideología partidista, negar la realidad, excluir el pensamiento crítico. ¿De verdad es adoctrinar poner en valor la vida de todos los pueblos, hablar de empatía, pedir el fin de una masacre?

El Tribunal Constitucional, en sus sentencias 34/2023 y 49/2023, desestimó los recursos del PP y VOX contra la Lomloe. En ellas, dejó claro que educar en igualdad, en derechos humanos y en ciudadanía democrática no es adoctrinamiento, sino mandato legal.

Y en cuanto a símbolos, la Ley 39/1981, sobre el uso de la bandera, regula su utilización institucional, no la simbólica, educativa o pacífica en contextos de reflexión. Los actos de solidaridad que hemos visto —como los que antes hicimos con Ucrania o ante tragedias naturales como la dana— caben plenamente en el marco legal, porque los centros no viven de espaldas a la realidad.

¿Neutralidad? ¿O silencio impuesto?

La neutralidad exigible a los centros públicos no impide que se hable de Palestina, del genocidio o de la catástrofe humanitaria en curso. Impide que se imponga una ideología concreta. Pero permitir que el alumnado se exprese, que los docentes organicen actividades desde su autonomía pedagógica, que se reflexione desde la perspectiva de los derechos humanos, no vulnera esa neutralidad. La desarrolla.

Una interpretación estrecha, según la cual la neutralidad consiste en no molestar al poder, contradice tanto la ley como la práctica habitual en los centros educativos públicos. La prueba está en que nadie se alarmó cuando lo hicimos por Ucrania. Pero ahora, con Palestina, sí.

No es neutralidad. Es censura selectiva.

¿Y ahora qué?

En lugar de lanzar sospechas sobre el profesorado o de enviar inspectores por colocar una bandera palestina, el Gobierno de Ayuso debería respetar la legalidad y dejar de utilizar la educación como campo de batalla ideológico.

No se puede afirmar que todo aquello con lo que no se está de acuerdo es ideología, mientras lo propio se presenta como objetividad. Eso es sectarismo. No se puede llamar libertad a que otros solo digan lo que uno quiere oír. Y no se puede hablar de legalidad solo cuando coincide con mis ideas, y de adoctrinamiento cuando me incomoda.

Los centros educativos no son trincheras ideológicas. Son espacios de pensamiento, de diálogo, de compromiso con el presente. Lo eran en 2022, cuando apoyamos a Ucrania. Lo siguen siendo ahora, cuando defendemos que se hable de Gaza.

Quien pretenda imponer el silencio a cambio de neutralidad, no entiende lo que es educar. Y mucho menos lo que significa ser demócrata.

Esteban Álvarez León es expresidente de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad) y actual portavoz de Educación del Grupo Parlamentario Socialista en la Asamblea de Madrid



Qué hay detrás de los niños que se 'portan mal' en clase

Agresividad, desobediencia y baja tolerancia a la frustración son respuestas frecuentes en el aula, donde hasta un 7 por ciento de menores tienen conductas disruptivas

CARLOTA FOMINAYA. Madrid. 24/09/2025

¿Niños que se portan mal o tienen problemas de conducta? Para muchos profesores, es difícil diferenciar lo que hay detrás de la desobediencia reiterada a las normas y a la autoridad de determinados alumnos, la



agresividad verbal o física hacia los compañeros y docentes, la baja tolerancia a la frustración, con reacciones desproporcionadas, así como actitudes rencorosas o vengativas que alteran la convivencia en clase y que cada vez son cada vez más habituales en el entorno escolar.

Aunque algunos casos corresponden a fases normales del desarrollo, cuando se intensifican y se mantienen en el tiempo pueden convertirse en un trastorno del comportamiento que, según los expertos, hay que abordar cuanto antes porque son problemas que afectan tanto al aprendizaje individual, como al clima escolar y familiar.

¿Por dónde empezar? Para el psiquiatra y doctor Hilario Blasco Fontecilla, director general de Emooti e investigador de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), los problemas de conducta «son un reflejo del malestar interno y no deben ser ignorados ni atribuidos a simple rebeldía».

Además, si no se interviene pronto, advierte este experto, «pueden condicionar el futuro académico y social de los menores». A su juicio, la escuela debería ser un espacio seguro «donde estas conductas se detecten a tiempo y se trabaje de forma coordinada con las familias y los profesionales de la salud. Solo así podremos evitar que se cronifiquen y afecten no solo al niño que las presenta, sino también al bienestar y la convivencia de toda la clase». Este doctor lo sabe bien porque lo ve a diario en el centro en el que trabaja, hasta donde llegan los niños destrozados por no haber sido comprendidos y atendidos en el momento en el que lo necesitaban.

No son pocos menores. En la actualidad, la prevalencia estimada se sitúa entre el 4,8 y el 7,4 por ciento en niños y entre el 2,1 y el 3,2 por ciento en niñas de entre 5 y 12 años. El asunto no es baladí, prosigue Blasco, para quien esta situación «requiere una atención urgente por parte del sistema educativo». Conscientes de este desafío, el Instituto de Salud y Bienestar Emooti, en colaboración la UNIR y la Universidad de Navarra han desarrollado una guía de buenas prácticas que orienta a los centros educativos en la detección y abordaje de los problemas de conducta en el aula.

La guía elaborada por estas tres instituciones destaca la importancia, sobre todo, de la identificación temprana. En Primaria, señala este psiquiatra, «conviene observar conductas como las discusiones frecuentes, las rabietas desproporcionadas o las acusaciones constantes para justificar errores, entre otras. En Secundaria, los signos de alarma incluyen comportamientos disruptivos persistentes que interfieren la dinámica de la clase, desafíos a la autoridad, o conflictos constantes que alteran la convivencia».

Para un abordaje integral, a este psiquiatra le gustaría resaltar por último la importancia de la coordinación centro escolar y familia: «Es vital una estrategia común y coordinarse estrechamente».

La Opinión www.laopiniondemurcia.es
DE MURCIA

Educación revisará el modelo de oposiciones para reducir las incidencias

La Consejería mantiene una reunión con los sindicatos para mejorar los procedimientos de cara a la próxima convocatoria de empleo público de 2026

Ana García. 24 SEPT 2025 14:55

La Consejería de Educación y Formación Profesional no quiere que en las próximas oposiciones se viva la misma situación del pasado verano con la convocatoria de Secundaria, en la que unas 300 plazas quedaron vacantes debido a los suspensos masivos, lo que derivó en protestas de los aspirantes por las numerosas incidencias, quienes reclaman un cambio en el modelo de oposición.

Los sindicatos han ido en esa misma línea, pidiendo a la Comunidad y al Ministerio de Educación una revisión del modelo, y ahora la Consejería coge el guante lanzado por ANPE en la Región de Murcia para la constitución de una mesa de trabajo con las organizaciones sindicales, grupo que ha celebrado su primera reunión este miércoles con el consejero Víctor Marín.

Aunque en este caso las competencias sobre el modelo de examen corresponden al Ministerio, el Gobierno regional tiene margen para hacer ajustes en algunos de los procedimientos, tal y como explica el propio Marín a La Opinión. "La reunión con los sindicatos busca mantener el diálogo y mejorar la próxima convocatoria de oposiciones", en la que se pueden ajustar los plazos en los que se dan a conocer los criterios o la documentación que deben facilitar los opositores, entre otras cuestiones.

Desde el sindicato ANPE, José Antonio Robles, informa e que en el encuentro se ha planteado que los integrantes de este grupo de trabajo mantendrán encuentros durante este próximo mes para tener cerradas unas conclusiones sobre los cambios a llevar a cabo lo antes posible.

Entre las posibles modificaciones, los sindicatos reclaman que los criterios de calificación y evaluación estén dentro de la orden, como pasa en otras comunidades autónomas, para que los aspirantes los conozcan en el momento de la convocatoria de oposiciones y no 15 días antes, como ha sucedido en la Región de Murcia.

También piden una justificación más individualizada de las calificaciones de cada prueba y limitar el supuesto práctico a nivel de currículum, lo que permitiría que los opositores sepan lo que se puede preguntar en esa prueba.

Asimismo, se ha planteado en el encuentro de la Consejería mejorar las condiciones de los miembros de los tribunales, que en esta última convocatoria se han visto desbordados ante la avalancha de aspirantes que se presentó.

Protesta del día 30, en el aire

La Consejería ha pedido a las organizaciones sindicales que, si se va a llevar a cabo una negociación entre las partes implicadas para mejorar todos estos aspectos de las oposiciones, se suspenda la concentración de interinos que hay prevista para el próximo día 30 de septiembre, ya que existe ánimo de llegar a un acuerdo.

Para decidir si finalmente se suspende la protesta, los sindicatos mantendrán una reunión esta tarde para tomar una decisión y posteriormente trasladar su postura a los representantes de la Plataforma de Docentes Interinos.

El secretario de la Federación de Educación de CCOO, Nacho Tornel, lamenta que la Consejería asuma esta estrategia de intentar negociar a cambio de que se cancele la concentración de la próxima semana. "Esto es un juego demasiado viejo y desde nuestro sindicato no vamos a entrar en él, ya que el motivo de la reunión de este miércoles no era la protesta sino las mejoras en el modelo de oposición".

Por su parte, la responsable de Enseñanza de UGT, Toñi del Vas, advierte que "plantear una serie de reuniones para callar bocas no es suficiente" y explica que "son necesarias medidas que den seguridad y transparencia a los procesos selectivos que minimicen la frustración que sienten en estos momentos las y los opositores tras las últimas oposiciones".

europapress.es

El gasto medio por estudiante crece un 25% en los últimos cuatro años y se sitúa en 2.056 euros por curso

El servicio de comedor supuso un 14,6% del gasto total con una media de 809 euros por estudiante

MADRID, 25 Sep. (EUROPA PRESS) - El gasto medio por estudiante en el curso 2023-2024 ascendió hasta los 2.056 euros, un 25% más que hace cuatro años. En total, los hogares españoles desembolsaron 27.806 millones en servicios (1.677 euros) y bienes educativos (379 euros), según se desprende de la Encuesta de Gasto de los Hogares en Educación del Instituto de Estadística (INE) correspondiente al curso 2023/2024. El número de total de personas que realizaron estudios (reglados o no reglados) fue de 13.523.500, de los cuales el 48,2% fueron hombres y el 51,8% mujeres. Por nacionalidad, el 87,7% de los estudiantes eran españoles, el 8,8% extranjeros y el 3,5% tenían la doble nacionalidad.

Por edad, el mayor número de estudiantes correspondió al intervalo de 15 a 19 años (19,3% del total), seguido del grupo de 10 a 14 años (18,5%) y del de 5 a 9 años (15,8%). Por su parte, las personas de 45 y más años supusieron el 8,8% del total de personas que realizaron algún tipo de estudios. De ellas, el 62,1% eran mujeres.

Respecto al gasto en la adquisición de bienes con finalidad educativos, el gasto total de los hogares en la adquisición de bienes con finalidad educativa fue de 5.126 millones de euros. El gasto medio por hogar en estos bienes fue de 683 euros.

En cuanto a la distribución por tipo de bien, los mayores gastos medios por hogar correspondieron a la adquisición de productos informáticos (199 euros). En cuanto a servicios educativos reglados, el gasto fue de 18.628 millones de euros y el mayor desembolso correspondió a matrícula y clases lectivas (50,4% del total). Por su parte, el servicio de comedor supuso un 14,6% y otros servicios complementarios un 11,5%. El gasto medio por estudiante/usuario en matrícula y clases lectivas fue de 841 euros, en servicio de comedor fue de 809 euros y en clases particulares y de refuerzo de la enseñanza reglada de 546 euros. No obstante, el mayor gasto medio fue en otros servicios complementarios (transporte, alojamiento, etc.), con 1.118 euros. Por nivel de estudios realizados, el mayor porcentaje de desembolso correspondió a los estudios universitarios, con el 41,8% del total. La Educación Primaria supuso un 18,9% y Secundaria un 13,3%.

GASTO POR ESTUDIANTE

En cuanto al gasto medio por estudiante, los mayores importes se dieron en otros estudios de educación superior (4.965 euros), estudios universitarios (3.466 euros) y 1º ciclo de Educación Infantil (1.760 euros). Por el contrario, los menores importes de gasto medio correspondieron a los otros estudios de educación secundaria (134 euros) y a los ciclos formativos de FP de Grado Medio (524).



ESTUDIOS REGLADOS Y NO REGLADOS

El 69,4% de los estudiantes cursaron sus estudios reglados en un centro público, el 18,1% lo hicieron en un centro concertado y el 12,6% en uno privado. En lo concerniente al gasto por tipo de enseñanza, el 47,8% correspondió a la enseñanza privada, el 34,8% a la pública y el 17,4% a la concertada. Por nivel de estudios, el 38,3% del gasto en Educación Infantil correspondió a la enseñanza pública, el 34,2% a la privada y el 27,5% a la concertada. En Primaria, el 44,5% del gasto fue en enseñanza concertada, el 39,1% en pública y el 16,4% en la privada. En Secundaria el 50,1% del gasto correspondió a la enseñanza privada, el 26,9% a la pública y el 23,1% a la concertada. Por último, en la educación superior, el 63,4% del gasto fue en enseñanza privada, el 36,1% en pública y el 0,6% en concertada.

El gasto medio por estudiante en la enseñanza pública fue de 837 euros, en la enseñanza concertada de 1.604 euros y en la enseñanza privada de 6.352 euros. La mayor diferencia del gasto medio por estudiante por tipo de centro se dio en la educación secundaria (412 euros en los públicos frente a 7.389 en los privados) y la menor, en la educación superior (1.533 euros en centros públicos frente a 6.358 en privados)

El gasto total de los hogares en servicios educativos de estudios no reglados fue de 4.052 millones. El 41,9% correspondió a estudios idiomas no oficiales, el 24,6% a la preparación de pruebas de acceso y oposiciones, y el 17,4% a enseñanzas artísticas. Por tipo de estudio e intervalo de edad, la mayor aportación al gasto en los estudios de idiomas (51,2 % del total) correspondió al grupo de 0 a 14 años. En enseñanzas artísticas, los menores de 15 años fueron también los que contribuyeron en mayor medida al gasto total (65,8%).

Por su parte, en las pruebas de acceso y oposiciones la mayor aportación fue de las personas de 25 a 44 años con el 57,8% del total, mientras que en la realización de otros estudios no reglados, los que tuvieron un gasto más elevado fueron los de 25 a 44 años, con un 53% del total.

EL PAIS **OPINIÓN**

Profesores en peligro de extinción

Nos enfrentamos a una sequía catastrófica: no hay docentes. Y la ministra Pilar Alegría debería dar prioridad a ese problema

SERGIO DEL MOLINO. 25 SEPT 2025

Hace unas semanas, Pilar Alegría se vistió de ministra de Educación para asistir a la Cumbre Mundial sobre Docentes de la Unesco en Santiago de Chile. De sus tres trajes políticos (ministra, portavoz del Gobierno y precandidata autonómica), el ministerial es el más aburrido, pues le obliga a hablar de asuntos que no dan titulares, por eso lo tiene casi sin estrenar. Así uniformada, y en sintonía con la jerga pedagógica dominante, Alegría habló de cuidar “a quienes nos cuidan desde las aulas”, un tópico para discursar sin decir nada, omitiendo de paso la tragedia de fondo: “quienes nos cuidan”, los profesores, están en peligro de extinción.

Nos enfrentamos a una sequía catastrófica: no hay docentes. Aunque la natalidad se desploma y, en teoría, sobrarían profesores, los colegios no encuentran recambios porque los jóvenes no quieren enseñar. Como en el sacerdocio o en el campo, faltan vocaciones. En 2030, casi la mitad de los maestros de primaria y secundaria de Europa y Norteamérica se retirarán, y nadie sabe cómo van a ser reemplazados. Hoy faltan 4,8 millones en la región, y casi 45 en todo el mundo. No hay datos desglosados para España, pero son claros los síntomas de que la escasez también afecta al país.

