

**ÍNDICE**

[El director que llevó la excelencia al corazón de un barrio obrero: "En ocho leyes educativas no se ha puesto al alumno y al profesor en el centro"](#) **EL PAÍS**

[Los colegios del modelo EGB se ampliarán en Madrid el próximo curso: 300 centros están interesados en impartir también la ESO](#) **20MINUTOS**

[La UNESCO pide pagar mejor a las direcciones de las escuelas en Catalunya, darles más poder y quitarles burocracia](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Profesorado del CIP Virgen del Camino desmiente las declaraciones del consejero de Educación sobre la FP Dual](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[La forma de generalizar la bajada de ratio en las aulas: que el alumnado con necesidad de apoyo cuente doble](#) **EL PAÍS**

[¿Cuál es la responsabilidad penal del colegio por acoso escolar?](#) **LA VANGUARDIA**

[El abandono educativo en la Región deja más de 10.000 plazas de FP sin cubrir](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Estudiantes del proyecto 'Voces x la FP dual' piden un modelo educativo transparente y conectado con el mercado laboral](#) **EUROPA PRESS**

[Protesta educativa en Madrid: cuatro horas de paros contra la censura del apoyo a Palestina](#) **EL PAÍS**

[Un 87% de los españoles cree que el sistema educativo necesita una transformación "profunda", según EduAcción](#) **EUROPA PRESS**

[Los jueces enmiendan las ocurrencias pedagógicas](#) **EL DEBATE**

[Navarra actúa contra el ciberacoso con un plan pionero en las aulas de 6 a 12 años](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Las familias de la enseñanza pública son las que mejor opinión tienen de la educación en España](#) **EL PAÍS**

[El 83% de los colegios concertados cobra cuota, obligatoria en el 69% de los casos, según un estudio encargado por CICAIE](#) **EUROPA PRESS**

[La educación primaria pierde más de 200.000 alumnos en siete años pese al alza de extranjeros](#) **EL DEBATE**

[El Sindicato de Estudiantes convoca una huelga el 2 de octubre para "denunciar el genocidio" en Palestina](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[El CES advierte de la elevada pobreza infantil en el Estado: "No hay ningún otro país de la Unión Europea con estos datos"](#) **DEiA**

[La gramática digital: secuestro de la atención y manipulación del deseo](#) **EL PAÍS**

[España necesita 37.313 docentes jóvenes de FP para compensar la brecha generacional, según un estudio](#) **EUROPA PRESS**

[Sin libros de texto, florece la venta de material educativo vía Instagram: "Los docentes no tenemos tiempo para crearlos"](#) **ELDIARIO.es**

[Miles de estudiantes hacen huelga en España contra el genocidio en Palestina: "En mi instituto el seguimiento es masivo"](#) **EL PAÍS**

[¿Por qué las víctimas de acoso digital se convierten en acosadores?](#) **THE CONVERSATION**

[Cómo frenar el abandono docente con redes de acompañamiento](#) **THE CONVERSATION**

[No basta con saber matemáticas para enseñarlas bien](#) **THE CONVERSATION**

[Evolución de las funciones del Cuerpo de Inspectores de Educación](#) **MAGISTERIO**

[Solo el 50% de los institutos bilingües logra los estándares fijados](#) **MAGISTERIO**

[Comunidades reclaman equilibrio en el tema de las pantallas: "Es un debate absurdo que tenemos que superar"](#) **MAGISTERIO**

[Record de estudiantes en FP: claves para empezar el curso con éxito](#) **MAGISTERIO**

[Los estudiantes que acceden a la universidad desde la FP muestran mejores resultados en comprensión y regulación emocional](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Andalucía unifica los programas educativos para simplificar la gestión en los centros docentes](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[CICAIE denuncia que las cuotas de la educación concertada suponen una competencia desleal para la privada, pero también para la pública](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[España, en la mitad de la lista de inversión por alumno en la OCDE](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Esbozo de una utopía: las misiones pedagógicas durante la segunda república](#) EDUCATIONAL EVIDENCE

[Fracaso escolar: el triunfo de la voluntad y la escuela placebo](#) EDUCATIONAL EVIDENCE

[Progreso, involución, o 'sostenella y no enmendalla' en la educación](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Décimo año de cuotas en la escuela concertada](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Adele Diamond: Experta en Neurociencia Cognitiva del Desarrollo \(Universidad de Columbia Británica\)](#)

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

[De las aulas a las consolas: ¿Se apaga la chispa de la lectura profunda en la era del gaming inmersivo?](#)

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Confección: José Antonio Martínez

EL PAIS

El director que llevó la excelencia al corazón de un barrio obrero: “En ocho leyes educativas no se ha puesto al alumno y al profesor en el centro”

Empeñado en que las oportunidades no dependan del código postal y en hacer del aula una escalera hacia el futuro, el maestro José Antonio Expósito presenta su libro 'La rebelión de Las Musas: cómo transformar la educación' en Madrid

SARA CASTRO. Madrid - 25 SEPT 2025

Intentar lanzar un nanosatélite al espacio, cruzar la selva de la Amazonía, vivir un intercambio escolar en Moscú o navegar hasta las cataratas del Niágara fue posible en el Instituto público Las Musas, ubicado en el corazón del obrero barrio de San Blas-Canillejas. Desde que José Antonio Expósito (61 años, Madrid) llegó a la dirección del centro en 2015 se empeñó en sustituir el ladrillo por las paredes de cristal para que entrase la luz y con ella, la creatividad y la ciencia. Ahora, sus alumnos investigan codo con codo con los científicos más prestigiosos. Tras un año jubilado, empeñado en que las oportunidades no dependan del código postal y en hacer del aula una escalera hacia el futuro, el maestro presenta este jueves en la Institución Libre de Enseñanza de Madrid su nuevo libro, *La rebelión de Las Musas: cómo transformar la educación*.

Pregunta. ¿Su dirección estuvo marcada por su infancia?

Respuesta. Si lo miro con perspectiva, creo que sí. Soy hijo de inmigrantes, crecí en Vallecas, un barrio muy humilde, donde en los años 70 escaseaban las escuelas. Mis padres no tenían formación y en casa no había libros. No les quedó más remedio que llevarme a aquellas aulas que abrían y cerraban en pisos particulares. Llegaba a casa con las botas llenas de barro. La escuela me brindó un futuro. Quise devolver a la sociedad todo lo que me había dado. Me empeñé en que nuestro centro fuese una ventana abierta al mundo.

P. ¿Es el Instituto Las Musas su proyecto vital?

R. Llegué trasladado en 2005 desde Alcalá de Henares y acepté ser director diez años después, cuando la Consejería de Educación construyó un recinto escolar a escasos 300 metros de nuestra destartalada escuela. Pude cambiarme de centro, pero cuando los ratones se enamoran de su barco no lo abandonan. Los profesores decidimos no bajar los brazos y luchar por nuestra escuela, a la que también llevábamos a nuestros hijos.

P. ¿Cuál fue su mayor empeño?

R. Rehumanizar la enseñanza. En Las Musas no hay timbre, los alumnos no se mueven a toque de corneta, educamos en la responsabilidad. Para un joven lo fundamental es encontrar en el profesorado un referente con el que conversar, no solo de matemáticas, también de la vida. A principio de curso siempre les recordaba a los maestros que un buen profesor debía amar a sus estudiantes.

P. ¿La estética y la poesía mueven Las Musas?

R. “Amor y poesía cada día”, ese verso de Juan Ramón Jiménez es el lema de nuestro instituto. El maestro y el poeta tienen unas encomiendas parecidas, revelar lo que está oculto, dar a conocer aquello que no se sabe. Los centros educativos se han olvidado de la belleza, ninguna ley educativa la contempla, pero es la forma de cultivar la sensibilidad en los jóvenes. No hablo de lujos, sino de dignidad para los templos del saber. ¿Por qué siguen las escuelas embriagadas en el pasado y en esa uniformidad del verde desde Almería hasta Ourense? Representan el Atapuerca de la Democracia. Sería impensable no renovar un quirófano en 30 años.

P. ¿Por eso habilitó aulas transparentes en el centro?



R. Si en cada pueblo o ciudad del país hubiésemos levantado un recinto escolar extraordinario, como siglos atrás se elevó con esfuerzo común la iglesia o la catedral colosal de la que sus habitantes se sienten orgullosos, hoy esta España sería otra España. Por ello, me empeñé en derribar los muros de Las Musas para dejar atrás el mito de la caverna de Platón. Nuestras aulas son de cristal, mejoramos el estado de ánimo y potenciamos la creatividad y el ingenio.

P. ¿Apostó por compartir su modelo con otros institutos?

R. No escondo la receta, la desvelo. A mí me inspiraron mis antecesores, aquellos maestros de la Transición que me transmitieron la ilusión y el esfuerzo titánico para que el ascensor social funcionase. Por ello, inauguré Magister Musas, un claustro en la sombra formado por docentes jubilados. En 2022 creamos la Asociación Nacional de Institutos por la Investigación en Secundaria. Compartir lo que uno sabe es el noble espíritu del maestro vocacional de la escuela pública.

P. ¿Cuáles son los retos que tiene el sistema educativo español?

R. Un país entero solo se transforma desde las escuelas. El Ministerio de Educación se ha consagrado como el peor alumno del país, repite siempre en legislación. Desde el inicio de la democracia hasta la actualidad hemos tenido ocho leyes educativas, pero no se ha puesto al maestro y al alumno en el centro. Hay que reducir el número de estudiantes por aula, un docente no puede funcionar al ritmo de un empleado de fábrica, trabaja con personas que necesitan ser escuchadas. Una escuela vive sin ordenador, pero muere sin profesores.

P. ¿Fue el bachillerato de investigación de su centro un referente?

R. Sin duda. Colaboramos con los investigadores más punteros del país, procedentes de entidades como el centro Nacional de Investigaciones Oncológicas. Cada profesional tutela a un alumno durante casi dos años. Después el estudiante expone su trabajo ante un tribunal. Un atleta de élite siempre se forja en su adolescencia, aunque triunfa en su madurez. Si queremos un Rafa Nadal de la ciencia, hay que hacer cantera.

P. Sin embargo, a su instituto le costó acogerse a programas institucionales de la Consejería de Educación.

R. Hasta en cinco ocasiones quedamos excluidos. Mi predecesor solicitó tener el programa bilingüe en inglés sin éxito, aunque con trabajo nos convertimos en centro examinador oficial de Cambridge. Cuando vimos que todos los institutos abogaban de forma exclusiva por este idioma, apostamos por el francés. Fuimos los primeros en abrir las redes en 2012, pero también en cerrarlas cuando nos dimos cuenta de que ese no era el camino. Somos pioneros en la mediación de conflictos entre alumnos. Nunca nos dejamos llevar por las modas.

P. ¿Cómo un centro público de barrio consigue hacer cinco expediciones a la Amazonía ecuatoriana?

R. Un profesor que había sido cooperante en Ecuador me ayudó a impulsar el proyecto. Ninguna escuela europea realiza algo similar. Es una experiencia vital extraordinaria, queríamos que los chavales conociesen la inmigración desde el otro lado. Recorrieron la selva, hablaron con la población local, descubrieron un mundo nuevo y reflexionaron sobre las verdaderas prioridades vitales. Así lo reflejaron en sus crónicas diarias que dieron paso a un libro realizado en la propia editorial del instituto.

P. ¿Intentaron lanzar un nanosatélite al espacio?

R. Fue una aventura maravillosa, un proyecto que duró tres años. Nos reunimos con las empresas españolas más importantes del sector, todas nos apoyaban. Eran los primeros estudiantes de secundaria que realizaban un proyecto de estas características en Europa. Montamos una estación de seguimiento aeroespacial en la escuela, podíamos solicitar una comunicación con los astronautas de la Estación Espacial Internacional. No fallaron los niños, fallaron las autoridades con su falta de financiación, pero aprendieron que si los sueños no se cumplen, se reacondicionan. Cuando vi a una de las alumnas matriculada en Astrofísica en Holanda, supe que lo habíamos conseguido.

P. ¿Cómo logró su instituto ser Escuela Embajadora del Parlamento Europeo?

R. Los chicos realizaron intercambios con alumnos de Francia, Alemania, República Checa, Moscú, Canadá o Bruselas. Diversos docentes de diferentes países del mundo se interesaron en nuestro modelo. Difundimos el conocimiento de la Unión Europea entre todos los escolares. Viajaron gratis al Parlamento y se reunieron con políticos para hablar de vacunas, guerras y medioambiente.

P. ¿En su centro no existían los repetidores?

R. Una escuela de calidad es aquella que atiende el progreso de la diversidad, nuestro propósito era que ni un solo niño repitiese curso, mucho antes de que las leyes educativas apostasen por esto. La repetición no resuelve el problema, lo agrava en muchas ocasiones, suele ser la antesala del abandono escolar. El alumno se separa de su grupo y carga con el estigma del fracaso. Por ello, asignamos un docente mentor a cada estudiante que lo necesitaba. Lo acompañábamos académica y emocionalmente para mantenerlo a flote.

P. Y de los resultados académicos, ¿qué hay?

R. El centro ocupa los primeros puestos en selectividad año tras año. El modelo funciona. En una década solo suspendió un alumno las pruebas de acceso a la universidad de 1.294 estudiantes que participaron. La clave era rehumanizar la escuela, introducir la investigación y formar a personas solidarias y comprometidas.

P. ¿Fue imprescindible integrar el instituto en el barrio?

R. El programa Las Musas-Actúa permitió que cada año más de 200 alumnos dedicasen su tiempo y su energía a cooperar con las ONG, muchas ubicadas en el distrito. Así surgió Los Musaicos, una banda de música pop compuesta por alumnos del centro y muchachos con discapacidad intelectual. Una escuela no puede vivir al margen de su realidad, nos lo recuerdan las 400 butacas del viejo Vicente Calderón que el Atlético de Madrid donó para nuestra pista.

P. Partido a partido, ¿aquel niño de Vallecas que llegaba a casa con las botas llenas de barro cumplió su sueño?

R. La realidad ha superado las expectativas que yo tenía de hacer una escuela. En este camino la labor de los padres y profesores fue imprescindible, también la de los jardineros, las limpiadoras, como mi madre, y los conserjes, como mi padre. He tenido la inmensa suerte de rodearme de gente entusiasta.

P. ¿Cuál fue su mejor premio de todos los galardones recogidos?

R. "Sois el orgullo de todo el barrio", me dijo una madre. No hay mejor reconocimiento.

20minutos

Los colegios del modelo EGB se ampliarán en Madrid el próximo curso: 300 centros están interesados en impartir también la ESO

La Comunidad de Madrid apoyará a los centros que decidan adherirse a este modelo y financiará los trabajos para acondicionar las aulas de Secundaria.

LUIS MIGUEL GUTIÉRREZ MACHIO 25 SEP 2025

Los colegios del modelo de EGB continuarán ampliándose en la Comunidad de Madrid en los siguientes cursos. Tras estrenarse este sistema para incorporar los primeros niveles de la ESO en los centros de Primaria, la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades ya trabaja para agrandar la red sumando las escuelas que lo soliciten. Desde que se presentó la medida más de 300 colegios han mostrado su interés por abrir aulas de 1º de Secundaria y retrasar la marcha de los alumnos al instituto. Ahora, durante los próximos meses los colegios que lo requieran, cuenten con los espacios suficientes y aprueben la decisión en sus Consejos Escolares podrán pedir la habilitación para impartir esos niveles.

Alargar la permanencia de los alumnos en los colegios, reducir el abandono escolar, favorecer la conciliación, disminuir la influencia de las adicciones o extender el servicio de comedor escolar. Estos son algunos de los beneficios que la Comunidad de Madrid esgrimió al presentar la medida para impartir Secundaria en los colegios. Los alumnos de 6º de Primaria que finalizaron la etapa educativa el curso pasado han empezado sus clases de la ESO en el mismo espacio y permanecerán así dos años, ya que también tendrán la opción de estudiar 2º antes de ir al instituto.

En total 49 centros aplican ya este modelo, similar al de la EGB, y se espera introducir en más espacios. "Ya hay unos cuantos colegios que nos están escribiendo y que nos han pedido iniciar actuaciones en este sentido. También recordemos que cuando se anunció la medida y se puso en marcha, recibimos más de 300 peticiones. Hay colegios que no han tenido tiempo o no han tenido la capacidad de hacer las adaptaciones para este curso. Es posible que para el curso que viene ya lo tengan listo. Nosotros vamos a apoyarles", ha indicado el consejero de Educación, Emilio Viciano, este jueves durante la visita en el colegio Josep Tarradellas, uno de los centros que ya han incorporado 1º de la ESO.

Por ahora no se han detallado los centros que se unirán a la medida, ya que aún se tendrán que formalizar las solicitudes. El titular de Educación ha señalado que los colegios que cuenten con el espacio suficiente para abrir estas aulas y cuenten con el apoyo de su Consejo Escolar podrán incorporarse en el curso 2026-2027. "Los estudiantes de estos centros ya no tienen que comer solos en casa, ya no les tienen que dar las llaves de casa, ya no tienen que coger el autobús, no les tienen que comprar el móvil y desde luego, están en un entorno mucho más amigable y protegido", ha indicado Viciano.

"Las familias están encantadas. La decisión de que permanezcan en el centro ha sido suya. Los niños están superilusionados, se encuentran en un contexto controlado que conocen, unido a que el cambio de etapa implica mayor carga cognitiva, académica y esfuerzo, pero con el hándicap de cambiar de centro o de entorno social, aquí lo tienen más controlado y están muy tranquilos", ha explicado la directora del Josep Tarradellas, María Gara de Olano. Por su parte, los alumnos de 1º A valoran de forma positiva permanecer en su colegio un par de años más. "Estamos todos juntos y podemos disfrutarlo", ha comentado Emma. "Me viene mejor venir

aquí, yo vivo cerca del cole e ir al instituto me viene peor. Además, yo creo que somos un poco pequeños para cambiarnos", ha añadido Elsa, otra de las escolares.

Profesores itinerantes y plantillas fijas en los centros

La adopción de este modelo ha implicado adaptar espacios infrautilizados para abrir las aulas de 1º y 2º de la ESO. Para ello se destinó una inversión de 4 millones de euros y dotar estos espacios con el material académico necesario. Asimismo, las plantillas docentes se han reforzado para dar las materias de Secundaria. "Tenemos profesores a tiempo completo y luego compartimos otros con el centro que está aquí al lado", ha explicado la directora del Josep Tarradellas. En asignaturas como Plástica, Música o Biología los docentes rotan de un colegio a otro, mientras que en Lengua o Matemáticas toda la jornada transcurre en el mismo espacio.

En función del número de grupos habilitados, la asignatura y la zona en la que se encuentra el centro, se ha optado por combinar un cupo de profesores fijos o itinerantes. Aunque esta forma de organización no es nueva, desde sindicatos y asociaciones de profesores se ha cuestionado que puede repercutir en la calidad educativa, ya que dificulta crear proyectos y tener equipos cohesionados. Junto a la estabilidad de las plantillas, también se ha cuestionado que los docentes deban dar más de una asignatura. "Esto tiene una incidencia en la calidad educativa. No es lo mismo que un docente esté especializado en su campo a que dé otra materia. En todos los colegios que imparten también Secundaria hay resultados flojos", señaló la secretaria general de Educación en CC OO, Aida San Millán, a inicios del curso escolar.

Junto a las condiciones laborales, también se ha señalado la necesidad de adecuar más espacios. "Esto es un centro educativo de Primaria e Infantil, no está preparado todavía para albergar los espacios que exige la ESO, para citarse con las familias, para dar una serie de datos que son confidenciales para la orientadora. De cara a futuro, sí que se podría pedir un mayor acondicionamiento", ha comentado uno de los profesores que imparte asignatura en estos colegios. Sobre la adopción de medidas para mejorar los espacios el consejero de Educación ha expresado su compromiso por solventar las carencias que se puedan detectar. "Todo lo que sea mejora nosotros estamos a favor y vamos a apoyar cualquier medida en este sentido, ya sea para reunirse con los padres o para cualquier otra actividad", ha señalado al ser preguntado por esta cuestión.

el Periódico de Catalunya

La UNESCO pide pagar mejor a las direcciones de las escuelas en Catalunya, darles más poder y quitarles burocracia

El documento critica que el liderazgo pedagógico de las direcciones es "limitado", porque dedican el 44% de su tiempo a tareas administrativas y alrededor del 21% a tareas pedagógicas

Helena López. 26 SEPT 2025

El informe '*Leadership in education: lead for learning*' de la UNESCO, presentado este jueves por la tarde en un acto en Barcelona, señala la necesidad de reconocer mejor "profesionalmente y económicamente" a las direcciones de los centros educativos en Catalunya, así como *impulsar su carrera profesional en la dirección pedagógica*. Esta una de las principales conclusiones del análisis y adaptación de dicho informe internacional a la realidad catalana, presentado por representantes de la UNESCO, el LID Barcelona, el Col·legi de Doctors i Llicenciats-Col·legi de Docents y la Societat Catalana de Pedagogia.

El documento critica que el liderazgo pedagógico de las direcciones es "limitado", porque dedican el 44% de su tiempo a tareas administrativas y alrededor del 21% a tareas pedagógicas, por lo que señalan la necesidad de incorporar figuras que asuman tareas administrativas y gerenciales.

Más exigencia y colaboración

Además, los autores del informe ven necesario que las direcciones aumenten su autonomía en la posibilidad de escoger a sus equipos y adaptar las metodologías, así como revisar la selección y la formación de los profesionales docentes porque, aseguran, hay "poca exigencia" en el acceso a la profesión y no se evalúa sistemáticamente su trabajo.

Finalmente, abogan por mejorar la colaboración entre centros, ya que solo un tercio de los centros colaboran entre ellos. En ese sentido, proponen promover espacios regulares de encuentro y consolidar el trabajo por zonas educativas y redes de apoyo territorial entre equipos directivos.

Piden también que la inspección educativa incorpore *tareas de apoyo, y no únicamente de control* [algo que, en principio, la conselleria asegura que este curso ha empezado a hacer, según explicó la consellera Esther

Niubó en la rueda de prensa de inicio de curso], además de desplegar el Decreto de Autonomía, el Decreto de direcciones y el Decreto para definir los perfiles y la provisión de trabajos docentes.

Según el informe, un liderazgo escolar eficaz "requiere procesos de selección justos, formación especializada y una autonomía real en la toma de decisiones". Y es que plantea que, aunque el 76% de los países exige que los directores sean docentes cualificados, solo tres de cada diez requieren experiencia en gestión.

La directora de LID Barcelona y doctora en Ciencias de la Educación, Anna Jolonch, aseguraba durante la presentación del informe que se ha llegado a un punto en el que "es urgente un giro respecto al papel que deben desempeñar las direcciones en Catalunya". "El desánimo y la complejidad están demasiado extendidos y es necesario creer y fomentar un liderazgo eficiente, compartido e informado. No podemos esperar más", apuntaba.

Realidades que chocan

Estas demandas chocan frontalmente con las reivindicaciones históricas de los sindicatos, que precisamente lo que piden es quitar poder de las direcciones a la hora de elegir a sus equipos. Tras el macroproceso de estabilización docente vivido en los últimos años, el Departament ha congelado la creación de nuevas 'plazas perfiladas' para poder dar plaza al gran volumen de nuevos funcionarios surgidos del proceso y ha limitado que las direcciones pudieran "reclamar" a profesores interinos que trabajan en el centro y encajaran en el proyecto con el mismo objetivo: regularizar primero a los docentes funcionarios.

De hecho, la crisis vivida este julio con la asignación de docentes en Catalunya, que obligó a repetir el proceso y a que la consellera diera explicaciones en el Parlament, se desencadenó cuando un alto funcionario -cesado tras los hechos- había reservado un número de plazas perfiladas para interinos contriviendo las direcciones de la conselleria.

Noticias de Navarra

Profesorado del CIP Virgen del Camino desmiente las declaraciones del consejero de Educación sobre la FP Dual

Muestra su preocupación por la brecha existente entre el discurso institucional y la realidad de las aulas- Exigen una notación adecuada de recursos que garantice la calidad de la FP de Navarra

_María Olazarán. PAMPLONA IRUÑA 26-09-25

Tras las últimas declaraciones del consejero de Educación, Carlos Gimeno, en las que, entre otras cuestiones, negó que hubiera recortes en el sistema de FP dual, una amplia mayoría del profesorado del CIP Virgen del Camino de Pamplona, con representatividad en todos los departamentos, quiere aclarar a la opinión pública que lo afirmado por el máximo responsable de Educación "no se corresponden con la realidad que vivimos en los centros de Formación Profesional". Estos docentes muestran su preocupación por la "brecha" existente entre el discurso institucional y la realidad en las aulas y exigen una dotación adecuada de recursos que garantice la calidad de la Formación Profesional en Navarra.

En una nota de prensa, estos profesores y profesoras quieren puntualizar algunas de las cuestiones expuestas por Gimeno en la rueda de prensa posterior a la sesión de Gobierno. En el CIP Virgen del Camino, han explicado, "el pasado curso convivieron el modelo Dual y el modelo FCT (a extinguir en 2026-2027) y tuvo una dotación de 64 horas semanales para la atención del alumnado en prácticas en empresa. Este curso, la dotación se ha reducido a 14 horas para la modalidad Dual y a 0 horas para el alumnado matriculado en FCT presencial, aún cuando el alumnado que accede a empresa es significativamente mayor. Los datos hablan por sí mismos".

El consejero Gimeno ha defendido en los últimos días que las horas en la FP se han incrementado en 200 horas, una afirmación que estos docentes quieren matizar. "Se trata de 200 horas semanales para el conjunto de los 25 centros sostenidos con fondos públicos que ofertan estudios de FP de Navarra, cifra que debe analizarse en paralelo con el incremento de la oferta formativa y del número de estudiantes matriculados. Según los datos ofrecidos por el consejero, para 2025-26 se han ofertado seis nuevos ciclos de FP y 1.305 plazas más en modalidad *on line*", señalan estos docentes.

Nuevo reparto de horas

Este profesorado dice no tener claro a qué se refiere Gimeno cuando habla de que este curso se ha realizado "una nueva manera de dotar recursos", pero añade que en las instrucciones de inicio de curso, "se sugiere destinar a la FP Dual horas previstas para funciones esenciales como tutorías de grupo y coordinaciones de ciclo. Cuestión que a nuestro juicio compromete seriamente la calidad educativa, ya que se amplían las funciones pero no las horas".

El consejero, prosiguen, aludió a que el reparto de horas se ajustará al establecer los horarios de las plantillas. "Estos horarios ya están fijados, puesto que la organización de un centro educativo exige previsión desde el



primer día. Y para ello, se empieza a trabajar en la configuración de horarios desde que se conoce la dotación (mayo-junio) y se prolonga hasta los primeros días de curso. De hecho, en junio, 13 de los 16 Centros Integrados de FP de Navarra, mostraron su desacuerdo con la dotación otorgada a los centros de FP", aseguran.

Por otra parte, estos profesores consideran "inaceptable" que el consejero afirme que el módulo de Formación en Centros de Trabajo "ya no existe". "Sólo en el CIP Virgen del Camino hay 132 estudiantes matriculados en este módulo, algunos de ellos en primera convocatoria. Esta realidad es compartida, con sus particularidades, por el resto de centros de FP de Navarra. Este alumnado tiene nombre y apellidos, familias, expectativas de titulación, de presente y de futuro", han afirmado ya añaden que "lo que sí ha desaparecido, lo que no existe, es la figura de Tutor/a de FCT dotada hasta el curso pasado de 3 horas lectivas semanales para atender únicamente al alumnado de segundos cursos que cumplía con los requisitos de acceso a empresa".

Sobre la reducción de horas lectivas del profesorado a la que se refirió Gimeno, el paso de 20 a 18 horas lectivas "no supone una mejora". "Se ha dejado de hacer porque incumple el Pacto por la Equidad y la Calidad Educativa publicado en el BON el 6 de junio de 2025. Sin embargo, esto no supone una variación en la jornada anual del profesorado, ya que ésta no ha cambiado desde la firma del Pacto para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Pública en Navarra, publicado en BON el 25 de septiembre de 2018. Es decir, hace 7 años que el profesorado de Secundaria y FP tiene una jornada de 18 horas lectivas", han añadido.

En el CIP Virgen del Camino el curso pasado había 1686 horas de plantilla. Este curso hay 1700, pero también hay 34 módulos nuevos en modalidad on line.

Por último, este profesorado asegura que "quizá Navarra sea de las primeras CCAA en implantar la Dual, pero eso no significa que se haya hecho bien". "Como docentes, deseamos poder sentir orgullo de esos logros, pero la realidad de los centros, con los datos objetivos que aquí se han expuesto, dista de esa imagen idílica que nos quieren vender. El alumnado de FP en Navarra tiene derecho a una educación de calidad. Con la dotación actual esta calidad no está garantizada y se deja fuera (como si no existiera) a un porcentaje de alumnado matriculado (por derecho) en el plan antiguo con el módulo de FCT y/o proyecto por realizar", ha zanjado.

EL PAIS

La forma de generalizar la bajada de ratio en las aulas: que el alumnado con necesidad de apoyo cuente doble

Los sindicatos responderán a la oferta del Gobierno con una propuesta que, manteniendo el principio de equidad, beneficia a la mayoría de centros educativos

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 26 SEPT 2025

La propuesta para bajar las ratios de estudiantes por aula que el Ministerio de Educación presentó el martes a los sindicatos de enseñanza superó las expectativas que estos tenían, que eran muy bajas, hasta el punto de que habían comenzado los preparativos para iniciar movilizaciones de protesta. El planteamiento del Gobierno les sigue pareciendo tardío, limitado y "verde". Pero creen, a la vez, que las líneas que Educación ha puesto sobre la mesa, y su disposición a negociarlas, pueden conducir a una mejora en las condiciones en las que se desarrollan las clases.

La idea central del ministerio que dirige Pilar Alegría consiste en concentrar la bajada del número de estudiantes por clase en aquellos colegios e institutos que tienen un elevado porcentaje de alumnado en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Considerando positiva la medida, los sindicatos la ven, sin embargo, demasiado acotada a un determinado tipo de centro. La mayoría de ellos cree, en cambio, que la segunda propuesta del Gobierno, consistente en reducir las ratios en las aulas que acogen a estudiantes con necesidades educativas especiales, podría tener un efecto más potente en el conjunto del sistema educativo si en lugar de circunscribirse solo a ese tipo de alumnado (básicamente, chavales con discapacidad o trastorno del espectro autista), se ensanchara a todos los que necesitan apoyo educativo.

Esta categoría oficial incluye al alumnado con necesidades especiales que ya figura en la propuesta del Gobierno. Pero también a los que presentan otro tipo de dificultades, desde la dislexia, la discalculia, y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), al desconocimiento de la lengua de aprendizaje o a situaciones de vulnerabilidad socioeducativa. El cambio de magnitud entre ambas alternativas es sustancial. La propuesta del Gobierno alcanza a 249.494 alumnos con necesidades especiales, mientras que el planteamiento de los sindicatos ampliaría su número a 1.088.413.