Como recoge el inquietante informe de la Unesco que se presentó en la cumbre de Chile, la emergencia es mundial, aunque más grave en la envejecida y menguante Europa. No se puede culpar a la ministra de un problema global, pero sí cabe preguntarle por qué no se deja la piel, como les gusta decir a los políticos, para priorizar el asunto en la agenda política. La catástrofe de las últimas oposiciones a secundaria, que dejaron desiertas una de cada cuatro plazas y un número de suspensos sin precedentes, fue una alerta que no resonó con la fuerza debida y se ha ido perdiendo entre el ruido cotidiano.

Décadas de politización de las leyes educativas, una infradotación presupuestaria (España gasta el 4,7% del PIB, cuando la Unesco recomienda al menos un 5%) y la desatención de un alumnado cada vez más exigente confluyen con un desprecio social exacerbado por una cultura del éxito banal y de exaltación del analfabetismo. A nadie le extraña que la docente sea una vocación en horas misérrimas. Por eso hace falta mucho más que un discurso con frases de autoayuda. Tal vez podríamos empezar por una ministra que ejerciese su ministerio a tiempo completo, y no en los ratos libres que le dejan la portavocía y su campaña electoral. Así, el Gobierno transmitiría la sensación de que este asunto le preocupa un poco.

THE CONVERSATION

Cómo desarrollar una mirada crítica hacia la tecnología desde las aulas

Victoria Marín Juarros. Profesora Titular de Universidad en Ciencias de la Educación, Tecnología Educativa, Universitat de Lleida

La transformación digital en todos los ámbitos de la vida nos plantea múltiples preguntas sobre las relaciones entre tecnología y sociedad. En el ámbito de la educación, en concreto, nos vemos en la necesidad de preparar al alumnado para una ciudadanía digital activa. Queremos educar ciudadanos y ciudadanas capaces de usar la tecnología de una manera competente, adecuada y responsable en su vida diaria.

A este objetivo se le llama “competencia digital”, y se ha introducido en instituciones y centros educativos a través de las leyes educativas y los currículos. Por ejemplo, en el contexto de la educación obligatoria en España, la competencia digital es parte del actual currículo LOMLOE.

En el contexto universitario, la competencia digital es parte de algunos programas de estudios. Destaca especialmente en la formación de maestros como la competencia digital docente. Sin embargo, y a pesar de las definiciones manejadas del término, a menudo se enseña desde una visión instrumental y neutral de las tecnologías digitales. Es decir: enseñamos simplemente a usarlas.

Más allá de usarlas

Pero también es necesario el cómo, por qué y para qué se utilizan. Es decir, aprender a hacerlo de una manera ética y crítica, lo que implica además ciertos conocimientos y actitudes y no solo destrezas técnicas. Pasar de ser usuarios pasivos de estas tecnologías, y receptores de la información que nos llega a través de ellas, a seleccionar qué usamos, entender por qué y para qué, y desarrollar un sentido de la responsabilidad digital.

Estos son algunos de los objetivos que tenemos en cuenta en una investigación en curso en la que proponemos estrategias concretas para preparar a los futuros profesionales a desarrollar esa mirada ética y crítica hacia la tecnología en la sociedad actual.

¿Cómo funcionan las tecnologías digitales e internet?

Entender la faceta material de la infraestructura que hay detrás del uso de las tecnologías digitales e internet sería uno de los pilares básicos para construir una competencia digital crítica.

Por ejemplo, dedicar tiempo de clase a entender qué son y cómo funcionan los cables submarinos de telecomunicaciones o el consumo energético y de agua que implica la inteligencia artificial generativa aporta una dimensión práctica imprescindible para entender todo lo que implica tener acceso a internet y herramientas digitales en la palma de la mano. Ser conscientes de este entramado ayuda a chicos y chicas a poner unas bases de un uso responsable y sostenible de las tecnologías digitales.

Prestar atención a las infraestructuras

Este nivel se podría trabajar a partir de la observación y registro de las infraestructuras tecnológicas (cables, centros de procesamiento de datos). Podemos pedir al alumnado que fotografíe elementos que forman parte de esta infraestructura, como torres de telefonía o antenas, en su entorno cotidiano.

En una experiencia previa en el contexto norteamericano, tras leer y debatir sobre la infraestructura que necesitan nuestras tecnologías digitales, un grupo de estudiantes universitarios recorrieron durante 15 minutos su campus examinando las infraestructuras digitales que encontraban (cables de fibra óptica enterrados, servidores, cámaras de vigilancia) y tomando fotos de ellas con sus cámaras o móviles. Todas las fotos se revisaron en grupo y se discutió sobre ellas.

Las metáforas que rodean a las tecnologías

Otra manera de trabajar una comprensión más profunda y crítica de las tecnologías que usan en su día a día puede ser a través de la deconstrucción de metáforas, como la nube o los datos (digitales y personales) como el nuevo petróleo. En el aula se podría plantear la exploración del origen de estas metáforas o la creación artística de su interpretación personal por parte del alumnado.

El uso de metáforas suaviza y reduce la complejidad de las infraestructuras digitales, por lo que esta deconstrucción implica una investigación más profunda para sacar a la luz muchos detalles (quién hay detrás, cómo se mantiene) que a menudo quedan en segundo plano.

¿Qué tecnología uso y por qué?

En su papel de consumidor, los estudiantes deben entender que existen diferentes alternativas en el mercado tecnológico, y cómo con sus decisiones y compras privilegian unos servicios, programas y aplicaciones. A menudo priorizamos las herramientas más conocidas (Microsoft, Google...), aparentemente gratuitas (a cambio de datos personales) o semigratuitas y accesibles en línea.



En este sentido, otro aspecto que puede ayudar a trabajar la competencia digital crítica es la identificación de alternativas no comerciales, abiertas y libres como LibreOffice en vez de Microsoft Office, o GIMP en vez de Adobe Photoshop.

En clase se pueden realizar auditorías tecnoéticas de las herramientas según tipologías, que ayuden a contemplar aspectos de ética social, comercial, pedagógica y ambiental. Por ejemplo, el grado de accesibilidad e inclusividad de la herramienta (ética social) o la posibilidad de poder utilizarla sin conexión a internet (ética ambiental) son aspectos que pueden influir en las decisiones.

Explorar la faceta creativa

Jóvenes y adolescentes a menudo adoptan un papel pasivo ante las tecnologías, y es precisamente entender las posibilidades de participación y creación que ofrecen lo que les permite dar el salto a un uso más crítico.

Esta faceta se puede explorar con actividades como la edición y traducción de artículos a través de Wikipedia como plataforma colaborativa abierta y libre, la creación de nuevos contenidos (como páginas web) que puedan utilizar otras personas y el uso de licencias abiertas Creative Commons en esos contenidos para la promoción del conocimiento en abierto, compartido y reutilizable.

En todos estos casos, estamos haciendo un uso deliberado y significativo, cuyo resultado va más allá de la actividad en cuestión, pues puede servir a alumnado futuro u otras personas externas a la clase.

Desarrollando la alfabetización crítica en todas las etapas

Además de estos cuatro aspectos, nuestra colección de prácticas educativas desarrolla muchas otras propuestas: trabajar la alfabetización en datos vinculada a los sesgos de la inteligencia artificial; el fomento de la ciudadanía y responsabilidad digitales mediante la construcción de una huella digital ética; la evaluación crítica de contenido, o la producción mediática crítica a través de cartografías digitales para narrar cuentos, entre otras.

Si bien el proyecto se centra en educación superior, y en especial en la formación inicial de docentes de colegios e institutos, las propuestas se podrían adaptar a otros niveles educativos.

MAGISTERIO

Un cascabel sin gato **OPINIÓN**

Las conclusiones del informe "Panorama de la Educación 2025" ponen el énfasis en aquellos aspectos que más relevancia o interés pueden conllevar para nuestro sistema educativo a juicio del Ministerio. En el año que nos ocupa, y dentro de los aspectos recogidos, nos interesa destacar tres indicadores que se antojan como necesarios para diagnosticar el estado de salud del andamiaje educativo.

CARLOS MARCHENA Viernes, 19 de septiembre de 2025

"Un plan es necesario, aunque solo sea para desviarse de él". Jorge Wagensberg (2002)

Anualmente se publica, por parte del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, el informe que lleva por título "Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. 2025". En dicho estudio se recoge, por parte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, toda una serie de datos estadísticos de los 38 estados que la integran, así como de otros países asociados.

En el caso de España, las conclusiones del informe ponen el énfasis en aquellos aspectos que más relevancia o interés pueden conllevar para nuestro sistema educativo a juicio del Ministerio. En el año que nos ocupa, y dentro de los aspectos recogidos, nos interesa destacar tres indicadores que se antojan como necesarios para *diagnosticar el estado de salud del andamiaje educativo*.

Al respecto, cabría mencionar dentro del apartado de "Formación de la población adulta", los datos referidos a la escolarización en la Educación Infantil, la escolarización en Educación Primaria y primera etapa de Secundaria, junto a un ligero apunte vinculado con el apartado de la escolarización y características en la segunda etapa de educación Secundaria.

Pasemos a efectuar un análisis de aquellos datos más significativos de los apartados aludidos confiriéndole un enfoque prospectivo.

Anticipación a la escolaridad obligatoria

La Educación Infantil, en su segundo ciclo, podemos considerar que está *universalizada*, es decir, la oferta de plazas educativas para este tramo de edad cubre la demanda existente. Esta circunstancia, y ante la caída de la natalidad, conlleva la necesidad de plantearse legislativamente la prolongación de la escolarización obligatoria en estas edades. A ello se le une la perfecta incardinación curricular existente con la etapa educativa siguiente: la Educación Primaria.

Esta circunstancia ha supuesto un significativo avance para la formación del alumnado entre 3 y 6 años, dado que ha ido perdiendo el marcado *carácter compensador* que tradicionalmente le ha definido. Se ha pasado de una asociación simplista, *cuanto antes iniciemos la escolarización para determinados sectores poblacionales con hándicaps socioculturales y personales, más fácil será garantizar la igualdad de oportunidades en los tramos obligatorios*, a darle sentido educativo a la etapa en sí misma; respondiendo a las características psicoevolutivas del alumnado. Igualmente, se ha superado el carácter de etapa subsidiaria o dependiente de la Educación Primaria.

En cambio, y es el caso del primer ciclo de la Educación Infantil, sigue estando planteado el reto de completar su rol asistencial con el educativo. El incremento experimentado en la matrícula de los niños entre 0 y 3 años obedece, esencialmente, a la necesidad de conciliar la vida familiar con el ámbito laboral.

Es cierto que se han venido dando importantes avances, tales como dotarla de un diseño curricular propio y su dependencia de la administración educativa, pero la red pública de escuelas infantiles es notablemente deficitaria en cuanto al número de plazas, unido a una notable dispersión en las reglamentaciones autonómicas que se han ido elaborando. El adecuado seguimiento de la oferta existente también es un asunto por resolver. Parece oportuno, en consecuencia, priorizar las acciones destinadas a regular, implantar y supervisar los centros que imparten este tramo de la Educación Infantil.

Abandono escolar

Nos encontramos en unos porcentajes preocupantes en comparación con la Unión Europea (15,5%) o la OCDE (16%) en cuanto al volumen de población cuya formación no supera la primera etapa de la ESO.

Concretamente, en el año 2024 el 34,7% de los estudiantes de nuestro país concluían su formación en este tramo de enseñanza. En la misma línea, el 23% del alumnado lograba finalizar la secundaria obligatoria y/o cursar estudios postobligatorios, siendo en la OCDE del 40% y en la UE del 38,6%. Paradójicamente, en las etapas universitarias nuestros datos cuantitativos están por encima de la OCDE (41,9%) o la UE (38,6%). Concretamente alcanzamos el 42,3% de población adulta con estudios terciarios. Esta letanía de cifras, que espero sepa disculpar el lector, resulta de interés por lo que de ellas se deriva.

Ello equivaldría a señalar que 730.000 jóvenes (respecto a los alumnos matriculados en el curso 2023-24) se sitúan en los mínimos formativos exigidos, incluso por debajo del mismo, en nuestra sociedad. Ni que decir tiene las dificultades que, a priori, se pueden encontrar para incorporarse al mercado laboral, con un trabajo digno y como paso previo a un desarrollo personal y profesional con perspectivas de crecimiento. Los porcentajes, que conviene no olvidar que aluden a personas concretas, deben quedar reducidos a cero, siendo conscientes de que independientemente de los progresos ya conseguidos, estamos propiciando la posible existencia de nichos de marginalidad, de toda índole, teniendo como punto de partida las limitaciones formativas que evidencian.

Al respecto cabe plantearse qué tipo de medidas se están llevando a cabo para hacer realidad el propósito antes planteado. Acciones que deberían adquirir una doble dirección. Por un lado, consolidar y ampliar las medidas de atención a la diversidad, tanto de carácter general como específico, que posibiliten llegar con éxito al final de la formación básica. Todo ello en la línea de conseguir una auténtica *inclusividad*. Por otro, arbitrar la *construcción de puentes* que faciliten, una vez producido el abandono escolar, el tener opciones para seguir las distintas vías formativas. La *permeabilidad* del sistema de formación debe ser una de sus características básicas y definitorias.

Continuidad tras la formación básica

Las enseñanzas correspondientes al último curso de la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y los Ciclos Formativos de Grado Medio presentan una tasa de escolarización del 87%, que iguala a la UE y supera en 3 puntos a la existente en la OCDE. Sin embargo, es el Bachillerato el que mayor atracción ejerce sobre la población estudiantil, siendo de un 44%, que supera de manera relevante a la UE (33%) o a la OCDE (37%). Por el contrario, la Formación Profesional, posterior a la Secundaria Obligatoria, alcanza solamente el 15%, frente al 23% (OCDE) o el 29% (UE).

La *contundencia de este último dato pone de manifiesto la necesidad de reconsiderar las políticas de promoción* que se están llevando a cabo en lo referente a estos grados medios de la Formación Profesional. Todo apunta a que lo realizado hasta el momento no está teniendo el éxito esperado a pesar de los esfuerzos invertidos.

Es cierto que este tipo de enseñanzas vienen de tener una imagen desprestigiada dentro de las opciones formativas que se le brindaban al alumnado. Constituían *enseñanzas por exclusión*, una *vía arrinconada* frente a la primacía de un enfoque académico claramente reinante. Esta percepción, que aún no ha terminado de ser

desterrada, tiene un claro reflejo en el alto porcentaje, un 20% de la población española, que aborda la educación terciaria, siendo en la OCDE y la UE de un 11%. En estas cifras, es necesario recordar, que se encuentran también incluidos los Ciclos Formativos de Grado Superior; los cuales, paradójicamente, son los que elevan las cifras de nuestro país en este apartado. Probablemente no se perciban estas enseñanzas como *verdaderamente de formación profesional*.

Todo apunta a la necesidad de formular nuevas alternativas a lo realizado hasta el momento, sin entrar en más debates. Cierto es que son fuertes las sinergias al cambio, en cuanto a la valoración dada a cada tipo de enseñanza por parte de las familias y el conjunto de la sociedad. Todo ello fomentado, a buen seguro, por la simplista ecuación de *cuanto mayor sea el nivel de estudios alcanzados mayores posibilidades laborales y de promoción social se tienen*. Este principio educativo, sin ser erróneo del todo, requiere sus matizaciones y el mercado laboral parece empezar a colocar las cosas en su lugar. La creciente especialización imperante en las empresas es buen ejemplo de ello, junto con la *cultura del emprendimiento*, que comienzan a crear dudas en los planteamientos formativos que han venido estando vigentes.

La positiva valoración de los estudios de carácter profesional constituye un proceso irreversible, es *cuestión de tiempo*; pero se pueden implementar medidas que contribuyan a su mayor avance. En tal sentido, cabría plantearse la conveniencia de fortalecer los programas de orientación académica y profesional que se desarrollan en los centros educativos, junto a un enfoque curricular más competencial e interdisciplinar que pongan en valor estas enseñanzas. Es importante destacar que dichos programas han de iniciarse de *manera temprana* para facilitar la tarea de toma de decisiones. Su aplicación en los cursos terminales de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria/Bachillerato viene a incrementar, en muchos casos, las dudas del alumnado sobre su futuro académico-profesional; primando ideas preconcebidas.

Resultados académicos

Bajo este amplio epígrafe estamos aludiendo a un tema tan sensible como el éxito escolar. Su medición puede estar sustentada en tres aspectos: el volumen de alumnos que concluye con éxito los estudios básicos, la continuidad en los estudios tras su finalización y el índice de idoneidad.

Nos encontramos con un 4% de estudiantes que no prosiguen sus estudios más allá de tercero de la Educación Secundaria Obligatoria; subiendo un punto más (5%) cuando nos adentramos en la finalización de esta etapa y el inicio de los Ciclos Formativos o el Bachillerato.

Como hemos visto hasta ahora, los porcentajes reflejados en este artículo han sido de dos cifras, que ello no nos lleve a confusión. No son admisibles, en determinadas cuestiones, que existan ni tan siquiera porcentajes. Como ya hemos señalado, estamos hablando, y evitando eufemismos, de la existencia de deficiencias notables en el sistema educativo. Nuevamente es oportuno señalar la necesidad de incrementar la permeabilidad, flexibilidad y opcionalidad que deben caracterizar nuestro andamiaje escolar.

A este dato hemos de sumar otro igualmente preocupante, el 17,6% de jóvenes cuyas edades están comprendidas entre los 18 y 24 años, no están en formación ni tampoco se encuentran empleados. En estas cifras también superamos, desafortunadamente, los datos de la OCDE (14,1%) o la UE (12,9%).

En este caso, se trata de personas que ya han cubierto la escolaridad obligatoria establecida en nuestro marco legislativo, requiriendo respuestas que le permitan acceder de nuevo a la esfera educativa. Es necesario seguir estableciendo *puentes* entre las distintas administraciones y ámbitos de competencias para posibilitar *la inserción, tanto laboral como educativa de este colectivo* que no ha podido incorporarse activamente a la sociedad.

El último indicador al que hemos hecho referencia para *evaluar la fortaleza de nuestro sistema educativo* es el concepto de idoneidad; es decir, el desfase existente entre la edad del alumno y el curso/etapa en el que se encuentra escolarizado. A ello se le conoce como la *sobreedad escolar* y viene marcada por una diferencia, al menos, de dos años de desfase con la edad prevista para su curso.

Obviamente, este concepto está íntimamente relacionado con el de repetición escolar. Teniendo en cuenta que, en nuestro sistema educativo y con carácter general la posibilidad de permanecer un año más en un determinado curso no va unido a la finalización de las etapas educativas, este dato tiene un valor predictivo muy potente.

Efectivamente, pone de manifiesto que el proceso formativo de ese alumno no se está desarrollando adecuadamente, a pesar de haber puesto en marcha diferentes medidas. Constituye una magnífica ocasión para llevar a cabo un ejercicio de autoevaluación de la propia práctica docente, que conlleva la revisión de las propuestas didácticas formuladas al discente.

No obstante, lo verdaderamente significativo es el resultado de comparar la etapa de Educación Primaria con los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. En el caso del primer tramo de la escolaridad obligatoria las repeticiones representan el 1,1% de la población total que se encuentra en ella, siendo la tasa de idoneidad del 0,2%. Todo ello significa que el alumnado se encuentra con escasas dificultades para avanzar curricularmente; alcanzando los objetivos y niveles competenciales establecidos. Sin embargo, cuando se da el

salto a la Secundaria los datos nos muestran otra realidad. Concretamente, se incrementan hasta el 7% las repeticiones, coincidiendo con un índice de idoneidad del 4,6%. Esta diferencia tan notable se hace especialmente significativa si comparamos el número de cursos de Primaria con los tres de Secundaria tomados como referencia; justamente la mitad.

¿Qué ocurre en este tránsito entre etapas? ¿Qué sucede con el principio de inclusión en la acepción más amplia del término?

Es oportuno señalar que esta pregunta no es novedosa entre los profesionales del ámbito educativo. Constituye una realidad que se viene produciendo todos los cursos académicos y, por igual, en las distintas comunidades autónomas y tipología de centros. Pues bien, a pesar de ello esta cuestión parece mostrarse como carente de solución; aunque también es cierto que, hasta el momento, no parece que se haya puesto especial énfasis en buscar alternativas.

Diferentes motivos pueden dar explicación al notorio incremento, en la etapa de Secundaria, del fracaso curricular del alumnado, habiendo cursado incluso con éxito la etapa anterior: la escasa preparación del profesorado de Secundaria en cuestiones de índole metodológico y didáctico, ya desde del ámbito universitario; el excesivo número de profesores que inciden sobre un mismo grupo de alumnos (equipos docentes/educativos); la pérdida de una referencialidad clara en cuanto a la **tutoría curricular del grupo**, consecuencia de lo anterior; las características psicoevolutivas propias de esas edades (adolescencia/pubertad); la excesiva carga curricular y la configuración horaria de la etapa; los **macrocentros de secundaria**;... Desde 1990 (LOGSE) ya ha transcurrido tiempo para analizar este punto débil de su estructura que siempre se ha manifestado.

No es necesario decir que, indudablemente, todos los factores señalados añaden motivos a lo que ocurre, pero no parece que sean la causa principal, por algunos intentos de cambios ya llevados a cabo. Todo apunta a que la *discontinuidad metodológica* puede ser el factor principal. Los *modos de trabajo* del alumnado se ven claramente alterados y, además, multiplicados por cada profesor/departamento que les imparten docencia. Los requerimientos, de toda índole, varían de un módulo horario a otro dentro de la misma jornada escolar, sin poderlo atribuir a la singularidad de la materia o asignatura. No parece razonable, por otro lado, la estructura departamental en la organización del currículo/profesorado que no favorece el referente inmediato de la docencia, que es el grupo de alumnos concretos. Los equipos educativos/docentes se encuentran desdibujados, al igual que las estructuras de coordinación didáctica de carácter vertical (comisión de coordinación pedagógica/equipo técnico de coordinación pedagógica).

Habría que señalar, igualmente, que la *transición entre etapas* no debería afectar únicamente al alumnado y sus familias, además de limitar su responsabilidad al departamento de orientación y los equipos directivos. Es necesaria una *transición curricular y organizativa* y no la *rigidez academicista* que parece imperar: módulos horarios/cambio de materia/cambio de profesor.

Es cierto que los centros educativos cuentan con la posibilidad de agrupar materias por ámbitos de conocimiento, siendo una medida poco implantada y que suele estar unida al perfil del alumnado con especiales requerimientos educativos. Su regulación insuficiente y compleja también contribuyen a evitar su generalización. Por otro lado, esta opción metodológica facilitaría la implantación del modelo competencial que caracteriza nuestro diseño curricular, propiciando el trabajo interdisciplinar y una organización horaria más adecuada para el planteamiento de *situaciones de aprendizaje* verdaderamente significativas.

Es importante destacar también que, en la parte final de la Secundaria Obligatoria, el 4% del alumnado abandona los estudios. Tratándose de un tramo obligatorio de enseñanza no es baladí este dato, como ya hemos mencionado en otro apartado de este artículo. *Cabe pensar que está descartada cualquier intención de carácter selectivo del alumnado para que pueda iniciar estudios postobligatorios.*

Concluyendo...

Este tipo de informes, unido a las acciones destinadas a realizar una evaluación externa de cualquier dimensión del sistema educativo, constituye un excelente punto de partida para introducir aquellos cambios y modificaciones que contribuyan a una *educación de calidad, que supone una actitud permanente de mejora.*

Cuando persisten determinados indicadores cuya incidencia afecta al adecuado funcionamiento del andamiaje escolar, aunque se produzcan tímidos avances, solamente cabe abordarlos estructuralmente, evitando la pasividad, como si la única alternativa fuese el paso del tiempo y la costumbre ya consolidada a dichas cifras no favorables.

Carlos Marchena es inspector Central del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

Los problemas de conducta afectan hasta al 7% de niños y niñas en edad escolar

Las actitudes más frecuentes son la agresividad, la desobediencia y la baja tolerancia.

MAGISTERIO Lunes, 22 de septiembre de 2025



Durante la infancia, los niños y niñas se encuentran en pleno desarrollo físico y mental, y en algunas ocasiones es posible que manifiesten ciertas conductas disruptivas. Un hecho aislado no tiene por qué condicionar todo su comportamiento. No obstante, es recomendable vigilar actitudes como la desobediencia a las normas o la autoridad, la agresividad física o verbal, la baja tolerancia a la frustración e incluso actitudes rencorosas o vengativas, ya que si se convierten en rutina pueden ser señal de un malestar emocional más profundo que requiere de su atención.

El entorno escolar como lugar de 'desenfreno' conductual

En España, se calcula que hasta un 7% de los niños y niñas entre 5 y 12 años (niños hasta un 7%; niñas hasta un 3%) presentan trastornos de comportamiento, fruto de problemas de conducta sostenidos en el tiempo los cuales no han sido enfrentados.

A lo largo de la etapa escolar de Educación Primaria, las situaciones más habituales son la desobediencia reiterada, la agresividad verbal o física, discusiones frecuentes, rabietas desproporcionadas o acusaciones constantes para justificar errores.

Mientras, cuando pasan a la Educación Secundaria es común que presenten comportamientos disruptivos persistentes que interfieren en la dinámica de la clase, desafíos a la autoridad, actitudes rencorosas y conflictos constantes con compañeros que alteran la convivencia en el aula.

Intervención temprana

Desde el Instituto de Salud y Bienestar Emooti, en colaboración con la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y la Universidad de Navarra, se ha elaborado una guía con una serie de pasos de actuación con el fin de detectar y frenar comportamientos que alteren al infante y su entorno.

El director general de Emooti e investigador de la UNIR, el Dr. Hilario Blasco-Fontecilla, asegura que «si no se interviene pronto» los problemas de conducta pueden «condicionar el futuro académico y social de los menores»: «solo así podremos evitar que se cronifiquen y afecten no solo al niño que las presenta, sino también al bienestar y la convivencia de toda la clase», concluye Blasco-Fontecilla.

En función de la etapa educativa (primaria o secundaria), la estrategia de actuación es distinta.

Guía para alumnos de Educación Primaria

Gestión en el aula: es importante establecer límites claros y marcar consecuencias lógicas, tanto para conductas negativas como positivas. Actuar con paciencia y asertividad es fundamental.

Apoyo emocional: se basa en escuchar sin juicios ni comparaciones. Los profesores y tutores deben generar un vínculo de confianza que permita al niño sentirse comprendido y valorado.

Implicación de la familia: desde los centros educativos, debe implementarse una estrategia compartida con el hogar, además de realizar un seguimiento que ponga al día de las novedades en la actitud del niño o la niña.

Colaboración profesional: para casos recurrentes, es aconsejable contactar con un profesional de la salud mental de los pequeños, como el orientador o el psicólogo del colegio. Es relevante alinear el plan de actuación entre la escuela, el hogar y el profesional que lo atienda, de tal manera que el menor no se confunda y pueda volver al mismo problema conductual.

Guía para alumnos de Educación Secundaria

Gestión en el aula: a través de la fomentación de talleres o programas que les ayuden a gestionar sus emociones y resolver conflictos.

Apoyo emocional: generar espacios para que puedan expresarse de manera libre, además de incluir actividades de educación emocional en las cuales trabajen la empatía, la tolerancia a la frustración y la regulación de la ira.

Implicación de la familia: al igual que en los alumnos de primaria, es esencial establecer y mantener contacto con los progenitores para informar sobre avances y retrocesos.

Colaboración profesional: en los casos más complejos, la intervención conjunta con psicólogos y psiquiatras asegura un tratamiento integral de los problemas conductuales.

El Ministerio plantea una ley para bajar las ratios en centros y aulas con alumnado vulnerable

El Ministerio de Educación ha planteado a los sindicatos de la enseñanza pública no universitaria un anteproyecto de ley para reducir el número de alumnos por docente en los centros más vulnerables o en las aulas con alumnado con necesidades educativas especiales. La ley también incluiría una rebaja de las horas lectivas del profesorado en los centros públicos.

El Ministerio de Educación y los principales sindicatos de la enseñanza pública no universitaria se han reunido este martes para avanzar en el grupo de trabajo cuatro, encargado de negociar las condiciones laborales del profesorado que debe contemplar un nuevo Estatuto Docente. El Ministerio ha planteado modificar la ley de 2017 de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria para que en el curso 2026-27 se haya establecido por ley una bajada de la jornada lectiva y una disminución de las ratios en las aulas. Sin embargo esta ley deberá pasar por el Parlamento para ser debatida y votada.

El [anteproyecto de ley](#) al que ha tenido acceso MAGISTERIO señala que para homogeneizar el número de horas lectivas que tiene el profesorado en las diferentes comunidades autónomas «es razonable» establecer un máximo legal, sin perjuicio de que cada administración decida rebajarlo aún más. En este sentido propone que en centros públicos la jornada lectiva sea de 23 horas en Educación Infantil, Primaria y Especial y de 18 horas para el resto de las enseñanzas de régimen general (ESO, Bachillerato y FP).

No obstante, «con carácter excepcional, cuando la distribución horaria del centro lo requiera, las horas lectivas impartidas podrán superar el número establecido con carácter general, pudiendo alcanzar las veintiuna horas». En estos casos, la parte del horario que exceda de las dieciocho horas se compensará a razón de dos horas complementarias por cada periodo lectivo que las supere, puntualiza el texto del borrador que considera jornada lectiva un periodo inferior a 60 minutos.

Para la elaboración de esta norma, el Ministerio señala que han sido consultadas las comunidades autónomas, el Ministerio de Política Territorial y Memoria Democrática y el Consejo Escolar del Estado.

Bajada de ratios, pero no universal

Educación y sindicatos negociarán también cómo aplicar una propuesta de ratios en aulas pero no de forma universal. Se aplicará allí donde exista alumnado con necesidades educativas especiales y en centros docentes ubicados en zonas de especial complejidad social, o bien susceptibles de mejora de resultados educativos en cuanto a tasas de éxito, promoción, titulación y abandono escolar. Para cuantificar una cifra se trabajará con una serie de indicadores como las estadísticas de tasas de promoción, titulación y abandono escolar, los datos del observatorio y atlas de vulnerabilidad urbana y el índice de vulnerabilidad socioeconómica.

Se pondrá especial interés en reducir las ratios máximas en 5º y 6º de Primaria, en 1º y 2º de la ESO y en FP Básica y Bachillerato por considerar que son momentos importantes de la historia escolar o de necesidad de mayor apoyo y atención personalizada. Las intervenciones sobre ratios podrían comenzar a aplicarse en su primera fase a partir del curso 2026-27.

Según Educación la bajada de ratios muestra sus efectos positivos más directos cuando se aplica en centros que atienden a un porcentaje significativo de alumnado procedente de zonas con dificultades socioeconómicas o con condiciones de vulnerabilidad, o bien, en determinados contextos, ciclos, niveles y transiciones entre etapas educativas.