Ciertos perfiles de estudiantes con necesidades educativas especiales representan un reto mayor para el profesorado, admiten los sindicatos. Pero, argumentan, todos los estudiantes con necesidad de apoyo educativo requieren mayor atención para alcanzar el éxito educativo. Y el número de estos últimos ha

aumentado mucho más (cerca del doble en los seis últimos cursos) que los que presentan necesidades especiales, debido tanto a la mejor detección como a la incorporación de alumnado extranjero.

La propuesta principal del ministerio de actuar prioritariamente en los centros educativos de alta complejidad socioeconómica supone, según la definición del secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, aplicar una política de ratios "con equidad". Los sindicatos están de acuerdo, mayoritariamente, con dicha medida. Pero añaden que extender la rebaja de ratios a todas las aulas con alumnado con necesidades de apoyo educativo mantendría la misma línea de equidad y también beneficiaría sobre todo a la enseñanza pública, ya que esta escolariza al 75% de estos estudiantes, ocho puntos más de lo que representa esta red escolar en el conjunto de la red educativa.

La medida alcanzaría a buena parte del sistema educativo, con distinta intensidad en función del grado de diversidad del centro. "Estamos de acuerdo en que los centros de alta complejidad necesitan un tratamiento específico. Pero hoy, quitando quizá los de algún barrio concreto, casi todos los centros públicos tienen un número importante de estudiantes con necesidades de apoyo educativo, y no sería justo no tenerlos en cuenta", resume un responsable sindical.

Contar doble

La propuesta del ministerio no detalla cómo se articularía la bajada de ratios en las aulas con alumnos con necesidades especiales (que los sindicatos quieren ampliar a todos los que presentan necesidad de apoyo). Pero este tipo de medida suele aplicarse considerando que dichos estudiantes cuenten doble a efecto de las ratios, que ahora están fijadas, como máximo, en 25 en infantil y primaria, 30 en la ESO, y 35 en Bachillerato, si bien parte de las comunidades han empezado a reducirlas, sobre todo en las primeras etapas, aprovechando la caída de la natalidad. Una posibilidad, señalan los sindicatos, sería que no se otorgara el mismo peso a todo el alumnado con necesidad de apoyo educativo, sino que contarán, por ejemplo, 1,5 en los casos más leves, y más de 2 en los supuestos más graves.

Hacerlo así tendría el efecto añadido de estimular una mejor detección del alumnado con necesidad de apoyo, que aunque ha avanzado en los últimos años sigue lejos de recoger la realidad. Según los cálculos de CC OO, que utiliza datos de prevalencia de trastornos y del INE para hacer su estimación, hasta el 68% del alumnado con las llamadas dificultades específicas de aprendizaje (como dislexia, discalculia o TDAH) pasa por debajo del radar de las administraciones educativas, y sucede lo mismo con, al menos, el 43% de los chavales con "carencia material y social severa". Una mejor detección también implicaría un aumento del coste económico de la medida.

Bajada general progresiva

La propuesta del Gobierno, que ha pedido a los sindicatos que respondan a principios de octubre, contiene otras dos posibles líneas de trabajo. La primera es una reducción progresiva de las ratios de forma general. A la espera de que el ministerio concrete, la primera impresión de los sindicatos es que se trata de un planteamiento vago, que podría traducirse en una simple recomendación a las comunidades autónomas. Al estilo de lo que se estableció en 2019 para la reducción de la jornada lectiva del profesorado o, en la Lomloe, para que priorizaran la creación de plazas escolares en centros públicos.

El documento de Educación propone una última vía de actuación, que consiste en focalizar la reducción de ratio en niveles específicos, por considerarlos clave para evitar el fracaso escolar, o porque las ratios máximas ahora son muy elevadas. Se trata, en concreto, de 5º y 6º de Primaria, 1º y 2º de la ESO, la FP Básica y el Bachillerato. Los sindicatos echan en falta, de un lado, que se incluya la FP de grado medio, que presenta tasas de abandono elevadas, y también ven impreciso el alcance de la propuesta, que podría estar ligada a la bajada general progresiva del punto anterior. Es decir, a que en caso de apostar por bajar las ratios en todas las etapas y centros, se empezara por los cursos que pueden resultar críticos para determinar el éxito educativo.

LA VANGUARDIA

¿Cuál es la responsabilidad penal del colegio por acoso escolar?

Cristina González. Abogada y Directora de Asistencia jurídica telefónica de ARAG. 29/09/2025

Según estudios del Ministerio de Educación y del Defensor del Pueblo entre el 9 y el 15% de la población ha sufrido algún tipo de acoso escolar durante su etapa educativa; subiendo a un 17,3% en los casos de menores con discapacidad con edades comprendidas entre los 6 y los 15 años. Ante estas cifras, las administraciones han ido implementando, desde hace varios años, protocolos de detección, erradicación y seguimiento del problema.

Cuando el acoso es cometido dentro del centro educativo, el colegio tiene la obligación de adaptar mecanismos para prevenirlo, detectarlo cuando aparezca y solucionar las incidencias que surjan. Si hay un caso de acoso, el colegio deberá acreditar cómo ha realizado un seguimiento activo del problema.

El seguimiento y correcta aplicación de este protocolo determinará la potencial responsabilidad penal del colegio. Esta responsabilidad penal puede recaer en los responsables de la dirección o coordinación del centro a título individual por la omisión del deber de actuar. También puede ser del propio centro educativo como persona jurídica, en su conjunto, cuando se demuestre la inexistencia de un protocolo efectivo para la prevención y actuación ante el acoso o, en definitiva, la falta de respuesta institucional por parte de los responsables.

Las penas a las que podrían enfrentarse son desde la suspensión a la prohibición de actividades, la clausura del colegio, la inhabilitación para obtener subvenciones y, en los casos más graves, la disolución del colegio como persona jurídica.

La Opinión www.laopiniondemurcia.es
DE MURCIA

El abandono educativo en la Región deja más de 10.000 plazas de FP sin cubrir

El 23% de los puestos ofertados este curso en la Comunidad sigue vacante a un mes de que finalice la matrícula, la mayoría en segundo curso

Ana García. 29 SEPT 2025

La Formación Profesional (FP) se está consolidando entre los jóvenes como una vía de acceso relativamente rápida al mercado laboral, con un aumento de las ofertas de trabajo que buscan a este tipo de titulados. Esto ha llevado a las administraciones y a las empresas privadas a aumentar la oferta de ciclos y plazas de forma exponencial a la demanda y un ejemplo lo encontramos en la propia Comunidad Autónoma, que ha incrementado en un 45,4% las plazas de FP en los últimos tres años, con la vista puesta en seguir haciéndolo hasta el curso 2027-2028.

Sin embargo, como ya ha ocurrido en otros ámbitos, el riesgo de toda burbuja es que esta vaya a explotar en algún momento.

La demanda existe y el aumento de plazas disponibles también, pero no todas se cubren, ya que lograr un equilibrio resulta complicado.

Las cifras

La Región de Murcia ha ofertado para este curso 2025-2026 un total de 46.800 plazas de Formación Profesional, la mayor oferta de este tipo de formación de la historia y 3.300 más que el curso pasado. Sin embargo, 10.800 plazas siguen sin cubrir a sólo un mes de que se cierre el plazo de matrícula -este estará abierto hasta el próximo 31 de octubre-. Esto representa más del 23% de todas las plazas ofertadas.

A final de esta semana la matrícula registrada era de 36.000 estudiantes en Formación Profesional, superando la cifra del curso pasado en estas fechas, aunque es un dato que cambia a diario, ya que la matrícula aún está abierta.

Desde la Consejería de Educación y Formación Profesional esperan que la ocupación en el primer curso de FP supere este año el 90%, pero reconocen que el problema se encuentra en el paso de primer a segundo curso, momento en el que muchos estudiantes abandonan los estudios. Por ello, insisten en que el objetivo que se marcan es reducir esas tasas de abandono educativo para lograr que la mayoría de los alumnos que comienzan Formación Profesional la terminen.

Según explican, la tasa de abandono educativo de primero a segundo se concentra principalmente en los grados básicos y medios, mientras que los estudiantes de grados superiores suelen terminarlos. El motivo suele ser que los alumnos acceden a otros estudios de FP, Bachillerato o universitarios, o bien por su salida hacia el mercado laboral incluso antes de haber terminado de formarse debido a la alta empleabilidad de estas titulaciones, que hace que en muchas ocasiones encuentren trabajo y no los finalicen.

Hay ciclos, como son los relacionados con el sector de la construcción, los de automoción y los de hostelería, que tienen una gran demanda laboral, «lo que hace que incluso las empresas acudan a los centros formativos a buscar trabajadores», apuntan.

Las cifras que maneja Educación muestran que la tasa media de abandono en FP en grado básico y medio ronda el 20% por curso.

Esto hace que la mayoría de las plazas vacantes se concentren en el segundo año, pero Educación no puede quitar una clase con capacidad para 20 alumnos porque esta se haya reducido a nueve, ya que esos nueve necesitan terminar sus estudios, explican.

Matriculaciones

En el curso que acaba de arrancar las solicitudes de Formación Profesional se han incrementado un 6,5% de media con relación al curso anterior. En el grado medio, por ejemplo, las solicitudes han pasado de 10.791 el curso pasado a 11.491 este año, mientras que en el grado superior ha ido de 12.548 a 13.360 este curso.

Para Educación, este hecho pone de manifiesto una tendencia positiva en la demanda de las enseñanzas profesionales y el interés creciente del alumnado por itinerarios formativos que favorecen la empleabilidad y la especialización técnica.

El interés de los alumnos por la FP en la Región de Murcia también lleva a que siete de cada diez (70%) solicitantes obtengan plaza en centros públicos o concertados y que más del 50% de los candidatos accedan a los estudios que han elegido como primera opción. «Esta cifra se debe a que hay estudios con gran demanda, como los grados relacionados con profesiones sanitarias, a los que se accede por nota media de ESO o Bachillerato», señala la Administración.

En este contexto de alta demanda en grados sanitarios, se da la circunstancia de que las plazas no se pueden incrementar a la ligera, ya que estas se deben corresponder con la capacidad del mercado laboral para absorber trabajadores y el número de empresas en las que los alumnos pueden desarrollar sus prácticas, ya que hay que garantizar la formación en empresas a todo el alumnado de FP.

Esto lleva a que no sea posible ampliar el número de plazas de forma masiva en los grados más demandados.

Retenciones a la movilidad

Otra circunstancia que también ha percibido la Consejería de Educación y Formación Profesional es la retención que tienen los jóvenes que cursan FP a desplazarse de municipio para iniciar sus estudios, a diferencia de lo que ocurre con los universitarios, ya que en ocasiones no hay plazas de un grado en Murcia pero sí hay en el mismo grado en otro municipio para poder cursarlo. «Vemos que el alumnado de FP no tiene aún la conciencia del cambio de municipio para estudiar», señalan.

Más y menos demandados

Los ciclos más demandados en grado medio son Cuidados auxiliares de enfermería; Farmacia y parafarmacia; Emergencias sanitarias; y Electromecánica de vehículos automóviles. Mientras que en grado superior destacan Imagen para el diagnóstico y medicina nuclear; Higiene bucodental; Educación infantil; Laboratorio clínico y biomédico; Anatomía patológica y citodiagnóstico; Integración social, y Dietética.

Por contra, los de menos demanda son los relacionados con calzado y el grado medio de cocina en algunos municipios.

Colaboración con empresas gracias a más de 8.000 convenios

La colaboración continua con las empresas lleva a la FP de centros sostenidos con fondos públicos a contar con más de 8.000 convenios de formación en empresas formalizados, facilitando así a los alumnos la realización de estas prácticas en un entorno real de trabajo.

Además, la empleabilidad sigue creciendo y la última estadística del Ministerio muestra que la Región lidera la empleabilidad en grados medios con una tasa del 36,3% tras un año de la titulación, y en grados superiores con un 45,8 % de afiliación.

Aumento de titulados

La Región también ha incrementado el porcentaje de titulados en los últimos cuatro cursos, pasando del 51,79% de titulados en FP básica en el curso 2018-2019 al 62,88% en el curso 2022-2023. En el caso del grado medio, se ha pasado del 60,89% de titulados en el curso 2018-2019 al 71,45% en el curso 2022-2023; y en el grado superior se ha pasado del 71,53% en el curso 2018-2019 al 77,45% en el curso 2022-2023.

europapress.es

Estudiantes del proyecto 'Voces x la FP dual' piden un modelo educativo transparente y conectado con el mercado laboral

MADRID, 29 Sep. (EUROPA PRESS) - Un grupo de casi 20 estudiantes de Formación Profesional dual han presentado este lunes las principales conclusiones del proyecto 'Voces x la FP dual', en el que piden un sistema educativo "más transparente, equitativo y alineado" con las necesidades reales del mercado laboral. Esta ha sido la principal conclusión que los estudiantes han presentado a la secretaria general de Formación Profesional del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, Esther Monterrubio, en un encuentro celebrado en el Espacio Bertelsmann, en Madrid.

El proyecto se ha realizado a partir de doce grupos de trabajo autonómicos --formado por más de 170 estudiantes-- que han identificado diez ámbitos de mejora que resumen sus necesidades más urgentes y sus propuestas más concretas.

En primer lugar, señalan que faltan espacios de orientación que visibilicen y pongan en valor la FP, su oferta formativa y el carácter dual de la formación. La segunda propuesta plantea que existen limitaciones a la



transición entre pasarelas educativas del sistema de FP y la universidad. Además, creen que faltan más empresas dispuestas a participar como empresas formadoras de estudiantes de FP. En cuarto lugar, afirman que la dualización de toda la oferta presenta el riesgo de que la dual transite hacia la modalidad general con el mínimo tiempo en la empresa y sin remuneración, y en quinto lugar creen que el alumnado no siempre puede participar en el proceso de elección de empresa.

Asimismo, el alumnado advierte que los planes de formación no siempre se adaptan a la realidad de cada empresa, por lo que piden revisar la complementariedad y adecuación de las enseñanzas en el centro y en la empresa. También señalan que la calidad de las tutorías de empresa se ve muchas veces menguada por la falta de información, motivación, tiempo o competencias formadoras de las personas que la ejercen.

Por último, afirman que la calidad de las tutorías de centro se resiente a menudo por la falta de recursos específicos y la escasa vinculación del profesorado con la realidad de las empresas y sectores en los que se forman sus estudiantes, y la décima petición es que faltan espacios de encuentro entre el alumnado y los tutores y formadores del centro y la empresa.

"Las propuestas de los estudiantes revelan dónde están los puntos débiles del sistema y, lo más importante, ofrecen soluciones prácticas. Incorporar su voz es imprescindible para construir una FP dual más eficaz y conectada con la realidad", ha señalado el responsable del proyecto en la Fundación Bertelsmann, Ignacio de Benito.

EL PAIS

Protesta educativa en Madrid: cuatro horas de paros contra la censura del apoyo a Palestina

La mayoría de sindicatos llaman a los docentes a reivindicar su "derecho a denunciar el genocidio" el viernes 3 de octubre, de 11.30 a 13.30 y de 17.00 a 19.00

SARA CASTRO / EP. Madrid - 29 SEPT 2025

Los paros educativos en la Comunidad de Madrid convocados por los sindicatos CC OO, CGT, STEM, UGT, CNT, Comisiones de Base, Solidaridad Obrera y Alternativa Sindical de Clase para el 3 de octubre, responden "al derecho a denunciar el genocidio en Palestina" en los centros educativos madrileños después de que este diario revelase la prohibición del apoyo a Gaza en varios colegios de la Comunidad. Los convocantes denuncian "coacciones" por parte del Gobierno de Isabel Díaz Ayuso para retirar cualquier gesto de solidaridad.

Bajo el lema "Educación contra la barbarie. Libertad para enseñar, libertad para aprender", los sindicatos llaman al personal docente de la pública, la concertada y la privada de Educación Infantil, Primaria, Formación Profesional, Secundaria y Universidades a protestar el próximo viernes, de 11.30 a 13.30 y de 17.00 a 19.00. También animan a participar al resto del personal de administración y servicios de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades.

Las organizaciones convocantes denuncian que las directrices del Gobierno autonómico constituyen un ataque frontal a la libertad de expresión y de cátedra, además de al papel de la educación como espacio de convivencia, pensamiento crítico y defensa de los derechos humanos: "Frente a quienes pretenden imponer el silencio, la respuesta de la comunidad educativa es firme y clara, más símbolos, más actos y más compromiso con la paz".

La secretaria general de la Federación de Enseñanza de CC OO, Aída San Millán, ha recordado que en algunos colegios "se ha mandado retirar banderas o murales con palomas y sandías porque eran símbolos políticos". Indica también que se ha prohibido utilizar las palabras Palestina, Gaza y genocidio. Por ejemplo, un profesor del IES Prado de Santo Domingo de Alcorcón fue reprendido por la dirección del centro educativo por llevar una camiseta del equipo de fútbol chileno Club Deportivo Palestino, considerando la camiseta simbología política.

"Esta convocatoria responde a la voluntad de gran parte del profesorado, ya movilizado en centros, que está tomando todo tipo de iniciativas para cumplir lo que la ley educativa nos exige a los docentes, que es que debemos aplicar los principios de formación en respeto a los derechos humanos, convivencia democrática, solidaridad y cooperación. Esto también viene recogido en el artículo 27.2 de la Constitución", ha defendido el portavoz de STEM, Sergio López.

En este sentido, ha criticado que el Ejecutivo autonómico atribuya como "significado partidista" símbolos como la bandera palestina ya que, a su juicio, solo representan la lucha por los derechos humanos de un pueblo. "La Comunidad de Madrid haría bien en vigilar determinadas circulares y acciones por parte de determinados directores, como la retirada de trabajos realizados por el alumnado de las vallas de sus colegios con total impunidad. Eso sí que es política y de la mala", ha espetado López.

San Millán ha recordado que los niños preguntan a los profesores sobre lo que sucede en el mundo. "Necesitan respuestas y el ámbito educativo es el mejor para ofrecérselas, de forma técnica, fundamentada y científica, más allá de las redes sociales", ha expresado tras matizar que en ningún otro conflicto bélico o situación crítica, como la dana que azotó la Comunidad Valenciana o la tormenta Filomena, se prohibió su abordaje en el aula. "No sé a qué estamos jugando", ha dicho.

Las familias madrileñas apoyan los paros. Desde la FAPA Giner de los Ríos insisten en que en los centros educativos se forma de manera integral al alumnado para la paz y la convivencia. "Nuestros hijos tienen derecho a saber, a conocer, a formarse y a entender qué es lo que está pasando. No podemos permitir que esto continúe y denunciarnos con la voz muy alta el genocidio que se produce en Palestina", ha expresado la presidenta de la entidad, Mari Carmen Morillas.

Por otro lado, el Sindicato de Estudiantes ha convocado otra huelga, esta vez general, en los centros educativos del país. Tendrá lugar el jueves 2 de octubre. "La causa palestina es la causa de la juventud y de quienes luchamos por los derechos humanos", explican en su convocatoria, en la que piden la ruptura de las relaciones con Israel.

Marea Palestina solicita amparo al Consejo Escolar

La plataforma de profesores que se encerraron en el Círculo de Bellas Artes, "Marea Palestina: Educación contra el Genocidio", ha comunicado este lunes que solicitará amparo del Consejo Escolar del Estado con medidas inmediatas que garanticen el derecho del alumnado a ser educado en "el conocimiento y el ejercicio de los derechos humanos violados en Gaza por los crímenes de guerra y el genocidio perpetrado por Israel, tal y como establece la ley".

Así, representantes de la plataforma estatal presentarán este martes en el registro del Consejo Escolar del Estado una comunicación dirigida a la presidenta de la institución en la que instan a la convocatoria urgente de una sesión extraordinaria para abordar la situación educativa de la población palestina en Gaza.

En un comunicado de prensa, justifican esta petición por la situación de "extrema urgencia" que supone la "intensificación del genocidio". Añaden la petición de "amparo a los centros, claustros y docentes que están cumpliendo con su deber en las aulas al atender este derecho de alumnado y familias mediante actividades de aprendizaje" porque el "sistema educativo no puede ser ajeno a este genocidio".

El alumnado tiene pleno derecho a conocer esta realidad en toda su dimensión, según recalcan en respuesta a las "resistencias, cuando no intromisiones, prohibiciones, incluso amenazas de sanción por parte de determinadas administraciones educativas en un incomprensible, arbitrario e inaceptable ejercicio de autoritarismo contrario a la ley".

europapress.es

Un 87% de los españoles cree que el sistema educativo necesita una transformación "profunda", según EduAcción

El 68% de entrevistados considera que el sistema educativo debería recibir más recursos y el 60% pide mejorar la formación del profesorado

MADRID, 30 Sep. (EUROPA PRESS) - Casi nueve de cada diez españoles (un 87%) opina que el sistema educativo necesita una transformación "profunda", según el 'I Barómetro EduAcción', que EduAcción ha lanzado este martes desde el Campus 280 de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). "Es un consenso social", ha recalcado el analista de Metroscopia David Rojo.

La investigación, un estudio cuantitativo elaborado por el Instituto de Investigación Metroscopia con el apoyo de Fundación Unicaja, trata sobre la percepción ciudadana del Sistema Educativo en España en 2025. Para llevarlo a cabo, Metroscopia ha realizado un total de 2.000 entrevistas entre el 28 de agosto y el 2 de septiembre de 2025. En total, 500 de ellas se centraron en familias con hijos en edad escolar. En este sentido, Rojo ha explicado que las respuestas de estos entrevistados no han variado con respecto al resto de participantes. A su juicio, esto muestra que la percepción con respecto al sistema educativo es similar en toda la sociedad.

Más de la mitad de los entrevistados considera que el sistema educativo debería recibir más recursos e inversión (68%), una mayor conexión con el mundo laboral (67%), que se debería poner en marcha una mejora de la formación del profesorado (60%) y que la educación debería estar centrada "en valores y ciudadanía" (54%). "No hay grandes diferencias entre las comunidades autónomas (CCAA)", ha puntualizado Rojo. En el marco de las entrevistas, el 48% de los participantes ha manifestado que el sistema educativo español funciona "mal o muy mal" y un porcentaje mayor --un 59%-- considera que la educación es hoy "peor o igual" que cuando ellos iban a la escuela.

El consenso tiene prácticamente el mismo nivel de "pesimismo" de cara al futuro: el 58% cree que la educación en España será "igual de mala o peor" en los próximos cinco años. La mayoría de los participantes ha



mostrado su preocupación con el nivel de conocimientos que obtiene el alumnado (80%), el abandono escolar a una edad temprana (78%) y el acoso escolar en el entorno educativo (85%).

Además, buena parte ha manifestado su "intranquilidad" por la falta de motivación y atención en las aulas (88%). Más allá de ello, otro de los ítems del estudio que también ha suscitado acuerdo ha sido la idea de que las decisiones educativas responden a intereses políticos y no a las necesidades de la comunidad educativa (81%).

UN OBSERVATORIO PARA DECIDIR QUÉ ACCIONES LLEVAR A CABO

La presidenta del Comité Científico de la Cátedra UAM, Sonia Díez, ha avanzado en rueda de prensa que tienen la intención de lanzar un Observatorio EduAcción para "poner en valor qué acciones se pueden llevar a cabo" en España. La idea es "definir los criterios" hacia donde el sistema educativo español debe avanzar, "poner en valor estos criterios en experiencias concretas" que se lleven a cabo en España y, finalmente, legislar en base a los resultados de estas "experiencias" y no a los proyectos de "Finlandia o Corea del Sur".

Al respecto, Díez ha avanzado que este Observatorio contará con siete áreas de trabajo. En un plazo aproximado de "15 días", podrán dar más datos sobre las personas que lo van a conformar. Así, ha añadido que estas personalidades tendrán "reconocido prestigio" y "posiciones políticas e identitarias muy diferenciadas".

Por otro lado, la presidenta del Comité Científico de la Cátedra UAM ha insistido en que los datos del estudio muestran que la transformación del sistema educativo español "es un problema de todos o para todos". "La educación no es sólo cosa de pedagogos, ni de padres y madres, nos incumbe a la sociedad en su conjunto", ha recalcado.

EL DEBATE OPINIÓN

Los jueces enmiendan las ocurrencias pedagógicas

Las ocurrencias de los lobbies pedagógicos como la Fundación Bofill han destrozado la educación catalana: ahí están los pésimos resultados PISA y las propias pruebas de evaluación de la Generalitat

Felipe-José de Vicente Algueró. 30 sep. 2025

Decía Azaña que una cosa es tener ideas y otra tener ocurrencias. En el ámbito de la educación, el número de ocurrencias presentadas como «innovaciones» para mejorar la calidad es innumerable. Cada cinco o seis años aparece una nueva, presentada por algún lobby pedagógico. Y es bien sabido que Cataluña es el territorio en donde estas ocurrencias pasan con más facilidad a convertirse en norma aplicable a los centros. No en vano, en esta comunidad radican diversos lobbies pedagógicos como la Fundación Bofill, generosamente subvencionada por la Generalitat, laboratorio de ocurrencias educativas. Como la Bofill es un grupo de presión bien dotado ha podido suministrar a la administración educativa un buen plantel de pedagogos a sueldo del Departamento de Educación.

Las ocurrencias de estos lobbies han destrozado la educación catalana: ahí están los pésimos resultados PISA y las propias pruebas de evaluación de la Generalitat. Son muchos ya los articulistas de todos los colores ideológicos que han denunciado con valentía el mal que los experimentos educativos no bien contrastados están haciendo a los escolares, sin que, por el momento, el Departamento de Educación haya hecho nada por evitarlo. Para cubrir las apariencias nombró una especie de comisión de «expertos», pero todos ellos relacionados con quienes habían perpetrado el desaguado, así que sus superficiales conclusiones deben estar en un cajón y nadie se acuerda. Pero, por lo menos, se hizo ver que se hacía algo, aunque fuera teatrillo.

Los pedagogos lobistas consiguieron colar en el proyecto de la LOMLOE, la ley educativa socialista de la ministra Celaá, algunas de sus ocurrencias. Por ejemplo, introducir los «ámbitos», o agrupación de asignaturas diversas (no necesariamente afines) impartidas por el mismo profesor, aunque solo sea especialista en una de ellas, o los «proyectos», una especie de trabajos colectivos que pretenden facilitar el llamado aprendizaje activo. Estos pedagogos son, además, bastante reacios al currículum estructurado en asignaturas, al profesor especialista en una materia y, en general, a la educación entendida como transmisión de conocimientos, palabra sustituida por «competencias», cajón de sastre en donde cabe todo y así se aprueba a todos.

En el trámite parlamentario, los socialistas aceptaron estas ocurrencias, pero limitaron su alcance: ámbitos solo en los primeros cursos de la ESO. Sin imponer proyectos, solo permitirlos. Además, apostaron por un currículum bastante estructurado en materias, unas obligatorias y otras optativas.

Aprovechando la buena amistad entre socios de investidura, el Departamento de Educación de la Generalitat gobernado por ERC y dirigido por los pedagogos afines a estas ocurrencias, decidió ir más lejos de lo permitido por la LOMLOE: ámbitos desde primer curso de la ESO hasta segundo de Bachillerato (y menos mal que la ley no tiene competencias en la Universidad), reducción de materias optativas para que los centros tengan más horas para hacer divertidos proyectos, otros cambio curriculares, por ejemplo, unificar las Matemáticas cuando

la ley exige dos modalidades en 4º de la ESO y la eliminación de una segunda lengua extranjera en segundo de Bachillerato. Para ello se sirvieron de dos decretos sobre currículum: uno sobre la Enseñanza Básica (como si Primaria y Secundaria fueran una sola etapa) y otro sobre el Bachillerato. Evidentemente, todo ello era un incumplimiento de la LOMLOE, que es norma estatal de obligado seguimiento para todas las comunidades autónomas.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional dispone de una Alta Inspección en cada comunidad y una de sus funciones es comprobar que las normas autonómicas se cumplan. Ignoro si la Alta Inspección en Cataluña efectuó el correspondiente aviso al Ministerio sobre los decretos catalanes. En todo caso, en Madrid hicieron la vista gorda, no sea que se molesten los amigos. Por cierto, a otras comunidades (adivinen por quien gobernadas) no les permitieron saltarse una coma de la LOMLOE y les obligaron a rectificar.

Tuvo que ser un sindicato, a su costa, quien efectuó el trabajo que debía hacer el Ministerio. Se trata del sindicato Profesores de Secundaria (ASPEPC-SPS) que, por cierto, arrolló en las últimas elecciones sindicales. ASPEPC se ha convertido en la conciencia crítica frente a las supuestas «innovaciones» del Departamento de Educación. Quizás por eso lo votaron miles de docentes.

El Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, en dos sentencias (una para el decreto de la ESO y otra para el de Bachillerato) ha tumbado parcialmente los decretos curriculares. Ámbitos solo en los primeros cursos de la ESO, obligación de impartir las asignaturas optativas, dos modalidades de Matemáticas, Francés en todo el Bachillerato (y no solo en primer curso). Aunque los experimentos subsisten, se han podido reducir sus efectos nocivos y salvar a los escolares, al menos parcialmente, de convertirse en conejillos de Indias de los iluminados pedagogos a sueldo del Departamento de Educación.

La sentencia no es cosa menor y no es el caso comentarla en un artículo periodístico, pero restablece algo de sentido común en la enseñanza. Toda la argumentación de los recurrentes descansaba, además del incumplimiento de la ley estatal, en la defensa de la calidad de la educación. ¿Se imagina el lector que se agrupen los médicos por ámbitos? Por ejemplo, dentistas y otorrinos pueden formar un ámbito, ya que boca y oreja están tan cerca... Cuando vamos al médico queremos que nos visite un especialista, ¿o no? Los pedagogos del Departamento de Educación no sé si estarán de acuerdo con unir otorrinos y dentistas, pero sí lo están en unir un lingüista con un filósofo, o un matemático con un químico, o un profesor de educación física con un músico. Claro que siempre hay alguna conexión, dentistas y otorrinos son médicos. Pero la calidad de la medicina exige la especialidad. Y también la calidad de la educación.

Lo bueno es que estas ocurrencias se presentan como grandes innovaciones educativas, que mejoran la interdisciplinariedad y la transversalidad, palabras muy usadas por los pedagogos, por cierto. Y tienen sus corifeos que, además, acusan a quienes defienden la especialidad, el currículum por materias y la transmisión de conocimientos (que en eso ha consistido la educación desde siglos) de auténticos reaccionarios, unos trogloditas de la educación o dinosaurios en extinción (por utilizar los epítetos más suaves). Pero debatir en serio, confrontar experiencias, analizar evidencias empíricas (que las hay), de eso nada. Solo descalificar al contrario, no sea que nos desmonte el bien subvencionado tinglado. Lo malo es que mientras sigan subvencionados (y seguirán, no se vayan a enfadar los amigos), el sistema educativo catalán seguirá a la deriva y los lobbies maquinando para presentarnos pronto su próxima ocurrencia.