Los sindicatos: no es suficiente con bajar ratios y horas lectivas

Los sindicatos de enseñanza no universitaria valoran la propuesta del Gobierno de bajar por ley las horas lectivas y las ratios en las aulas y centros más vulnerables, pero avisan de que no es suficiente. Así, mientras CCOO ha enviado un formulario a los docentes para ver si quieren movilizarse, CSIF advierte de que estará «expectante» y ANPE urge avanzar en otras reivindicaciones. «La actitud del Ministerio es dilatoria en el resto de nuestras reivindicaciones y se nos ha acabado la paciencia, así que pasamos a la acción. Contesta esta encuesta y pongamos en común prioridades y movilizaciones, que, desde el sofá, no se arregla nada», ha enviado la Federación de Enseñanza de CCOO a los profesionales de la docencia tras incidir en que las dos propuestas del Ministerio son insuficientes. CCOO, UGT, ANPE, CSIF y STES-I recuerdan que hay otras reivindicaciones claves como la desburocratización, las mejoras salariales o la carrera profesional del docente y urgen al Ministerio a avanzar en otras mesas negociadoras.

El secretario estatal de Acción Sindical de ANPE, Ramón Izquierdo, ha señalado a Efe que «este arranque llega tarde después de un curso pasado decepcionante» y urge «avanzar» en cuestiones fundamentales como un nuevo sistema de ingreso y acceso y carrera profesional. No obstante incide en que «cualquier anuncio en la línea de desarrollar mejoras para las condiciones laborales del profesorado y de la Educación contará como siempre con la participación constructiva de ANPE».

La Federación de Enseñanza de CCOO lamenta que el Ministerio no baje ratios en las aulas con carácter general para todo el alumnado con cualquier necesidad específica de apoyo, para que cuente doble a efectos de calcular el número de alumnos. El sector de Enseñanza de UGT Servicios Públicos señala en un comunicado que el límite máximo de horas de docencia así como la bajada de las ratios «puede ser un logro para la mejora del sistema educativo», pero critica la demora del Ministerio en poner estas propuestas sobre la mesa, que ya se podían haber aplicado este curso. UGT considera prioritario y urgente cumplir también con la aplicación efectiva de la reducción de la jornada laboral a las 35 horas semanales, con la simplificación y reducción de la burocracia o con la incorporación al subgrupo A1 para todo el profesorado que imparte docencia en los niveles no universitarios.



Por su parte, CSIF coincide en que la reducción de alumnos y de horas lectivas «contribuirá a resolver parte de los problemas estructurales del sistema educativo», pero avisa de que estará «expectante» para que esta negociación no se dilate y se avance en otras reivindicaciones como mejoras retributivas o reforma del sistema de acceso. El sindicato STES-I lamenta que la reducción de ratios solo afecte a las aulas con alumnado con necesidades especiales educativas y no a todo el estudiantado con necesidad de apoyo o con problemas de aprendizaje. En este sentido, recuerda en un comunicado que en el curso 2023-24 el 14% del total del alumnado tenía necesidades de apoyo, el 3,6% necesidades educativas especiales (Acnee) y el 8,7% necesidades específicas de apoyo educativo.

Precisamente CCOO incidía en su último informe en que el alumnado con necesidades educativas especiales asociado a recursos ha crecido el 36,18% en los últimos seis años, mientras que el alumnado con necesidades específicas de aprendizaje (DEA) que no va ligado a la obligatoriedad de recursos o apoyo ha aumentado el 66,87%. También el alumnado con situaciones de vulnerabilidad ha crecido más del doble, el 128% desde 2017.

Sindicatos de la concertada critican que Educación no les incluya en las mejoras laborales

La Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE) ha exigido al Gobierno igualar las condiciones laborales de todo el profesorado de enseñanza no universitaria, público y concertado, y ha lamentado que el Ministerio de Educación les deje fuera en las mejoras que plantea por ley en horarios lectivos y ratios. El secretario general de FSIE, Enrique Ríos, ha señalado en un comunicado que el borrador del anteproyecto de ley de mejora de las condiciones del profesorado no universitario que contemplará rebajar las ratios en centros y aulas vulnerables o reducir las horas lectivas «ahonda en la brecha de desigualdad y en la falta de equiparación de las condiciones laborales» de todos los docentes. Exige que durante la tramitación de la futura ley se incorpore a la enseñanza concertada y haya un marco común ya que «igualar las condiciones laborales y salariales evita desequilibrios entre docentes que trabajan en el mismo sistema educativo».

FSIE no descarta movilizaciones ante el «inmovilismo ministerial» y la «infr FINANCIACIÓN» de la enseñanza concertada al tiempo que considera que se incumplen derechos constitucionales como el de la jubilación parcial de este profesorado.



Galicia introduce este curso las primeras medidas para reducir la burocracia

José Luis Fernández. 19 septiembre, 2025

Galicia está en pleno proceso de implementación del Plan de Simplificación de Trámites en los Centros Educativos, aprobado este verano y que la Xunta desarrollará este curso académico. Este plan supondrá, una vez concretado, un ahorro de más de 120.000 horas de trabajo administrativo por curso en el sistema en su conjunto y alrededor de 600 pasos en los procedimientos que, en muchos casos, se repiten varias veces a lo largo del curso, lo que multiplica exponencialmente estas cifras.

El plan está diseñado para optimizar los procesos y mejorar los canales de información, de tal manera que se aligere la carga administrativa de los equipos directivos y docentes y se favorezca su trabajo diario, manteniendo la seguridad y la trazabilidad de los procedimientos.

Este curso académico, el plan estrenará diez novedades, la primera y principales es la digitalización de tres protocolos educativos: el de reclamación y revisión de calificaciones finales, que se extenderá a las etapas de ESO y Bachillerato; el de seguimiento y registro del protocolo de absentismo escolar; y el procedimiento de intervención para los Equipos de Orientación Específica en los centros educativos. La digitalización irá acompañada de la publicación de una nueva versión del protocolo para la prevención y el control del absentismo, un documento adaptado a los nuevos tiempos.

La digitalización de estos trámites educativos ahorrará tiempo y pasos intermedios, a la vez que brindará mayor seguridad al proceso y facilitará su registro. Además, el ministro destacó que representa un avance para la inclusión educativa, ya que facilita la labor de los orientadores.

El Plan de simplificación de tareas burocráticas, aprobado el pasado mes de julio, es una de las medidas contempladas en el Acuerdo de Mejora Educativa firmado con las organizaciones sindicales CCOO, ANPE y UGT, en concreto en lo relativo a la mejora de las condiciones laborales del profesorado, dado que la reducción de tareas administrativas es una demanda que el Ministerio viene percibiendo desde hace tiempo.

50 procedimientos y 22 solicitudes

El plan contempla la actuación sobre más de 50 procedimientos administrativos y 22 aplicaciones informáticas, con unas cincuenta acciones de mejora distribuidas en tres ejes. El primero se centra en la simplificación administrativa, el segundo en la digitalización y el tercero en la adaptación del marco normativo vigente para dar soporte legal a dichas acciones.

A lo largo del curso estará en funcionamiento, entre otras medidas, la informatización de la convocatoria de profesorado sustituto para evitar que los interesados tengan que esperar al teléfono, como ocurría hasta ahora; la mejora de la gestión de los exámenes o la implementación de herramientas que faciliten la labor de los departamentos de orientación a través de inteligencia artificial.

De cara al curso 2026/27, ya se está trabajando en el desarrollo de medidas como GaliOrienta, una aplicación digital para la planificación de intervenciones educativas dirigidas al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, la implantación de la firma digital para todo el profesorado o la digitalización de nuevos protocolos. También se está trabajando en la creación del expediente electrónico del estudiante, un espacio digital único que recoge todos los datos del estudiante, en el marco del programa *EdugallA*.

Carlos Ortiz Sanchidrián (CEU): “El liderazgo de servicio se ejerce compartiendo esfuerzos y celebrando los éxitos de tu equipo”

Víctor Núñez. 18 septiembre, 2025

Carlos Ortiz Sanchidrián, director del Colegio CEU San Pablo Sanchinarro, representa un modelo de liderazgo educativo que integra vocación docente, experiencia en gestión y compromiso con el ideario del CEU. Su trayectoria —desde profesor y jefe de estudios hasta la dirección— refleja una convicción profunda: la educación es servicio, y el centro escolar debe ser una comunidad donde alumnos, familias y docentes crezcan juntos.

Bajo su impulso, el CEU Sanchinarro se ha consolidado en apenas quince años como un centro educativo de referencia en el norte de Madrid, distinguiéndose por su apuesta por la excelencia académica, la innovación metodológica, la internacionalización, la atención personalizada y el humanismo cristiano. En esta entrevista a ÉXITO EDUCATIVO, Ortiz Sanchidrián comparte los hitos que han marcado su camino, su concepción del liderazgo de servicio y los retos estratégicos de un sector en transformación, con una mirada inspiradora hacia el futuro de la educación.

Con una sólida formación en el ámbito educativo y en la gestión, y tras su etapa como Jefe de Estudios de Secundaria y Bachillerato, ¿cuáles diría que han sido los hitos más significativos de su trayectoria académica y profesional que hoy inspiran su concepción de la educación?

Aunque ahora sea director, sigo siendo profesor, y esa es mi vocación. Cuando decidí estudiar Filología Hispánica fue porque lo que me apasionaba era la literatura y lo que quería era dar clase. Incluso después de asumir puestos directivos nunca he dejado de estar en el aula. De hecho, cuando me describo, siempre digo: lo primero soy profesor, y luego ya todo lo demás que ha ido viniendo.

Desde los inicios, con 23 años, empecé a dar clase primero en Galicia y después en el CEU de Montepíncipe, donde estuve también unos años. Desde entonces siempre me ha llamado la atención la parte directiva, no por ambición, ni mucho menos, sino por una cuestión de servicio. Porque veía que, al final, la educación es la base de todo para transformar la sociedad, y que se podían hacer muchas cosas. También observaba —y no lo digo como una crítica— que había perfiles directivos poco formados sin visión estratégica, de hasta dónde puede llegar un colegio.

Por eso me molesté en formarme y en pelear por ello: hice un MBA, un máster en Recursos Humanos y otras formaciones más orientadas al mundo de la empresa, porque siempre me había llamado la atención ese ámbito. En algún colegio, aunque no trabajaba allí, me ofrecí para puestos directivos siendo muy joven, y me dolió ver cómo por ser joven no se daba la oportunidad de asumir responsabilidades. Esta sigue siendo, en parte, una profesión donde a la gente joven le cuesta abrirse camino en ese sentido.

Al final, a base de llamar a puertas, llegué al colegio en el que estoy ahora, en Sanchinarro. Era un proyecto que se había iniciado hacía poco y presenté una propuesta para poner en marcha la Secundaria y el Bachillerato, que todavía no existían. Al director de entonces le gustó y me dijo: “vente conmigo de jefe de estudios”. Fue una experiencia preciosa, porque cuando llegué solo había una clase hasta 3º de ESO. Yo fui jefe de estudios y tutor de aquella clase de 22 alumnos, a los que acompañé hasta 2º de Bachillerato.

Esa etapa fue como unas prácticas de máster: tuve que coordinar procesos de selección del profesorado, diseñar el currículum, adaptar la legislación a la realidad de un colegio concertado y al mismo tiempo a la parte de Bachillerato privado. Al final aprendimos muchísimo y, sobre todo, hicimos mucho equipo. De aquellos primeros 15 profesores que empezamos en la ESO hemos pasado a casi 80, y muchos de ellos han sido la base que ha ido formando a los que llegaron después.



Desde su experiencia, ¿qué significa ser un líder educativo? ¿Cómo se hace realidad ese liderazgo en su día a día como director de un colegio de la dimensión del CEU Sanchinarro?

Yo lo llamo *liderazgo de servicio*. Sé que existe toda una corriente sobre este tipo de liderazgo, pero para mí la clave es que un profesor te reconozca como referente porque te ve al lado, empezando por lo más sencillo: ser el primero en recoger un papel del suelo. No se trata de ese modelo antiguo de director que te lleva al despacho solo para echarte la bronca, sino de estar con ellos en el día a día.

En cualquier evento, como una jornada de puertas abiertas, me gusta que vean que soy uno más: montar un escenario, ser el primero en llegar y el último en irme, compartir después un rato con los profesores para celebrar sus éxitos... Al final se trata de que te sientan cercano y normal, como ellos, aunque seas quien toma decisiones. Siempre recuerdo que un cargo directivo es temporal: hoy eres director, mañana puedes volver al aula, porque lo esencial es la vocación docente. Por eso digo que el liderazgo, en definitiva, es servicio.

¿En qué áreas considera que es más necesario incidir actualmente en un centro educativo como este: en la formación, en los recursos humanos, en la gestión económica, en el marketing, en la innovación o en la tecnología?

Al ser parte de un grupo grande, muchas de esas áreas las tenemos centralizadas. Aun así, cada colegio tiene su responsabilidad por centro de coste, y al final ésta recae en el director. En recursos humanos, por ejemplo, la última palabra en la selección de profesores la tenemos aquí; en lo económico, además del presupuesto de la Fundación, contamos con un presupuesto propio del centro, y soy yo quien debe decidir en qué se invierte o qué se compra. En marketing también contamos con un departamento específico, aunque cada colegio mantiene también cierto margen de actuación.

La ventaja de pertenecer a un grupo grande es que puedes dar tu opinión, pero también cuentas con la experiencia y la última palabra de personas con otra responsabilidad. Dicho esto, para mí lo más necesario ahora mismo está en dos áreas: por un lado, la *formación de las familias*, y por otro, la *gestión de aula* por parte del profesorado. Hoy en día, el simple hecho de ser profesor ya no implica autoridad como antes; el clima de las clases es más complejo, puede haber conflictos serios, y muchas veces los padres se posicionan del lado de los alumnos, generando casi una "guerra" entre familia y docente. Por eso es clave dar herramientas a los profesores para que se lo crean, que sepan que tienen detrás una ley —la Ley de Autoridad del Profesor, aprobada hace unos años— y que son realmente los responsables y referentes en su clase, acompañando a los alumnos.

Además, a nivel de gestión, otro gran reto es la *burocracia*, que cada vez ocupa más tiempo. No solo en los colegios concertados, también en los públicos, especialmente desde la implantación de Raíces y de todo lo que conlleva. Tiene aspectos positivos en cuanto al control para evitar irregularidades pero al mismo tiempo, tantas normas y directrices hacen que la supuesta autonomía de los centros quede en entredicho, y se corre el riesgo de que el modelo y la misión propia de cada institución queden relegados. Esa lucha por mantener la identidad del colegio es, hoy en día, una de las tareas que más tiempo nos exige.

Una de las señas de identidad de los centros del Grupo CEU es su marcado carácter de humanismo cristiano. ¿Cómo se traslada este ideario a la práctica diaria y cómo se conjuga con la atención personalizada que requiere cada alumno y familia?

En Madrid mucha gente nos elige por ser un colegio cristiano, pero también hay que reconocer que estamos en "tierra de misión". Igual que ha ocurrido en otras comunidades, la práctica religiosa ha bajado mucho, y aquí ya estamos en ese mismo nivel.

Yo siempre lo explico con una expresión que uso mucho con los profesores: *la pedagogía del abrazo*. Nosotros somos lo que somos y nos enorgullecemos de ello, pero acogemos a todo tipo de familias e incluso a todo tipo de profesores. No impongo nada, aunque sí pido al personal del colegio un respeto al ideario de la institución, porque lógicamente son ejemplo para los alumnos y para las familias.

Cada persona tiene su historia, sus heridas, y nuestra misión es acoger. Por eso hablo de la pedagogía del abrazo, inspirada en la parábola del hijo pródigo: un padre que espera, sabiendo que cada uno tiene sus tiempos. Algunos descubren a Dios antes, otros más tarde, y otros quizá nunca, pero todos encuentran aquí un clima de acogida. Y desde ahí intentamos transmitir virtudes, valores y competencias, siempre desde el máximo respeto. Incluso tenemos alumnos y profesores de otras religiones que se sienten a gusto en el colegio, y no pasa absolutamente nada.

Creo que, al final, es el profesorado el que marca el clima. Y no hablo de otra cosa más que de clima: la forma de mirar al alumno, de acogerle, de escucharle. Eso en muchos sitios no existe, y aquí sí. Esa es la verdadera atención individual. De hecho, la pregunta más repetida en este colegio a los alumnos es: ¿cómo estás? Incluso si hace falta parar una clase para preguntarlo, se para. Yo mismo lo hago: si un día veo que no están centrados, les digo que lo primero es saber qué les pasa.

Además, cada alumno tiene un tutor con horas específicas para poder hablar a solas, y lo mismo con las familias, a quienes también atendemos de manera personalizada. En definitiva, buscamos una formación

integral que una lo humano, lo espiritual y lo académico, porque para nosotros esos son los tres pilares de la educación.

Pertenecer a un grupo como CEU en un momento en el que los fondos internacionales están irrumpiendo, no solo la enseñanza privada, sino en la concertada, ¿qué le aporta como director, qué aporta al centro? ¿cuál es su visión sobre este momento en el que vivimos, en el que actores que antes no estaban están entrando?

Siempre empiezo diciendo a los profesores y al equipo directivo que en educación nadie se hace rico. Y es así. Puede haber compañías u organizaciones con ánimo de lucro, pero en el mundo educativo es muy difícil, porque aquí lo que prima es otra vocación: la misión de acompañar. Quien entra en educación pensando en enriquecerse está equivocado, porque es contradictorio con lo que significa educar.

En ese contexto es donde, hace años, empezaron a entrar los fondos de inversión. Al final es una lógica de compra y venta de colegios, dejar tiradas a instituciones únicamente por un tema de lucro: “consigo unos millones, y cuando ya no me interesa, lo vendo”. Y eso ha pasado aquí en Madrid, varios colegios han sido vendidos porque el fondo dijo “ya conseguí lo que quería, y ahí os quedáis”.

Por el contrario, pertenecer a una institución como el CEU, que es una fundación, tiene la gran ventaja de que cualquier beneficio, ya sea de los colegios o de la universidad, revierte siempre en los propios alumnos. Con la actual dirección general, liderada por Javier Tello desde hace ocho años, el incremento de la capacidad económica de la institución ha sido enorme, y se ha traducido, por ejemplo, en triplicar las becas tanto en los colegios como en la universidad. Recuerdo una de sus frases, especialmente durante la pandemia: “Que nadie se quede sin estudiar en el CEU por un tema económico”. Y lo hemos cumplido: tenemos alumnos becados al 100%, incluso en Bachillerato.

De esta forma, no solo premiamos los buenos expedientes, sino que también apoyamos a familias que atraviesan momentos de dificultad. Por eso siempre digo que educar es servir, y en la situación económica actual, más todavía. Hemos aumentado mucho la dotación de becas, incluso siendo un colegio concertado, donde hay familias que no pagan nada porque no utilizan servicios extra del centro y, aun así, pueden estar aquí sin problema.

En cualquier caso, la mayoría de las familias no nos eligen solo por las becas, sino por el programa “Más CEU”, que es un valor añadido frente a lo que encontrarían en cualquier otro colegio, más allá de limitarse a asistir a las clases.

En un contexto educativo con tanta competencia, ¿qué hace diferente al Colegio CEU San Pablo Sanchinarro? ¿cómo trabajan esa propuesta de valor para ser más atractivos hacia afuera?. ¿Cómo les perciben en el entorno?

Las campañas de marketing funcionan, claro, y en ese ámbito hablamos de *leads*, de solicitudes de información... pero después de estos años, estoy convencido de que el mejor marketing educativo es el boca a boca.

Este es ya mi séptimo año como director —antes estuve otros siete como jefe de estudios— y desde que el actual equipo directivo asumió la dirección, el índice de bajas ha caído de manera brutal. Eso lo interpreto como que las familias están a gusto en el colegio. Y cuando el nivel de satisfacción es alto, se nota en los grupos de padres, en los parques, en las urbanizaciones: la gente se pregunta “¿dónde llevas a tus hijos?” y la respuesta es “al CEU”. Ese boca a boca es lo que atrae.

Además, tenemos muchas familias completas en el colegio: entran los hermanos mayores y luego siguen entrando los pequeños, lo cual es la mejor señal de confianza. De hecho, este año se han quedado fuera 400 familias, algo que nunca había pasado. Hablamos de 400 niños de Infantil que pidieron plaza en primera opción y no hemos podido acoger. Me da pena, pero también pienso: algo estaremos haciendo bien. Tanto es así que incluso estoy valorando la posibilidad de abrir nuevas aulas en la parcela de al lado.

El marketing ayuda, por supuesto, pero nuestro presupuesto en esa área es bastante ajustado. Lo que nos mantiene es la confianza de las familias. Y aunque sabemos que llegará el momento en que, como todos, perdamos alumnos, lo cierto es que dentro de la zona, por ser CEU, probablemente seamos de los últimos en notarlos.

Ahora mismo somos un colegio con 2.100 alumnos, pero con la bajada de ratios que ya se está implantando, calculo que en ocho o diez años seremos un colegio de unos 1.700 alumnos.

En un mundo cada vez más marcado por la transformación digital, ¿cuál es su estrategia para formar al profesorado en los próximos años? ¿Dónde están poniendo el foco en esa formación?

Ahora mismo, más que en la parte puramente tecnológica, estamos centrando la formación del profesorado en el acompañamiento del alumno. De hecho, llevamos varios años trabajando con la Universidad Francisco de Vitoria en un programa de formación impartido por profesores de un máster de acompañamiento. Se basa en cuatro pilares muy concretos: *la mirada, la escucha, el perdón y la esperanza*. Son claves para que cualquier docente, tenga 23 o 50 años, pueda atender al alumno en su realidad, hablar su idioma y guiarle hacia el objetivo que tanto nosotros como sus padres queremos.

Otro punto fuerte es la *salud mental*. Formamos a los profesores para detectar situaciones de acoso, abuso sexual, trastornos de la conducta alimentaria, afectividad y sexualidad. Sabemos que son temas muy presentes

en la vida de los alumnos y queremos que el profesorado tenga recursos para dar respuesta. Además, también ofrecemos formación directamente al alumnado, siempre con autorización de las familias, que en nuestro caso ha sido del 100%. Nos llamó la atención que, en cuestiones de afectividad y sexualidad, absolutamente todas las familias quisieran que sus hijos participaran. Y aquí no hablamos nunca de pecado, sino desde una visión de la antropología humana.

En la parte más digital, estamos trabajando tanto con la formación que ofrece la Comunidad de Madrid como con nuestra propia formación interna en certificaciones, habilitaciones y competencias digitales. El problema es que, por decreto, en los colegios concertados y públicos se ha eliminado el uso de pantallas en Infantil y Primaria. Ahí carecemos de margen de actuación. En la ESO las hemos reducido, pero en Bachillerato sí que cada alumno y cada profesor puede usar dispositivo. Y hay asignaturas, sobre todo en ciencias, que funcionan con iPads y con programas como *Science Bits*. Estos recursos digitales tienen ventajas: por ejemplo, permiten experimentar en un laboratorio virtual sin dejar de acudir al laboratorio físico, lo que enriquece el aprendizaje.

Aun así, creo que estamos en tierra de nadie. Ese “decretazo” contra las pantallas no me parece del todo adecuado. Al final han conseguido algo insólito: el consenso general en contra, desde sindicatos hasta familias. Porque, seamos realistas: si de verdad todos estuvieran en contra de las pantallas, los niños no recibirían un móvil como regalo de Primera Comunión.

Ahí es donde entra el reto de la coherencia. Todos los años mando un comunicado a los padres pidiéndoles que piensen bien antes de regalar un dispositivo, porque la realidad es que en el colegio podemos limitar el uso de pantallas, pero en cuanto llegan a casa tienen acceso total. Por eso creo que, además de en sus casas, nosotros también debemos enseñarles a usar bien esos dispositivos. El término medio todavía no lo hemos encontrado. En España siempre vamos de un extremo al otro.

Para terminar, ¿cuál sería para usted el mejor colegio del mundo?

Para mí, el mejor colegio del mundo sería un centro donde lo primero sea cuidar a los profesores. Al final, son ellos quienes están en el ruedo todos los días. Si tuviera que definir ese colegio ideal, empezaría por ahí: cuidar al profesorado, no solo en el acompañamiento, en la atención o en la escucha, sino también devolviendo prestigio a la labor docente.

Creo que esa es una asignatura pendiente: hace falta un incremento serio de salarios. Podemos ofrecer seguros médicos, actividades o beneficios adicionales, pero cuando mes a mes ves a profesores que llegan justos económicamente —porque en educación los sueldos son los que son—, entiendes que lo primero debe ser prestigiar de nuevo la profesión docente. Igual que un médico, hay profesiones que, desde el inicio, deben garantizar una carrera profesional sólida y una vocación que se vea justamente remunerada.

Además del cuidado del profesorado, es fundamental la atención individual, tanto al alumno como a las familias. En algunos colegios no quieren que las familias participen; yo, en cambio, pienso justo al revés: quiero que estén presentes. Porque cuando no remamos todos en la misma dirección es cuando empiezan los problemas.

Juan Carlos Tejada (CEOE): «La empresa y el mundo académico no se hablan, se chillan»

Víctor Núñez. 24 septiembre, 2025

Juan Carlos Tejada Hisado es licenciado en Derecho, con especialidad Jurídico-Empresarial, por la Universidad San Pablo CEU. A lo largo de los años ha complementado su formación con postgrados en Derecho Comunitario, auditoría de cuentas y dirección de Recursos Humanos. Desde hace más de 25 años trabaja en el ámbito de la educación y la formación, primero en organizaciones como FORCEM y la Fundación Tripartita para la Formación del Empleo, luego dirigiendo consultoras formativas, hasta incorporarse a CEOE en 2011.

Actualmente es Director de Educación y Formación de CEOE. Su experiencia y trayectoria le sitúan como una voz relevante para hablar del desajuste entre la cualificación que ofrece el sistema educativo-formativo español y la que demandan las empresas, de los retos de la formación profesional y dual, de la transición al mundo digital y de los efectos emergentes de la inteligencia artificial.

¿Cuáles son ahora mismo las prioridades del Departamento de Educación y Formación de la CEOE?

La CEOE representa los intereses de los empresarios, negociamos con gobiernos, con sindicatos y en distintos ámbitos nacionales e internacionales, siempre defendiendo la iniciativa privada. Desarrollamos labores de lobby, de diálogo social, de representación institucional en organismos de gobernanza.

La apuesta de la CEOE por la educación y la formación viene de hace muchos años, porque uno de los grandes problemas es que muchas personas llegan a las empresas sin la cualificación necesaria.

Las prioridades del departamento están muy condicionadas por las reformas impulsadas en los últimos años: la LOMLOE en el sistema educativo, la reforma de la FP, la LOSU en la universidad, y la formación para el empleo, que aún estamos intentando que se reforme.

En este marco, para 2025 nuestra prioridad es clara: España necesita una estrategia global de cualificación. Otros países la tienen; nosotros no. Aquí los sistemas no se hablan entre sí: FP, universidad, formación para el empleo, sistema educativo. Y no sólo no se hablan, a veces se enfrentan. El Ministerio de Educación no habla con Trabajo, Trabajo no habla con Universidades... Eso genera un desajuste enorme entre lo que necesita el mercado laboral y la preparación de los jóvenes.

Tenemos una tasa de paro todavía del 10,5%, pero al mismo tiempo miles de vacantes sin cubrir porque no hay perfiles cualificados, incluso en sectores básicos como la construcción o el agro. Ese es uno de nuestros grandes retos.

¿Qué soluciones proponéis desde la CEOE a esta situación tan grave?

Lo has definido bien: es grave. Y la gran solución sería acercar mucho más el mundo de la empresa al mundo académico. Son dos mundos que no se hablan, incluso se chillan.

Un ejemplo: en el Consejo de Universidades, que es el máximo órgano de gobernanza universitaria, la CEOE no está representada. Sí lo estamos en el Consejo General de la FP, en el Consejo Escolar del Estado, en el Sistema Nacional de Empleo... pero en la universidad no. Allí están los alumnos, los sindicatos, lo cual está bien, pero no el mundo empresarial. Sólo los consejos sociales, que tienen competencias limitadas y además se organizan universidad por universidad.

En primaria y secundaria tampoco se transmiten conocimientos de emprendimiento, ni financieros, ni una imagen real del empresario. Todavía muchos niños y niñas, cuando se les pregunta, quieren ser funcionarios. Y la empresa les resulta algo ajeno.

En la universidad, los planes de estudio se diseñan de espaldas al mercado. Es como una fábrica que produce egresados sin tener en cuenta lo que demanda la sociedad. En la FP, en cambio, el sistema funciona mejor porque sí hay más capacidad de decisión empresarial.

La FP ha sido una de las grandes apuestas. ¿Qué valoración hacéis de su reforma?

Somos muy críticos con la LOMLOE y la LOSU, pero creemos que la reforma de la FP ha sido muy buena. Se negoció con agentes sociales, comunidades autónomas, centros y docentes, y eso se refleja en el resultado.

En cinco o seis años hemos pasado de 800.000 matriculados a 1,2 millones. Ha sido un boom. Y la percepción social ha cambiado: muchas familias universitarias ahora ven la FP como opción para sus hijos, y sectores como el seguro o la banca ya contratan técnicos de FP porque se adaptan más rápido a las necesidades de la empresa.

Ahora bien, los retos son enormes. El primero, encontrar empresas suficientes para que 1,2 millones de jóvenes puedan hacer prácticas en un país donde el 99,8% de las empresas son pymes. Sin incentivos claros, con medidas como el Estatuto del Becario o la cotización obligatoria incluso en prácticas no remuneradas, será complicado.

Otro reto es la diversidad territorial: al estar transferida a las comunidades autónomas, hay demasiados modelos. La nueva ley intenta homogeneizar, pero sigue habiendo diferencias que complican la movilidad de los titulados y la participación de las grandes empresas en la dualidad.

¿Cómo valoráis la entrada de fondos internacionales en FP, universidades y ahora también en colegios, incluso concertados?

Tengo la sensación de que estamos viviendo una burbuja. Ha habido un crecimiento muy rápido de la FP, pero no olvidemos que España tiene crecimiento demográfico negativo y que las universidades también están reaccionando para frenar el trasvase de alumnos.

Muchos fondos entran buscando rentabilidad sin conocer bien el mercado educativo. Compran entidades de FP que eran muy artesanales, las venden a los tres años, vuelven a entrar otros... Es un movimiento continuo que en algún momento puede explotar. Lo mismo está ocurriendo en universidades.

En colegios concertados es todavía más llamativo. La concertada está infrafinanciada: el concierto cubre la mitad del coste real. Y lejos de ser colegios de élite, muchos cumplen una función social de ascensor para familias vulnerables. Que entren fondos ahí sorprende, pero ellos sabrán. En cualquier caso, desde CEOE defendemos toda iniciativa privada, sea privada 100% o concertada.

Pasemos a la digitalización. ¿Qué visión tenéis desde la CEOE en el ámbito educativo?

El mundo es digital y no podemos ser analfabetos digitales. Hay que dominar las herramientas. Pero también vemos que se ha producido un salto demasiado brusco: hemos pasado de lo analógico a lo digital sin proceso intermedio.

Eso está afectando incluso a la plasticidad cerebral de los jóvenes, a su capacidad de atención y comprensión. Ahora leen 120 caracteres y ya. Hemos abandonado la formación humanística, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo. Y necesitamos profesionales con criterio y ética, más aún en debates como el de la inteligencia artificial.



Justamente, ¿cómo veis el impacto de la inteligencia artificial en la formación y el empleo?