Felipe-José de Vicente Algueró, es vicepresidente de la Fundación Episteme, miembro de Consejo Escolar del Estado por el grupo de personalidades de reconocido prestigio (2012-2024)

Noticias de Navarra

Navarra actúa contra el ciberacoso con un plan pionero en las aulas de 6 a 12 años

Se desarrollará como proyecto piloto este curso, y se pretende extenderlo a toda la red de centros a partir del siguiente / El 6% de los preadolescentes ha sufrido ciberacoso

Igor Sarasola. 30-09-25

Gracias a la colaboración de el Navarra Cybersecurity Center de Nasertic y el Departamento de Educación, Navarra ha podido desarrollar este programa dirigido a los escolares de Primaria, algo que lo hace pionero por trasladarlo a edades muy tempranas, por debajo de los 12 años.

Este programa llega en un momento en el que muchas familias y profesores de Navarra están pidiendo retrasar la entrega y el uso del dispositivo móvil.

Compromiso ante los peligros en la red

En el acto de suscripción del convenio entre ambas partes en el edificio El Sario de la UPNA han participado el vicepresidente Félix Taberna y el consejero de Educación, Carlos Gimeno, además del director gerente de Nasertic, Luis Campos, el director general de Digitalización y Servicios Educativos, Luis Calatayud, y el Coordinador del Navarra Cybersecurity Center Juan Ramón Aramendía.



El vicepresidente Taberna ha declarado: "Machado escribió en uno de sus poemas más conocidos: 'Caminante, son tus huellas el camino, y nada más'. Hoy este verso cobra una nueva dimensión en el mundo digital, donde también dejamos huellas. Pero, a diferencia de las que evocaba el poeta, estas huellas no se borran: permanecen registradas en servidores y almacenadas en algoritmos, susceptibles de ser interpretadas y utilizadas. Por ello, resulta fundamental que, desde las aulas, formemos una ciudadanía crítica, libre y consciente".

Por su parte, el consejero Gimeno ha destacado que "con este convenio, Navarra refuerza su liderazgo en el desarrollo de políticas públicas de educación digital, apostando por una visión integral que conecta la innovación tecnológica con la inclusión, la equidad y la protección de la infancia".

El proyecto se desplegará en una serie de centros piloto designados por el Departamento de Educación, con el fin de facilitar su integración en el Plan de Digitalización Educativa ikasNOVA.

Los contenidos se estructuran en varios bloques temáticos que abordan cuestiones fundamentales para una convivencia segura y responsable en internet, tales como la concienciación sobre la huella digital, la gestión de la imagen y la privacidad en la red, la detección y prevención de perfiles falsos y de contenidos ilícitos o inapropiados, así como la identificación de agresiones digitales protagonizadas por 'haters', 'trolls' o acosadores.

Influencia de la tecnología en niñas, niños y adolescentes

Cabe recordar que Agentes del Grupo de Delitos Informáticos de la Policía Foral han realizado un estudio sobre la influencia de la tecnología en 1.930 alumnos de 5º y 6º del tercer ciclo de Primaria (entre 10 y 12 años) pertenecientes a 26 centros educativos de Navarra.

El informe constata la creciente influencia de la tecnología en esa etapa vital, ya que el 60,5% disponen de teléfono móvil con acceso a Internet, sin apenas supervisión superior. El 87% del alumnado utilizan plataformas de redes sociales como YouTube, WhatsApp o TikTok para divertirse (63% de los encuestados) o relacionarse con amigos (40%).

Otra de las conclusiones del estudio refleja un dato preocupante: casi el 13% de los menores aceptan a personas desconocidas en la red, aunque el 96% nunca llega a quedar con el interlocutor. El visionado de pornografía es ocasional (2,6% de los encuestados) y la captación de menores con fines sexuales a través de Internet se confirma como indicador preocupante, pues cerca del 3% afirman haber recibido alguna vez proposiciones sexuales.

Un 6,5% de los encuestados afirman haber sido víctima en alguna ocasión de ciberacoso o ciberbullying digital, frente al 2,3% que lo han sido en calidad de autor. El 94% indican no haber practicado nunca conductas incorrectas a través de la red, frente al 6% que sí reconocen haberlas hecho en alguna ocasión.

EL PAIS

Las familias de la enseñanza pública son las que mejor opinión tienen de la educación en España

La sociedad está muy dividida sobre el funcionamiento del sistema educativo, según un estudio de Educacción basado en un sondeo de Metroscopia

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 30 SEPT 2025

La sociedad española también está muy dividida sobre el funcionamiento de la educación. El 49% cree que funciona bien o muy bien, y el 48%, que lo hace mal o muy mal, según un estudio de la cátedra de la UAM Educacción presentado este martes, basado en un sondeo de Metroscopia. La encuesta refleja diferencias significativas en función de varios parámetros. Los que mejor opinión tienen del sistema educativo son aquellos que tienen hijos que van a la escuela pública: los que piensan que va bien sacan 10 puntos porcentuales a los que creen que lo hacen mal (55% a 45%). Los más pesimistas son los padres de alumnos de la concertada: el 54% piensa que la educación funciona mal o muy mal. Entre los que llevan a sus hijos a colegios privados puros, sin subvencionar, los que creen que va bien (49%) superan poco a los que opinan lo contrario (47%).

El estudio también muestra que las familias con hijos en edad escolar tienen mejor opinión del sistema educativo (el 52% cree que funciona bien o muy bien) que los que no los tienen (el porcentaje baja al 47%). Las familias de la enseñanza pública también están más confiadas en que el profesorado cuenta con la preparación necesaria "para afrontar los retos educativos actuales" (el 56% lo cree así, frente al 54% de los padres de la concertada, y el 48% de los de la privada).

Los más satisfechos con el estado de la educación son los progenitores de niños de infantil (el 60% cree que el sistema funciona bien o muy bien) y primaria (53%). Entre las familias con hijos en secundaria la visión es más crítica (el 52% cree que funciona mal, especialmente los de FP, donde el porcentaje sube al 56%).

La visión nostálgica hacia la escuela del pasado ha sido constatada otras veces. El año pasado, una investigación de la Fundación Cotec basada en 7.016 entrevistas realizadas por la agencia 40dB, indicó que el 52,1% de los españoles consideraba la educación actual peor que la que ellos recibieron. Un juicio que también compartía una mayoría de aquellos que, por edad, habían estudiando durante el franquismo. Mientras el 47,1% veía mejor la escuela de hoy día. El trabajo publicado este martes —basado en 1.500 entrevistas a población adulta general, además de otras 500 realizadas específicamente a familias con hijos en edad escolar— formula preguntas un tanto distintas, pero llega a una conclusión no muy distinta. El 50% cree que la escuela es ahora peor; el 9%, que es “igual de mala”; el 15%, que es “igual de buena”, y solo el 23%, que es mejor.

Poco optimismo

Los ciudadanos son más bien pesimistas de cara al futuro: un tercio cree que en cinco años la educación será peor que ahora, un 25%, que será “igual de mala”, un 18% que será “igual de buena”, y un 15% espera que habrá mejorado. Solo uno de cada cuatro opina que la calidad de la educación española es equiparable a la de “otros países europeos”.

La mayoría de los padres y madres de alumnos (59%) cree que el sistema educativo no facilita la conciliación, una respuesta en la que llamativamente no hay diferencia entre las redes pública, concertada, y privada pura, pese a que los horarios suelen ser bastante distintos. El 67% no cree que la enseñanza española incentive “el deseo de aprender para conseguir un futuro exitoso”.

Preocupaciones

El sondeo pregunta por una serie de cuestiones a los entrevistados. La que más inquietud suscita es la “falta de motivación y atención” del alumnado (88%). Le sigue el acoso escolar (le preocupa al 85%, con una diferencia llamativa entre la pública, donde se sitúa en el 81%, y la concertada, donde alcanza el 86%); la falta de financiación del sistema educativo (82%); las pocas habilidades emocionales y sociales que desarrollan los estudiantes (82%); el nivel de conocimiento que adquieren en las aulas (80%); el abandono escolar temprano (78%), y el malestar del profesorado (76%).

La gran mayoría, un 87% considera necesaria una “transformación profunda” del sistema educativo. Al ser preguntados entre varias medidas que deberían llevarse a cabo de forma prioritaria (con posibilidad de respuestas múltiples), la que más apoyo despierta es la de aumentar los recursos y la inversión educativa (68%), 20 puntos más que la de actualizar los “contenidos curriculares” (qué y cómo se estudia, así como la forma de evaluarlo).

La visión que los ciudadanos tienen de las administraciones educativas, tanto estatal como autonómicas, es negativa. El 81% opina que toman las decisiones educativas basándose en “intereses políticos” más que en el “interés de la comunidad” (14%). El 71% considera que a la hora “de legislar y de asignar recursos no se priorizan las necesidades” del alumnado. Y el 87% “no confía en el compromiso real de los políticos para mejorar la educación”.

europapress.es

El 83% de los colegios concertados cobra cuota, obligatoria en el 69% de los casos, según un estudio encargado por CICA

Los concertados de Cataluña, con una cuota media de 219,70 euros al mes, son los más caros y los de Andalucía (28,60 euros), los más baratos

MADRID, 1 (EUROPA PRESS) El 83% de los colegios concertados cobra una cuota base educativa a las familias y en el 69% de los casos no existe voluntariedad, lo que “vulnera el derecho de las familias a la gratuidad de las enseñanzas obligatorias sostenidas con fondos públicos”. Así lo refleja la décima edición del Estudio de Cuotas y Precios en Colegios Concertados elaborado por Garlic B2B, que la Asociación de Colegios Privados e Independientes - Círculo de Calidad Educativa (CICA) ha presentado este miércoles en Madrid.

El estudio se ha llevado a cabo en 321 colegios concertados --la misma cifra que en la última edición-- “seleccionados de manera aleatoria” en ocho comunidades autónomas (CCAA): Galicia (30 centros), País Vasco (20), Cataluña (71), Comunidad Valenciana (29), Murcia (17), Andalucía (50) y Comunidad de Madrid (101). Según CICA, la investigación se ha llevado a cabo a partir de una técnica que se llama Mystery Shopper durante los meses de marzo, abril y mayo.

En este contexto, los autores han realizado simulaciones de familias que piden información sobre los precios y tarifas que los colegios concertados les ofertan para la matriculación de sus hijos en la etapa de segundo ciclo de infantil para el curso 2025-2026. El documento detalla que los centros de titularidad mercantil son los que cobran importes más elevados a las familias, con una cuota media de 114 euros al mes (euros/mes). Por el contrario, las congregaciones religiosas registran las aportaciones más bajas, con un promedio de 74,43 euros/mes.

En líneas generales, el 59% de los colegios que cobran esta cuota no mencionan en la entrevista la voluntariedad de su pago. De hecho, sólo el 15% de estos lo refleja en la documentación que aporta. El estudio



detecta que del 83% de los colegios que cobran cuota, en un 69% no existe una verdadera voluntariedad. Además, en un 11% de esos centros se han constatado prácticas de exclusión, como apartar al alumno de actividades, reubicarlo fuera del grupo o incluso solicitar a los padres que lo retiren del centro, cifra que llega al 29% de los centros visitados en la Comunidad de Madrid.

Por tipología societaria, las sociedades anónimas, cooperativas y de responsabilidad limitada concentran los mayores casos de obligatoriedad y exclusión, porcentaje que se eleva hasta el 88% en el caso de las sociedades anónimas. En rueda de prensa, la directora de proyectos de Garlic B2B, Amparo Núñez, ha explicado que "hay una deficiencia en la comunicación y la transparencia de los costes y de los derechos de las familias que se acercan a los colegios". En este sentido, ha denunciado que ha tenido que realizar "hasta cinco intentos" para conseguir que los centros les proporcionaran información sobre los costes. "El 25% no entrega hoja de precio a las familias", ha lamentado.

LOS COLEGIOS CATALANES COBRAN HASTA 1.100 EUROS AL MES POR ALUMNO

Por CCAA, el estudio apunta a que, un año más, la cuota máxima más alta de todo el país se encuentra en Cataluña y, más concretamente, en el St. Paul's School, que cobra 1.100 euros/mes por alumno y 11.000 al año. La media de los colegios visitados en la comunidad catalana a la hora de llevar a cabo el estudio es de 219,7 euros, la más alta de todas las autonomías analizadas. Le sigue la Comunidad de Madrid, donde la investigación ha destacado que en las cuotas existe una media creciente que alcanza los 135,9 euros/mes.

La consultora afirma que su muestra para la Comunidad de Madrid es "estadísticamente representativa". Así, ha afirmado por ejemplo que el 66% de los colegios madrileños visitados cobra más de 1.500 euros al año sólo en concepto de cuota base. El País Vasco está en tercer lugar con 99 euros/mes, seguido de la Comunidad Valenciana (81 euros/mes), Galicia (54 euros/mes), la Región de Murcia (51 euros/mes), Aragón (44 euros/mes) y Andalucía, que tiene la media más baja de todas las comunidades autónomas estudiadas: 29 euros/mes.

"COMPETENCIA DESLEAL" CON LA PRIVADA Y "DAÑO" A LA PÚBLICA

La directora general de CICAIE, Elena Cid, ha criticado que la administración educativa "permita" que algunos colegios cobren por conceptos que no están recogidos en la ley, como pueda ser "proyecto educativo" o "complemento formativo". Además, ha denunciado que haya centros que cambien la denominación de estas cuotas, a su juicio con el objetivo de "eludir el control de la administración".

"Donde antes la misma cuota se denominaba "actividades complementarias", ahora la llaman aportaciones o actividades "extraescolares", ha lamentado. Asimismo, ha señalado lo que a su juicio constituye otro "grave incumplimiento" de la normativa, que es la organización de actividades complementarias de carácter permanente dentro del horario escolar, lo que "tiene como consecuencia la no voluntariedad efectiva".

"COMPETENCIA DESLEAL" CON LA PRIVADA Y "DAÑO" A LA PÚBLICA

En su opinión, la concertada ejerce una "competencia desleal" con respecto a la enseñanza privada ya que está recibiendo "una triple vía de financiación: la de las administraciones públicas, la de las cuotas y la exención fiscal. Además, provoca un "daño tremendo" en la pública porque reciben fondos "que no se están destinando a la pública". "Se transmite que si quieres gratuidad, te vayas a la enseñanza pública, que es de peor calidad", ha criticado. Cid ha recalcado que CICAIE ha publicado este estudio "como barómetro y altavoz para que la sociedad se movilice" y ha apuntado a que "algo se está moviendo, pero es muy lento y no tan efectivo como nos gustaría".

EL DEBATE

La educación primaria pierde más de 200.000 alumnos en siete años pese al alza de extranjeros

Pese a ese alto porcentaje de escolarización a la edad de dos años y al aumento de alumnos extranjeros en el sistema educativo español, la Educación Primaria ha perdido más de 200.000 alumnos en los últimos siete años

El Debate. 01 oct. 2025

Madrid. 30 de septiembre de 2025. España se sitúa entre los países con mayor nivel de escolarización en Educación Infantil de Europa. Tres de cada cuatro niños de dos años, el 73,3%, están matriculados en Educación Infantil, lo que significa 15 puntos más que la media de los países de la OECD. Es una de las conclusiones del undécimo informe Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español, actualizado a 2025, que han presentado las fundaciones Ramón Areces y Sociedad y Educación ante representantes de la comunidad educativa. Este trabajo reúne los datos más significativos de la educación en España, en perspectiva longitudinal y comparada, y desagregándolos por Comunidades Autónomas.

Pese a ese alto porcentaje de escolarización a la edad de dos años y al aumento de alumnos extranjeros en el sistema educativo español, la Educación Primaria ha perdido más de 200.000 alumnos en los últimos siete años. Abriendo el foco a todo el sistema educativo, tal y como analizan los autores de este trabajo, en el curso 2024-2025, 8.317.548 alumnos estaban matriculados en enseñanzas de régimen general no universitarias, 14.726 menos que el curso anterior. Según constatan, este es el único descenso interanual de la serie histórica sin contar el curso 2020-2021, que se vio afectado por una fuerte caída en la Educación Infantil, asociada en ese caso a la pandemia de la Covid-19.

De esta manera, en sus páginas también leemos que los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y Grado Superior (CFGS) alcanzaron en el curso 2023-2024 su récord histórico de matriculados superando el millón de matriculados: 450.000 en el caso de los CFGM y 600.000 en los CFGS. Tal y como indican los gráficos incluidos en la undécima edición de 'Indicadores comentados del sistema educativo español', en la última década, los CFGM han crecido un 30% y la tasa neta de matriculación se sitúa en el 14%, mientras que los CFGS crecen un 70% y duplican la tasa neta de matriculación hasta el 15%.

En lo que respecta a la formación a distancia, ésta gana peso dentro del sistema educativo, pues si en el curso 2004-05 sólo el 1% del alumnado de Grado Medio estaba matriculado en la modalidad a distancia, ese porcentaje se sitúa en la actualidad en el 13,6%.

Recursos educativos

Los autores de este trabajo dedican varios capítulos a analizar la evolución de la inversión en el sistema educativo español. Tal y como reflejan, el presupuesto destinado a este fin alcanzó su máximo histórico en 2023 cuando rozó los 68.000 millones de euros tras nueve años de crecimiento. El gasto por alumno en relación con el PIB per cápita se sitúa en el 23,5%, lo que sitúa a España en la media internacional (22,2%).

También ha aumentado el gasto público destinado a las becas universitarias, que en el curso 2022-23 alcanzó los 1.347,3 millones de euros, lo que supone un 9,5% más que el ejercicio anterior. Esto fue así pese a que el número de alumnos beneficiados por estas ayudas disminuyó a los niveles prepandemia, en torno a los 600.000 becados. En ese curso 2022-23, el gasto medio por becario universitario fue de 2.270,2 euros, un 15% más que un año antes y hasta un 30% más que en 2019.

En cuanto a la plantilla de profesores de Educación Secundaria en centros públicos, no ha parado de crecer hasta los 243.982 docentes en 2023-24, un 43% más que diez años antes. Es decir, la ratio número de alumnos por profesor en centros alcanza el mínimo de la serie histórica, 10,6 alumnos (9,8 en el caso de los centros públicos y 12,9 en los concertados o privados), dos puntos por debajo de la media de la UE (12,7).

Según los expertos, «los retos a los que se enfrentan los profesores van más allá del número de alumnos en aula por profesor: irrupción de la tecnología, heterogeneidad en el origen del alumnado, fragmentación de las unidades familiares, necesidades de atención psicológica y emocional...».

Resultados educativos

Los autores de esta edición de 'Indicadores' referido a 2025 concluyen que «el nivel educativo de la población española es cada vez más alto». Si bien en el curso 2021-2022, uno de cada diez alumnos en España (12,5%) abandonó los estudios secundarios obligatorios sin obtener el título, aunque muy lejos de las cifras registradas hace diez años (cuando se situaba en el 18%). Así, a pesar de que cada vez hay más jóvenes que completan la educación secundaria superior (79,9%) y la terciaria (52,6%), España se situó en el año 2024 a la cabeza en el ranking de abandono escolar temprano (13%) en relación con el resto de países de la UE (9,3%), solo superada por Rumanía (16,8%). La realidad también es muy distinta entre los alumnos nativos (10%) y los alumnos inmigrantes (30%).

Evaluaciones internacionales

Al mismo tiempo, los estudiantes españoles no salen muy bien parados cuando se enfrentan a las evaluaciones internacionales. Éstas sitúan a España por debajo de la media de otros países de nuestro entorno en competencia del alumnado en matemática, ciencias y comprensión lectora. Por ejemplo, el estudio TIMSS 2023 (Trends in International Mathematics and Science Study), realizado cada cuatro años a alumnos de 4º de Primaria, uno de cada cuatro alumnos (25,3%) obtiene una puntuación alta frente al 40% del promedio de la OCDE.

Según otro estudio, en este caso el Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta (PIACC) de 2023, realizado cada 10 años a la población en edad de trabajar (25-65), la puntuación media de España en competencia lectora y matemáticas fue de 247 y 250 puntos, respectivamente, por debajo de los promedios de la OCDE (260 y 263 puntos) y de la media de la UE (259 y 264 puntos). España ocupa en ambos casos, el puesto 15 de 19 entre los países analizados.

En un contexto de creciente uso de la IA en el ámbito educativo, el estudio Internacional sobre Competencias Digitales (ICILS), realizado por primera vez en España en 2023, sitúa a los alumnos de 2º de la ESO en la media de la UE en lo relativo al desarrollo de competencias digitales (495 puntos frente a 493 del promedio de la UE). En este caso, ocupamos el puesto 13 de 17 países.

Sin embargo, los expertos recalcan que «España no puede depender de las evaluaciones internacionales para hacer un diagnóstico real de la calidad del sistema, son escasas y tardan en llegar».

Impacto de la formación en el empleo

El trabajo presentado por las fundaciones Ramón Areces y Sociedad y Educación también dedica una sección a analizar el impacto de la formación en la empleabilidad. En 2023, ocho de cada diez graduados (el 78%) estaban afiliados a la Seguridad Social cuatro años después de su egreso con una base media de cotización es de 31.000 euros. Un año antes, para la población entre 25 y 64 años, finalizar un grado universitario significaba alcanzar un salario un 40% superior a quien solo hubiera completado el Bachillerato. «Estudiar un máster eleva esta proporción al 80%», añaden los autores de este trabajo. Sin embargo, a la pregunta de si hay sobrecualificación en España, la respuesta es claramente afirmativa: en 2024, uno de cada tres ocupados de 25 a 64 años con estudios superiores (34,6%) tenía en ese momento un trabajo que no los requería.

el Periódico de Catalunya

El Sindicato de Estudiantes convoca una huelga el 2 de octubre para "denunciar el genocidio" en Palestina

La organización juvenil llama a los alumnos de institutos y universidades públicas a asistir a las manifestaciones convocadas en 38 ciudades

Olga Pereda. Madrid 01 OCT 2025

Bajo el lema 'Paremos el genocidio contra el pueblo palestino', el Sindicato de Estudiantes ha organizado para el jueves 2 de octubre una **huelga** con el objetivo de "denunciar el genocidio contra el pueblo palestino y exigir el respeto de los derechos humanos y justicia social". La huelga (en realidad, es un paro académico dado que no son trabajadores) está convocada en institutos y universidades públicas y abarcará la totalidad de la jornada lectiva, desde por la mañana hasta la tarde.

Anunciada oficialmente a finales de septiembre por el comité de huelga del sindicato, la protesta irá acompañada por manifestaciones en varias ciudades a las 12.00 horas. En Madrid, transcurrirá entre Atocha y la puerta del Sol. En Barcelona, la cita será en la plaça Universitat y en Tarragona, en la de Imperial Tarraco. En total, hay convocadas 38 manifestaciones repartidas por toda España en ciudades como Bilbao, València Murcia, Sevilla, Zaragoza, Vigo, Gijón y Las Palmas de Gran Canaria.

"Actuando como los nazis"

"Somos millones en todo el mundo quienes estamos siguiendo con rabia y mucho dolor el exterminio contra el pueblo palestino por parte del régimen genocida de Israel. Los sionistas están actuando como los **nazis** y están llegando tan lejos porque cuentan con el respaldo militar y financiero del imperialismo estadounidense y europeo. Ellos también son responsables directos de este crimen contra la humanidad. Todos los que hemos estudiado qué fue el Holocausto contra la comunidad judía, los guetos y las cámaras de gas, no podemos sino pensar en que la historia se repite pero ahora, televisada y a todo color", denuncian los miembros del comité de huelga de la organización juvenil.

El sindicato exigirá al Gobierno de coalición de PSOE y Sumar la "ruptura total" de todas las relaciones políticas, económicas y militares con Israel. "Tras recorrer cientos de institutos y facultades, realizar asambleas, repartir decenas de miles de hojas, empapelar nuestros barrios con carteles y recibir un grandísimo apoyo, estamos convencidas de que el 2 de octubre será la mejor forma de calentar motores", añaden.

Huelga el 15 de octubre

Respecto al llamamiento de CCOO y UGT a todos los trabajadores para realizar dos horas de huelga el próximo 15 de octubre con el fin de reclamar "el fin del genocidio" en Palestina, la organización juvenil considera insuficiente la medida y exige a las centrales una huelga general. "Queremos enviar un mensaje a toda la clase obrera: hay que superar y desbordar estas 2 horas de paro, hay que paralizarlo todo, como en Italia, y tenemos que imponer desde abajo que el 15 de octubre sea una huelga general de verdad".

El Sindicato de Estudiantes pide "ser consecuentes" con la convocatoria de otra huelga estudiantil total el 15 de octubre. "Es lo que hay que hacer, unir a la clase trabajadora y a la juventud, golpear con toda la fuerza que tenemos. Esto es lo que exige este genocidio, y eso es lo que deben impulsar todos los sindicatos de clase combativos y que han estado en primera línea de la batalla, y es lo que debemos obligar a que hagan las cúpulas de CCOO y UGT", concluyen.



El CES advierte de la elevada pobreza infantil en el Estado: "No hay ningún otro país de la Unión Europea con estos datos"

Propone mayor inversión en la etapa de 0 a 12 años y especialmente de 0 a 3 años, así como una prestación universal para la crianza, como existe otros países europeos

NTM EFE. 01-10-25

El presidente del Consejo Económico y Social de España (CES), Antón Costas, advierte de la elevada pobreza infantil en el Estado español y de sus consecuencias "dramáticas", no solo para las personas que la sufren, sino también porque "lastra" el progreso de un país y supone un "despilfarro de talento".

"Significa dejar en la cuneta de la pobreza a un tercio de cada nueva generación", avisa en un artículo publicado en la undécima edición del informe 'Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2025', elaborado por la Fundación Ramón Areces y la Fundación Europea Sociedad y Educación.

Recuerda que la OCDE calcula que el coste económico de la pobreza infantil en el Estado es de 4,1 % del PIB del año 2023, aunque otros informes elevan esa cifra al 5 % y explica que este coste económico se produce como consecuencia de la pérdida de ingresos salariales que sufren a lo largo de la vida las personas que han vivido una infancia de pobreza y no logran después un buen empleo de clase media.

Pobreza infantil

"La pobreza infantil y juvenil es una lacra social impropia e incomprensible en un país como el nuestro. España es un país rico, la cuarta economía de la UE, y por tanto con recursos para atender problemas sociales", incide tras criticar que los intereses de los niños y jóvenes no están presentes en el proceso político electoral y en la toma de decisiones porque a diferencia de los mayores y jubilados, "los niños no votan".

El CES propone mayor inversión en la etapa de 0 a 12 años y especialmente de 0 a 3 años y una prestación universal para la crianza, como existe otros países europeos.

Fortalecer las políticas de apoyo y conciliación familiar y las políticas educativas orientadas a desarrollar el talento, son otras medidas porque "una buena educación es fundamental para que las trayectorias vitales y laborales no dependan de la suerte sino de las capacidades".

Y es que según explica el informe sobre la situación del sistema educativo en 2025, a pesar de que cada vez hay más jóvenes que completan la educación secundaria (el 80 % en el curso 2024-2025) y la superior (el 52,6 %), el Estado se situó en el año 2024 a la cabeza de abandono escolar temprano (13 %) en relación con el resto de países de la UE (9,3 %). En el curso 2021-2022, uno de cada diez alumnos en abandono los estudios secundarios obligatorios sin obtener el título. Y uno de cada tres niños vive en situación de pobreza y exclusión y uno de cada diez padece una carencia material severa: "No hay ningún otro país de la Unión Europea con estos datos", señala el CES.

EL PAIS **OPINIÓN**

La gramática digital: secuestro de la atención y manipulación del deseo

El auge de las redes y plataformas digitales exige una nueva pedagogía educativa y crítica que permita a los más jóvenes descifrarlas y gestionarlas

ÁNGEL I. PÉREZ. 30 SEPT 2025

La red digital se ha convertido, en apenas una generación, en la plaza pública más influyente, privatizada y omnipresente de la era contemporánea. No fue hasta la aparición del iPhone, en 2008 —y la explosión imparable de los *smartphones* en 2009— cuando las redes sociales consolidaron su lugar indiscutible en el bolsillo de cada ciudadano y en la mente de cada adolescente. Hoy, no solo constituyen la vía de socialización dominante entre adolescentes y jóvenes; también han rediseñado la forma en la que millones de personas se informan, se expresan y se relacionan desde la segunda década del siglo XXI.

La adicción que provoca esta nueva ágora digital no es casual, ni un efecto secundario inadvertido. Por el contrario, es resultado de dos dinámicas bien estudiadas y profundamente entrelazadas. Primera, *la mercantilización y monetización total de los datos personales* compartidos, el oro blanco, la materia prima más valiosa del siglo XXI, por su utilidad para la publicidad comercial, la propaganda política y el entrenamiento

incesante de las inteligencias artificiales. La inquietud principal reside en que este espacio virtual, en el que una buena parte de la juventud pasa entre 6 y 8 horas al día, está monopolizado por un puñado de megacorporaciones estadounidenses (Google, Amazon, Apple y Microsoft), que, lejos de ser simplemente servicios neutros, imponen sus reglas y códigos en el tablero global, creando una esfera de información y comunicación comparativamente más atractiva que la ya declinante prensa, radio o televisión tradicionales.

El segundo motor del fenómeno es la sorprendente eficacia de la comunicación digital como ingenieros del deseo. Las redes sociales emplean inteligencia artificial y vastos archivos de datos para crear perfiles psicológicos detallados y completos de cada usuario, lo que les permite identificar y explotar los aspectos más vulnerables de su personalidad: deseos, miedos, debilidades, sueños y propósitos, tanto conscientes como subconscientes. El algoritmo no descansa: aprende de cada clic y cada gesto, su objetivo real no es el bienestar del usuario sino maximizar el tiempo que este pasa ante la pantalla. El resultado: cuanto mejor te conocen, más te controlan, utilizando tus propios datos, incluso, en tu contra.

Siendo tan determinantes en la vida actual de los ciudadanos de todo el mundo, me parece imprescindible analizar su naturaleza, sentido y funcionamiento. Dos son a mi entender los componentes más sustanciales y mutuamente interdependientes de esta gramática digital: una sintaxis adictiva y una semántica ultraliberal e invisible, cuidadosamente diseñadas y alimentadas para atrapar a los usuarios en aras del mayor beneficio económico de sus propietarios.

Una sintaxis adictiva de la recompensa inmediata. La fórmula de su éxito no es casual, se apoya en el conocimiento de que la conducta humana más básica se moldea por sus consecuencias, por las recompensas. Las redes sociales operan como una inmensa “caja de Skinner digital”, donde *likes*, *selfies*, *emoticonos* y *scroll infinito* actúan como reforzadores conductuales, aprovechando la naturaleza adictiva de la validación social instantánea. Con este propósito, las redes deben explotar una interacción dominada por *la* espectacularidad, la brevedad, la velocidad y la primacía audiovisual para atrapar, sorprender y conmovir. Así, la comunicación en redes se nutre cada vez más de eslóganes simples y atractivos, junto con creaciones audiovisuales breves, espectaculares y contundentes.

Otra de las características más relevantes de esta sintaxis pegajosa es la distracción constante, causada por notificaciones, sonidos, luces y alarmas, que inunda el entorno y los dispositivos, debilitando nuestra capacidad de concentración, pensamiento reposado y diálogo atento. Mención especial merece el *scroll*-desplazamiento-infinito, que representa un bucle interminable de consumo cautivador. Su creador, Ada Raskin, llegó a lamentar los efectos de su invención, calificándolo como auténtica “cocaína conductual”, por su poderoso potencial para activar la dopamina y generar hábito y dependencia. El *scroll* infinito supone, con facilidad, el enganche sin fin a una cámara estanca que solo devuelve el propio eco.

Una semántica ultraliberal, polivalente, invisible y extrema

En aras del beneficio, las plataformas y las redes priman no solo las formas espectaculares y atractivas, sino también los contenidos extremos que hurgan en las emociones más sensibles del ser humano. Entre cuyos rasgos cabe destacar los siguientes:

Construcción de relatos. El contenido semántico que triunfa en las redes, no son los datos, ni las ideas, ni los hechos aislados, si no los relatos atractivos, sugerentes y relevantes. El relato es una secuencia emocional y moral que pretende dotar de sentido a los datos y a los hechos, exige más lealtad emocional que comprensión intelectual, porque más que informar selecciona, oculta, prioriza, embellece o deforma, en función de los intereses del emisor. Con este propósito, la semántica de las redes apela a *las* emociones como el factor determinante de la conducta habitual de los seres humanos y de manera más potente en los más jóvenes.

El predominio de las emociones sobre la razón, de las opiniones sobre los hechos y del espectáculo sobre el debate riguroso, conforman una cultura ligera, banal, poco propicia al desarrollo del pensamiento reflexivo, argumentado y contrastado, promoviendo un discurso precocinado, espectacular, llamativo, capaz de atrapar la atención con independencia de su valor ético o epistémico. Los *influencers* que triunfan no son los científicos, ni los pensadores, ni siquiera los artistas.

Aprovechando el vínculo emocional y la necesidad humana de identidad y pertenencia, las redes fomentan las burbujas ideológicas y culturales que refuerzan las propias creencias y dificultan la apertura de horizontes intelectuales, así como la comunicación dialógica. Aprovechando nuestros sesgos de confirmación y familiaridad, las redes te adoctrinan con tus propias ideas, porque repiten lo que crees. Estas burbujas se convierten en un caldo de cultivo propicio para el sectarismo, la crispación y el tribalismo extremista. En este magma social es fácil comprender la polarización irresistible del panorama político en el mundo actual entre un “nosotros” y un “ellos”, que desata y amplifica los instintos de odio y violencia, ¡¡a por ellos, oe,oe,oe!!

Es evidente que en las redes circula todo tipo de ideologías y posiciones políticas, pero, para sorpresa de muchos, la tendencia mayoritaria es la difusión de posiciones ultraconservadoras, cuyos mensajes simples y emotivos se adaptan mejor a la sintaxis del medio digital. Susurran y diseminan, pero no debaten explícita y

detenidamente, la doctrina invisible del neo o ultraliberalismo, un coctel de posiciones ultraliberales en la económico, ultraderechistas en lo político y reaccionarias en lo social.

Otra de las manifestaciones más corrosivas de la deriva extrema de la doctrina invisible ultraliberal es la normalización de la desinformación y postverdad. El término postverdad incorpora la intencionalidad de engañar, utilizando verdades, medias verdades, hipérboles bulos, mentiras y calumnias. Internet y las redes sociales no premian la verdad, sino el número de seguidores y la necesidad de reafirmar nuestra pertenencia a grupos sociales que validan desde fuera nuestra identidad. En este clima irrespirable de normalización de la postverdad como estrategia política, la diana de los centros del poder económico se sitúa ahora en los pocos reductos de la sociedad donde puede cultivarse el pensamiento crítico, libre y reflexivo: el periodismo profesional, la educación, las ciencias, las humanidades, las artes, los museos y las universidades.

Si algo revela el análisis sintáctico y semántico de las redes sociales es el carácter deliberado y sofisticado de su diseño adictivo. Dos son a mi entender los efectos sociales más preocupantes de esta telaraña digital, *su pragmática*: el deterioro de la salud y de la autonomía mental de los adolescentes y la erosión progresiva de la convivencia social, la cultura y las instituciones democráticas.

¿Qué implica para la autonomía y el bienestar individual y social ser constantemente seducidos y perfilados por plataformas guiadas por el beneficio económico? ¿Podemos considerar libres a los ciudadanos en una esfera digital diseñada para manipular y monetizar hasta sus impulsos y deseos más íntimos? Estas preguntas exigen una nueva pedagogía educativa y crítica, preocupada por ayudar a cada ciudadano, especialmente a los más jóvenes, a construir recursos cognitivos y socioemocionales capaces de descifrar y gestionar los mecanismos simbólicos, técnicos y económicos de esta nueva "polis digital".

Ángel I. Pérez es catedrático emérito de la Universidad de Málaga. Este texto se deriva del artículo *El rescate educativo de la atención entre redes y pantallas*, publicado por la *Márgenes*, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 2025, 6(2), 8-26, donde pueden encontrarse las referencias bibliográficas correspondientes.

europapress.es

España necesita 37.313 docentes jóvenes de FP para compensar la brecha generacional, según un estudio

MADRID, 2 Oct. (EUROPA PRESS) - España necesita 37.313 docentes jóvenes de FP para compensar el desequilibrio provocado por la brecha generacional, según un estudio de fundación CaixaBank Dualiza y Orkestra-Instituto Vasco según el cual por cada 100 docentes menores de 30 años existen 643 mayores de 50.

La cifra figura en el último FPAnálisis, difundido a través del Observatorio de la FP, donde se pone de manifiesto la dificultad del sistema educativo para atender la creciente demanda de plazas derivada de la expansión de la FP debido al envejecimiento del colectivo docente, que también afecta a Bachillerato y a las enseñanzas universitarias (1.684,4%). Esa brecha se produce, según el informe, "pese a que España ha experimentado un crecimiento notable en el profesorado de FP en la última década, alcanzando en 2023 un total de 103.798 docentes (régimen general y especial) equivalentes a jornada completa, un 48,1% respecto a 2013". Este crecimiento, sin embargo, es ligeramente inferior al del alumnado, que aumentó un 49,5% en el mismo periodo.

Ante esta situación, el informe subraya la urgencia de implementar medidas para atraer y fidelizar talento joven y ha recordado que la Ley Orgánica 03/2022 abre la puerta a la incorporación de profesionales del sector productivo mediante contratación laboral en el sistema público. Asimismo, los autores del estudio hacen hincapié en la necesidad de fomentar más alternativas, especialmente para fomentar la presencia de mujeres jóvenes en el cuerpo docente. "Este crecimiento debe ir acompañado de una mejora en aspectos que afectan a la calidad educativa, como la ratio alumno-profesor", recoge el informe en el que se hace mención también como factor clave a la retribución para la atracción de más docentes.

En 2024, el salario medio bruto mensual se situaba en 2.700 euros, con grandes diferencias entre comunidades. El País Vasco lidera con 3.184,15 euros, mientras que Asturias presenta la cifra más baja (2.433,76 euros). Las ciudades autónomas, Canarias, Baleares, Cantabria y Castilla-La Mancha superan la media nacional.

DIFERENCIA SALARIAL

Además, existe una diferencia salarial con el profesorado de secundaria que ronda los 200 euros en el conjunto del Estado, alcanzando los 450 euros en Ceuta y Melilla. En el País Vasco, esta diferencia apenas supera los 50 euros. Respecto al tiempo de trabajo, el profesorado de FP de Grado Básico y Medio en centros públicos presenta las mismas horas de trabajo que el de Bachillerato y ESO. A nivel internacional, España tiene menos horas reglamentarias anuales (1.406 frente a 1.529 en la UE25), pero más horas netas de docencia (656 frente a 646), lo que implica una mayor carga docente promedio a la semana (17,7 horas frente a 17 en la UE25).



Esto reduce, según se desprende del estudio, el tiempo disponible para otras "funciones clave" como la innovación aplicada, la orientación profesional o la internacionalización, que la Ley Orgánica de FP y el Reglamento de Ordenación de 2023 reconocen como esenciales. A pesar de los avances normativos, el informe concluye que "es imprescindible reforzar la conexión entre el profesorado y el tejido productivo, así como dotar de recursos humanos y financieros que permitan una mejor distribución del tiempo de trabajo y una mejora en la calidad de la docencia".



Sin libros de texto, florece la venta de material educativo vía Instagram: "Los docentes no tenemos tiempo para crearlos"

La red social se ha convertido en escaparate para decenas de maestros que comercializan a bajo coste recursos didácticos para aquellos compañeros que no tienen margen para prepararlos

Pau Rodríguez. Barcelona. 02/10/2025

Cristina Claramunt, maestra de Primaria en Sabadell, cuenta que se instaló Instagram en el móvil hace un tiempo por un motivo, una razón profesional. "Mis compañeras docentes me enseñaban cómo seguían a muchas cuentas de usuarios que colgaban recursos y materiales educativos, y me pareció útil", explica. En su entorno escolar, añade, recurrir a esta red social para comprar propuestas y actividades didácticas es algo muy habitual, sobre todo en aquellos colegios que han dejado atrás los libros de texto.

En los últimos años, sobre todo después de la pandemia, han proliferado decenas de cuentas de Instagram de docentes, la mayoría en activo, que se dedican a comercializar lo que se conoce como materiales didácticos. Con miles y decenas de miles de seguidores, estos usuarios han encontrado en la red social un escaparate a sus productos. A menudo, relatan varios docentes, suponen un salvavidas a precio reducido para quienes no tienen tiempo para prepararlos ellos mismos, en unos centros educativos que han ido quitando peso a las tradicionales editoriales educativas a la hora de planificar asignaturas y que requieren de mayor preparación de clases por parte de los maestros.

"Cuando no tienes un soporte en papel como son los libros de texto, tienes que buscarte la vida y crear materiales en base a las necesidades de los alumnos y a los contenidos programados, pero los docentes no tenemos el tiempo y la capacidad para crearlos de cero", sostiene Claramunt.

Los perfiles de Instagram suelen estar especializados por asignaturas –como Matemáticas o Inglés– o por etapas –Primaria y sobre todo Infantil–. La mayoría usan Instagram para anunciar sus materiales, desde donde ofrecen un enlace a plataformas de descarga como Gumroad o Eduki. Una vez allí, los docentes pueden adquirir esas fichas, que incluyen propuestas de juegos educativos, ejercicios y actividades de aula por precios que oscilan entre 1 y 5 euros. Algunos explican que por ese precio lo pagan de su bolsillo y ni siquiera remiten la factura al centro.

Es lo que le ocurre a Lluís, docente de Primaria en Girona. "Yo tengo cinco o seis cuentas identificadas, porque soy muy exigente, me gusta que los materiales estén bien hechos y en las redes hay de todo...", explica. Su última adquisición es un juego de la oca para trabajar las categorías gramaticales. "Estamos hablando de materiales que valen dos euros, así que no te lo piensas mucho, porque si vas a una tienda especializada te cuesta 40 euros", se lamenta.

En Catalunya, los docentes mencionan cuentas como Mestra amb Idees (50.000 seguidores), Petits de Poble (71.000), Profes Papel Tijera (51.000), Emarmestra (18.500), Aula Compartida (31.000)... Pero los hay por todo el territorio. Ubuntu in the Class (14.200), My Teaching Experience (43.000), Materiales Educativos Para Maestras (92.000) o From Were I teach (25.000) son otros ejemplos del resto de España.

Carlota Hernández es fundadora de una de ellas, Profes Papel Tijera, quizás uno de los más conocidos porque surge del proyecto 2ProfesenApuros (de formación docente especializada en oposiciones) y porque hace las veces también de repositorio para materiales de otros profesores. Docente en activo, Hernández reconoce el **boom** de los materiales educativos online desde hace cinco años, hasta el punto que considera que ya se está desinflando. "En los círculos en los que nos movemos, percibo que ahora hay un poco más de criterio y no tanta deria para descargar", afirma. En su plataforma cuentan con unos 500 o 600 maestros que han colgado contenidos, con un mínimo porcentaje gratuito (porque así han querido exigirlo) y el resto a precios que oscilan entre 1 y 5 euros.

Hernández defiende estas cuentas como una posibilidad más para los docentes de cara a preparar sus clases, a las que se pueden sumar soportes como libros de texto, contenidos audiovisuales o materiales previamente diseñados en el propio centro. "Al final, antes tenías que ir a las tiendas a buscarte la vida, hacerte tú el material... Y ahora internet te permite acceder al de la clase de al lado. ¿Por qué no?", argumenta. De hecho,

añade que las editoriales educativas están virando a este tipo de contenidos que se ciñen a situaciones de aprendizaje concretas para adaptarse.

“Lo que hay que mirar siempre es el criterio profesional, porque no todo vale, igual que hay también editoriales de dudosa calidad”, sostiene. Y añade que es en realidad un fenómeno parecido al que ocurrió años atrás con la difusión de materiales didácticos en otra conocida plataforma: Pinterest.

Una de estas cuentas de Instagram, más modesta –con poco más de 2.000 seguidores–, es la de Marina Aprenem Junts. Con esas cifras, en la plataforma Gumroad ya cuenta con volúmenes de descargas que ascienden a entre 300 y 500 actividades cada mes –que es cada vez que cuelga un nuevo material–. “Cuelgo todo aquello que pongo en práctica en el aula y que me genera buenos resultados”, resume Marina Oliana, maestra de Primaria en Vilassar de Dalt (Barcelona). “No me alcanzaría para ganarme la vida con ello, porque hay mucha oferta relacionada con esto y es muy complicado crecer, pero es que tampoco me dedicaría a ello 100%, es un *hobby*”, opina.

Oliana explica que a ella le ocupa una o dos horas diarias la organización de material. “Son muchas horas de mucho trabajo, porque es necesaria la organización, clasificación, imprimir, recortar, plastificar... Saca muchas horas”, afirma.

Los maestros consultados para este reportaje defienden que los materiales que ellos compran son de calidad, que les resultan útiles en clase, pero al mismo tiempo cuestionan de fondo un modelo que les empuja a adquirirlos por su cuenta. Las horas semanales no lectivas y pensadas para fines como este se acaban consumiendo entre sustituciones, coordinación y reuniones con familias, explican, y con los días sin alumnos de junio y septiembre no es suficiente según la cantidad de actividades a diseñar.

“Hacer materiales cuesta muchísimo, preparar una hora de clase puede suponer una o dos horas. Además, los docentes necesitan herramientas para ello a su alcance, y no todos son expertos en didáctica para asumirlo”, advierte Enric Prats, profesor de Pedagogía y Educación Primaria en la Universitat de Barcelona (UB). Este académico critica que los libros de texto se han abandonado “demasiado alegremente” cuando deberían seguir siendo un punto de apoyo para los docentes. “Evidentemente no son la Biblia, son una guía, pero está bien hecha y tiene su función entre otros recursos”, afirma.

Dimensionar cuántas escuelas usan libro de texto, cuántas han comprado otros tipos de materiales, en qué centros se generan colectivamente por parte de los docentes y en cuántas los profesionales por su cuenta los que los adquieren es imposible. En general, la mayoría recurren a una mezcla de todos los anteriores, y suelen tener repositorios internos donde comparten todo el material creado en años anteriores y organizado por especialidades y etapas. Si esa programación de unidades didácticas flaquea, y si además hay mucha rotación de plantillas, estos tienen más trabajo de preparación.

Carles Granell, docente de Primaria y formador de maestros en el Departamento de Educación de la Generalitat, asegura que en su entorno escolar el uso de estas cuentas no está tan extendida. “Por lo que hablo con compañeros de trabajo, yo creo que sus recursos tienen menos peso de lo que parece”, dice.

Creador de materiales didácticos de Matemáticas, Granell argumenta que los libros de texto no deberían tener tanto peso como para sacudir un centro educativo que prescinde de ellos. Aun así, reconoce que “cambiar un recurso por otro requiere planificación”. “Crear materiales no es nada sencillo, hace falta formación, planificación, acompañamiento, coordinación y coherencia entre niveles...” *enumera*.

Con todo, asegura que ya existen repositorios de asociaciones de docentes o de la propia Administración que son gratuitos y que contienen numerosas propuestas didácticas, aunque quizás sean menos conocidos. En su caso menciona el de su especialidad, el CREAMAT, que depende de Educación y en el que se cuelgan tanto formaciones como dinámicas de aulas de matemáticas. “Allí hay un andamio muy sólido de contenidos, que parte del currículum, y que está elaborado por expertos que son gente de aula, materiales creados por profesores de forma altruista para mejorar la educación”, celebra este docente de Primaria.

EL PAIS

Miles de estudiantes hacen huelga en España contra el genocidio en Palestina: “En mi instituto el seguimiento es masivo”

La protesta, convocada por el Sindicato de Estudiantes, incluye manifestaciones a mediodía en 40 ciudades
IGNACIO ZAFRA /IVANNA VALLESPÍN/CAROLINA DE LIMA. Valencia / Barcelona / Madrid - 02 OCT 2025

Miles de alumnos están de huelga este jueves para protestar contra el genocidio en Gaza. La movilización, convocada por el Sindicato de Estudiantes, ha dejado casi vacías las aulas de muchos institutos de secundaria, salvo los chavales más pequeños, de primero y segundo de la ESO, a los que la jurisprudencia del Tribunal Supremo no les reconoce el derecho a la huelga. “En nuestro instituto, prácticamente la han secundado todos los alumnos a partir de tercero. Algunos de segundo de Bachillerato están en clase, pero dicen que irán a la manifestación”, afirma Toni Solano, director del instituto público Bovalar de Castellón. La protesta ha sido convocada también en las universidades.



Isabel Saturno, presidenta de la asociación de directores de Murcia, señala que en su centro están de huelga el 80% de los estudiantes. Y María José Martínez, directora del instituto público Marítim de Valencia, asegura que en su centro la protesta se está siguiendo “masivamente; de tercero de la ESO a segundo de bachillerato no hay casi alumnos”. Este periódico ha sondeado a una docena de directores y docentes en toda España, que en general reportan un apoyo importante a la movilización. De la pequeña cata, la respuesta más baja se registra en un instituto público de A Coruña, donde, pese a ello, su directora, Isabel Ruso, afirma que algo menos de la mitad del alumnado convocado al paro no ha asistido a clase. “Se está notando, sí, sobre todo en FP, donde ha faltado como el 75% de los estudiantes”, añade Rosa Rocha, presidenta de la asociación de directores de institutos públicos de Madrid sobre la situación en su centro.

“Lo que está pasando me da mucha pena”

“Me parece muy mal lo que está pasando. No dejan que les llegue comida y además les bombardean, lo cual hace que mueran muchísimos, sobre todo niños pequeños, y a mí me da mucha pena”, resume Ana, una estudiante de 14 años, los motivos por los que ha decidido hacer huelga en Valencia, a la que también se han sumado, afirma, todas sus amigas.

Muchos institutos han abordado en los últimos meses el horror que vive Gaza. Como el instituto público Itaca de Zaragoza, donde, entre otras actividades, la semana pasada dos clases de cuarto de la ESO conectaron en directo con uno de los barcos que ha participado en la Global Sumud Flotilla, la misión que ha intentado llevar ayuda a la Franja y ha sido interceptada esta madrugada por Israel. La impresión de la profesora del instituto Itaca, Susana Lozano, a falta de datos más detallados, es que la huelga está teniendo mucho seguimiento en su centro. “De clases de 25 tenemos a dos o tres alumnos”.

“En cuanto llego la convocatoria del Sindicato de Estudiantes, el alumnado se movió. También es cierto que en los institutos, hay gente que hace huelga solo por no venir”, admite Toni Solano. El director de Castellón señala, con todo, que los chavales son muy conscientes de lo que está pasando, y que en el centro ha habido colgados en los últimos meses “carteles acerca del genocidio y avisos de las manifestaciones”. Y desde el plan director del instituto, dentro de la línea llamada culturas del mundo, se está abordando específicamente la situación de Palestina.

En el instituto Quatre Cantons de Barcelona el seguimiento también ha sido notorio desde 3º de ESO a 1º de bachillerato. “No hemos podido hacer clase, en bachillerato tenía dos alumnos”, explica Alicia Sánchez, del equipo directivo. Eso sí, la actividad en el centro no ha disminuido. “Han venido muchos alumnos, pero se han puesto a hacer pancartas para la manifestación de las 12. Normalmente los alumnos hacen huelga para no asistir a clase, pero en esta están muy concienciados, son ellos quienes la organizan”, añade.

El Quatre Cantons es uno de los institutos donde el pasado 18 de septiembre se movilizaron conjuntamente profesores y alumnos para protestar por el genocidio en Gaza. El tema lo han tratado ampliamente en las clases de Historia que imparte Joseba Martín. “Intentamos aprender del pasado para analizar el presente y hacer un futuro mejor. Y hemos comparado lo que pasa en Palestina y en Ucrania. Con la actualidad consigues atraer y captar a la mayoría de alumnos, porque lo que está pasando en Gaza es algo inédito e histórico y eso los engancha”, explica el docente. El claustro también celebrará hoy una asamblea para organizarse para la huelga de docentes convocada por la CGT para mañana viernes.

En la Universidad de Barcelona, un piquete informativo del Sindicato de Estudiantes ha recorrido las aulas de la Facultad de Filosofía informando de los motivos de la protesta y un centenar de estudiantes han celebrado en el patio una asamblea, previa a la manifestación. “Ya van 18 mil niños asesinados y a saber cuántos más muertos por enfermedades. No podemos estar callados”, reivindicaba David, de 21 años. “Estamos aquí para reivindicar la lucha del pueblo palestino y que nuestros gobiernos europeos paren de cooperar con Israel”, añadía Aqa. Los estudiantes también reclaman a la UB que rompa todos los acuerdos con Israel y su universidad, informa *Lorraine Delorenzo*.

El Sindicato de Estudiantes ha convocado manifestaciones en 40 ciudades españolas a las 12.00. “No vamos a mirar hacia otro lado. La causa palestina es la causa de la juventud y de los millones que defendemos los derechos humanos y la justicia social. Por eso llamamos a la huelga general estudiantil para vaciar las aulas y llenar las calles de dignidad”, ha señalado la organización en un comunicado.

Miles de estudiantes están participando en la manifestación de Madrid. Como Nora, de 16 años: “Creo que todo el mundo tiene que mojarse en esta causa, los estudiantes también. Esto no va de política ya, es como una causa humana en la que todos podemos unirnos. No podemos quedarnos callados”.

En Valencia, cientos de estudiantes recorren las calles desde la avenida de Blasco Ibáñez hacia el centro de la ciudad coreando mensajes como: “No más muertes de niños inocentes” y “No es una guerra, es un genocidio”.

THE CONVERSATION

¿Por qué las víctimas de acoso digital se convierten en acosadores?

Joaquín Manuel González Cabrera. Docente e Investigador Principal del Grupo Ciberpsicología y del Área de Bienestar Emocional en el Instituto de Transferencia e Investigación (ITEI), UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

Juan Manuel Machimbarrena. Profesor agregado del departamento de Psicología Clínica y de la Salud y Metodología de Investigación, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Raquel Escortell Sánchez. Docente del Dpto. Psicología de la Educación y Psicobiología e Investigadora del Grupo en Ciberpsicología, UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

Vanessa Caba Machado. Docente en la Facultad de Educación e Investigadora Postdoctoral en el grupo de Ciberpsicología, UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

Clara, 13 años, recibió un mensaje ofensivo en el grupo de clase de WhatsApp. Al principio pensó que sería algo puntual, pero pronto empezaron a llegar burlas, montajes y comentarios cada vez más crueles y frecuentes. Días después, cansada y enfadada, decidió desquitarse publicando memes sobre otro compañero. Algunos se rieron, otros pusieron emojis de risas y otros muchos guardaron silencio. De todos lo que lo vieron, nadie intervino para mejorar la situación. En cuestión de semanas, Clara había pasado de ser víctima a convertirse también en agresora y observadora pasiva de lo que sucedía a su alrededor.

Esta historia, basada en casos observados en nuestras investigaciones, demuestra que el ciberacoso es mucho más que un suceso aislado entre un agresor y una víctima. Se trata de una dinámica social compleja, sorprendentemente cíclica. A los roles que tradicionalmente asociamos al acoso en la red –cibervíctima y ciberagresor– se le suma un tercero en discordia: el ciberobservador. Este enfoque triangulado capta mejor la realidad en la que una persona puede ser simultáneamente las tres cosas: cibervíctima–ciberagresor–ciberobservador (así como presentar solo uno de los roles o combinaciones de dos).

De hecho, ser cibervíctima hoy aumenta significativamente las probabilidades de convertirse en un ciberagresor o en un ciberobservador en el futuro. Este hallazgo subraya una realidad preocupante: la violencia engendra violencia, y para romper el círculo vicioso del ciberacoso, necesitamos entender cómo y por qué estos roles se intercambian.

Un estudio a lo largo de 18 meses

Para comprender mejor estas dinámicas, llevamos a cabo un estudio longitudinal durante 18 meses en el que participaron más de mil adolescentes españoles, con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años. A través de un seguimiento en tres fases, con unos seis meses de diferencia entre cada una, analizamos cómo evolucionaban los tres roles principales del ciberacoso: la cibervíctima, el ciberagresor y el ciberobservador.

El primer resultado relevante fue la marcada tendencia a la “cronificación” de los roles. Es decir, ser cibervíctima, ciberagresor o ciberobservador en un momento determinado predice que se continuará siéndolo en el futuro. Esto sugiere que el ciberacoso no es un evento esporádico, sino que puede arraigarse profundamente en las interacciones sociales de los adolescentes, perpetuándose como una forma estable de violencia.

Las razones de esta estabilidad son diversas. Para el ciberagresor, el entorno digital ofrece un falso manto de anonimato y un acceso constante a la víctima, lo que puede empoderarle y reforzar su conducta si busca ganar visibilidad o estatus. Por su parte, el ciberobservador, la figura más numerosa en estas dinámicas, tiende a mantener su inacción por miedo a convertirse en la próxima víctima o por fenómenos psicológicos como la “desconexión moral” o la “difusión de la responsabilidad”, que diluyen la culpa en el grupo.

La víctima, en el centro del ciclo de la violencia

Sin embargo, el hallazgo más revelador de nuestro estudio fue descubrir que la cibervictimización es un predictor crucial de la ciberagresión y la ciberobservación posteriores. Los adolescentes que sufren ciberacoso tienen una mayor probabilidad de convertirse en ciberagresores o ciberobservadores seis meses después.

¿A qué se debe este cambio de rol? Una de las hipótesis es que la víctima, sintiéndose impotente y frustrada, puede ver en la agresión una forma de venganza o un intento de recuperar el poder y el estatus que le fue arrebatado. El estrés y el dolor derivados de la victimización pueden llevar a una interpretación hostil de otras interacciones sociales, lo que a su vez puede desencadenar una conducta agresiva, incluso si no se dirige hacia el acosador original.

Del mismo modo, haber sido víctima puede hacer que un adolescente sea más consciente de las dinámicas del ciberacoso, pero el miedo a volver a sufrir puede llevarle a adoptar un rol de observador pasivo como mecanismo de autoprotección.

Curiosamente, esta relación predictiva parece ser unidireccional. Nuestro análisis no encontró que ser ciberagresor o ciberobservador prediga una futura cibervictimización. La experiencia de ser víctima es, por tanto, el verdadero trampolín desde el que se salta a otros roles. Esto es lo que debemos prevenir.

¿Cómo romper el ciclo? Implicaciones prácticas

Comprender que el ciberacoso es un problema cíclico y que los roles se cronifican tiene importantes implicaciones para la prevención. No basta con actuar de forma puntual, se necesitan estrategias sostenidas en el tiempo que aborden el problema desde varias perspectivas donde haya un trabajo desde los responsables educativos y las familias, principalmente.

1. Alfabetización digital y prevención de riesgos. Es fundamental enseñar a los menores, desde edades tempranas, a usar internet de forma segura y responsable. Esto incluye proteger su información personal y saber cómo y a quién pedir ayuda. Reducir la cibervictimización es clave, ya que es el principal motor del ciclo. Es importante que los centros escolares tengan dentro de su plan de acción tutorial programas de prevención basados en la evidencia. Por ejemplo, nuestro equipo ha desarrollado el programa Safety.net con herramientas para docentes y para familias.

2. Empoderar al observador. Los programas de prevención deben centrarse en los observadores para que no se mantengan pasivos (adopten un enfoque centrado en la víctima actuando como defensores). Es crucial fomentar la empatía y darles herramientas para que se sientan capaces de intervenir, ya sea defendiendo a la víctima o denunciando el acoso. Un observador que se convierte en defensor rompe el refuerzo social que recibe el agresor y con ello modifica la relación de fuerzas en las dinámicas de poder en el aula.

3. Apoyar a la víctima para evitar la represalia. Es vital ofrecer a las víctimas apoyo psicológico y herramientas para gestionar su frustración y su ira de manera constructiva, ofreciendo alternativas saludables a la agresión para romper el ciclo de la violencia.

4. Trabajar con el agresor. Los agresores son víctimas de su propio proceso, por lo que también se hace necesario profundizar en los motivos que les llevan a hacer uso de la violencia y darles herramientas para canalizar sus emociones de manera menos dañina.

Poner el foco en la víctima y en el observador en los casos de ciberacoso no solo es un acto de justicia, sino la estrategia más inteligente para desactivar el motor de la violencia en la red.

Cómo frenar el abandono docente con redes de acompañamiento

Thomas André Prola. Profesor e investigador en Educación, Tecnologías y Vulnerabilidades digitales - Universidad Europea del Atlántico, Universidad de Barcelona, Universitat de Barcelona

El abandono docente es un desafío global: según la UNESCO, al llegar 2030 y de mantenerse las tendencias actuales, faltarán unos 44 millones de maestros y profesores en todo el mundo. En ciertas zonas, como en África, hay escasez de personas formadas en esta labor en comparación con el crecimiento de la población. En contraste, el problema en muchos países desarrollados, como los europeos, es una alta tasa de abandono.

En algunos países de Europa, uno de cada tres docentes deja la profesión antes de cumplir cinco años ejerciéndola. Esto impacta directamente la vida de millones de niños y jóvenes: aulas sin profesores, programas sin continuidad y estudiantes que pierden oportunidades de aprendizaje.