La IA lleva tiempo, pero la generativa ha supuesto un salto cualitativo. Nadie sabe con certeza su impacto, pero ya vemos tres fenómenos: creación de nuevos empleos, desaparición de otros y transformación de muchos más. Los puestos de cuello blanco parecen más vulnerables que los manuales.

En formación, la IA va a ser muy disruptiva. Permitirá un aprendizaje totalmente individualizado. El modelo tradicional de cursos grupales está muerto. Cada persona podrá tener un itinerario a medida, con simuladores y entrenamientos personalizados.

Un ejemplo: ya existen herramientas que simulan entrevistas comerciales. Te entrenan, dialogas con un cliente virtual, y luego te dan un informe con puntuación y recomendaciones. Ese es el futuro: procesos de aprendizaje individualizados gracias a la IA.

Por último, ¿en qué punto está el sello de empleabilidad y cómo valoráis las microcredenciales?

El sello de empleabilidad nació con ANECA, sindicatos y CEPYME. Queremos medir qué hacen las universidades para mejorar la inserción laboral de sus estudiantes. Lo consideramos positivo porque la prioridad de la universidad debe ser formar profesionales empleables, sin dejar de lado la investigación. De momento pocas universidades se han sometido al proceso. Nos gustaría que fueran muchas más y que hubiera transparencia, incluso rankings.

En cuanto a las microcredenciales, creemos que son clave. Con menos jóvenes y con la necesidad de formación continua, son una oportunidad para universidades y otros centros educativos.



Daniel Arias: «No podemos ser amigos, ni colegas de nuestros alumnos, sino sus buenos instructores»

David Rabadà. 22 DE septiembre de 2025

Daniel Arias Aranda (Madrid, 1972) es catedrático de Organización de Empresas en la Universidad de Granada. Licenciado en Administración y Dirección de Empresas y en Economía por la Universidad Carlos III de Madrid, se doctoró posteriormente en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universidad Complutense de Madrid desarrollando una destacada carrera académica e investigadora. Sus líneas de investigación incluyen la Dirección de Operaciones, la Gestión de la Innovación y la Tecnología, y la implementación de sistemas ERP en la gestión de la cadena de suministro.

Además de su labor académica, Arias Aranda es una voz crítica sobre el estado de la educación superior en España. Su carta abierta «Querido alumno universitario de grado: te estamos engañando» se volvió viral en 2023, generando un amplio debate sobre la calidad de la enseñanza universitaria. Este texto dio origen a su libro «Querido alumno: Te estamos engañando», donde profundiza en los desafíos del sistema educativo actual. Esta entrevista busca profundizar en la perspectiva de Daniel Arias Aranda sobre la enseñanza, la innovación y los desafíos actuales del sistema educativo. Conversar con él ha sido un placer por su lógica, conocimientos y humildad.

Profesor Arias Aranda, su carta abierta generó un gran impacto en la comunidad educativa. ¿Qué le motivó a escribirla?

Pues lo que me motivó fue que cumplía 25 años de docencia y quería hacer un repaso de estos. Así que analicé y comparé los alumnos que tuve inicialmente y los que tengo ahora para darme cuenta del gran sesgo entre ellos a nivel cognitivo. Ante tantas diferencias, me decidí a exponerlo en la mencionada carta. La enseñanza ha cambiado extremadamente y hoy en día, y con muchos más recursos que antaño, el nivel ha empeorado.

En su libro «Querido alumno: te estamos engañando», aborda las deficiencias del sistema educativo. ¿Cuáles considera que son las más urgentes para resolver?

No me lo pone nada fácil dado que hay muchas. El primer tema quizás a resolver sea la falta de flexibilidad en el sistema educativo. Este está muy compartimentado en departamentos estancos en donde, y al llegar muchos alumnos a la universidad, desconocen el plan de estudio que han escogido. Para resolver ello debemos romper esos compartimentos estancos para que los alumnos obtengan la mayor información posible de las especialidades a elegir. Por ejemplo, muchos desconocen las diferentes ramas de la ciencia y escogen

planes que no se ajustan a sus preferencias y formación. Un segundo tema que resolver sería la falta de autoridad de los profesores en el aula. Hoy en día no puedes hacer nada ante alumnos díscolos o con déficits diagnosticados.

Ha mencionado que muchos estudiantes llegan a la universidad con carencias básicas. ¿A qué atribuye esta situación y cómo podría mejorarse?

Lo primero es que no poseen ni dominan un vocabulario básico. Hay muchos alumnos que no saben expresarse ni redactar lo que creen saber. Lo segundo es su actitud dado que la mayoría están enganchados a sus dispositivos móviles y por ello, no escuchan y no atienden lo que se dice en el aula.

Entonces, si la universidad fuera más exigente, ¿podría corregir esas deficiencias?

El sistema es muy perverso. Si un profesor universitario suspende demasiado, el presupuesto asignado a su departamento disminuye.

¿Por lo tanto?

Muchos docentes bajan el nivel para aprobar a un mayor número de alumnos.

En una entrevista usted señaló que, con la llegada de la inteligencia artificial, «la evaluación tradicional ha muerto». ¿Cómo debería adaptarse la educación a las nuevas IA?

La IA parece ser que está para quedarse, por lo tanto, no hay que prohibirla sino buscar adaptaciones y límites aplicables. En mi caso evalué lo que mis alumnos escriben a mano delante de mí, pero la IA evoluciona tan rápidamente que va a ser difícil para el profesorado adaptarlo continuamente.

Su experiencia incluye la implementación de sistemas ERP en la gestión empresarial. ¿Qué lecciones de la gestión empresarial podrían aplicarse al ámbito educativo?

Resulta obvio que la gestión empresarial puede aplicarse al ámbito educativo. Primero hay que analizar los datos disponibles del estado de la cuestión. Por ejemplo, los niveles según PISA han bajado, pero los recursos han subido y aquí hay que buscar estas contradicciones y desvelarlas. Luego hay que proponer la formulación de estrategias que puedan mejorar el sistema educativo. Y finalmente pensar cómo implementarlas.

Ha sido profesor invitado en diversas universidades internacionales. ¿Qué diferencias ha observado entre los sistemas educativos de otros países y el español?

Conozco bien el sistema universitario anglosajón y el alemán. Por ejemplo, en Alemania en el primer piso de la SRH Berlin University of Applied Sciences los alumnos están diseñando empresas mientras que en el segundo piso los docentes estamos impartiendo clases. En este sentido el sistema alemán es mucho más práctico mezclando teoría y práctica. Y algo muy importante, en los más de 30 años de su existencia, no ha cambiado demasiado por una simple razón, les funciona.

¿Y el anglosajón?

El anglosajón es muy flexible. Por ejemplo, los exámenes de selectividad puedes hacerlos ya a los 14 años y si los superas, puedes entrar en la universidad. Por otro lado, los alumnos universitarios pueden escoger materias fuera de su grado adquiriendo más conocimientos transversales.

¿Qué opina de nuestra selectividad?

Creo que nuestra selectividad hay que replantearla y flexibilizarla como la anglosajona. E incluso tengo una propuesta algo polémica con el tema de las lenguas autonómicas. En Madrid los alumnos no saben nada de las bases lingüísticas y de la literatura catalanas, gallegas y demás lenguas autonómicas. Creo que deberían conocer esa literatura que está allí como cultura general nuestra, pero cuando lo propongo...

Ya me imagino. Además de su labor académica, también se ha atrevido con la narrativa. Su novela «La respuesta a todo» ha sido un éxito. ¿Qué le empujó a explorar la ficción y qué mensaje busca transmitir con esta obra?

Yo investigo los impactos de la tecnología sobre nuestra sociedad, y de ello surgió la trilogía de libros de ficción en donde expongo como la tecnología va evolucionando tan rápidamente que lo cambia todo en muy poco tiempo. Ahora no es descabellado visualizar los sueños o trasplantar las mentes a un ordenador, y en ello la ciencia ficción me da ese escape de imaginación.

En su sección «Economía Extraña» del podcast «Días Extraños», aborda temas económicos de forma accesible. ¿Cómo cree que la divulgación puede contribuir a una mejor comprensión de la economía?

Pues hay que aprovechar todos los medios para hacer divulgación centrándose a menudo en cosas un poco más anecdóticas para enseñar entreteniéndolo. Todo lo que podemos utilizar en las redes positivas es importante para conseguir ese **feed back** en donde uno también aprende.

Ha recibido el Premio a la Excelencia Docente de la Universidad de Granada. ¿Qué considera esencial para ser un buen docente en la actualidad?

Un buen docente debe tener como objetivo enseñar al más alto nivel a sus alumnos. Ello no implica hacerlos felices, pero sí sacarles el máximo de jugo de sus capacidades. Quien haga eso es el verdadero buen profesor. No podemos ser amigos, ni colegas de nuestros alumnos, sino sus buenos instructores.



Finalmente, ¿qué cambios propondría para mejorar la calidad de la educación universitaria en España?

Quizás un cambio de entre muchos sería mejorar como se definen los planes de estudio. Ahora se hace por negociación entre los distintos departamentos y bajo sus intereses, pero no se implica en ello a la administración, a los agentes sociales y otros. Pongo el ejemplo de medicina en donde se podrían introducir asignaturas de psicología para mejorar el trato con el paciente. Otro ejemplo consistiría en agilizar los cambios en los planes de estudio gracias a la tecnología actual. Ocurre a menudo que cuando unos planes ya se han actualizado, el cambio ya resulta obsoleto.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

El Estado no da respuesta al aumento de alumnado con necesidades educativas

Según un estudio de CCOO, aunque el alumnado con algún tipo de necesidades no ha dejado de crecer, la inversión no lo ha hecho en la misma proporción

Pablo Gutiérrez de Álamo. 18 septiembre 2025

En los últimos años y, especialmente, tras la pandemia, el número de chicas y chicos con necesidades educativas ha crecido. Es el periodo que ha analizado CCOO con los datos disponibles, de manera segura, entre el curso 2018-19 y el 23-24.

Un periodo en el que han aumentado en casi medio millón las niñas, niños y jóvenes que se encuentran en alguna de las categorías que la Lomloe recoge: alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE); el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (dislexia, discalculia, trastornos de la atención...); quienes tienen altas capacidades y, finalmente, alumnado en situación de vulnerabilidad social.

Durante la presentación de este informe de inicio de curso de la Federación de Enseñanza de CCOO, Héctor Adsuar, su responsable de Pública, ha destacado las importantes diferencias que hay entre las políticas de las comunidades autónomas.

Aunque hay algo que, ha explicado, todas, prácticamente, practican. En los últimos años, ha explicado que muchas han optado por hacer un trasvase entre el alumnado con necesidades educativas especiales hacia el listado de quienes tienen necesidades específicas de aprendizaje. El motivo, explica Adsuar, tiene que ver con que en el caso del primer grupo la legislación obliga a que las administraciones competentes pongan en juego recursos humanos y económicos, mientras que en el segundo, no.

Teresa Esperabé, secretaria general de la Federación ha asegurado que «la educación inclusiva está en peligro» teniendo en cuenta los datos del informe. Y ha insistido en el hecho de que «si el sistema educativo no se hunde es porque los docentes los están sosteniendo».

Hay territorios en los que este trasvase es muy claro al comparar las cifras de la evolución de uno y otro grupo en estos años. En otros casos, no lo es, puesto que —explicaba el dirigente sindical— las cifras son más disimuladas.

El caso más destacado es el de Navarra. Mientras en este periodo perdía al 60 % de su alumnado con necesidades educativas especiales, aumentaba el de la lista de necesidades específicas un 177 %. En una línea similar está la Comunidad Valenciana, que pierde el 23 % del primero para ganar un 120 % en el segundo.

Para Adsuar, esto tiene que ver, como se decía, con el hecho de que el alumnado con circunstancias como la dislexia o la discalculia no lleva aparejados nuevos o diferentes recursos con los que los centros puedan hacer frente a sus dificultades de aprendizaje.

Los datos no son nada alentadores en ninguna de las variables. Según recogen en el documento, el alumnado con necesidades específicas ha crecido un 75 %, mientras que la inversión en medidas dirigidas a él lo ha hecho en un 26 %. En el caso de las niñas, niños y adolescentes con desventaja socioeconómica, su número ha aumentado un 128 % y la inversión dedicada a paliar de alguna manera sus situaciones es un 31 % superior.

Soluciones

Según los diferentes cálculos que la Federación de Enseñanza de CCOO ha hecho, sería necesario incrementar en 5.126 millones de euros la inversión para tener recursos materiales y humanos suficientes para hacer frente al incremento de chicas y chicos con necesidad de atención específica.

Además de estas inversiones, el sindicato pone sobre la mesa algunas soluciones que pasarían por reducir los ratios. Su propuesta es que este alumnado cuente el doble a la hora de la escolarización, de manera que en sus aulas hubiera menos estudiantes para mejorar la atención individualizada.

También exigen el aumento de los recursos materiales y personales para atender a estos colectivos. No solo con más docentes, también profesionales de apoyo educativo, de la red de orientación (donde calculan que hacen falta 10.000 más de los que hay hoy), con los que mejorar la detección y el seguimiento de los casos.

Ven necesario que el alumnado con dificultades específicas de apoyo educativo tenga asignado profesorado de PT y AL en una ratio máxima de 12 a 1.

Infradetección

A pesar del importante aumento de niñas, niños y adolescentes en todas las categorías previstas por la ley, desde CCOO sostienen que existen importantes lagunas de infradetección de casos, seguramente por la forma diferente en que las comunidades autónomas toman los datos que luego envían al Ministerio.

Basan esta afirmación en la comparación que hacen, por ejemplo, en la categoría de estudiantes con situaciones de vulnerabilidad socioeconómica. Los datos que recoge Educación están muy por debajo de los datos que el INE ofrece en el índice AROPE.

Una prueba de ello, por ejemplo, la encontramos en los datos de Andalucía para esta categoría. Simplemente no existen. No envía a Educación datos de niños en esta situación, siendo una de las comunidades autónomas con peores datos de pobreza y exclusión social en la infancia.

Adsuar también habló en la rueda de prensa de los datos relativos a las dificultades específicas de aprendizaje, en las que “los estudios de prevalencia están muy por encima de lo contabilizado en las administraciones educativas”. Según el responsable de Públicas, si se asignaran recursos económicos a este tipo de alumnado, “mejoraría la detección”.

¿Y si educamos la inteligencia natural? OPINIÓN

La cuestión no es qué puede hacer la IA por la educación, sino qué educación necesitamos para orientar la IA al bien común.

Foro de Sevilla. 22 de septiembre de 2025

En estos tiempos en que la inteligencia artificial (IA) acapara titulares, congresos y agendas y formaciones educativas, corremos el riesgo de deslumbrarnos por sus promesas y olvidar lo más esencial: la necesidad de educar la inteligencia natural de nuestros alumnos y alumnas para, entre otras muchas funciones, saber trabajar con esa IA. Educar una inteligencia humana, compleja y viva, que no se descarga ni se automatiza, porque se construye lentamente en la relación con los otros, en el conflicto, en la duda, en el asombro y en la experiencia compartida.

Mientras la IA aprende patrones a partir de millones de datos, *la inteligencia natural se desarrolla en el vaivén de la incertidumbre, en el esfuerzo por comprender lo nuevo, en el diálogo con la diferencia y la diversidad.* No es solo una cuestión de razonamiento lógico o de procesamiento de información, sino de sentido, de valores, de emociones, de ética, de imaginación y de humanidad.

La escuela debe promover en los estudiantes la conciencia de las oportunidades, limitaciones, efectos y riesgos de la IA, así como de los principios éticos involucrados. Reducir la educación a la adaptación tecnológica o al entrenamiento de competencias digitales, sin cuidar esa inteligencia natural, más profunda y vital sería empobrecer nuestra tarea. La escuela no puede eludir ni limitarse a preparar para utilizar, aplicar o convivir con las máquinas, sino que debe *formar personas capaces de humanizar el mundo y que orienten el diseño y uso de las máquinas y la tecnología hacia una transformación en pro de la justicia social y el bien común,* incluso en medio de un entorno tecnológicamente saturado.

La inteligencia artificial puede ser una herramienta poderosa, sin duda, pero no puede reemplazar la formación de un pensamiento crítico, autónomo, empático y comprometido, ni el trabajo lento y artesanal de ayudar a cada alumno a pensar por sí mismo, a sentir con otros y a actuar con sentido en el mundo. La inteligencia no puede pensarse sólo como una acumulación de datos y su capacidad de procesarlos y devolverlos, sino como una forma de acceder a la comprensión del mundo y la forma de participar en él, desde un posicionamiento ético ineludible. Algo fuera del alcance de lo artificial. *La inteligencia implica decisiones, no solo devolución de información, por muy bien elaborada que esté. Y las decisiones suponen un dilema ético siempre presente, que no se puede eludir.*

Mientras las tecnologías avanzan a velocidad vertiginosa, la escuela no puede quedarse en adaptarse ni subirse a cada nueva ola sin criterio. Es urgente preguntarnos: ¿qué tipo de inteligencia queremos cultivar en nuestras aulas? ¿al servicio de qué ideología y política se está diseñando y expandiendo esa tecnología?, ¿para qué mundo, cuando se está utilizando para perpetrar un genocidio como el palestino impunemente con la complicidad de la industria tecnológica y de la IA? ¿Queremos estudiantes que reproduzcan información o que piensen por sí mismos? ¿Que se adapten al mercado o que transformen el mundo? ¿Que se formen como “eficientes técnicos” que se mantienen al margen de la barbarie genocida, del saqueo ecológico o de un



capitalismo que aumenta progresivamente la desigualdad y la injusticia social o como personas con unos sólidos valores que se involucran en construir una sociedad regida por derechos humanos, sociales y ecológicos?

«La digitalización plantea tanto posibilidades como riesgos para la educación democrática, dependiendo de cómo abordemos las preguntas sobre qué significa convivir bien en un mundo común hoy y mañana, y qué límites necesitamos establecer para lograrlo. Si estas preguntas no se plantean continuamente en educación, pueden ser respondidas en otros lugares, por quienes no tienen como objetivo educar para un futuro democrático». Jenni Nilsson, 2025, pp. 16-17.

Cuando hablamos de inteligencia natural, no nos referimos únicamente a las habilidades cognitivas que tradicionalmente se han valorado en el ámbito escolar. Vamos mucho más allá. Nos referimos a una forma de entender el mundo y de estar en él que integra sensibilidad, imaginación, juicio ético, pensamiento crítico, capacidad de escucha, creatividad, intuición, pasión y compromiso con los demás y con el entorno.

Es la inteligencia que no se mide pero que se manifiesta en la forma en que un niño o una niña consuela y acompaña a un compañero, en cómo una adolescente plantea una duda en el aula que pone en jaque lo establecido, o en cómo un grupo de estudiantes se organiza para transformar su entorno y acampar contra el genocidio, como hemos visto en las universidades de todo el Estado. *Esa inteligencia no surge de manera espontánea ni se activa con una tecla: se cultiva.*

Y se cultiva con tiempo y con vínculos significativos. Con preguntas que no tienen una única respuesta correcta. Con proyectos que nacen de la realidad y devuelven algo a la comunidad. Con profesorado que no sólo enseña contenidos, sino que escucha, acompaña, provoca, incómoda y confía. Con una escuela o instituto que no teme salir de sus muros para dialogar con la vida real, compleja y desafiante que se vive hoy.

En este sentido, educar la inteligencia natural es un acto profundamente político y ético. Es apostar por una educación que forme personas capaces de habitar el mundo con responsabilidad, sensibilidad y esperanza. Una educación que, lejos de reproducir lógicas de control y rendimiento, se atreva a imaginar otros horizontes posibles.

La IA puede ser un recurso valioso, claro que sí. Pero debe estar al servicio de un proyecto pedagógico humanizador, no al revés. Puede ayudar a personalizar ritmos, ofrecer simulaciones o facilitar el trabajo docente. Pero nunca reemplazará la mirada atenta de un profesorado que cree en su alumnado, la conversación que da sentido a un conflicto, o la reflexión que transforma una experiencia en aprendizaje.

Nos preocupa, y con razón, la irrupción de la inteligencia artificial en la educación. Pero nos preguntamos: ¿y la inteligencia natural? ¿Dónde queda en nuestras agendas educativas? Nos referimos a esa inteligencia humana que se cultiva cuando un niño o una niña descubre, casi con asombro, que puede pensar por sí mismo, que equivocarse no es un fracaso sino parte del aprendizaje, que puede reconstruir su camino, cambiar de opinión, aprender con otros y para otros.

Esa inteligencia no nace programada. Se educa. Se acompaña. Requiere tiempo, confianza, escucha, cuidado y contextos significativos. Se fortalece cuando el profesorado deja espacio para la duda, cuando las respuestas no están dadas de antemano, cuando el aula se convierte en un lugar donde vale la pena preguntarse por el mundo y por uno mismo.

Es cierto que la IA puede tener impacto en la autonomía del pensamiento. Pero la mejor defensa frente a eso no es prohibir la tecnología, sino formar inteligencias críticas, creativas, sensibles y éticas, capaces de convivir con lo artificial y cuidando lo humano. El problema no está en la supuesta maldad de la IA, que no deja de ser un instrumento, sino en los fundamentos que como educadores y educadoras ponemos en juego cuando trabajamos con nuestro alumnado.

En lugar de obsesionarnos por lo que la tecnología es capaz de hacer, tal vez deberíamos volver a preguntarnos qué tipo de educación necesita hoy la humanidad. Una educación que forme ciudadanos críticos, comprometidos socialmente, sensibles ante la deshumanización, capaces de habitar un mundo incierto con esperanza y responsabilidad, para involucrarse activamente en la construcción de una sociedad más justa y mejor. Una educación donde la inteligencia se valore en la capacidad de comprender, cuidar, imaginar y actuar. Educamos en y para la complejidad. No dejemos que la fascinación tecnológica nos haga olvidar que lo más importante de la educación sigue siendo profundamente humano.

Porque educar no es programar, es acompañar. No es automatizar, es provocar pensamiento. No es responder rápido, es aprender a hacer preguntas que importan. En un mundo saturado de datos, lo que más necesitamos son personas capaces de discernir, de cuidar, de imaginar futuros más justos y habitables.

La inteligencia artificial puede ayudarnos a organizar contenidos o a detectar patrones de aprendizaje. Pero solo la inteligencia natural, la que se cultiva en el aula, en el encuentro con el otro, en la palabra compartida y en la experiencia vivida, puede sostener una educación con sentido.

Seamos conscientes del presente, coherentes en su comprensión, pero no descuidemos lo esencial, lo que no se puede automatizar: la mirada, la escucha, el asombro, la pregunta, la emoción, la ética, el pensamiento crítico. Todo aquello que nos hace verdaderamente humanos.

Cinco años de la LOMLOE: el viaje del BOE al aula **OPINIÓN**

Albano De Alonso Paz. 25 Septiembre 2025

Hace pronto cinco años, el BOE parió un nuevo marco legal, la LOMLOE, que venía con el mantra de modernizar la educación, de poner al alumno en el centro y de enterrar de una vez por todas a la temida LOMCE. Como cada ley que nace, venía con la promesa de ser la panacea para los males de nuestro sistema educativo. Pero hoy, cinco años después, la pregunta que me asalta es simple y, a la vez, compleja: ¿realmente hemos avanzado?

Cuando la nueva ley vio la luz, todos los que se dedican a esto de la enseñanza, los que sobre todo se atrincheran en la aventura de entrar en un aula cada día, sintieron esa mezcla de esperanza y escepticismo. La intención parecía buena para muchos, pero no todos la tenían consigo: dejar de lado la memorización sin más para abrazar la comprensión, integrar competencias y no solo contenidos, y hacer del currículo algo más flexible y adaptable al alumnado real. Sin embargo, cinco años de camino nos han demostrado que una ley, por muy bienintencionada que sea, no es la llave para cambiar la cultura de un sistema o una sociedad, y menos cuando no se acompaña del presupuesto necesario.

La principal seña de identidad de la LOMLOE parecía dirigirse, en su enfoque, hacia el desarrollo definitivo de competencias clave. Recordemos de todos modos que éstas ya venían de muy atrás en las recomendaciones de organismos internacionales, cierto, aunque los nuevos enfoques de los temarios venían al menos a intentar apuntalarlas, con propuestas curriculares muy novedosas en su planteamiento.

Se repetía mucho eso de “se acabó el recitar la lista de los reyes godos sin entender por qué”. Sonaba a eslogan con tintes hasta ridículos. Si nos ponemos serios, la idea de que un alumno deba ser capaz de resolver problemas, de pensar críticamente y de trabajar de forma cooperativa eran y son pasos en la dirección correcta. “Se busca formar ciudadanos, no enciclopedias andantes”, podría haber dicho algún acérrimo defensor de esos cambios, cuando se le preguntaba por la nueva ley.

Sin embargo, la realidad actual nos ha empezado a hablar en otros términos. En la práctica, la implementación de esta ley con una arquitectura pedagógica novedosa y hasta arriesgada ha sido, cuanto menos, caótica. La burocracia se ha multiplicado cuando debería haber sido al revés. Los docentes, ya de por sí asfixiados, que habían llegado a la línea de salida ya con signos de agotamiento y estrés, se vieron sepultados por una montaña de papeles, de rúbricas y de pautas enrevesadas para programar que, en muchos casos, no hicieron más que entorpecer la labor real: dedicarles tiempo a sus estudiantes, que seguían dentro de clases tan numerosas como las de décadas atrás.

En un abrir y cerrar de ojos, pasamos de la rigidez de la LOMCE y sus icónicos listados de estándares curriculares a una flexibilidad tan mal gestionada que ha llegado a provocar efectos contrarios, así como una carga administrativa insostenible. Y en medio de todo este papeleo, ¿dónde queda el alumno? A veces me pregunto si no hemos cambiado el miedo al fracaso académico por el miedo a no cumplir con requisitos burocráticos, con montañas de requerimientos administrativos que para muchos carecen de sentido.

La LOMLOE, en su tormentoso viaje al aula, es un ejemplo perfecto de que la teoría es fantástica, pero la práctica, en ocasiones, puede ser tildada de problemática. Nos ha dado las herramientas, sí, pero no nos ha enseñado a usarlas (o al menos no de forma eficaz). Y, lo que es peor, muchos sienten que determinados cambios han quitado tiempo para lo que realmente importa: el contacto humano en el aula, el verdadero fin de la educación.

Pero los buenos docentes, que son muchos, han sabido poner el piloto automático para evadirse del ruido y seguir preparando clases de calidad.

Por ejemplo, han intentado comprender el llamado Diseño Universal para el Aprendizaje, y se han estrujado la cabeza por intentar hacer propuestas didácticas cada vez con menos barreras, para que cada vez más alumnos se sientan incluidos. Se han preocupado por poner por fin el bienestar emocional de todos en el lugar central, y se ha intensificado a costa de todo, y muchas veces a cambio de nada, cualquier atisbo de seguimiento al alumno de mayor complejidad, ese que antes desaparecía sin más. Todo eso es muy positivo, y es con lo que nos debemos quedar.

Quedémonos también con la premisa de que, cuando empezó la película, en plena pospandemia, España era el país de la OCDE con más alumnado repetidor en Secundaria, lo que afectaba desproporcionadamente al alumnado de familias con menores ingresos. No olvidemos tampoco que el escenario de la nueva ley trajo aparejado un mayor esfuerzo en identificar la vulnerabilidad del alumnado que antaño abandonaba a las primeras de cambio; programas como PROA, con fondos europeos, se encaminan a paliar este déficit estructural. ¿Lo malo? Lo de siempre, propuestas de apoyo externo y trabajo coordinado, como por ejemplo las llamadas Unidades de Acompañamiento y Orientación (UAO), terminan cayendo en saco roto si no se blindan económicamente.



De la nueva ley, aspectos como el perfil de salida (lo que tiene que saber todo el alumnado de España al finalizar la enseñanza obligatoria), la idea, rescatada de la LOGSE, de que cada centro concrete su currículo o la organización generalizada por ámbitos en vez de por áreas o materias no han terminado de cuajar. Pero eso no debe extrañarnos: cada vez que una ley educativa pretende modernizar el sistema educativo, los sectores más conservadores se llevan las manos a la cabeza, ejerciendo una oposición torticera sin dar alternativas realistas a cambio.

Las promesas de cambio profundo se han topado con la dura roca de la inercia y la resistencia sistémica. Quizás, nos equivocamos los que llegamos a pensar que una ley, por sí sola, tiene el poder de transformar la cultura de un sistema educativo. Honestamente, creo que ni esta ni otras leyes nacieron para eso.

Ha habido avances, sin embargo. En el análisis de éstos, es digno de destacar la capacidad de adaptación del profesorado y de los centros que han sido rigurosos en su trabajo a pesar de que las ratios sigan siendo altas y de que el alumnado cada vez presenta mayor complejidad. Todo un ejemplo de servicio público. Eso me demuestra que, legisle quien legisle, los que entendemos la escuela como un espacio para la posibilidad siempre pensaremos que no todo está perdido. Somos muchos los que creemos que es en las aulas, y no en el papel, donde empieza todo viaje hacia la esperanza, el que va más allá de cualquier ley. Al menos yo, me quedo con eso.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Curso 2025-2026: Un mapa desigual: cuánto invierte cada autonomía por alumno y quién garantiza plazas gratuitas de 0-3

España llega al curso 2025-2026 con dos velocidades: donde hay alto gasto por alumno y gratuidad efectiva del 0-3, las escuelas ofrecen más refuerzo y las familias notan menos fricción. Donde la inversión por estudiante es baja y la gratuidad se basa en bonos, el acceso depende más del código postal y del papeleo. La universalización real —la que llega a la puerta del centro y a la factura de fin de mes— aún es una tarea por completar.

Noelia García Palomares. 17-09-2025

El nuevo curso arranca con un sistema educativo que, pese a los avances, sigue fragmentado por líneas autonómicas: hay grandes diferencias en el gasto público por alumno y en la oferta —y el modelo— de plazas gratuitas de 0 a 3 años. Esa brecha territorial no es un matiz contable: condiciona la equidad, la calidad y la conciliación de miles de familias.

El gasto medio por alumno en España ronda los 6.600 euros, según fuentes del Ministerio de Educación, pero no todas las autonomías invierten lo mismo. En un extremo, comunidades como País Vasco o Navarra superan con holgura la media nacional, mientras que otras regiones del sur y este del país se mantienen en cifras bastante más ajustadas.

Esta disparidad no solo afecta a las enseñanzas obligatorias, también a la universidad. En los campus vascos y madrileños, por ejemplo, la inversión pública por alumno universitario casi dobla la de algunas comunidades más pequeñas.

Los últimos datos consolidados comparables por comunidades (no universitario) muestran una distancia persistente entre la cabeza y la cola del país. El País Vasco encabeza el gasto por estudiante —en torno a 10.200 € por alumno—, mientras que regiones como Murcia y Madrid se sitúan en la parte baja del ránking, alrededor de los 6.000 € por alumno. La horquilla supera así los 4.000 € por estudiante, una diferencia suficiente para marcar ritmos distintos en plantillas, desdobles, refuerzos o infraestructuras.