¿Por qué dejan de ser docentes estos profesionales que han invertido años, recursos y energías para poder ejercer la enseñanza? Las razones son múltiples: soledad profesional, dificultades de comunicación con las familias de los alumnos, diferencias con la cultura escolar, problemas con la disciplina y gestión del aula, carencia de recursos o la sensación de no estar preparados para los desafíos de las aulas actuales.

La soledad profesional del docente

Fijémonos en un caso particular. Paco es un joven docente vocacional: siempre soñó con ser profesor. Pero cuando entró por primera vez en un aula, la impresión de soledad y las dudas le hicieron plantearse si estaba a la altura. Esperaba orientación, pero encontró silencio: “Uno piensa que este mundo de la educación es bastante cooperativo... y no siempre es así”, nos contó en el marco de nuestro proyecto para fomentar el acompañamiento docente.

Y es que se aprende a ser docente también en el día a día del centro educativo donde se trabaja. Como afirman los expertos, “los maestros se forman en las escuelas en que trabajan”. El intercambio con colegas juega un rol fundamental en el aprendizaje del modo de hacer docente.

La identidad docente se va construyendo a medida que se experimenta, discute y resuelve. Pero jóvenes docentes como Paco no encuentran siempre oportunidades de compartir sus dudas con colegas más experimentados, muchas veces por falta de confianza o de tiempo.

Redes europeas de cuidado

Una de las conclusiones más importantes de nuestra investigación es, precisamente, que los profesores jóvenes necesitan sentirse acompañados. El apoyo de un mentor, el respaldo de sus pares y la posibilidad de reflexionar sobre su propia práctica marcan la diferencia entre abandonar o quedarse. En otras palabras, el futuro de la educación también pasa por construir redes de cuidado y aprendizaje compartido.

El proyecto busca conocer los principales desafíos y los apoyos de los profesores noveles (con menos de 5 años de experiencia) para desarrollar un entorno digital que evite su abandono.

Digitalta.eu: una comunidad virtual

Con esta visión nació DigitalTA, una plataforma europea que ya reúne a más de 1 200 docentes de distintos países. Su objetivo es crear una comunidad que acompañe a profesores en sus primeros años para que no se enfrenten solos a los retos de la profesión. También funciona para profesores experimentados que quieran dar apoyo, intercambiar recursos y reflexiones o actualizarse con nuevos recursos.

¿Cómo funciona? Los docentes pueden acceder en la plataforma a formación específica, tutorías personalizadas y, sobre todo, a un espacio de intercambio donde compartir experiencias y buscar soluciones colectivas. Allí, un profesor novel de España puede aprender de la experiencia de un mentor en Irlanda, o una maestra de primaria en Bélgica puede encontrar apoyo en un grupo de pares que atraviesan las mismas dificultades.

Lo más valioso de esta red es que pone en el centro a los docentes, reconociendo que son ellos quienes tienen la experiencia y la capacidad para transformar el sistema desde adentro. DigitalTA no impone recetas: ofrece un espacio para dialogar, experimentar y crecer juntos.

Siete desafíos a tener en cuenta

En nuestro estudio preliminar para detectar las necesidades de los docentes noveles, pudimos definir siete áreas de preocupación: las tecnologías digitales, la gestión del aula, la comunicación y las relaciones con las familias, la diversidad e inclusión, la colaboración profesional, la cultura escolar, la planificación y el desarrollo curricular. La colaboración profesional y la cultura escolar tienen que ver directamente con esta necesidad de acompañamiento que intentamos cubrir con la plataforma, pero en todas las demás áreas la posibilidad de compartir experiencias puede contribuir también a una mejor experiencia.

Paola, maestra desde hace 3 años, nos comenta: “Esta herramienta logró interpelarme, desafiarme y comprometerme con lo que estaba sucediendo. Muchos problemas son comunes, y otras situaciones que uno cree que son cotidianas en cambio no lo son en todos los lugares del mundo”.

El bienestar docente: pilar del futuro

En octubre de 2025 lanzaremos un programa específico para trabajar el bienestar docente, con encuentros mensuales en los que se abordarán necesidades detectadas por la propia comunidad: desde la gestión emocional hasta estrategias para mejorar la convivencia en el aula.

Un joven docente que, hace unos años, habría abandonado la profesión por falta de acompañamiento, hoy puede encontrar una red que le escucha, le orienta y le ayuda a seguir adelante. Ese cambio no solo beneficia a los profesores: también impacta directamente en los estudiantes. Un docente motivado y con recursos emocionales y pedagógicos puede crear entornos de aprendizaje más sólidos, más inclusivos y más innovadores.

Fomentar el apoyo y la colaboración

No puede haber educación de calidad si los docentes no se encuentran anímica y psicológicamente bien. Cuidar a quienes enseñan es la base para construir escuelas donde el aprendizaje y el crecimiento personal sean posibles.

Entender el abandono docente es una oportunidad para construir sistemas educativos más humanos y sostenibles, con docentes que tienen tiempo para darse apoyo mutuo y que comparten lo que saben. El futuro de la educación depende, en buena medida, de que esos esfuerzos colectivos sigan creciendo.

No basta con saber matemáticas para enseñarlas bien

Daniel Martín-Cudero. Profesor del área de Didáctica de la Matemática, Universidad Rey Juan Carlos

Igual que conocer una receta no convierte a alguien en chef, dominar los contenidos de cualquier asignatura no garantiza poder transmitirlos con eficacia. Además de conocer los ingredientes, un buen chef sabe cómo prepararlos, presentarlos y adaptarlos al gusto de quien los va a comer.

Lo mismo pasa con los profesores: saber mucho sobre un tema no implica ser capaz de enseñarlo. En el caso de las matemáticas, esta diferencia se vuelve aún más evidente. Un buen profesor de matemáticas debe conocer bien los temas, pero también debe saber explicarlos de forma clara, comprensible y motivadora, según las necesidades y el nivel de sus estudiantes.



Esta diferencia entre *saber matemáticas* y *saber enseñarlas* puede parecer sutil, pero en realidad es fundamental. Enseñar bien matemáticas, o cualquier otra disciplina, no se aprende de un día para otro. Se necesita formación, experiencia y un profundo conocimiento especializado.

El conocimiento especializado del profesor de matemáticas

En los últimos años se ha investigado mucho sobre qué tipo de conocimientos necesita el profesorado para enseñar matemáticas adecuadamente. Uno de los modelos más reconocidos es el que se conoce en el ámbito académico como “conocimiento especializado del profesor de matemáticas”.

Según este paradigma, el conocimiento del docente va más allá de saber matemáticas, más allá incluso de tener buenas habilidades para transmitir sus conocimientos: tiene que enseñar a pensar y entender las matemáticas.

Dominar la materia

Para enseñar bien, es preciso dominar la materia que se enseña. En el caso que nos ocupa, el conocimiento especializado consiste en tres componentes principales.

1. El conocimiento de los temas, es decir, qué se enseña, por qué es importante y para qué se usa. El profesor ha de preguntarse: ¿cuáles son los conceptos que deben dominar los estudiantes? ¿Qué sentido tiene estudiarlos? ¿Cómo ayuda ese conocimiento a desarrollar otras habilidades matemáticas?
2. El conocimiento de la estructura matemática. No se trata de manejar conceptos de manera aislada, sino de entender cómo se relacionan y van progresando a lo largo de los años escolares. Esto es, ¿qué conexiones existen entre los temas? ¿Qué conocimientos deben haberse consolidado antes de introducir otros nuevos?
3. El conocimiento de las prácticas matemáticas, que tiene que ver con saber cómo se explican, se representan y se justifican las ideas matemáticas. Por ejemplo, ¿cómo se puede demostrar que una respuesta es correcta? ¿Qué ejemplos ayudan a entender mejor un concepto? ¿Cuántas formas distintas existen de resolver un problema?

Dominar la manera de enseñar

En cuanto al conocimiento pedagógico del contenido, también se puede dividir en tres componentes.

1. El conocimiento de la enseñanza de las matemáticas: cómo enseñar y qué materiales usar. Se trata de identificar qué métodos y estrategias son más efectivos para un tema concreto. Además de qué recursos o materiales pueden hacer que los estudiantes lo entiendan mejor.
2. El conocimiento de las características del aprendizaje de las matemáticas: cómo los estudiantes piensan y entienden las matemáticas. ¿Qué dificultades suelen tener los estudiantes? ¿Cómo pueden cambiar sus ideas a medida que aprenden?
3. El conocimiento de los estándares de aprendizaje de las matemáticas, que consiste en saber qué se espera en cada curso y cómo analizar estas metas de forma crítica. ¿Cuáles son los objetivos específicos para este nivel? ¿Cómo puedo evaluar si los estudiantes los están alcanzando? ¿Qué aspectos podrían mejorarse o adaptarse según el contexto?



Estructura del modelo y elementos de conocimiento involucrados.

De las fracciones a los porcentajes

Para ilustrarlo, podemos usar un ejemplo sencillo con el concepto de fracción.

Imaginemos que tenemos una tableta de chocolate dividida en 8 partes iguales y nos comemos 3 pedazos. En este caso, la fracción que representa la cantidad de chocolate que hemos comido es $\frac{3}{8}$ y la que no hemos comido $\frac{5}{8}$. Aquí se enseña el concepto de fracción como una parte de un todo. Se busca que el estudiante entienda qué significa una fracción y cómo se representa.

Las fracciones se utilizan para describir cantidades que no son enteras, desde recetas de cocina hasta repartos, medidas, distancias, probabilidades, entre muchos otros contextos cotidianos. Además, las fracciones se conectan con otros conceptos matemáticos. Por ejemplo, $\frac{3}{8}$ también puede entenderse como la división de 3 entre 8, y a medida que avanzamos, se relaciona con números decimales o porcentajes. Así, comprender esta estructura ayuda a los estudiantes a conectar las fracciones con otros conocimientos previos y futuros, facilitando un aprendizaje progresivo y coherente.

Para enseñar bien este concepto, el docente debe saber cómo representarlo, explicarlo y justificarlo. Por ejemplo, ¿cómo mostrar visualmente qué es $\frac{3}{8}$? ¿Cómo ayudar al estudiante a comprobar que $\frac{3}{8}$ más $\frac{5}{8}$ es igual a 1? ¿Qué ejemplos cotidianos se pueden usar para reforzar el significado?

Visualizar y manipular las fracciones

A este respecto, usar dibujos, diagramas o materiales manipulativos ayuda a los estudiantes a visualizar lo que significa “una parte de un todo”. Se puede emplear también juegos, recursos digitales interactivos o actividades manipulativas para reforzar la idea. Un buen docente debe saber elegir la representación más adecuada según el grupo y el momento de aprendizaje.

Un error muy frecuente que cometen los estudiantes es pensar que $\frac{1}{8}$ es más grande que $\frac{1}{4}$, solo porque 8 es mayor que 4, sin comprender que el número en el denominador indica en cuántas partes se divide el todo. Saber anticipar este tipo de errores permite al docente diseñar actividades que ayuden a fortalecer la comprensión del concepto y a corregir ideas equivocadas de forma efectiva.

Finalmente, el docente debe conocer qué se espera que los estudiantes logren respecto a las fracciones en su nivel educativo. Por ejemplo, en un grado específico se espera que los alumnos puedan comparar y ordenar fracciones con el mismo denominador, mientras que en grados posteriores deben realizar operaciones con fracciones o conectarlas con decimales y porcentajes. Este conocimiento permite planificar actividades alineadas con los objetivos curriculares, evaluar el progreso de los estudiantes de manera pertinente, y adaptar la enseñanza según el contexto o las necesidades del grupo.

El papel de las creencias

El conocimiento especializado también tiene en cuenta lo que los profesores creen sobre las matemáticas y su enseñanza. Estas creencias, aunque a veces no se dicen en voz alta o ni siquiera se piensan conscientemente, influyen en las decisiones pedagógicas y en la forma de interactuar con el alumnado.

No solo afectan la forma de enseñar, sino también la motivación y el rendimiento de los estudiantes.

En definitiva, la manera en que un profesor entiende las matemáticas influye directamente en cómo las enseña. Si las ve como un proceso de exploración y descubrimiento, es más probable que fomente una enseñanza participativa. En este caso valorará más el razonamiento y no solo la respuesta correcta.

En cambio, una visión más cerrada puede llevar a clases basadas en la repetición y la memorización.

Transformar la formación de los docentes

La competencia matemática es esencial para la ciudadanía en un mundo cada vez más digitalizado. Sin profesorado capaz de traer eficazmente el saber matemático al aula, se corre el riesgo de que las matemáticas sigan percibiéndose como un conjunto de reglas incomprensibles, alejadas de la vida real.

Los estudios ya han mostrado qué conocimientos necesitan los docentes para enseñar mejor. Ahora el reto es ponerlo en práctica, con acciones que los ayuden a seguir aprendiendo, compartir experiencias, reflexionar sobre su enseñanza y conectar la formación docente con los desafíos concretos del aula.

MAGISTERIO

Evolución de las funciones del Cuerpo de Inspectores de Educación

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 29 de septiembre de 2025

La configuración de un cuerpo profesional y su identidad característica tienen bastante que ver con las funciones atribuidas a sus miembros. Y estas, aunque se formulen con entidad y relevancia, resultan condicionadas tanto por las actuaciones a que se aplican como por las condiciones en que se ejercen. Hecha



esta salvedad, que lleva a la planificación de las actuaciones de la Inspección y al estado y situación de su desempeño, el análisis de las funciones de la Inspección permitirá advertir ámbitos característicos y algunas particularidades específicas.

Antecedentes de las funciones de la Inspección de Educación

Para analizar, como en este caso, las funciones correspondientes al Cuerpo de Inspectores de Educación, pueden considerarse las anteriores a la creación de tal Cuerpo, en 1995. Se trata, así, de las establecidas en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE, 1970). Correspondía al entonces Ministerio de Educación y Ciencia, entre otras competencias, tal como figura en el artículo 135 d), "Inspeccionar y coordinar todas las Instituciones docentes, tanto estatales como no estatales". En el propio Ministerio estaba previsto crear, de acuerdo con el artículo 142, si bien no se llevó a término con la entidad prevista, un Servicio de Inspección Técnica de Educación, cuyos funcionarios tendrían las siguientes funciones:

1. a) Velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones en todos los centros docentes estatales y no estatales, en el ámbito de la función educativa.
2. b) Colaborar con los Servicios de Planeamiento en el estudio de las necesidades educativas y en la elaboración y actualización del mapa escolar de las zonas donde ejerza su función, así como ejecutar investigaciones concernientes a los problemas educativos de estas.
3. c) Asesorar a los profesores de centros estatales y no estatales sobre los métodos más idóneos para la eficacia de las enseñanzas que impartan.
4. d) Evaluar el rendimiento educativo de los centros docentes y profesores de su zona respectiva o de la especialidad a su cargo en colaboración con los Institutos de Ciencias de la Educación. A tal efecto, tendrá en cuenta la actividad orientadora y de inspección interna que, en su caso, puedan establecer para sus centros las entidades promotoras.
5. e) Colaborar con los Institutos de Ciencias de la Educación en la organización de cursos y actividades para el perfeccionamiento y actividad del personal docente.

Este elenco de funciones anticipa las consideradas, dos décadas después, en la Ley de Ordenación General de Sistema Educativo (LOGSE, 1990), cuyo artículo 41 consideraba estas cuatro para la función inspectora que debían ejercer las Administraciones educativas:

1. a) Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros y en los procesos de renovación educativa.
2. b) Participar en la evaluación del sistema educativo.
3. c) Velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones generales en el ámbito del sistema educativo.
4. d) Asesorar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.

Los grandes ámbitos o dimensiones del control, la evaluación y el asesoramiento están ya presentes, junto a algunas otras referencias, como la colaboración específica, establecida por la LGE (1970), en la planificación educativa y en la formación del profesorado. Aspectos que todavía generan debate, ante la definición de servicios administrativos con competencias propias en materia de planificación -entre otros aspectos, unidades y recursos humanos de los centros- y de formación docente. En suma, la competencia de supervisión de la Inspección y la atribución de elevar informes sitúan el ejercicio en cometidos propios, tras antecedentes de protagonismo de la Inspección en la gestión administrativa directa de la planificación.

Evolución de las funciones del Cuerpo de Inspectores de Educación

Casi cumplidas tres décadas desde la creación, en 1985, del Cuerpo de Inspectores de Educación, por el artículo 37 de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE, 1995), las funciones de la Inspección, establecidas en el artículo 36 de esa misma ley, han mantenido cierta estabilidad, si bien con algunos cambios como resultado de la promulgación de leyes educativas posteriores: es el caso de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), en su artículo 104, y de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006), en el artículo 151. Esta última ley, con respecto a la Inspección de Educación, no tuvo modificaciones en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), pero sí con el artículo único.77 **quinquies** la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020).

Una función consabida de la Inspección se mantiene inalterable: la de velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo. Y otra es, asimismo, constante: asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones. Por tanto, una primera conclusión es relevante: el ejercicio de la inspección considera, como actuaciones características, tanto la supervisión y el control como el asesoramiento y la información.

De modo particular, la promulgación de la LOE (2006), sin cambios en este aspecto con la LOMLOE (2020), incluye la función de velar específicamente por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores que se recogen en la propia LOE, incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.

Otra función es también destacada, la de la evaluación. En la LOPEGCE (1985) y la LOCE (2002), tal función conllevaba participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, el funcionamiento y los resultados. Con la LOE (2006), y sin tampoco cambios con la LOMLOE (2020), esta función se hace más abierta y general: participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran. Luego otra conclusión se advierte pronto: la evaluación, como función de la inspección, es compartida, ya que resulta posible la intervención de otras instancias, cuestión no exenta de algunas controversias y con necesidad, en determinadas situaciones, de precisar las competencias.

Puesto que la supervisión es un cometido expreso de la Inspección de Educación, una función establecida en la LOPEGCE (1985) fue modificada de manera sustantiva. Es el caso de colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica. En esta función, con la LOCE (2002), se añade y subraya la supervisión, al establecerse la función de supervisar la práctica docente y colaborar en la mejora continua y en la del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica. Para después acentuarse con la LOE (2006), tal como se mantiene, sin cambios de la LOMLOE (2020), la supervisión, ya que la función se formula como supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.

Esta función de supervisión, asociada al control, se aplica asimismo a otros ámbitos. En la LOPEGCE (1985) y la LOCE (2022) figura, por ello, la función de supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, tanto de titularidad pública como privada. La LOE (2006) incluye además los programas que incidan en los centros. Y los cambios en esta última ley, por la LOMLOE (2020), introducen una consideración significativa: la supervisión y el control se completan con la evaluación y se hace explícita la autonomía de los centros. Esto es, se establece la función de supervisar, evaluar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como de los proyectos y programas que se desarrollen, con el respeto a la autonomía que la propia LOE (2006) ampara.

Interesa, por tanto, precisar que se determina la evaluación, junto a la supervisión y el control, del funcionamiento de los centros, así como de los proyectos y programas que se desarrollen, considerados los ámbitos pedagógico y organizativo, cuando otra función establece “participar” en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran. Pudiera advertirse, así, una encomienda exclusiva de la evaluación en el caso del funcionamiento de los centros y de los proyectos y programas y otra compartida en el resto de elementos del sistema educativo. Por eso el ámbito de la evaluación suele precisar clarificaciones, dada la existencia de instituciones o agencias que también la tienen encomendada. Y de ahí que algunas Administraciones educativas hayan promulgado regulaciones con ese propósito.

La función de informar o de emitir informes -que se considera asimismo como atribución de los inspectores o inspectoras, al incluirse, entre las atribuciones, la de elevar informes o hacer requerimientos- es también muy característica del ejercicio de la inspección. Su primera formulación, en la LOPEGCE (1995) y la LOCE (2002), indicaba: “Informar sobre los programas y actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por las Administraciones educativas competentes, así como sobre cualquier aspecto relacionado con la enseñanza que le sea requerido por la autoridad competente o que conozca en el ejercicio de sus funciones, a través de los cauces reglamentarios”. Y la LOE (2006), sin cambios con la LOMLOE (2020), subraya la emisión de informes a solicitud de las Administraciones educativas, si bien los inspectores e inspectoras pueden realizar los que se deriven de su conocimiento de la realidad. Así queda, entonces, tal función: “Elevar informes y hacer requerimientos cuando se detecten incumplimientos en la aplicación de la normativa, y levantar actas, ya sea por iniciativa propia o a instancias de la autoridad administrativa correspondiente”.

Una función novedosa es la introducida por la LOMLOE (2020) con respecto a la mediación: “Orientar a los equipos directivos en la adopción y seguimiento de medidas que favorezcan la convivencia, la participación de la comunidad educativa y la resolución de conflictos, impulsando y participando, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación”. Estos últimos procesos, si se ejercen desde sus principios y con el carácter propio de los mediadores, pueden afectar a los de supervisión, evaluación y control. Situación distinta es la del asesoramiento y la información, como cometidos profesionales que faciliten orientaciones y acuerdos, no del todo asimilables al desempeño de una mediación que conlleva determinadas características y una situación específica de quien la ejerce.

Finalmente, una función asimilable a la metáfora del “cajón de sastre, la de “Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias”, establecida en la LOE (2006), queda suprimida con la LOMLOE (2020). De manera que se reduce, con ello, el riesgo de establecer nuevas funciones más o menos cercanas a las competencias de la Inspección de Educación.

Debe referirse, asimismo, otra función que no figura entre el conjunto establecido, pero sí en otra prescripción. Es el caso de la evaluación de la función directiva, puesto que la LOMLOE (2020) ha incorporado al artículo



146.2 de la LOE (2006) que: “La evaluación de la función directiva de centros, servicios y programas será realizada por el cuerpo de inspectores de educación y formará parte de sus competencias”. Sin embargo, este precepto no tiene carácter básico ni de ley orgánica, y podría haberse incluido en el ámbito de las funciones, del artículo 151, con tales rangos normativos, además de generar su contenido cierta duplicidad y confusión.

Como ha podido advertirse, la evolución de las funciones de la Inspección, en las tres últimas décadas, desde la creación, en 1995, del Cuerpo de Inspectores de Educación, excepción hecha de la mediación antes referida, mantiene, con ligeros cambios, competencias que atribuyen identidad al ejercicio profesional: supervisión, control, evaluación, asesoramiento e información. Es significativo, por ello, este elenco de funciones que conllevan la creación del Cuerpo de Inspectores de Educación. Y del todo necesario aplicarlas a actuaciones relevantes, que guarden directa consonancia y reafirmen, en lugar de aminorar, la identidad del ejercicio profesional de la inspección.

Evolución de las funciones de la Inspección de Educación desde la creación del Cuerpo de Inspectores de Educación	LOPECEE (1985)	LOCE (2002)	LOE (2006)	LOMLOE (2018)
Controlar y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, tanto de titularidad pública como privada.	X	X		
Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los programas que en ellos inciden.			X	
Supervisar, evaluar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, así como los proyectos y programas que desarrollen, con respeto al marco de autonomía que la LOE (2006) ampara.				X
Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica.	X			
Supervisar la práctica docente y colaborar en su mejora continua y en la del funcionamiento de los centros; así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica.		X		
Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.			X	
Participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos.	X	X		
Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.			X	
Velar por el cumplimiento, en los centros educativos, de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes que afecten al sistema educativo.	X	X	X	
Velar por el cumplimiento y aplicación de los principios y valores recogidos en la LOE (2006), incluidos los destinados a fomentar la igualdad real entre hombres y mujeres.			X	
Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.	X	X	X	
Informar sobre los programas y actividades de carácter educativo promovidos o autorizados por las Administraciones educativas competentes, así como sobre cualquier aspecto relacionado con la enseñanza que le sea requerido por la autoridad competente o que conozca en el ejercicio de sus funciones, a través de los cauces reglamentarios.	X	X		
Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.			X	
Orientar a los equipos directivos en la adopción y seguimiento de medidas que favorezcan la convivencia, la participación de la comunidad educativa y la resolución de conflictos, impulsando y participando, cuando fuese necesario, en los procesos de mediación.				X
Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias.			X	

(En negrita, figuran las funciones actualmente vigentes.)

Solo el 50% de los institutos bilingües logra los estándares fijados

Un informe analiza en profundidad el estado actual del programa bilingüe en los IES madrileños, y revela tanto fortalezas como carencias que, en palabras de autor de su autor, Xavier Gisbert, deberían motivar una revisión profunda del modelo: «Aunque los resultados son buenos en general, deberían ser bastante mejores».

MAGISTERIO Lunes, 29 de septiembre de 2025

«Era de esperar que la totalidad de los centros participantes superaran los estándares fijados y no ha sido así», advierte con cierta decepción Xavier Gisbert, presidente de la Asociación Enseñanza Bilingüe, como una de las principales conclusiones del Estudio 'La Enseñanza Bilingüe en los Institutos Públicos' elaborado por esta entidad junto a la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (ADIMAD). El informe analiza en profundidad el estado actual del programa bilingüe en los IES madrileños, y revela tanto fortalezas como carencias que, en palabras del propio Gisbert, deberían motivar una revisión profunda del modelo: «Aunque los resultados son buenos en general, deberían ser bastante mejores».

El estudio parte, según explica el presidente de la Asociación Enseñanza Bilingüe, de “una inquietud y de cierta preocupación por la evolución del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid, y por el interés de conocer su situación actual, sus fortalezas y debilidades, sus resultados, con el fin de contribuir a que los institutos puedan poner en marcha las medidas que consideren para mantener y mejorar la calidad de las enseñanzas bilingües que ofrecen”.

En total, han participado 20 institutos públicos de la región, lo que supone aproximadamente el 10% de los centros con programa bilingüe. Todos ellos realizaron un ejercicio de autoevaluación mediante una herramienta diseñada por la propia asociación, que analiza diez áreas clave del funcionamiento del programa. Este instrumento se complementó con un cuestionario de contexto que recoge la visión de los equipos directivos sobre la evolución normativa reciente, el apoyo institucional recibido y el impacto de decisiones como la aplicación del Decreto 59/2024.

Según los datos recogidos, en Madrid hay más de 120.000 alumnos cursando enseñanzas bilingües en Educación Primaria y más de 42.000 en Secundaria. No obstante, como se recoge en el documento, “la información de los resultados que obtienen los alumnos es cada año más confusa y menos transparente”, lo que complica una valoración pública objetiva del impacto real del programa.

Áreas críticas: formación docente y uso del inglés

Uno de los apartados más reveladores del informe es el análisis por bloques temáticos. En cuanto al funcionamiento interno de los programas bilingües, el resultado es desigual. El área con peor puntuación es la formación del profesorado, que apenas alcanza una media de 25,9 sobre 100. Le sigue el uso de la lengua inglesa en el centro, con una media de 38 puntos, lo que indica una utilización limitada de la lengua meta fuera del aula específica de inglés.

La evaluación interna y las actividades vinculadas al programa bilingüe también presentan margen de mejora. “Las conclusiones del estudio evidencian la fortaleza del programa en algunas áreas y su debilidad en otras, de manera especial, en el uso de la lengua meta en los centros y en la formación del profesorado”, subraya Gisbert.

Por el contrario, destacan positivamente los auxiliares de conversación, con una media de 87,2 puntos, así como el nivel de competencia lingüística del profesorado (97,58) y la aplicación técnica del programa, que alcanza 82,9 puntos de media.

Con todo, solo la mitad de los institutos participantes alcanza los 400 puntos mínimos necesarios para optar al Sello de Calidad Bilingüe. «Era de esperar que la totalidad de los centros participantes superaran los estándares fijados», señala el presidente de la asociación, lo que pone de relieve que no basta con mantener el programa en funcionamiento: su calidad necesita seguimiento, apoyo y refuerzo continuo.

Impacto del Decreto 59/2024 y falta de apoyo

El informe también recoge la percepción de los centros sobre el impacto del reciente Decreto 59/2024, que obliga a impartir en español la asignatura de Historia de España incluso en los grupos bilingües. El 60% de los institutos consultados muestra su desacuerdo con esta medida, y la mitad de ellos señala que ha generado cambios en su funcionamiento. Esta normativa ha dificultado, en algunos casos, la asignación de auxiliares de conversación y ha obligado a rediseñar la programación didáctica para separar contenidos por idioma.

A ello se suma una crítica reiterada por parte de los equipos directivos: la falta de apoyo institucional. El 50% de los centros declara no haber recibido ningún tipo de apoyo por parte de la Consejería de Educación. Y aunque la mayoría de los responsables considera que la calidad de su enseñanza bilingüe es buena o muy buena, tres de cada cuatro reconocen que el programa debe mejorar.

“Se viene percibiendo una relajación en el desarrollo y en el seguimiento del programa bilingüe y eso se ha traducido en unos resultados que, aunque positivos, deberían ser bastante mejores”, lamenta Gisbert.

Recomendaciones para centros y administración



El estudio concluye con una batería de recomendaciones. A los centros, se les propone reforzar el uso del inglés dentro y fuera del aula, promover procesos sistemáticos de autoevaluación, potenciar la internacionalización, ampliar la oferta de actividades en lengua extranjera y garantizar una formación continua y especializada para el profesorado.

Para la administración, las demandas son más estructurales. Se pide que el programa bilingüe vuelva a ser una prioridad política y educativa, que se optimicen los recursos destinados al mismo y que se restablezca un sistema de apoyo real a los centros. También se reclama que se eleve el nivel de competencia lingüística esperado para el alumnado al final de la etapa obligatoria y que se corrija el agravio comparativo que supone la prohibición de impartir Historia en inglés, cuando sí se permite hacerlo en francés o alemán en otros programas.

“Eso significa que el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid debería convertirse de nuevo en una prioridad política para la Consejería de Educación y ésta debería asumir de nuevo la parte de responsabilidad compartida que le corresponde”, concluye Xavier Gisbert. Y añade: “Animamos a los centros a poner en marcha medidas y planes para mejorar la calidad de sus programas y a seguir trabajando para ofrecer a sus alumnos la mejor enseñanza bilingüe posible”.

Comunidades reclaman equilibrio en el tema de las pantallas: “Es un debate absurdo que tenemos que superar”

Las jornadas 'Desafíos autonómicos en la digitalización educativa', organizadas por Siena Educación y Aula Planeta junto al ONED, y en colaboración con Microsoft, se celebraron el 30 de septiembre en el Museo Carmen Thyssen de Málaga dentro del marco de encuentros de colaboración público-privada que buscan impulsar la innovación en el sistema educativo. Durante el programa se entregó también un reconocimiento a la Xunta de Galicia – Amtega en el X Aniversario de E-Dixgal.

MAGISTERIO Martes, 30 de septiembre de 2025

En la primera mesa del encuentro, titulada *Políticas públicas de digitalización educativa: prioridades autonómicas*, los representantes de Andalucía, Galicia, Canarias y Baleares expusieron sus estrategias y coincidieron en la necesidad de asumir la digitalización y la inteligencia artificial con equilibrio, sentido común y confianza en el profesorado.

Andalucía: pantallas digitales e inteligencia artificial en las aulas

El viceconsejero de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de Andalucía, Pablo Quesada, subrayó que el compromiso de su comunidad con la innovación educativa pasa por confiar en los docentes y facilitarles recursos. Recordó que el salto digital iniciado antes de la pandemia permitió responder con rapidez en 2020: “Ya en 2019 habíamos dado pasos hacia la digitalización y teníamos herramientas a disposición del profesorado”.

Andalucía, explicó, está culminando “la instalación de más de 100.000 pantallas digitales en los centros educativos” y más de 104.000 docentes están acreditando sus competencias. Para Quesada, la clave es preparar a las nuevas generaciones: “En educación trabajamos a fuego lento. Tenemos que pensar en lo que necesitará el alumnado dentro de 20 años”.

De cara al futuro, adelantó que se pondrán en marcha “agentes de inteligencia artificial que van a ser muy útiles para el profesorado, para administradores y para los equipos directivos”. Estas herramientas, insistió, deben entenderse como un apoyo y nunca como una amenaza: “Lo que tenemos que hacer es liderar la transformación que nos va a permitir esta nueva tecnología”.

Galicia: equilibrio entre lo digital y lo analógico

El conselleiro de Educación, Ciencia, Universidades y FP de la Xunta de Galicia, Román Rodríguez, recogió el reconocimiento a su comunidad por su trayectoria digital. Subrayó que la estrategia iniciada hace una década ha evolucionado con nuevas herramientas y con la irrupción de la inteligencia artificial. “El mundo digital no es el futuro, es el presente. Tiene potencialidades enormes y debilidades enormes. Lo interesante es mezclar ambos mundos y no caer en posiciones extremas”.

Para Rodríguez, el debate social sobre pantallas carece de fundamento: “Es un debate absolutamente absurdo, sin evidencias científicas y con un tono casi emocional, como si fuera un partido de fútbol”. Recordó que Galicia está elaborando una Ley de Educación Digital que ordenará el uso de la inteligencia artificial y regulará aspectos como los horarios de comunicación entre docentes y alumnado: “No es normal que un profesor envíe una tarea a las 23:00 de la noche”.

Añadió que la inteligencia artificial “no puede superar a las personas en ningún ámbito y menos en el educativo. Nos ayudará a liberar tiempo y a ganar en seguridad, pero no sustituye al profesorado”.

Canarias: pasos seguros hacia la inteligencia artificial

El viceconsejero de Educación, Formación Profesional, Actividad Física y Deportes del Gobierno de Canarias, José Manuel Cabreara, destacó que la prioridad inicial en el archipiélago fue garantizar infraestructuras digitales en todos los centros, superando dificultades derivadas de la insularidad. Ahora, el foco está en la inteligencia artificial.

Defendió la necesidad de avanzar con prudencia: “Todavía nos queda mucho camino para añadir la inteligencia artificial al mundo educativo. Tenemos que dar pasos seguros y responsables en ese camino”. Subrayó la importancia de que las plataformas tecnológicas cumplan con los estándares de seguridad y protección de datos.

Baleares: gestión digital y atención a la diversidad

El conseller d'Educació i Universitats de les Illes Balears, Antoni Vera, reconoció que su comunidad partía con retraso en digitalización administrativa y que por ello se están invirtiendo más de 150 millones de euros en aplicativos de gestión educativa y de personal docente.

En cuanto al uso de pantallas en el aula, defendió un modelo regulado: “En infantil y en 1.º, 2.º y 3.º de primaria queda prohibido el uso individual de pantallas digitales. A partir de 4.º se permite una hora diaria y desde 5.º es el centro quien decide”.

Más allá de la regulación, destacó la utilidad de la inteligencia artificial: “Nos tiene que ayudar a atender mejor la diversidad y a integrar al alumnado recién llegado, que muchas veces presenta carencias educativas significativas”.

Superar el ruido mediático

Las cuatro comunidades coincidieron en que el debate sobre pantallas está distorsionado por el ruido mediático. Rodríguez lo resumió de manera tajante: “Existe una dependencia tecnológica brutal de la sociedad, también en los adultos. No podemos descargar todos los problemas en la escuela”.

La coincidencia general fue clara: la digitalización y la inteligencia artificial deben asumirse con equilibrio, sentido común y confianza en el profesorado. “Lo más importante es preparar a nuestros chicos y chicas para el día de mañana, y para eso el mundo digital es básico y fundamental”, subrayaron los representantes autonómicos.

Prioridades autonómicas en digitalización e inteligencia artificial

Andalucía

Instalación de más de 100.000 pantallas digitales en los centros educativos.

Acreditación de competencias digitales para más de 104.000 docentes.

Desarrollo de agentes de inteligencia artificial como apoyo a profesorado y equipos directivos.

Galicia

Diez años de implantación de un programa digital en Primaria y Secundaria.

Elaboración de una Ley de Educación Digital con apartados sobre IA y regulación de horarios de comunicación.

Equilibrio entre lo analógico y lo digital, evitando debates polarizados.

Canarias

Universalización de las infraestructuras tecnológicas en los más de mil centros del archipiélago.

Red de coordinadores TIC y asesores para la formación continua del profesorado.

Introducción de la inteligencia artificial con “pasos seguros y responsables”, priorizando la protección de datos.

Baleares

Inversión de más de 150 millones de euros en aplicativos de gestión educativa y de personal docente.

Regulación del uso individual de pantallas digitales en las aulas (prohibido en Infantil y primeros cursos de Primaria).

Uso de inteligencia artificial para reforzar la atención a la diversidad y la integración del alumnado recién llegado.

Record de estudiantes en FP: claves para empezar el curso con éxito

Pautas para estudiantes que se estrenan este curso con la Formación Profesional, con consejos para empezar con buen pie y sacar el máximo partido a estos estudios.

Miércoles, 1 de octubre de 2025

El nuevo curso de Formación Profesional arranca con cifras récord: más de 1,2 millones de estudiantes inician sus estudios este año en FP. Este crecimiento constante confirma que se trata de la enseñanza que más crece en España, elegida tanto por jóvenes que acaban de terminar Bachillerato como por adultos que buscan reorientar su carrera. En este contexto de aulas llenas y expectativas altas, los primeros meses de curso se convierten en un momento decisivo. La organización, la constancia y el cuidado del bienestar personal son



factores clave para afrontar con confianza esta nueva etapa y aprovechar al máximo todo lo que ofrece la Formación Profesional.

Organización y planificación, bases del éxito

Planificarse desde el inicio es fundamental. Apuntar en una agenda las fechas clave del curso, incluidas las prácticas, preparar los materiales con antelación y establecer rutinas de estudio flexibles ayuda a reducir la ansiedad. Mejor bloques cortos de repaso diario que largas sesiones improvisadas antes de los exámenes. Contar con un plan de base da seguridad y permite ir ajustando el ritmo semana a semana.

Contactos que son oportunidades

Los profesores de FP suelen ser profesionales en activo y sus experiencias aportan una visión muy práctica del sector. Aprovechar esa cercanía, participar en clase y colaborar con compañeros multiplica el aprendizaje y enriquece la experiencia. Además, identificar a un profesor que pueda convertirse en mentor es un recurso muy valioso: tener a alguien que guíe, aconseje y resuelva dudas clave puede marcar la diferencia en los momentos de mayor exigencia académica.

El bienestar: un reto en la FP

Dormir bien, mantener una alimentación equilibrada y moverse con frecuencia mejora la concentración y la memoria. Pero antes incluso de aplicar estos hábitos, conviene reconocer las señales de estrés: dolores de cabeza, cansancio constante o pensamientos acelerados. Detectarlos a tiempo es el primer paso para poder manejarlos. A partir de ahí, técnicas sencillas como la respiración consciente, la relajación muscular o cambiar un pensamiento negativo por otro más realista ayudan a gestionar mejor la presión. Y reservar unos minutos diarios para una actividad que genere bienestar —leer, pasear, escuchar música— es una inversión, no un lujo.

Más que clases, el salto directo a la empresa

Las prácticas en empresas son el gran valor añadido de la FP. Entenderlas como un entrenamiento real para el futuro empleo, participar en proyectos extracurriculares o contar con el apoyo de un tutor de confianza son oportunidades que refuerzan tanto la formación técnica como la personal. Cada experiencia fuera del aula es una pieza más que completa la preparación del estudiante.

En definitiva, la Formación Profesional se consolida como la opción educativa más vinculada al empleo. Organizarse bien desde el inicio no solo garantiza aprovechar el ciclo, sino estar listo para responder a la creciente demanda de titulados que vive el mercado.



Los estudiantes que acceden a la universidad desde la FP muestran mejores resultados en comprensión y regulación emocional

José Luis Fernández. 19 septiembre, 2025

Un reciente estudio publicado en la Revista Complutense de Educación ha evidenciado la estrecha relación entre la inteligencia emocional y la integración social en estudiantes de los grados de Educación Primaria e Infantil. Esta investigación, recibida en enero de 2024 y aceptada en mayo del mismo año, subraya la importancia de desarrollar competencias emocionales como herramienta fundamental en la formación del profesorado.

El trabajo, en el que participa el profesor Lionel Sánchez, de la Universidad Isabel I en colaboración con investigadores del Centro de Magisterio La Inmaculada (adscrito a la Universidad de Granada), analiza cómo la percepción, comprensión y regulación de las emociones influye en la adaptación social de los futuros docentes. La muestra está compuesta por 300 estudiantes de educación, y se utilizó un diseño metodológico cuantitativo, transversal y correlacional.

Para los autores, el aumento del dominio de la inteligencia emocional permite desarrollar una mejor gestión de las emociones, tanto a nivel personal como en su interacción con los demás, debido a que la habilidad es uno de los fundamentos de las relaciones sociales, un aspecto imprescindible tanto en el ámbito del trabajo como en el entorno educativo, y esta medida está relacionada con el rendimiento académico y el bienestar emocional del alumnado.

La relación exitosa de habilidades sociales como la empatía, la motivación o el trabajo colaborativo, favorecen las relaciones exitosas con los compañeros, para contrarrestar la ansiedad, el estrés y los sentimientos negativos que se presentan en la etapa universitaria. Por ello, es necesario desarrollar estas habilidades emocionales para afrontar las dificultades de esta etapa con éxito.

Entre los principales resultados, destaca que los estudiantes con mayor percepción emocional tienden a establecer relaciones sociales más satisfactorias con compañeros, profesores, amigos y familia, lo que facilita su bienestar y rendimiento académico. Además, se constató que la percepción emocional (una de las tres dimensiones de la inteligencia emocional), es un predictor significativo de la integración social, más allá de la comprensión o la regulación emocional.

Una de las afirmaciones clave del estudio destaca que: «Los resultados obtenidos permiten señalar que la percepción emocional es una variable predictora significativa de la integración social, siendo esta dimensión del TMMS-24 la que explica en mayor medida los niveles de integración del alumnado de educación».

Otro hallazgo relevante es la diferencia por género: las mujeres presentaron niveles más altos tanto en inteligencia emocional como en integración social, lo que coincide con investigaciones previas. Además, el método de acceso a la universidad también influyó en el desarrollo de estas habilidades, siendo los estudiantes procedentes de Formación Profesional los que mostraron mejores resultados en comprensión y regulación emocional. Cabe señalar que el 70,3% de la muestra representa a mujeres, frente al 29,7% de hombres.

Los autores concluyen que la formación docente debe incluir programas específicos para el desarrollo de la inteligencia emocional, no solo por su influencia en la integración social, sino también por su impacto en la eficacia del futuro desempeño profesional. Este tipo de intervenciones podrían ser clave para prevenir el burnout, mejorar la motivación y fortalecer el vínculo educativo con el alumnado.

El estudio ha sido financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a través de la convocatoria de Formación de Profesorado Universitario.

Andalucía unifica los programas educativos para simplificar la gestión en los centros docentes

Miranda Escolar. 26 septiembre, 2025

Andalucía ha unificado los programas educativos con el objetivo principal de simplificar su gestión y ganar en eficiencia y participación. Esta nueva organización busca facilitar el acceso a los programas por parte de los centros educativos andaluces, así como reducir la carga de trabajo administrativo del profesorado y equipos directivos, lo que les permitirá centrarse en la enseñanza y en la atención del alumnado.

A partir de este curso, los 39 programas se coordinarán bajo una única estructura para promover de manera más eficiente la innovación, la investigación, la participación, la inclusión, la equidad y la difusión de buenas prácticas docentes. Se trata de un modelo más integrado y accesible, que permitirá ofrecer un visión más global de la oferta educativa, eliminando además las memorias y programas de trabajo.

Para ello, la Consejería andaluza de Desarrollo Educativo y Formación Profesional ha reorganizado la plataforma Séneca, una herramienta fundamental para la gestión educativa. A partir de este curso cuenta con una estructura de navegación unificada que integra todos los componentes del nuevo programa, lo que garantiza que los docentes tengan un acceso claro, ordenado y funcional, además de toda la información necesaria.

Esta novedad fue presentada en julio a diferentes colectivos de la comunidad educativa, asociaciones de directores y directoras y sindicatos, con una valoración muy positiva porque organiza, simplifica, unifica y favorece la participación en todos estos programas. Además, enriquecen la propuesta educativa de los centros y son un elemento fundamental para la calidad de la formación del alumnado.

Los programas educativos se dividen en cinco ámbitos de conocimiento: Escuelas sostenibles y saludables; Comunicación Arte y Emprendimiento; Innovación; Inclusión y Participación; e Internacional. Esta organización facilita la consulta y elección de los programas, permitiendo a cada centro seleccionar los que mejor se alineen con su proyecto educativo. Asimismo, se vuelven a incorporar programas de gran éxito en cursos anteriores como AuladJaque, fundamental para trabajar la inclusión, el pensamiento crítico o la toma de decisiones.

La nueva estructura organizativa es una herramienta eficaz para que los centros educativos desarrollen un nuevo marco curricular y prácticas innovadoras, fomentando la mejora continua y el trabajo cooperativo. Esta iniciativa se aplica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, residencias escolares, así como en las escuelas infantiles y centros de Educación Infantil adheridos al programa de ayudas para el fomento de la escolarización que imparten enseñanzas de 0 a 3 años.

CICAE denuncia que las cuotas de la educación concertada suponen una competencia desleal para la privada, pero también para la pública

Víctor Núñez. 1 octubre, 2025



Así lo ha denunciado Elena Cid, la directora general de CICAIE (Asociación de Colegios Privados e Independientes – Círculo de Calidad Educativa), al presentar hoy la décima edición del Estudio de Cuotas y Precios en Colegios Concertados. Un estudio basado en la técnica del *mystery shopper* que todos los años genera gran revuelo en el sector y que enfrenta a la educación privada con buena parte de la concertada. Una parte pues CICAIE separa a la concertada tradicional, más vinculada a congregaciones católicas y entidades sin ánimo de lucro; de la «nueva concertada», en propiedades de empresas mercantiles, algunas de ellas en manos de fondos de inversión. Esta oferta de este tipo de concertada supone una competencia desleal, a juicio de CICAIE, «al suponer una doble o incluso triple vía de financiación», pero también lo es para la educación pública al suponer detraer fondos públicos para los colegios concertados de titularidad privada.

Entre los datos más destacados, el informe señala que el 83% de los colegios concertados españoles cobra una cuota base educativa a las familias, y en el 69% de esos casos esa cuota no se presenta como voluntaria, sino que tiene carácter obligatorio implícito, según recoge el décimo informe anual sobre las cuotas que cobran los colegios concertados a las familias, elaborado por Garlic B2B por encargo de CICAIE, que denuncia que este hecho “vulnera el derecho de las familias a la gratuidad de la enseñanza obligatoria sostenida con fondos públicos”.

El estudio se basa en una metodología de “*mystery shopper*”, es decir, simulaciones de familias que solicitan información de matrícula para el segundo ciclo de infantil (curso 2025-2026) en diversos colegios con concierto. Se seleccionaron 338 centros de manera aleatoria en ocho comunidades autónomas —Galicia, País Vasco, Cataluña, Comunidad Valenciana, Murcia, Andalucía y la Comunidad de Madrid— durante los meses de marzo, abril y mayo.

El estudio revela fuertes disparidades según comunidad autónoma: los colegios concertados de Cataluña registraron las cuotas medias más altas, con 219,70 euros al mes, y en algunos casos alcanzan 1.100 euros al mes por alumno del Colegio Sant Paul’s, es decir, hasta 11.000 euros al año.

En la Comunidad de Madrid, la cuota media se sitúa en 135,9 euros al mes, y la cuota máxima detectada ronda los 277 euros al mes. Otras comunidades afrontan niveles mucho más bajos: en Andalucía, la cuota media llega a 28,60 euros al mes, mientras que en la Comunidad Valenciana se detectó una cuota máxima de 450 euros al mes, aunque la media se sitúa en 44,40 euros.

Grandes diferencias entre tipos de titularidad

Según el estudio, los centros con titularidad mercantil, es decir, gestionados con ánimo de lucro, imponen las cuotas más elevadas, una media de aproximadamente 114 euros al mes, mientras que los centros gestionados por congregaciones religiosas aplican las cuotas más bajas, con un promedio de 74,43 euros al mes. Además, las sociedades anónimas, cooperativas y sociedades de responsabilidad limitada son los centros donde con mayor frecuencia se detectan exigencias explícitas e implicaciones de exclusión, llegando al 88% en el caso de sociedades anónimas.

Un dato especialmente alarmante, según CICAIE, es que un 11% del alumnado sufre exclusión cuando no pagan la cuota, cifra que en la Comunidad de Madrid se eleva hasta el 29% de los centros visitados.

El informe denuncia que muchos centros no informan correctamente sobre la voluntariedad de los pagos, o no lo hacen en absoluto. En varios casos, se advirtió a las familias de que si no abonaban dichas cuotas, sus hijos serían separados del resto de alumnos, excluidos de actividades o trasladados a aulas distintas dentro del propio centro.

En cierto centro, de acuerdo con lo que refleja en informe, incluso se dijo que “si no paga la actividad complementaria, el niño se irá a un aula aparte”. En algunas escuelas se avisó de que si no se hacía el pago, el niño no podría ser atendido en horas de custodia (por ejemplo, con un coste de 189 euros al mes) o que no podría seguir el proyecto educativo completo del centro.

Además, CICAIE denunció que en muchos casos se omite el desglose de los conceptos cobrados, por ejemplo, si una parte corresponde a actividades complementarias, materiales, servicios o simplemente al “funcionamiento general” del centro, y que muchas de estas actividades complementarias tienen lugar dentro del horario lectivo, lo cual contradice la normativa que prohíbe que los centros concertados impongan pagos obligatorios por la enseñanza obligatoria.

Tendencia ascendente de las cuotas

Otro dato relevante es que los precios de las cuotas han continuado su tendencia ascendente, especialmente en Cataluña y en la Comunidad de Madrid, con incrementos estimados del 23% y 16% respectivamente en los últimos tres años.

En cuanto al grado de cumplimiento de transparencia pública, el informe apunta que muchos colegios no publican en sus webs los precios o los conceptos de las cuotas, lo cual dificulta el acceso de las familias a información clara antes de la matrícula.

Este informe de CICAIE ha vuelto a colocar sobre la mesa un tema recurrente, pero con renovada intensidad: la discrepancia entre el carácter gratuito que debería tener la enseñanza obligatoria en centros concertados y la práctica extendida del cobro de cuotas que muchas veces no es transparente ni voluntaria.

Los datos presentados apuntan no solo a la extensión del fenómeno, pues 8 de cada 10 centros de la muestra cobran alguna cuota, sino también a la gravedad de sus efectos, como son la aparente exclusión parcial del alumnado, opacidad en los costes, desigualdades entre territorios y presión sobre las familias.

Entrada de fondos de inversión

La entrada de los fondos en la concertada también ha sido protagonista de la rueda de prensa en referencia a la reciente adquisición del grupo Educare, titular de ocho colegios concertados en la Comunidad de Madrid, por parte de la aseguradora suiza Swiss Life, por 200 millones de euros. Sobre esta situación Cid señaló: «Un ejemplo claro que evidencia que hay centros que se nutren de una doble financiación, público y privada, y que con ello obtienen lucro, es la reciente venta de 8 colegios de la nueva concertada por 200 millones de euros.

Para la responsable de CICAIE «los colegios concertados no pueden convertirse en un negocio rentable. El marco legal establece que los centros concertados no deben tener lucro». Sin embargo, operaciones como esta evidencian, para Cid, «una preocupante deriva hacia la mercantilización de un servicio público que debería ser gratuito para las familias. Ningún fondo de inversión destina 200 millones de euros a un proyecto si no espera obtener grandes beneficios».

España, en la mitad de la lista de inversión por alumno en la OCDE

José Luis Fernández. 2 octubre, 2025

En materia de recursos financieros invertidos en educación existen disparidades significativas en el gasto anual que los gobiernos destinan en los países de la OCDE, los países socios y los países en vías de adhesión. En este entorno, España destina 10.924 dólares por estudiante (unidad monetaria escogida por los autores y cifra similar en euros) desde la educación primaria hasta la postsecundaria no terciaria, lo que la sitúa en la mitad del rango de gasto nacional, que abarca desde menos de 2.000 dólares hasta más de 27.000, según el informe 'Panorama de la Educación 2025' de la OCDE.

Como en la mayoría de los demás países, el gasto público en España es prácticamente el mismo en la educación superior, incluyendo investigación y desarrollo (I+D), que en la educación primaria y postsecundaria no superior. Así, el gasto público en España asciende a 11.741 dólares por estudiante de educación superior, en comparación con la media de la OCDE de 15.102.

Gran parte de la disparidad en el gasto por estudiante entre los países de la OCDE, los países socios y los países en vías de adhesión refleja las diferencias en los niveles de renta nacional. Cuando el gasto se mide como porcentaje del PIB, las diferencias entre países tienden a ser menores, oscilando entre el 2,5 % del PIB y el 6,9 %. En España, la inversión en educación, desde primaria hasta terciaria, se sitúa en el 4,5 % del PIB, similar al promedio de la OCDE del 4,7 % según este indicador.

Los gobiernos son la principal fuente de financiación de la educación en todos los países de la OCDE, especialmente en los niveles de educación obligatoria. En España, los gobiernos aportan el 86,9 % de la financiación total para la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (antes de las transferencias al sector privado), cifra inferior a la media de la OCDE del 90,1 %.

En los niveles de educación infantil y terciaria, la financiación privada suele tener un papel más importante. En España, el 87,8 % de la financiación de la educación infantil (después de las transferencias) y el 70 % de la financiación de la educación terciaria (antes de las transferencias) provienen de fuentes públicas, en comparación con las medias de la OCDE del 85,6 % y el 71,9 %, respectivamente.

Si bien el gasto por estudiante, desde la educación primaria hasta la superior, aumentó en promedio en los países de la OCDE entre 2015 y 2022 en términos reales (de 11.955 dólares a 13.210), el gasto público en educación disminuyó en términos relativos, del 10,9 % del presupuesto público al 10,1 %.

Esto, según los autores del informe, sugiere que la prioridad relativa otorgada a la educación en el gasto público general ha disminuido en toda la OCDE. En España, el gasto por estudiante aumentó de 10.609 dólares a 11.710, mientras que la proporción dedicada a la educación aumentó del 8,3 % del presupuesto público al 8,6 % durante este período.

En educación infantil, el gasto público en España aumentó un 6,4 % entre 2015 y 2022. Esto a pesar de una disminución del 15 % en el número de niños matriculados. Como resultado, el gasto público por niño ha aumentado un 25,1 %, en comparación con el aumento promedio del 24 % en la OCDE desde 2015.

Algunos países imponen tasas de matrícula significativamente más altas a estudiantes extranjeros de máster en instituciones públicas, pero España no es uno de ellos. En España, la matrícula anual media para estudiantes extranjeros de máster es de 2.447 dólares, una cifra idéntica a la de los estudiantes nacionales (2.447).

Esbozo de una utopía: las misiones pedagógicas durante la segunda república

Soledad Bengoechea 26 de septiembre de 2024

El 17 de diciembre de 1931, los componentes de la primera misión que ponía en marcha el Patronato de Misiones Pedagógicas llegaban a la pequeña población segoviana de Ayllón. Al arribar a la localidad, aquellas misioneras y misioneros (así se les llamaba), la mayoría jóvenes, se encontraron con miradas reticentes o interrogativas, ojos sorprendidos, cejas fruncidas, muestras de curiosidad, gestos suspicaces, manifestaciones de alegría, saludos de bienvenida, carreras y saltos de los más pequeños, acercamiento comedido. Los testimonios gráficos, fotografías sobre todo, pero también algún documental que ha llegado hasta nosotros, nos muestran esa mezcla de sensaciones y de sentimientos que vivieron aquellos aldeanos en su primer contacto con aquel grupo de personas tan peculiares procedentes de las ciudades. Y lo mismo ocurrió en los 7.000 pueblos y aldeas que aquellos visitaron.

Veamos cómo se gestó todo aquello. Si en algo se caracterizó el gobierno de la II República española, además por sus políticas económicas-sociales que favorecieron a amplios sectores del campesinado, trabajadores y clases populares, fue su empeño en desterrar el analfabetismo y la incultura de una España atrasada y pobre (se calcula que unos diez millones de españoles, sobre todo de las zonas rurales –de un total aproximado de algo más de 23 millones- eran analfabetos)-. En este marco, el 29 de mayo de 1931, se fundaron las Misiones Pedagógicas. Era un proyecto largamente acariciado por la Institución Libre de Enseñanza y, muy especialmente, por el director y fundador del Museo Pedagógico Nacional, Manuel Bartolomé Cossío, alumno y colaborador de Francisco Giner de los Ríos. Cossío fue capaz de unir las voluntades de intelectuales de distinta procedencia en torno a un proyecto común, focalizado, principalmente, en el mundo rural.

Rodolfo Llopis, como director general en el Ministerio de Instrucción Pública, diseñó y puso en marcha este proyecto. Como el mismo dejó escrito, potenció las misiones pedagógicas con un doble objetivo: por un lado, para sensibilizar culturalmente a la España más profunda; por otro, para llevar los valores republicanos a la España tradicionalista y rural, que era esquiva a la República. Este gran pedagogo y político así lo reconocía en abril de 1931 al señalar que “las urnas reflejan la realidad de la sociedad española. Las grandes ciudades son republicanas, mientras que el campo sigue aferrado a la tradición”. Su objetivo, y el de otros muchos intelectuales, estaba claro: había que conquistar ideológicamente el campo para la República; y por ser una empresa muy compleja este reto no podía recaer exclusivamente en las escuelas y su profesorado; así surgieron las misiones pedagógicas: “Había que ir a los pueblos a llevar lo que la civilización crea y solo disfruta la ciudad”.

Convocados por Cossío, presidente del Patronato de las Misiones Pedagógicas, se llegarían a reunir de 500 a 700 voluntarios de diversos orígenes: maestros, profesores, artistas, y jóvenes estudiantes e intelectuales. Entre ellos se encontraban: la filósofa María Zambrano, el cineasta José Val del Omar, el poeta Luis Cernuda, el dramaturgo Alejandro Casona, el músico Eduardo Martínez Torner, el pintor Ramón Gaya y una nutrida «infantería» de entre la que más tarde saldrían los nombres de Maruja Mallo, María Moliner, Diego Marín, Rafael Dieste, Antonio Sánchez Barbudo, Pedro Pérez Clotet, o la académica Carmen Conde y su marido Antonio Oliver. Todos ellos aportaron sus distintos saberes desde sus respectivos campos, conformando un gran proyecto interdisciplinario, la mayoría ligado a la pedagogía.

Marineros del entusiasmo —como se refería Juan Ramón Jiménez a los y las “misioneras”— personalidades como Antonio Machado, María Luisa Navarro o Pedro Salinas, trataron, tal y como se recoge en el número 150 de la Gaceta de Madrid del 30 de mayo de 1931, “de llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos del avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aun los apartados, participen en las ventajas y goces nobles reservados hoy a los centros urbanos”.

El propio Cossío decía: “la acción de las Misiones abarcaba tres aspectos: 1. El fomento de la cultura general a través de la creación de bibliotecas fijas y circulantes, proyecciones cinematográficas, representaciones teatrales donde no había un teatro construido, conciertos, un museo circulante, etc. 2. La orientación pedagógica a los maestros de escuelas rurales. 3. La educación ciudadana necesaria para hacer comprensibles los principios de un gobierno democrático a través de charlas y reuniones públicas. Llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan localidades rurales, el aliento del progreso y los medios de participar en él, en sus estímulos morales y en los ejemplos de avance universal, de modo que los pueblos todos de España, aun los apartados, participen en las ventajas y gozos nobles reservados hoy a los centros urbanos”.

Tal vez, lo más significativo de las Misiones para las gentes de aquellas zonas rurales, alejadas de los centros culturales, fuera la colección de libros que las y los voluntarios llevaban y las bibliotecas ambulantes, que se renovaban periódicamente. Hasta el 31 de marzo de 1937, se repartieron 5.522 bibliotecas, que en conjunto sumaban más de 600.000 libros. Eran distintos tipos de bibliotecas: estaban dotadas con libros cuya distribución se hacía según el número de habitantes de cada población: las localidades de menos de mil habitantes recibían alrededor de ciento cincuenta volúmenes; entre tres mil y diez mil habitantes recibían unos trescientos libros; pueblos o ciudades cuyo número de personas superaba las diez mil contaban con quinientos libros o más. Sin embargo, en los pueblos pequeños, sobre todo, se encontraron dificultades para llevar a efecto esta política bibliotecaria: si el político local o el cacique no estaban de acuerdo con la instalación de una biblioteca pública –por lo común, gentes contrarias al Gobierno republicano-, su desarrollo era muy difícil. En estos casos, las autoridades locales no prestaban ningún apoyo –locales, equipamientos, etc.- y los maestros, encargados generalmente de la biblioteca cuando no había bibliotecarios, temían las represalias en caso de aceptar la “misión”. Por ello, entre noviembre de 1933, en que las derechas políticas ganaron las elecciones, y el febrero de 1936, en que triunfó el Frente Popular, a aquellos jóvenes “misioneros” les fue más complicado llevar adelante su proyecto.

Por otra parte, a lo largo de aquellos años, el Coro y Teatro del Pueblo realizó 286 actuaciones, y las Exposiciones Circulantes de Pintura del Museo del Pueblo, pudieron verse en 179 localidades.

¿Cómo acabo aquel gran proyecto? En el punto de mira de las fuerzas franquistas estaban, sin duda, las Misiones Pedagógicas. De este modo, a partir de julio de 1936, y hasta que la guerra finalizó, la aviación franquista y las tropas de su ejército destruyeron de manera sistemática escuelas, museos, bibliotecas, universidades, centros sociales y casas del pueblo.