El patrón se repite cuando se observa la financiación por alumno en la enseñanza obligatoria: Madrid figura como una de las autonomías con menor esfuerzo relativo, un dato que se ha convertido en combustible del debate político sobre el modelo de provisión y la cooperación público-privada. Cabe destacar también que as cifras más recientes por CCAA llegan con rezago estadístico y se basan en presupuestos liquidados. Por eso aquí se usan los últimos datos comparables disponibles; sin embargo, las posiciones relativas llevan años mostrando el mismo dibujo: País Vasco y Navarra arriba; Madrid y Murcia, abajo.

Si el gasto educativo revela diferencias, la situación de la educación infantil temprana (0-3 años) dibuja un mosaico aún más desigual.

Algunas autonomías se han convertido en pioneras. Galicia, Castilla y León, Asturias o la Comunidad de Madrid ya garantizan la gratuidad de estas etapas en su red pública, en algunos casos también extendida a

centros concertados. La Xunta fue de las primeras en declarar gratuito todo el ciclo 0-3 y Madrid presume de tasas de escolarización infantil entre las más altas del país.

Gabriel González-Bueno, especialista en políticas de infancia de UNICEF España, asegura que España tiene una alta tasa (más del 55%) de niños y niñas menores de 3 años que asisten a un centro educativo, y con un importante incremento en los últimos años, así que el problema no se plantea en términos de tasa general, sino en otros como la gratuidad y el acceso a la educación infantil de los hogares con menores ingresos.

El Plan Estatal de implementación de la Garantía Infantil Europea se plantea como meta la universalización de la educación infantil de primer ciclo empezando por los niños y niñas de hogares con menor renta y otros grupos vulnerables. Aun así, el acceso gratuito en el 20% de hogares de menor renta es del 60% con datos de 2024, y el 40% restante paga una parte o la totalidad del costo, cifra que asciende al 55% en el siguiente nivel de renta (del 20 al 40%), según datos de UNICEF España.

González-Bueno destaca que la prioridad en el acceso y la gratuidad para los niños y niñas en hogares de menor renta tiene sentido en varios aspectos: uno es que los beneficios educativos comparados de asistir a la educación de 0 a 3 años son mayores con para niños con menores niveles de renta, otro es la posibilidad de acceso de los progenitores al mercado de empleo o la formación, especialmente de las mujeres, con lo cual es una herramienta potencial contra la pobreza infantil.

- *Gratuidad universal (red pública y/o privada adherida).* Galicia ofrece gratuidad para todo el 0-3 con independencia de la titularidad del centro (autonómico, municipal, privado o de iniciativa social) mediante una bonificación del 100% de la atención educativa —con límite de horas—. Castilla y León culminó la gratuidad total del 0-3 en 2024-25 en centros públicos, municipales y privados autorizados. Asturias ha desplegado una red autonómica 0-3 completamente pública y gratuita. Navarra la implantó en su red pública desde 2024-25. La Rioja y Cantabria han anunciado gratuidad amplia en sus redes, con matices según titularidad.
- *Gratuidad parcial o por tramos.* Cataluña mantiene la gratuidad en 2-3 en escuelas públicas y prevé extenderla a 0-1 y 1-2. Extremadura cubre 2-3 y la amplía gradualmente a 1-2. Castilla-La Mancha arranca por 2-3 en municipios pequeños y la irá extendiendo a localidades mayores. Aragón la garantiza en 2-3 en centros públicos; en la red del Gobierno autonómico es gratuita en todo el 0-3, pero es minoritaria. Baleares financia gratuidad de cuatro horas diarias en escoletas públicas y concertadas. Canarias combina nuevas plazas públicas con bonos a familias.
- *Modelo de ayudas generalizadas.* Andalucía bonifica plazas en colaboración público-privada (con gratuidad total para buena parte del alumnado de 2 años y plan de extensión por etapas), mientras Madrid hace gratuita la red pública 0-3 y sostiene la red privada mediante becas con criterios de renta. Murcia ofrece 7.650 plazas gratuitas en 2024-25 en una red mixta (pública, concertada y privada). Comunitat Valenciana declaró gratis todo el 0-3 en municipales y privados autorizados desde 2024-25.

Comunidad Autónoma	Modelo de gratuidad	Cobertura / plazas 0-3 años	Tipo de centro predominante	Notas adicionales
Galicia	Total	>50% escolarización	Públicos y privados concertados	Gratuidad universal desde 0 años
Castilla y León	Total	100% en 2024-25	Públicos, municipales y privados	Solicitud única por varias preferencias
Navarra	Total	50,09% escolarización pública	Públicos	1.400 plazas nuevas en 2025-26; programas de inclusión
Asturias	Total	100% en 2024-25	Públicos y municipales	Red autonómica en expansión; <i>ratio</i> 23 alumnos por aula
La Rioja	Total	No disponible	Públicos y municipales	Gratuidad universal
País Vasco	Total	No disponible	Públicos (consorcio Haurreskolak)	Gratuidad universal
Cataluña	Progresiva	2-3 años gratuito	Públicos	Extensión a 0-1 y 1-2 años prevista
Extremadura	Progresiva	2-3 años gratuito	Públicos y municipales	Extensión a 1-2 años en curso siguiente

Comunidad Autónoma	Modelo de gratuidad	Cobertura / plazas 0-3 años	Tipo de centro predominante	Notas adicionales
Castilla-La Mancha	Progresiva	2-3 años en municipios ≤2.000 hab	Públicos	Ampliación a municipios ≤10.000 en 2025-26
Canarias	Progresiva	Nuevas plazas gratuitas	Públicos	Bono familiar disponible para privadas y municipales
Andalucía	Parcial / ayudas	Según renta	Públicos y privados	Sistema mixto; plazas parcialmente gratuitas
Baleares	Parcial / ayudas	4 h diarias gratuitas (8-14 h)	Públicos y concertados	Horario limitado; resto con ayudas
Madrid	Parcial / ayudas	Red pública gratuita, becas privadas por renta	Públicos y privados	Cobertura privada mediante becas
Comunidad Valenciana	Parcial / ayudas	Gratis en municipales y privados autorizados	Públicos y privados	Cobertura iniciada en 2024-25
Cantabria	Parcial / ayudas	200 aulas gratuitas	Públicos	Algunos concertados y privados sin concierto no incluidos
Murcia	Limitada	8.650 plazas gratuitas en 2025-26	Públicos, municipales y privados	Incremento respecto a 2024-25; ratios reducidas
Aragón	Limitada	Gratuito en 11 escuelas autonómicas	Públicos	Privadas no tienen ayudas
Ceuta y Melilla	Limitada	En expansión	Públicos	Incremento de plazas previsto por el Ministerio

Además de las políticas propias, el Plan de Recuperación Transformación y Resiliencia ha financiado 65.000 nuevas plazas públicas de 0-3 entre 2021 y 2023, repartidas por todas las autonomías. Es un impulso relevante, pero no cierra por sí solo la brecha territorial en cobertura.

En medio de esta diversidad, la meta común parece clara: universalizar un tramo educativo que cada vez se percibe más como esencial para la conciliación y para la igualdad de oportunidades desde la primera infancia.

Por tanto, y como dice González-Bueno, actualmente los criterios de acceso a la educación infantil pública en cada territorio son dispares, se diferencia entre aquellos que priorizan a los hogares con menores ingresos o mayor vulnerabilidad social, frente a aquellos que priman el trabajo de los padres y madres. Aunque en general conviven ambos criterios, la prioridad por el empleo de ambos progenitores puede atrapar a los padres y madres sin trabajo (y normalmente con muy bajos ingresos) en un círculo vicioso en el que no pueden acceder al empleo por las necesidades de cuidado de los hijos, y por lo tanto continuar en esa situación, y los niños y niñas no beneficiarse de esta etapa educativa fundamental para poder comenzar la educación obligatoria en la mismas condiciones que sus compañeros y compañeras.

Curso 2024-2025: iniciativas y avances autonómicos

- Navarra arranca el nuevo curso con un 67,8 % de escolarización en la red pública, y lidera en cobertura del tramo 0-3: por primera vez, el 50,09 % de los niños están matriculados en centros públicos, gracias a la creación de 1.400 plazas nuevas en 106 escuelas infantiles repartidas en 95 municipios. También se incorporan mejoras en ratios, transporte, comedores y programas de inclusión educativa.
- Castilla-La Mancha suma más de 3.000 nuevas plazas de 0-3 años gratuitas, junto al refuerzo de profesorado (530 docentes más), nuevas rutas escolares, comedores y un ambicioso plan de infraestructuras, con diez nuevos centros previstos y numerosas ayudas económicas para estudiantes.
- La Región de Murcia amplía su oferta educativa hasta más de 8 650 plazas gratuitas en el ciclo 0-3 años, lo que representa un incremento de 1.000 plazas respecto al curso anterior. Esta cifra marca un salto cuantitativo desde las apenas 600 disponibles en 2022-2023, incorporando plazas en escuelas municipales, centros públicos, concertados y privados. La expansión considera criterios geográficos y busca garantizar acceso accesible en toda la región.

- En Andalucía se han adjudicado 85.877 plazas en el primer ciclo de Infantil, con 1 240 más que el curso anterior. Además, los 2 años pasan a ser completamente gratuitos en todos los centros de la red pública y en los adheridos al programa de ayudas. La Junta prevé extender esa gratuidad progresivamente a todo el ciclo 0-3 en seis años.
- Castilla y León ofrece 13.737 plazas gratuitas de 0-3 años para este curso: 5 659 para 2-3 años, 5 097 para 1-2 años y 2 981 para bebés de 0-1 año.

¿Qué efectos tienen estas divergencias?

El nivel de gasto por alumno no garantiza automáticamente mejores calificaciones, pero sí sostiene plantillas más estables, programas de refuerzo y atención temprana, claves en los entornos más vulnerables. Las comunidades que invierten menos parten con desventaja: tienen menos margen para reducir ratios, reforzar la orientación o modernizar equipamientos. Cuando a esta menor inversión se suma un modelo basado en ayudas indirectas —como cheques o bonos— en lugar de plazas públicas, la equidad depende en gran medida de cómo se diseñen los baremos de renta y de la oferta real de centros en cada municipio.

Asimismo, la gratuidad en el tramo 0-3 años dispara la escolarización y facilita la reincorporación de las madres al mercado laboral. Sin embargo, no todos los territorios garantizan las mismas condiciones. En algunas comunidades las familias cuentan con una plaza pública gratuita cerca de casa, mientras que en otras solo acceden a una ayuda parcial para una escuela privada, con listas de espera o copagos añadidos. Allí donde la gratuidad es universal —como en Galicia, Castilla y León, Navarra o Asturias— la barrera económica prácticamente desaparece. En cambio, los modelos de bono mantienen la carga administrativa y la obligación de adelantar costes sobre las familias.

Por otro lado, la combinación de la expansión de plazas públicas y la caída de la natalidad ha impactado de lleno en el sector privado de 0-3 años: según datos de las patronales, una de cada cuatro escuelas infantiles privadas ha cerrado en los últimos cinco años. Este escenario obliga a repensar la planificación para evitar desiertos de oferta en barrios o pequeños municipios donde la red pública aún no llega con suficiente cobertura.

Nuevo curso en la Universidad

Con los mismos problemas de siempre, agudizados por la escasa financiación en las públicas. Y en un mapa universitario cada vez más diverso y competitivo.

Jesús Jiménez. 23-09-2025

¿Gaudeamus igitur? Gaudeamus igitur iuvenes dum sumus. Alegrémonos, pues, mientras seamos jóvenes. Así comienza el himno universitario por excelencia (lo de "excelencia viene bien en el ambiente académico) que estos días se ha entonado en los paraninfos con el comienzo de un nuevo curso. Jóvenes son los estudiantes que pueblan las aulas y mayores (bastante mayores) gran parte del personal docente e investigador (PDI) y del personal técnico, de gestión y de administración y servicios (PTGAS). Por poner un solo ejemplo: el 21% del PDI de la pública tiene entre 60 y 70 años, según datos del propio Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MICIU).

Pero más allá de la preocupación por el envejecimiento de los claustros universitarios, especialmente en la pública, hay asuntos inmediatos que tendrán que abordarse en los próximos meses. O eso se espera. Dos son capitales para nuestro sistema universitario: mapa y financiación.

Primero, los movimientos telúricos en el mapa universitario español. El "famoso", por controvertido, Decreto Castells (RD 640/2021) explica en gran medida la actual configuración de la red universitaria española. Desde 1998, cuando se creó la última universidad pública (Politécnica de Cartagena), el número de privadas casi se ha más que duplicado y en este curso tenemos casi tantas universidades privadas (42) como públicas (50) y en septiembre el número de privadas superará al de públicas. Ese crecimiento no solo es debido al interés de entidades y capitales, sobre todo de fondos de inversión, por un nicho de mercado que consideran rentable a medio y largo plazo. La proliferación de privadas de todo pelaje y condición también ha sido posible gracias a una deshilvanada y laxa legislación que permite que "chiringuitos" de baja calidad sean reconocidos como "universidades" por el parlamento de la comunidad autónoma donde buscan negocio. Más aún, una docena larga de empresas están a la espera de que se les reconozca su universidad y es previsible que varias obtengan la aprobación en su comunidad autónoma a pesar de tener informe desfavorable de la Conferencia General de Política Universitaria. Esa es la clave: ese informe no es vinculante y, por tanto, cada gobierno regional puede hacerle caso o no, según políticamente le convenga.

Las consecuencias a la vista están. Solo tres muy preocupantes. Una, la enorme diversidad de oferta universitaria, con más de cuatro mil titulaciones de grado y otras tantas de máster, algunas sin una definición clara de competencias. Dos, la baja calidad de bastantes universidades privadas, sin apenas líneas de investigación acreditadas y reconocidas por su impacto en el mundo científico. Y tres, la credibilidad global de nuestro sistema universitario, puesta en entredicho por el escaso control ex post de los proyectos universitarios para el aseguramiento en la práctica de la calidad de los mismos.



Segundo, la casi siempre limitada financiación de las universidades públicas. En algunos territorios es alarmante, no porque se carezca de recursos en las arcas autonómicas sino porque su gobierno regional, del que depende esa financiación, quiere asfixiar a las públicas para que así crezcan y florezcan las privadas. En la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LO 2/2023) se dice textualmente que "el Estado, las Comunidades Autónomas y las universidades comparten el objetivo de destinar como mínimo el 1 por ciento del Producto Interior Bruto al gasto público en educación universitaria pública en el conjunto del Estado" (art. 55.2). Bien, pues ahora estamos en el 0,7% del PIB, como hace bien poco recordaba en los medios la presidenta de la CRUE (Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas). Con escasa financiación, y sin garantizarle un plan plurianual, se hace muy difícil que una universidad pública pueda ampliar su oferta de plazas en titulaciones con gran demanda estudiantil, como sucede hoy con las sanitarias, lo que abre el campo a las privadas para lanzarse y llevarse cada vez una mayor "parte del pastel", especialmente en Medicina. Y además esa universidad pública tiene muy complicado impulsar sus proyectos de investigación para hacerlos competitivos en el escenario internacional.

Las consecuencias también son evidentes. Estudiantes brillantes en bachillerato no pueden acceder a una universidad pública por falta de plazas y con la beca estatal, si la obtienen, no les llega para residir en una ciudad fuera de su domicilio familiar. Por otra parte, un importante contingente de excelentes investigadores, sobre todo jóvenes, se marchan fuera y resulta muy complicado recuperar y atraer talento a las universidades de nuestro país. Así la universidad está dejando de actuar como ascensor social y se debilita la marca y reputación de algunos centros universitarios.

Es de esperar que en el curso recién iniciado se aborden con serenidad, decisión y presupuestos esos dos grandes retos que tiene la Universidad española. Que el sistema universitario español sea tan diverso puede ser una fortaleza siempre y cuando se asegure que toda universidad, sea pública o privada, reúna unos contrastados niveles de calidad en docencia y en investigación; evaluarlos y exigirlos es el gran reto para este nuevo curso. Así podríamos entonar mejor el Gaudeamus.