Como ocurriera en otros ámbitos de la Segunda República española, después de 1939 el exilio fue el destino de muchas de las personas que habían formado parte de las Misiones Pedagógicas. Pero no todas se exiliaron. La mayoría sufrió en sus propias carnes alguno de los mecanismos de represión puestos en marcha por el nuevo régimen: cárcel, depuración profesional o destierro fueron el destino de aquella mujeres y hombres que durante un tiempo recorrieron, colmados de ilusiones, recónditos pueblos del territorio español.

Fracaso escolar: el triunfo de la voluntad y la escuela placebo

OPINIÓN

Nos estamos cargando el sistema educativo y universalizando el fracaso, escolar y de toda la sociedad como proyecto

Xavier Massó. 30 de septiembre de 2025

Culpablemente o no, el mayor error en que se incurre al abordar la siempre enojosa cuestión del fracaso escolar consiste, a mi juicio, en anteponer los deseos a la realidad y en la voluntad de doblegarla a la idea, se deje o no. Ello desde la convicción que la altura moral de los principios aducidos basta para que su proclamación como reales obre el efecto taumatúrgico de transformación de la realidad en el sentido por ellos legislado. Como construir un belén navideño. Y si la realidad se nos sigue resistiendo, la certeza moral de estar en el buen camino nos legitima a seguir negándola obstinadamente, cada vez más culpabilizada.

Como Don Quijote, convencido de ser víctima de un maligno encantamiento al ver a su sin par Dulcinea convertida en una ruda campesina. Lo que está terminantemente prohibido es preguntarse si tales principios no serán acaso total o parcialmente inadecuados a la realidad sobre la cual los aplicamos, porque esto sería cuestionarlos en su totalidad; al menos en un modelo de absolutos como en el que nos estamos moviendo, donde la idea es ella misma origen y destino. Tampoco el centro de interés es el sistema educativo, sino uno de sus epifenómenos, ni la idea funciona como el referente regulativo que podría permitirnos seguir críticamente avanzando, en lugar de dejarnos varados en la contumacia, sino como un imperativo incondicional.

Podríamos denominarlo el triunfo de la voluntad sobre la realidad. Un triunfo vanamente vanidoso y en cualquier caso remitido únicamente al ámbito de lo estrictamente declarativo. Algo así como decretar el derecho a ser feliz por el procedimiento de prohibir no serlo. Ni siquiera es una victoria pírrica, sino imaginada y sobre un enemigo inexistente que, ello no obstante, hay que inventar. Un error muy en sintonía con la idea tan al uso hoy en día de que basta con desear ser algo para conseguir serlo. El primado de lo declarativo sobre la realidad efectiva. Una ramplona confusión entre moral y conocimiento, entre bien y verdad. El refranero popular lo expresa mucho más prosaicamente: *del dicho al hecho hay mucho trecho*.

Aun así, no es lo mismo una mentira que un error. Una mentira es el consciente falseamiento de la realidad conocida; un error es el resultado de un razonamiento o de un cálculo equivocado. Aquélla pertenece al orden moral, al discurso práctico, mientras que ésta se inscribe en el orden del conocimiento, en el discurso teórico. Pero, claro, las mentiras de unos persiguen inducir al error en otros. Si un político o un pedagócrata garantizan el éxito escolar universal, están mintiendo; si alguien se los cree, está en un error. Jugar con esto es una inmoralidad.



Desde las primeras vacunas (E. Jenner, 1796) y antibióticos (A. Fleming, 1928) sabemos que hay individuos alérgicos a este o aquel antibiótico o vacuna. En el caso de la penicilina, por ejemplo, en torno a un 10% de la población^[i]. Un porcentaje nada desdeñable. Ahora bien, no se supo de tales alergias hasta que se emprendieron campañas masivas de vacunación o se generalizó el uso de antibióticos entre la población, cuyo efecto global, visto en perspectiva, no puede sino considerarse positivo. Igualmente, que una parte de la población no pudiera beneficiarse de la vacuna de la viruela, o incluso que para algunos habérsela inoculado tuviera fatales consecuencias, no significó la retirada o la prohibición de tal vacuna. Entre otras razones porque de haberse procedido a proscribirla hubieran seguido falleciendo por millones, alérgicos y no alérgicos. Hoy en día la viruela se considera erradicada^[ii], lo que a la postre ha beneficiado tanto a unos como a otros.

Proclamar que hay que acabar con el fracaso escolar es una declaración de principios, como decir que hay que acabar con la viruela; poner manos a la obra en tal cometido es una cuestión práctica que requiere de método, de conocimiento, de información y de análisis previo condicionado a la naturaleza de la realidad sobre la cual queremos aplicarla. Es decir, hasta donde sea factible y siempre conscientes del limitado campo de nuestras posibilidades. Querer no es necesariamente poder; saber tal vez tampoco, pero se le acerca más; no será condición suficiente, pero sí necesaria. O esto, o aceptamos que el burro flautista de la fábula era un refinado melómano.

Pongamos que el fracaso escolar sea como una «alergia», o alergias, al sistema educativo. De acuerdo con esto, lo primero que urge reconocer es que el fracaso escolar es algo real y que, por más deseablemente que consigamos reducirlo, siempre lo habrá en un cierto porcentaje, al menos mientras la naturaleza humana siga siendo la que es y la escuela lo que se supone que ha de ser, o sea, una vacuna y no un mero placebo. Y lo segundo, que así como hay fracaso escolar evitable, lo hay también desgraciada y fatalmente inevitable. Asumir esto no le gusta a nadie, claro, pero aquí no estamos hablando de gustos.

Con todo siempre sujeto a revisión crítica de acuerdo con los resultados que se vayan obteniendo, de lo que se tratará en relación con el fracaso escolar es de proveer los remedios y paliativos al caso para habilitar alguna salida digna, o su superación allí donde sea posible, y los revulsivos que permitan superar las razones que amenazan con resolverse en tal fracaso. Pero no de oficializarlo bajo eufemismos capciosos o regodearse en el victimismo. En otras palabras, si a un alumno los exámenes le producen estados de pánico, lo que necesita no es que se le den por buenos y se le exima de hacerlos, sino conseguir que aprenda a controlar y superar tales pánicos.

Tampoco deberíamos olvidar algo que, por más evidente que sea, se suele negligir con demasiada frecuencia: el fracaso escolar es un epifenómeno, un efecto colateral, si lo preferimos, del sistema educativo. Si desnaturalizamos la escuela para evitar el fracaso escolar, entonces no es vacuna, sino placebo, y esto es como cortarse de un tajo la cabeza por una jaqueca. Si decretamos, por ejemplo, la reducción de contenidos, el aprobado general o la promoción automática de curso, nos estamos haciendo trampas al solitario, y engañando a los usuarios del sistema, los alumnos. Y aunque sea una verdad de Perogrullo, sólo sabremos que hay fracaso escolar si se da el contexto en que éste se produce. No hay alérgicos si no hay vacunas. Y lo que no sirve es prohibir las vacunas para evitar saber que hay alérgicos o porque el hecho de que los haya contradiga nuestras teorías o nuestros deseos.

Si para evitar el fracaso escolar se hubiera convertido desde un buen principio el sistema educativo en una farsa como la que hoy en día se está representando en él, jamás se hubiera descubierto que hay población alérgica a las vacunas o a los antibióticos, porque no habría ni vacunas ni antibióticos; seguiríamos a merced de la viruela, de la peste bubónica y de los hechiceros que invocaban a la lluvia con sus danzas al ritmo del croar de las ranas. En definitiva, seguiríamos en la ignorancia a la que algunos nos quieren devolver.

Y sí, hay culpas y culpables en auténtico monipodio, y víctimas; pero de esto ya hablaremos otro día. Quedémonos de momento con que el fracaso escolar es un problema que hay que combatir con todos los medios a nuestro alcance; pero también con que es el fracaso escolar el que ha de adaptarse de alguna manera al sistema educativo, y nunca incondicionalmente al revés. Fuera de esta perspectiva, nos estamos cargando el sistema educativo y universalizando el fracaso, escolar y de toda la sociedad como proyecto.

[i] <https://www.aaaai.org/tools-for-the-public/biblioteca-de-condiciones/biblioteca-de-alergia/alergia-a-la-penicilina-%C2%BFque-debe-saber>

[ii] En 1980, la OMS certificó la erradicación de la viruela en todo el planeta.
<https://es.wikipedia.org/wiki/Viruela>

Progreso, involución, o ‘sostenella y no enmendalla’ en la educación **OPINIÓN**

José Luis Pazos. Septiembre 2025

Cuando se hace un recorrido por la historia de la Educación en nuestro país, se visualiza claramente que este supuesto enfrentamiento entre dos visiones educativas, la conservadora y la progresista, no es nada nuevo y mucho menos achacable solo a nuestro actual periodo democrático, por más que, para quienes vivimos en la sociedad actual, podamos llegar a pensar que es una seña de identidad de nuestro tiempo, e incluso, para una parte, que “antes se vivía mejor”. Nada más lejos de la realidad.

No soy un experto en historia de la Educación, por lo que no realizaré un recorrido sobre cómo hemos llegado hasta aquí. Pero no puedo dejar de mencionar algunas cuestiones para que se pueda entender el enfoque de lo que quiero expresar con este artículo: la presencia constante de la conocida como *estrategia de Penélope*, tejer y destejer constantemente, que en el ámbito educativo supone ir adelante para progresar, para atrás para involucionar, y sostener ideas sin voluntad de enmendarse por parte de quienes abanderan todos los procesos de involución, es decir, el *sostenella y no enmendalla*.

Desde hace poco más de dos siglos

PROGRESO. Nuestra Constitución de 1812, de claro carácter ilustrado y progresista, dedicó por primera vez un título a la Educación, no muy extenso, pero suficiente para aquellos momentos. El posterior *Informe Quintana* hablaba de una enseñanza universal en igualdad. En 1821 se publicaba un *Reglamento General de Instrucción Pública* que hacía referencia a una escuela pública gratuita y una privada libre que debía tener ciertos controles por el Estado.

INVOLUCIÓN. Apenas dos años después, fruto de que Fernando VII recuperara el poder absoluto, se publicó una normativa que derogaba la anterior, calificando a la escuela pública como un instrumento del absolutismo.

PROGRESO. En 1833 se inicia la denominada década liberal, bajo la regencia de María Cristina, y las ideas progresistas recuperan protagonismo. Se produjo una importante secularización de la enseñanza, y se intentaron desarrollar sin éxito importantes mandatos establecidos en la Constitución aprobada en 1837.

INVOLUCIÓN. En 1843 Isabel II alcanza la mayoría de edad y se abre paso la década liberal moderada, promulgándose la Constitución de 1845, que renunció a una educación universal y gratuita, así como la *Ley de Instrucción Pública* de 1857, conocida como ley Moyano, que se sustentó en un acuerdo entre moderados y progresistas que consolidó un modelo liberal conservador que eliminaba las características sociales ilustradas y reconocía los privilegios de la Iglesia conseguidos mediante el concordato de 1851; esa Iglesia que siempre ha estado, y está, presente en el sistema educativo. Ni la Revolución de 1868, en la que se expulsó a los Borbones, ni la Restauración de estos en 1875, beneficiaron a un país con una situación educativa pésima: altísimo analfabetismo, una educación primaria poco desarrollada, y una secundaria y universidad solo para una minoría selecta dirigente.

PROGRESO. El Regeneracionismo de finales del siglo XIX y principios del XX, basado en la idea de que solo la República modernizaría el país, tenía como máxima referencia educativa a la Institución Libre de Enseñanza (ILE) y los institucionistas, a cuya cabeza estuvo Francisco Giner de los Ríos. Se defendía e impulsaba una educación integral, centrada en las necesidades del alumnado y adaptada a éstas, basada, entre otras cosas, en la experimentación y en el máximo contacto posible con lo que se tiene que aprender, sin libros de texto y con la utilización de notas propias del alumnado y su búsqueda bibliográfica, así como en la laicidad como máximo respeto a la conciencia tanto del alumnado como del profesorado. Una escuela que educaba personas para hacerlas libres y que aprendieran para la vida y de la vida.

INVOLUCIÓN. En 1923 se produjo el golpe de Estado de Primo de Rivera y el inicio de su dictadura. Comenzó negando la libertad de cátedra y de expresión, y fueron permanentes los recortes, entre otros, a la libertad y autonomía universitaria. También muy destacado fue su apoyo a la enseñanza privada y el abandono de la pública.

PROGRESO. En 1931 llega la Segunda República y la ILE volvió a tener una gran influencia, recuperándose un ambicioso programa de reformas y cambio social. La Constitución de ese año recuperaba las ideas laicas y la secularización en la educación, dejando la religión fuera de la escuela, potenciaba una escuela pública unificada, así como gratuita y obligatoria en las enseñanzas primarias, con fuerte componente social, actitud activa y creadora, la presencia de la coeducación, y basada en ideales de solidaridad humana. Leer a Lorenzo Luzuriaga, pedagogo e ideólogo entonces del PSOE, quien tuvo el encargo de exponer el proyecto educativo republicano, debería ser obligado al menos para quien quiera conocer las bases de nuestra educación actual. Y aparecieron, entre otras cosas, de la mano de Manuel Bartolomé Cossío, las tan conocidas como añoradas Misiones Pedagógicas.



INVOLUCIÓN. El triunfo de la CEDA (Confederación Española de Derechas Autónomas) supuso la desaparición de la coeducación y del apoyo a las Misiones Pedagógicas, entre otras cosas, poniéndose en marcha una contrarreforma educativa.

PROGRESO. En febrero de 1936 la CEDA fue derrotada en las elecciones. El Frente Popular intentó recuperar la actividad educativa del primer bienio republicano, pero el golpe de Estado de Franco en el mes de julio frenó en seco esta posibilidad. No obstante, se mantuvieron las actividades educativas de la Segunda República durante la guerra de sublevación de los franquistas, pero solo en los territorios que los republicanos controlaban y no sin evidentes dificultades.

INVOLUCIÓN. La traición al poder republicano protagonizada por los franquistas, que dio paso a su guerra de sublevación, finalizó con el inicio de una dictadura cuyos primeros pasos, en materia educativa, ya significaron un retroceso completo mediante el desmontaje de toda la acción educativa republicana. La depuración de las y los maestros, que en gran medida acabó en fusilamientos, para erradicar con ello los valores de la República y el liberalismo occidental, formó parte de un paquete de medidas en el que se imponía el nacionalcatolicismo, un patriotismo rancio, la supresión de la coeducación, la censura en los libros de texto y en la acción docente, y una enseñanza en la que se recuperaban episodios y personajes históricos que convenían, con una visión incluso reinventada del pasado, para consolidar un modelo político, social y educativo al servicio de la dictadura y de la Iglesia.

PROGRESO. El denominado libro blanco de 1969, que contó con el asesoramiento de un comité internacional de la UNESCO, y su plasmación en la *Ley General de Educación* de 1970 (LGE), conocida como Villar Palasí, fueron la consecuencia de una nueva realidad social a la que se debía dar respuesta urgente. La migración interna hacia las grandes ciudades, con más de un millón de menores sin escuela aún en esos momentos, forzó a reformar la educación y abandonar postulados que se querían mantener por los más conservadores de la dictadura. Apareció lo que conocimos como EGB, BUP y COU, eliminando las reválidas anteriores por considerarlas contrarias a un sistema educativo avanzado que quisiera extender la educación a toda la sociedad. Fue un tímido inicio de progreso educativo.

En nuestra actual democracia

SOSTENELLA Y NO ENMENDALLA. En el terreno educativo la Constitución de 1978 fue el fruto de la mezcla de dos visiones, la progresista y la conservadora. Si se repasan los diez apartados de su artículo 27, el dedicado a la Educación, se podrá observar claramente esta mezcla, que no fusión, de las dos ideologías. Para no extenderme en esto, recomiendo el libro *El artículo 27 de la Constitución. Cuaderno de quejas*, editado por Ediciones Morata en 2018. Las ideas conservadoras, a pesar de que han traído siempre involución en el ámbito educativo, tuvieron que aceptarse como parte de ese artículo para lograr que no se produjera un fracaso negociador, ante la amenaza, incluso, no solo de que naufragara un escenario de entendimiento educativo sino, según dicen, la propia Constitución.

PROGRESO. La izquierda gana las elecciones de 1982 y la legislación socialista del PSOE que hizo nacer, entre otras, la *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación* (LODE) y la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE), supuso un avance sustancial en el ámbito educativo mediante una educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años, coeducadora, integral, personalizada, en igualdad y sin discriminaciones aceptables, participativa y orientada hacia el ejercicio pleno de los derechos y libertades, que configuraba un sistema educativo moderno e insertado en el marco comunitario. No sin dificultades, aquel salto cualitativo en la Educación de nuestro país es indiscutible. En las enseñanzas universitarias también se produjo un gran avance.

INVOLUCIÓN. El paso al Gobierno de la derecha en 1996, con el PP, hizo aparecer la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE); un retroceso educativo en toda regla que fue rechazado desde el primer momento y que, aunque fue aprobada desoyendo este rechazo mayoritario de la comunidad educativa, nació muerta y no llegaría a ser implantada en sus postulados, salvo excepciones. También se realizó una contrarreforma universitaria que cosechó un similar amplísimo rechazo.

PROGRESO. De nuevo con un Gobierno de ideas socialistas, tras las elecciones de 2004, ve la luz la *Ley Orgánica de Educación* (LOE), que derogó la LOCE, siendo aprobada con muy amplio consenso. Además de recuperar el enfoque de la LOGSE, pero con las mejoras necesarias por haber transcurrido más de tres lustros, con lo que ello supone en una sociedad que evoluciona muy deprisa, se alineaba con los objetivos educativos europeos y dotaba al sistema educativo de la flexibilidad necesaria y de una mayor simplificación normativa, más que imprescindible, volviendo a poner el foco en el progreso integral del alumnado y no en una cultura de esfuerzo personal convertida por la LOCE en una carrera de obstáculos y criba. También hubo que corregir los desmanes anteriores en materia de educación superior.

INVOLUCIÓN. O de nuevo *sostenella y no enmendalla*, porque la recuperación del Gobierno del Estado por el PP en 2011 trajo consigo la *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), una legislación que bajo ese título buscaba lo contrario, recuperando de nuevo la importancia de la religión, las reválidas, los conciertos con centros que segregan por sexos atacando cualquier modelo coeducativo, un recorte en las

becas muy sustancial, y tomando medidas que dificultaban de nuevo el acceso a estudios no obligatorios para la mayoría de la sociedad. Otra vez fue un cambio impuesto y contó con el rechazo generalizado, produciéndose un gran acuerdo social y político para su derogación tan pronto fuera posible.

PROGRESO. Vuelve la izquierda política al poder en 2018 y se cumple el compromiso con la sociedad, derogando la LOMCE y recuperando y mejorando la LOE mediante la *Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación* (LOMLOE), usando la técnica legislativa de la incrustación, también usada con la LOMCE. Además de eliminar los equivocados cambios realizados por esta última, al igual que se hizo con la LOE al derogar la LOCE, la LOMLOE mantiene algunas medidas de la LOMCE por dos razones: la búsqueda de una estabilidad legislativa que la derecha nunca ha llegado a contemplar hasta la fecha; y porque nunca nadie hace una ley equivocada en todos y cada uno de sus extremos por muy negativa que ésta sea y por mucho que se esfuerce en ello. Siempre hay algo que aprovechar, si se quiere reparar en ello sin aplicar una visión sectaria.

SOSTENELLA Y NO ENMENDALLA. Los gobiernos autonómicos de la derecha siempre han intentado mantener a toda costa las ideas educativas más conservadoras, oponiéndose en lo que han podido a los avances de las leyes progresistas, y ello a pesar de estar constatado que sus ideas empeoran el sistema educativo de forma global. Un ejemplo de esto, y en su grado máximo, son las políticas educativas desarrolladas en la Comunidad de Madrid, que han sido generadas siempre por la derecha desde que la comunidad autónoma asumió las competencias educativas en 1999, ya que no ha existido alternancia política en ese periodo. Toda la acción política educativa ha ido orientada a burlar la LOGSE, la LOE y la LOMLOE, con normativas que en muchos casos la obvian o incluso la infringen, como la denominada *Ley Maestra de Libertad de Elección Educativa* de 2022. Como resultado, la Comunidad de Madrid ha empeorado sus indicadores educativos con relación al resto del país, siendo superada por otras comunidades autónomas que partían de situaciones educativas bastante más atrasadas. Tiene un sistema educativo deficiente para las posibilidades reales de este territorio y su ciudadanía.

Algunas reflexiones finales

Queridas personas que han llegado hasta aquí, en este breve y modesto repaso histórico educativo, lo primero gracias, y después recuerden que cuando alguien argumente en su presencia que la inestabilidad legislativa en educación, con esta ida y retroceso constante, es algo propio de nuestra actual democracia, como han podido leer, y seguramente ya sabían, podrán afirmar que son comentarios que no se sustentan y que deben ser rechazados.

Además, cuando alguna persona les intente convencer de que la derecha ha hecho lo posible para progresar en materia educativa, podrán negarlo con total tranquilidad, porque si algo la ha caracterizado en estos más de dos últimos siglos ha sido estar siempre del lado de la involución, provocando el retroceso global y, en especial, de la escuela pública y del derecho a la Educación que ésta debe garantizar siempre.

Y, por supuesto, si viven en la Comunidad de Madrid como quien escribe este artículo, no dudarán de que el sistema educativo madrileño sufre las ideas conservadoras más involucionistas y que, aunque se encuentren anclados quienes gobiernan nuestra autonomía en el *sostenella y no enmendalla*, las ideas progresistas se tienen que abrir paso mediante un futuro gobierno autonómico que abandone el retraso educativo al que nos tienen sometidos en la actualidad.

Décimo año de cuotas en la escuela concertada

Un nuevo estudio de CICAIE vuelve a señalar que el 83 % de los centros concertados estudiados, casi 400 en total, cobran cuotas fuera de la norma a las familias

Pablo Gutiérrez de Álamo. 1 octubre 2025

Diez años y nada cambia. CICAIE, asociación de colegios privados independientes, ha publicado su nuevo informe sobre el cobro de cuotas de escuelas concertadas en ocho comunidades autónomas. El 83 % de los casi 400 centros visitados, física o virtualmente, cobran, aunque las diferencias entre unos y otros son enormes.

Nuevamente, el St. Paul's School de Barcelona sobresale, no solo en el ámbito catalán. Es el colegio concertado con la cuota más alta que se ha detectado en todo el Estado. Solo por el servicio educativo, sin contar actividades complementarias, extraescolares o cualquier servicio extra como el comedor, su cuota es de 1.100 euros al mes.

Cataluña, junto a Madrid y País Vasco, es la comunidad en la que mayor es el porcentaje de centros concertados visitados (71 en total) en los que se cobra una cuota a las familias. En los tres casos es del 100 %.

El estudio, además de analizar si se cobra y qué se cobra, recaba información sobre la facilidad que los centros dan a las familias para saber las cantidades que tendrán que abonar, así como si se ejerce algún tipo de presión para que se paguen o si se indica que son voluntarias en cualquier caso.



La ley deja claro que los centros concertados no pueden cobrar por el servicio educativo, sí por otros como ciertas extraescolares (si no son complementarias) o servicios netamente voluntarios como el comedor o el transporte.

Elena Cid, directora general de CICAIE, critica que, en muchos casos, los centros nombran de maneras variopintas los servicios en un intento de camuflar el cobro por enseñanza que debe ser gratuita y para confundir a las familias.

Cid cree que en estos diez años de estudios han cambiado algunas cosas. El discurso de las administraciones, en cierta medida: desde negar la existencia de las cuotas hasta pasar a decir que solo se da en determinados casos.

También asegura que han notado cómo las empresas que cobran las cuotas han ido cambiando para poder seguir haciéndolo; por ejemplo, utilizando “conceptos más amplios como ‘aportaciones’” para que haya menos control y para confundir a las familias. Además, ve que la inspección educativa de las comunidades autónomas tampoco está haciendo un esfuerzo para controlar la situación, aduciendo que los conceptos por los que se cobra no son enseñanzas obligatorias.

Presiones

Uno de los conceptos que más habitualmente vienen denunciando es el hecho de que se presiona a las familias para que paguen las cuotas, en principio ilegales. Entre las maneras de hacerlo, es común que algunas actividades complementarias se introduzcan dentro del horario lectivo, no al principio o al final de la jornada, como es obligatorio.

En las reuniones previas a la escolarización, se informa a las familias de que, si no pueden pagar, tendrán que hacerse cargo de sus hijos en esas horas, en mitad de la jornada, o que se les dejará fuera de la actividad en la que participan el resto de compañeros.

Para comprender un poco mejor la situación, cabe señalar que el estudio, realizado por Garlic B2B con la técnica del *mystery shopper*, se ha hecho con la idea de que se busca plaza para menores de segundo ciclo de educación infantil. Es decir, se les dice a las familias que preguntan por la obligatoriedad de ciertos pagos que sus hijos de 3 años quedarán excluidos.

Transparencia

Amparo Núñez, responsable del estudio en Garlic B2B, ha explicado que una de las mayores dificultades que encuentran los técnicos que lo elaboran es conseguir información sobre las cuotas. Ha asegurado, en la presentación del informe, que hay técnicos que, tras una hora de reunión en el centro, no consiguen esta información.

Se trata de un dato, el de la cuota, relevante no solo para saber lo que se cobra un año, sino porque presumiblemente el niño o la niña permanecerán muchos años escolarizados en el mismo centro, sobre todo en el caso de la concertada.

En este sentido, Núñez explica que dos de cada tres centros que cobran cuota no informan a las familias de que dicha cuota es voluntaria. De esta cantidad, el 15 % sí lo indica en la documentación por escrito que facilita. Visto al revés, casi la mitad de los centros que cobran cuotas no informan en su documentación de que los pagos son voluntarios si se refieren a las enseñanzas obligatorias.

De hecho, han explicado Núñez y Cid, en Cataluña y País Vasco, en el 96 % y el 90 % de los centros estudiados, se informa a las familias de que tienen que pagar la cuota.

Diferencias

Eso sí, en el estudio y en la presentación se intenta dejar claro que “hay muchas concertadas dentro de la concertada”, ha dicho Cid.

El estudio hace una distinción entre los centros en manos de entidades sin ánimo de lucro, como entidades religiosas, y aquellos que están bajo control de sociedades mercantiles, que pueden ser desde cooperativas hasta fondos de inversión extranjeros.

Según han detectado, estas últimas tienen políticas más agresivas de presión hacia las familias, además de que cobran cuotas más elevadas y no hacen demasiado ejercicio de transparencia en relación con las cantidades o su voluntariedad.

Adele Diamond: Experta en Neurociencia Cognitiva del Desarrollo (Universidad de Columbia Británica)

Carmen Pellicer. Directora de Cuadernos de Pedagogía

Ha sido complicado agendar la entrevista de mi siguiente invitada. Una conversación que me hubiera gustado tener presencial, no en vano Adele Diamond es una de mis principales referentes en el estudio de las funciones ejecutivas; sin embargo, dada su agenda no ha sido posible. Aún así, pese a que las entrevistas a través de videollamada suelen resultar frías y distantes, nuestra charla transcurre ágil, pausada y, sobre todo, cálida y cercana. Es un auténtico placer contar con ella en *Cuadernos de Pedagogía*.

Adele, profesora de Neurociencia en la Universidad de Columbia Británica, donde actualmente ocupa la Cátedra de Investigación de Nivel 1 de Canadá en Neurociencia Cognitiva del Desarrollo, es una de las pioneras en el campo de la Neurociencia Cognitiva del Desarrollo e investiga cómo las funciones ejecutivas se ven afectadas por factores biológicos y ambientales, especialmente en niños.

Siempre animo a mis entrevistados a que describan quiénes son. ¿Cómo ha sido el recorrido profesional de Adele Diamond?

Nunca quise dedicarme a esto. En mi anuario escolar ponía: "Primera de su promoción. En el futuro quiere ser ama de casa". Luego empecé a pensar que quería hacer estudios superiores, pero la ciencia no me interesaba. Me atraían la psicología, la sociología o la antropología, no consideraba que esas disciplinas fueran ciencias, para mí eran simples métodos de investigación. Yo consideraba la ciencia una técnica de laboratorio más bien. Sin embargo, en la universidad comencé a plantearme la siguiente pregunta: ¿por qué los bebés de todo el mundo muestran los mismos cambios cognitivos aproximadamente a la misma edad? Viven en entornos totalmente diferentes, sus estructuras familiares son muy distintas, no tienen la misma situación económica ni la misma cultura. Entonces, ¿por qué muestran los mismos cambios al mismo tiempo? Este hecho no puede deberse exclusivamente a la experiencia y al aprendizaje, porque sus experiencias son demasiado diferentes. Tiene que haber un componente madurativo. Y, evidentemente, el componente madurativo tenía que estar en el cerebro. Para abordar esa cuestión recurrí a la neurociencia. A lo largo de mi carrera he explorado otros campos como la neurociencia visual y la genética molecular, pero nunca porque tuviera un interés intrínseco en ellos. Lo hice porque necesitaba las técnicas que se aplican en esos campos para encontrar la respuesta a una pregunta.

En estos momentos, mi trabajo se centra cada vez más en aplicaciones prácticas, en intervenciones que ayuden a mejorar las funciones ejecutivas. Y mi interés por el punto de intersección que existe entre la neurociencia cognitiva y la justicia social es cada vez mayor. Porque las funciones ejecutivas dependen principalmente del córtex prefrontal y del resto de las regiones neurales que están conectadas con él. Desde un punto de vista evolutivo, el córtex prefrontal es la zona más nueva del cerebro humano, es la que más tarda en madurar y, también, la más frágil. Cuando estamos estresados o tristes, o nos sentimos solos o físicamente enfermos, el córtex prefrontal y las funciones ejecutivas son los primeros en verse afectados y los más perjudicados por estas condiciones. Por ese motivo, si nos preocupa que los niños tengan unas buenas funciones ejecutivas, debemos asegurarnos de que no estén estresados, no se sientan solos y tengan lo que necesitan para gozar de buena salud. Y, ¿qué es lo que nos estresa? La discriminación, el racismo; todos los males sociales suponen una fuente de tensión para la vida de la gente. Para que los niños y las personas en general tengan buenas funciones ejecutivas hay que procurar reducir las tensiones sociales. Me interesa mucho la relación que existe entre la necesidad de una mayor justicia social para mejorar las funciones ejecutivas de los niños de forma que puedan rendir más en la escuela.

Tú identificas tres funciones ejecutivas básicas, ¿cuáles son?

Las tres funciones ejecutivas básicas son: la memoria de trabajo; el control inhibitorio (que tiene varias subpartes: el control inhibitorio, a nivel de la atención que prestamos al mundo que nos rodea, que es la atención selectiva, y el control inhibitorio, a nivel de lo que tenemos en mente, que es la inhibición cognitiva. En ambos casos supone no prestar atención a las cosas que no son relevantes para la actividad que nos ocupa en ese momento y, a nivel de comportamiento, el control inhibitorio implica autocontrol o inhibición de respuesta). La tercera de las funciones ejecutivas básicas es la flexibilidad cognitiva (la flexibilidad para cambiar de perspectiva, para encontrar formas de abordar un problema o para pasar de un tipo de tarea a otra diferente).

Ciertos autores hablan de 15 funciones ejecutivas mientras que otros... ¿Es mejor utilizar una forma de clasificación más sencilla?

No sé si es mejor o peor. Hay muchas cosas que ciertas personas consideran funciones ejecutivas y que, en mi opinión, no lo son, aunque también son importantes para los niños. Eso no significa que no haya que intentar ayudar a los niños en esas áreas. Es solo que si ahora todo son funciones ejecutivas, el término pierde su sentido. Creo que intentar abarcar demasiadas nociones bajo un solo paraguas hace que su importancia se diluya. Mi trabajo se basa en estudios neurocientíficos, que demuestran qué capacidades cognitivas están vinculadas al sistema neural que dirige la corteza prefrontal. Por eso, me centro en esas tres funciones ejecutivas centrales de más alto nivel, como la resolución de problemas, la planificación y el razonamiento, que



también se basan en este sistema neural y se asientan sobre las tres funciones centrales. Incluso podría considerarse que la flexibilidad cognitiva no es tan elemental como la memoria de trabajo y el control inhibitorio, porque la flexibilidad cognitiva depende de las anteriores. No puedes tener flexibilidad cognitiva para pasar de una tarea a otra, por ejemplo, si no logras recordar las distintas reglas entre las que tienes que ir cambiando, y si no puedes inhibir el hecho de no seguir una regla que se supone que no tienes que seguir y de seguir la regla que debes. De hecho, el control inhibitorio y la memoria de trabajo dependen la una de la otra y se sustentan entre sí. Hay que tener presente lo que debes hacer para saber qué inhibir, y es necesario inhibir las distracciones para recordar la información relevante y trabajar con ella. Es muy raro utilizar una sola función ejecutiva sin necesitar el resto. En una prueba como el *backwards digit span* o retención de dígitos en orden inverso se utiliza solo la memoria de trabajo, realmente no se usa ninguna de las demás funciones ejecutivas, pero es una excepción. En el mundo real, o incluso en la mayoría de las pruebas de funciones ejecutivas, se utiliza más de una. Las pruebas de funciones ejecutivas más sensibles a los efectos de un programa o una intervención, o en las que mejor se observan las diferencias entre grupos, suelen ser las pruebas de funciones ejecutivas que se basan de forma notable en más de una función ejecutiva, como el Test de Clasificación de Tarjetas de Wisconsin, el Test de la Torre de Hanoi o, incluso, el paradigma de cambio de tarea. En todas ellas se utiliza más de una función ejecutiva, y la parte del córtex prefrontal en la que me he especializado, la dorsolateral, trabaja con especial intensidad cuando se requiere más de una función ejecutiva. Cuando se trata simplemente de memoria de trabajo, se puede utilizar el córtex prefrontal ventrolateral, pero si se necesita memoria de trabajo y control inhibitorio debe entrar en juego el córtex prefrontal dorsolateral.

¿Cómo influye el trabajo que realiza con las funciones ejecutivas, o el hecho de entrenarlas, en el aprendizaje de los estudiantes?

La memoria de trabajo nos permite mantener información en la cabeza y trabajar con ella. La necesitamos para asociar lo que estamos aprendiendo en ese momento con todo lo que hemos aprendido anteriormente, ya sea previamente en esa clase, en otra materia o en otro año. De hecho, cualquier actividad que se desarrolle en el tiempo requiere memoria de trabajo, porque hay que tener presente lo que ha sucedido antes y asociarlo con lo que está pasando en el presente. Por ejemplo, en esta conversación. Para relacionar lo que he dicho antes con lo que estoy diciendo ahora necesitamos la memoria de trabajo. Cuando leemos, si queremos relacionar lo que ha pasado antes en el libro con lo que sucede en el presente necesitaremos memoria de trabajo. La necesitamos incluso para hacer una frase, porque normalmente no vemos todas las palabras a la vez. Hay que tener en mente lo que se ha leído antes y relacionarlo con lo que se está leyendo en ese momento. Cuando un profesor nos da instrucciones que constan de varios pasos, por ejemplo: "hay que hacer esto, luego eso, y después aquello", para recordarlo se necesita memoria de trabajo. La memoria de trabajo es necesaria para evocar la pregunta que quieres hacer mientras escuchas a un orador. Tal vez, mientras el profesor esté dando una charla o mientras otra persona habla en la clase te surja una pregunta. En ese momento, estás intentando procesar lo que dicen y al mismo tiempo recordar la pregunta. Por ejemplo, es posible que a ti te haya surgido una pregunta mientras estoy hablando, pero como eres educada y no quieres interrumpirme, necesitas recordar lo que quieres decir.

También necesitamos la memoria de trabajo cuando hablamos o escribimos, para recordar todas las observaciones que deseamos hacer. Imaginemos que pienso: "quiero decir cuatro puntos", y recuerdo los tres primeros, pero no el cuarto. Y sé que había un cuarto punto, pero la memoria de trabajo me falla y no puedo recordarlo. En todas las tareas escolares, sean del tipo que sean, es necesario utilizar la memoria de trabajo. No se me ocurre ninguna en la que no se necesite la memoria de trabajo.

En el caso de la atención selectiva, es necesario no ceder a la distracción y mantenerse centrado en la tarea. Los estudiantes necesitan esa función en todas sus clases, porque siempre hay distracciones y además están las distracciones internas: dejar vagar la imaginación, pensar en lo que vas a hacer después o en lo que puede apetecerte cuando acaben las clases, y es necesario inhibir eso para mantenerse centrado.

Luego está el autocontrol, que supone un reto constante para los maestros de niños pequeños, porque les preocupa que los alumnos digan la respuesta sin levantar la mano, o que salten de sus asientos, o que le quiten el juguete a otro niño. El autocontrol consiste en resistirse a seguir los primeros impulsos en lugar de hacer lo que es más apropiado o necesario. Y, por lo general, para controlar esos impulsos es necesario tomarse un momento y reflexionar, pensar en qué es lo que hay que hacer en lugar de hacer lo que primero se nos viene a la cabeza. Lo mismo sucede a la hora de responder una pregunta. A menudo, la primera respuesta que se nos ocurre no es tan buena como la que daríamos si nos tomáramos un minuto o dos para pensar. Igual que cuando hacemos un examen escrito: es importante que nos demos un tiempo para escribir una respuesta mejor. También se requiere disciplina para resistir la tentación de abandonar lo que hemos empezado antes de terminarlo. Existen infinidad de razones por las que podríamos abandonar un proyecto escolar: tal vez en algún momento ya nos aburra, o quizás en el proceso hayamos encontrado infinidad de problemas que nos han llevado a la frustración... y hay que resistir la tentación de dejarlo sin terminar. También tenemos que resistir la tentación de llegar de inmediato a una conclusión sobre lo que algo ha significado o sobre los motivos que han llevado a alguien a actuar de cierta manera, porque lo más probable es que nos equivoquemos. Así pues,

necesitamos ejercitar el control inhibitorio y la paciencia para tomarnos el tiempo necesario para obtener más información.

Y la flexibilidad cognitiva...

Que es fantástica porque nos permite encontrar formas creativas de resolver problemas. Implica un pensamiento innovador. ¿Se pueden ver las cosas desde una perspectiva diferente? Si no hemos logrado resolver el problema: ¿podemos verlo desde un enfoque totalmente nuevo para intentar solucionarlo? Estoy segura de que a lo largo de tu carrera has recurrido en infinidad de ocasiones a la flexibilidad cognitiva y la resolución creativa de problemas. Seguro que ha habido problemas que otras personas no podían resolver y a ti se te ha ocurrido una forma creativa de abordarlos. ¿Cómo puedo trabajar aquí? ¿Cómo haré para que funcione esto allí? Cuando se trabaja con tantas culturas diferentes, como es tu caso, la flexibilidad es necesaria para adaptarse constantemente.

También nos permite ver las cosas desde la perspectiva de los demás, ponernos en el lugar de otras personas. De ese modo, tal vez logremos aprender algo de ellos, en lugar de limitarnos a indicarles que se equivocan. Incluso el hecho de tener la flexibilidad de admitir que nos hemos equivocado cuando disponemos de más información es flexibilidad cognitiva: poder cambiar la forma de pensar al tiempo que cambiamos de actividad es, asimismo, un aspecto de la flexibilidad cognitiva. En el colegio, a menudo pasamos de hacer una cosa a hacer otra, y eso requiere cambiar un poco la mentalidad.

Las funciones ejecutivas son fundamentales para todas las actividades escolares y, especialmente, para el pensamiento y la creatividad. Para dar respuestas de memoria, como en los tests estandarizados, no son necesarias las funciones ejecutivas. Se necesita memoria de recuperación o de reconocimiento. Las funciones ejecutivas no son tan importantes aquí. Pero si queremos utilizar esa información, pensar sobre ella, hacer algo con ella, necesitamos las funciones ejecutivas.

Si es tan importante, ¿por qué se muestran los profesores tan reacios a aprender sobre ello? En el mundo de habla hispana, la formación de los profesores en neurociencia y funciones ejecutivas es muy escasa, y muchos siguen pensando que es una pérdida de tiempo dedicar horas lectivas a la formación en materia de funciones ejecutivas de una forma explícita.

Sí, es un verdadero problema. Principalmente por los exámenes, por esos estúpidos exámenes estandarizados que se utilizan para evaluar a profesores y alumnos. Lo más fácil de evaluar es el conocimiento de contenidos, saber si un alumno conoce o no un determinado concepto. Pero no se evalúa el pensamiento, por lo que no se evalúan las funciones ejecutivas. No se evalúan las destrezas que las empresas y entidades esperan que tengan los estudiantes al terminar el colegio. No se evalúan las competencias que los chicos van a necesitar a diario para poder resolver problemas y hacer lo que quieran en su vida. Se evalúan nociones que van a olvidar en el momento en que terminen el colegio o, incluso, el curso siguiente. Es una verdadera pena.

Los profesores necesitan ayuda para darse cuenta de que pueden entrenar las funciones ejecutivas como parte integrante de lo que ya hacen en la escuela, de todas las asignaturas que enseñan. La formación en materia de funciones ejecutivas no necesariamente tiene que ser otra actividad metida con calzador en un horario escolar ya muy cargado. ¡No debería serlo! Si las funciones ejecutivas se entrenan como parte de las asignaturas de matemáticas, lengua, historia, etc., y no como actividades independientes centradas exclusivamente en entrenar las funciones ejecutivas, los resultados son mucho mejores. Por ejemplo: hacer cálculo mental en matemáticas es una forma excelente de entrenar la memoria de trabajo. Pensar en formas distintas de resolver un problema matemático es una práctica excelente en materia de flexibilidad cognitiva.

Durante la pandemia de COVID, realizamos un estudio para saber qué niños habían reaccionado mejor a la situación de confinamiento en casa. Y descubrimos que no habían sido aquellos que contaban con más medios e instalaciones informáticas, sino los que tenían una buena autorregulación y un sentido de la autonomía y la responsabilidad. Estos fueron los que mejor se adaptaron a la situación que nos tocó vivir. Pero, ¿hemos aprendido la lección? Porque hemos vuelto a los mismos contenidos y a los mismos tipos de exámenes y parece que hemos olvidado lo importante que es desarrollar esas habilidades.

Así es. Creo que las escuelas deberían centrarse más en desarrollar habilidades que en aprender contenido. Se necesita contenido, es cierto, y también conocimientos, pero lo verdaderamente necesario son las destrezas. Hay que saber cómo pensar para resolver un problema, cómo colaborar con otras personas y llevarse bien con ellas como miembro de un equipo. Esas son las habilidades importantes y necesarias. Eso es lo que los niños tienen que aprender para prosperar en la vida.

¿Existe una relación entre las habilidades emocionales y sociales y el entrenamiento de las funciones ejecutivas?

Sí, lo cierto es que existe una relación bidireccional. Normalmente me centro en cómo el bienestar social y emocional respalda las funciones ejecutivas. Pero también es cierto que las funciones ejecutivas respaldan el bienestar socioemocional. Sin embargo, como dije antes, la corteza prefrontal no funciona bien si estamos estresados, tristes o solos. Por ello, es necesario cuidar las necesidades socioemocionales y físicas de los niños si queremos que tengan buenas funciones ejecutivas y que les vaya bien en el colegio. Si ignoramos estos factores, si pasamos por alto su tristeza o su sensación de soledad, o su falta de salud, a los niños les resultará mucho más difícil demostrar de lo que son capaces en la escuela.



Las investigaciones han demostrado que aprendemos más y conseguimos hacer más cosas cuando somos felices. El factor predictor de la creatividad y de la psicología social que más se ha estudiado es el estado de ánimo. Los resultados de muchos estudios indican que un estado de ánimo feliz conduce a una mayor creatividad, específicamente en términos de flexibilidad cognitiva. Estamos más dispuestos a divertirnos, a desarrollar un pensamiento no convencional, a ver relaciones entre cosas que en circunstancias normales no veríamos... Tenemos mejor memoria de trabajo y atención selectiva cuando estamos felices. Por ello creo que las escuelas deberían dejar que los niños trabajen en cosas que realmente les hacen disfrutar. Deberían asegurarse de que aprender fuera un proceso feliz y con sentido, porque así los niños trabajarían mejor y todo el mundo estaría más contento. Los profesores estarían menos angustiados; los niños, menos estresados; el colegio sería más divertido y los resultados mejorarían. Todos ganan.

Probablemente a los profesores de primaria les resulte fácil aceptar eso, pero si hablamos de adolescentes y alumnos de secundaria, que constituyen una gran preocupación para la mayoría, la cosa cambia. Parece que el hecho de que disfruten implica que las notas van a bajar, y que tienen que sufrir y aprender por las malas.

No estoy de acuerdo. Muchas veces, cuando alguien va por el pasillo y oye una clase alegre y vital piensa: "deben estar en el recreo". Sin embargo, se puede ser feliz, estar lleno de vida y trabajar duro. El aprendizaje basado en proyectos es una estrategia magnífica para lograr que los adolescentes se involucren y desarrollen las funciones ejecutivas al mismo tiempo que las habilidades académicas. También es posible mejorar las funciones ejecutivas, todas las habilidades de las que hablábamos, empleando métodos que no suelen considerarse cuestiones académicas o tareas eminentemente escolares. Se puede innovar y entrenar las funciones ejecutivas con talleres, por ejemplo, de carpintería, ebanistería o mecánica. Se puede hacer con deportes como la capoeira, el fútbol, la natación sincronizada o el tiro con arco. Se puede hacer con las artes, como la música, la danza o el teatro. También a través del ajedrez... En definitiva, se pueden ejercitar muchas cosas diferentes que no suelen considerarse actividades académicas, pero si mejoramos las funciones ejecutivas mediante estas actividades, el rendimiento académico de los estudiantes mejorará, y les irá mejor en la vida. Y, además, se divertirán. A los niños neurodivergentes normalmente no se les dan bien las asignaturas académicas con un gran contenido verbal, pero sí destacan en los ámbitos en los que se requieren habilidades espaciales o musicales. Suelen desenvolverse muy bien en situaciones de supervivencia en la naturaleza, en deportes o en música. Y eso les hace sentirse bien consigo mismos, ven que son capaces de hacer bien las cosas y así no se sienten siempre un fracaso. Esto se traduce en una mejora en su rendimiento en el ámbito académico.

Lo cierto es que, al menos en España, hace años que empezaron a implantarse programas sobre funciones ejecutivas destinados a niños con necesidades especiales o con necesidades especiales severas. Pero está costando llevarlos a las escuelas que podríamos denominar "normalizadas". Los profesores se muestran muy reticentes a perder el tiempo en algo así.

La pena es que piensen que se trata de una pérdida de tiempo. Porque es algo muy productivo y se aprende mucho con ello. Además, la confianza en uno mismo y el orgullo son cualidades extremadamente valiosas, porque cuando crees que eres capaz de hacer algo, tu potencial no tiene límites. Si, por el contrario, una persona cree que no podrá hacerlo, no lo logrará, porque ya se ha convencido de que no es capaz de hacerlo.

Hace algún tiempo desarrollaste el estudio "Revisión de las pruebas y las cuestiones fundamentales relacionadas con los esfuerzos para mejorar las funciones ejecutivas". En el estudio se hablaba sobre la relación con los planes de estudios. ¿Debemos adaptar los currículos en función de los resultados de la investigación? Porque tengo la sensación, sobre todo en los países de habla hispana, de que la base de contenidos sigue siendo tan extensa y los currículos tan largos y con tanto contenido sobre distintas materias, que es absolutamente imposible abarcarlo.

Hace años, alguien de la Nación Navajo (los Diné), en el suroeste de los Estados Unidos, me dijo: "Nuestros niños navajo tienen unos resultados horribles en los exámenes estandarizados. Y no queremos enseñar lo que se pide en esos exámenes en los primeros cursos, en preescolar y primer curso. Creemos que lo más importante que un niño debe aprender al llegar a la escuela es que forma parte de una comunidad. Deben entender que aquí, en la escuela, somos una familia y una comunidad, y creemos que es la base para que estén bien en la escuela". Así que le dije: pregunta al Estado si están dispuestos a firmar un contrato con vosotros. Diles que en estos momentos vuestros niños no están teniendo buenos resultados en los exámenes estándar y propón que os eximan de hacerlos en el primer y el segundo curso. Pídeles que os dejen hacerlo a vuestra manera: no tendrán exámenes a final de curso, pero les prometes que pasarán el examen al final del tercer curso y que los resultados serán mejores que nunca. Diles que utilizarás sus métricas para demostrar que vuestra forma de hacer las cosas da mejores resultados, incluso utilizando las métricas oficiales para evaluarlos.

No sé si llegaron a hablar con las autoridades, ni si aceptaron su propuesta. Perdí el contacto con la persona, pero creo que esa estrategia podría aplicarse en los países latinoamericanos. Habría que decir a los responsables: "vuestras políticas no dan los mejores resultados, no estáis satisfechos con los resultados.

Probad a hacerlo a nuestra manera". No es necesario cambiarlo todo por completo, solo probar un poco y ver si los resultados que tanto os importan mejoran. Particularmente, creo que mejorarían.

Mejorarían. De hecho, ya tenemos los primeros resultados. Para un tercio de los niños más vulnerables o con mayores necesidades, la mejora es de un 20% en los resultados en matemáticas y español. Y para los niños que se sitúan en el porcentaje más alto de capacidades, la mejora es del 7% cuando trabajamos sobre proyectos, o empleamos el aprendizaje activo y toda la formación cognitiva. Hay resultados, pero los políticos siguen teniendo otras prioridades y eso lo hace todo más difícil, sobre todo, hoy en día, con la tecnología. Y esa es la siguiente cuestión. ¿Dejaremos de usar el cerebro para usar solo la tecnología? ¿Qué tenemos que hacer en las escuelas ante la llegada tan repentina y rápida de toda esta tecnología y de la inteligencia artificial?

Es una pregunta difícil. Existen tres formas de mejorar el funcionamiento de todo aquello que requiere funciones ejecutivas. En primer lugar, se pueden entrenar las funciones ejecutivas, ponerlas a prueba y seguir practicando. Otro método consiste en reducir todos aquellos factores que reducen las funciones ejecutivas como, por ejemplo, el estrés, la tristeza, la soledad... y la tercera forma es buscar otros apoyos, por así decirlo, para no necesitar tanto las funciones ejecutivas. Escribir notas, por ejemplo, minimiza la necesidad de utilizar la memoria de trabajo, porque tienes la información ante tus ojos. Eso no significa que tomar notas mejore la memoria de trabajo, simplemente te permite salir adelante en situaciones en las que necesitarías la memoria de trabajo, pero tal vez dicha memoria no sea tan buena como nos gustaría. La tecnología, en mi opinión, se encontraría en el tercer grupo. Te brinda ayuda. Por ejemplo, ya no necesitas el cálculo mental. Puedes usar la calculadora o el ordenador, pero así no se aprende realmente a hacer cálculo mental. Para aprender esta destreza hay que hacer los cálculos con la cabeza. La tecnología es una espada de doble filo: nos facilita las cosas, pero reduce el desarrollo de nuestras habilidades. Según algunos estudios realizados, ahora nos orientamos mucho peor en las ciudades y en las carreteras, porque utilizamos Google Maps y Waze, que se encargan de orientarnos. Por ese motivo, nuestra destreza en materia de orientación ha empeorado de forma notable. Creo que, a la hora de desarrollar habilidades en los niños, sería fantástico depender menos de la tecnología para que los niños puedan desarrollar las destrezas por sí mismos. Es importante que sean ellos quienes hagan las cosas. Si después quieren usar la tecnología para facilitar los procesos, perfecto. Una vez que tengan la capacidad de hacer las cosas por sí mismos, que hayan aprendido a hacerlo y que entiendan qué es lo que está calculando la tecnología, no hay problema. No podemos permitir que la tecnología lo haga todo sin entender cómo obtiene las respuestas. Puede ser muy peligroso y llevarnos a cometer errores terribles. Es algo que sucede mucho en estadística. Introduces los datos en un SPSS o un SAS, seleccionas el tipo de análisis que desees y los softwares te dan una respuesta, pero mucha gente no entiende cómo la han obtenido. Y a menudo eso impide identificar los errores, porque tenemos una respuesta, pero si no sabemos de dónde se deriva, es imposible saber si el programa la ha obtenido haciendo algo que no queríamos que hiciera.

Para finalizar, me gustaría saber si, en tu opinión, ¿las funciones ejecutivas son un indicador más fiable del éxito en la vida que el CI?

No todos los estudios arrojan las mismas conclusiones, pero algunos han descubierto que las funciones ejecutivas son un mejor elemento para predecir el éxito, tanto en el colegio como una vez finalizada esa etapa, que el cociente intelectual o la situación socioeconómica de la familia. Una encuesta de Gallup descubrió algo muy interesante y es que la esperanza de los escolares puede anticipar las notas que van a tener en la universidad y su éxito futuro mejor que las notas que tienen en el colegio o el nivel que alcanzan en los exámenes estandarizados. Creo que es de vital importancia que los profesores se aseguren de que sus niños sepan que creen en ellos, que los profesores confían en ellos y esperan que triunfen, que saben que pueden hacerlo y que tienen sus esperanzas puestas en ellos, que saben que podrán triunfar en la vida, porque esa esperanza les da la motivación que necesitan para perseverar y seguir adelante. Cuando uno no tiene esperanzas, es mucho más fácil rendirse. Pero con esperanza, es más probable que la persona siga trabajando y perseverando. Yo suelo utilizar la analogía de los niños pequeños que aprenden a caminar. Cuando los niños se encuentran en esa etapa, se caen. Ninguno camina a la perfección desde el principio. Todos se caen cuatro o cinco veces al día. Y, en esa etapa, jamás les diríamos: "hoy has suspendido en caminar". ¿Verdad? Jamás. Lo que le diríamos es: no te preocupes, seguro que lo vas a conseguir. Creo que eso es lo que un niño necesita escuchar en la escuela: "No te preocupes, estoy segura de que lo lograrás. Y como sé que lo vas a conseguir, si ahora tienes problemas con ello, juntos encontraremos una solución para que lo consigas. A lo mejor necesitamos presentarlo de otra manera, a lo mejor hay que hacer algo distinto, porque sé que puedes hacerlo. Así que vamos a hacer que suceda".

Es una forma maravillosa de poner fin a esta entrevista. Muchas gracias, Adele. Ha sido un verdadero placer mantener esta conversación.

Gracias, Carmen.

De las aulas a las consolas: ¿Se apaga la chispa de la lectura profunda en la era del gaming inmersivo?

Cada vez más adolescentes pasan horas inmersos en mundos virtuales, donde la gratificación es inmediata y la interacción constante. Este cambio en los hábitos de ocio plantea interrogantes sobre la lectura profunda y el desarrollo del pensamiento crítico. Expertos en psicología y educación coinciden en que los videojuegos no dañan directamente la cognición, pero el descenso en el tiempo dedicado a la lectura puede afectar la atención sostenida, la comprensión y la imaginación. El verdadero desafío, según investigadores y docentes, no es elegir entre libros o juegos, sino aprender a equilibrar ambos mundos para potenciar habilidades cognitivas, sociales y creativas en la generación digital.

Noelia García Palomares. 29-09-2025

El sol de la tarde se filtra por la ventana, pero en el salón, un silencio de ultratumba solo lo rompen los clics del mando. Marcos, un adolescente de 15 años, no mira el paisaje exterior ni hace los deberes de lengua. Está inmerso en un mundo virtual, donde la supervivencia de su escuadrón depende de su habilidad para reaccionar. En la estantería, una novela de fantasía yace con el lomo sin doblar, como si le hubiera vencido la batalla del ocio.

Esta escena no es un caso aislado. Es la norma en millones de hogares españoles. La creciente inmersión de los jóvenes, de entre 10 y 18 años, en los videojuegos de realidad virtual y aumentada está reconfigurando sus hábitos de lectura y, para muchos expertos, su propia capacidad de concentración. ¿Está la fascinación por el gaming inmersivo desplazando la lectura de textos complejos y el desarrollo del pensamiento crítico, o simplemente estamos asistiendo a la evolución de la mente del siglo XXI?

La inmersión digital: Una realidad sin precedentes

Los datos más recientes no dejan lugar a dudas. Según el estudio "Videojuegos y jóvenes" de FAD Juventud (2023), más de la mitad de los jóvenes españoles que juegan lo hacen a diario, dedicando una media de 3,7 horas al día. No es un pasatiempo; es una actividad central en su vida. "Vivimos una reconfiguración del ocio juvenil. El videojuego ya no es solo una actividad de «escapismo», sino un entorno social y creativo de primer orden," afirma el sociólogo Carlos Garrido, experto en consumo digital. "A esta edad, cada minuto es valioso. Y si se lo dedicas a la consola, inevitablemente, se lo restas a otras actividades, y la lectura, que exige quietud y paciencia, es una de las primeras damnificadas".

El debate ya no se centra en si los videojuegos son buenos o malos, sino en el efecto de desplazamiento que generan. Una partida de Fortnite o la exploración de un mundo abierto como el de Elden Ring ofrecen una gratificación inmediata, una recompensa constante. La lectura de un texto complejo, como una obra de Shakespeare o un ensayo, exige un esfuerzo prolongado sin la promesa de un "subir de nivel" instantáneo. Este contraste, según varios psicólogos, está afectando la capacidad de los jóvenes para mantener la atención en tareas que no ofrecen una recompensa sensorial constante.

El Colegio Oficial de la Psicología de Madrid advierte que los videojuegos inmersivos de realidad virtual y aumentada no son inocuos para el cerebro en desarrollo. Las investigaciones apuntan a que este tipo de experiencias interactivas pueden provocar una reorganización de redes neuronales corticales y subcorticales, potenciando la plasticidad cerebral. Esa reconfiguración, explican, cumple la función de adaptar al cerebro para procesar la información de manera "más eficiente y flexible".

En este sentido, se han observado mejoras en áreas clave como la integración percepción-acción, la atención visoespacial, la memoria de trabajo, el control inhibitorio o la flexibilidad mental. Ahora bien, el efecto depende en gran medida del tiempo de exposición. "Como ocurre con otros aprendizajes, si no se utilizan de forma habitual, los beneficios pueden revertirse", precisan.

La comparación con la lectura resulta inevitable. A diferencia del juego inmersivo, la lectura "recicla" áreas cerebrales destinadas originalmente a otras funciones cognitivas, reorganizando especialmente redes vinculadas a la visión y al lenguaje. Este aprendizaje exige procesos complejos como la atención selectiva visual y auditiva, la verbalización subvocal, la memoria de trabajo o la predicción. La diferencia fundamental radica en la huella que dejan ambas prácticas: mientras la lectura genera modificaciones estructurales permanentes, los videojuegos tienden a producir cambios más funcionales y transitorios. Además, el contenido también varía: lo perceptivo-accional en los juegos frente a lo abstracto-simbólico de la lectura, este último con una huella de memoria "más profunda y duradera".

Desde una perspectiva neuropsicológica, el colegio señala que el cerebro adolescente es especialmente sensible a la recompensa inmediata, mientras su corteza prefrontal sigue en proceso de maduración. Esto explica por qué resulta más atractivo un videojuego de alta gratificación que la lectura de un texto complejo. "Es

lógico que surjan reticencias o dificultades para embarcarse en actividades más demandantes y con un refuerzo menos inmediato, como la lectura”, subrayan.

A esa predisposición se suma lo que los especialistas denominan “coste del cambio”: pasar de una tarea a otra, especialmente de una externa como el juego a una interna como la lectura reflexiva, conlleva un peaje atencional. Ese tránsito se traduce en lentitud inicial o en errores, a lo que se añade la llamada “captura atencional dirigida por el valor”, es decir, la tendencia de la atención a ser secuestrada por estímulos asociados a experiencias reforzantes. En la práctica, esto significa que señales vinculadas al videojuego —como la música, la visión de la consola o un recuerdo de la partida— pueden interferir en la concentración en tareas menos gratificantes.

Ahora bien, más allá de ese “bache inicial”, los psicólogos matizan que no existen pruebas concluyentes de una fatiga atencional específica causada por los videojuegos. La fatiga que aparece tras un largo período de juego inmersivo no difiere de la que podría provocar cualquier otra actividad en estado de “flow”. Incluso, algunos estudios apuntan que los videojuegos de acción pueden beneficiar el control atencional. El problema surge en los casos de juego problemático, donde sí se observa una hiperreactividad a las claves asociadas al videojuego y dificultades notables para concentrarse en otras tareas “largas y poco gratificantes”.

En esta misma línea, para el profesor Aitor Álvarez Bardón, doctor en Psicología y Ciencias de la Educación y docente en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la UNIR, los videojuegos inmersivos no están deteriorando de manera directa la capacidad de inferencia, el pensamiento abstracto o la imaginación de las nuevas generaciones. “La evidencia científica disponible no respalda esa idea”, subraya. Muy al contrario, apunta que diversos estudios y metaanálisis han encontrado que ciertos géneros de videojuegos —en especial los de acción, resolución de problemas o mundos abiertos— pueden asociarse con mejoras en la atención, la rotación mental, la creatividad y determinadas funciones ejecutivas.

Álvarez Bardón añade que los videojuegos con dinámicas de construcción o narrativa abierta también pueden fomentar la creatividad y la imaginación, incluso trasladándose a tareas como el dibujo o la escritura. Sin embargo, advierte que la lectura de ficción literaria sigue siendo insustituible en un aspecto clave: “entrena de manera más directa la capacidad de inferencia y la construcción de modelos mentales complejos, además de favorecer la teoría de la mente y la comprensión de estados emocionales ajenos”.

Desde su perspectiva, el debate no debería plantearse en términos de sustitución. El verdadero riesgo no reside tanto en el supuesto “daño” causado por los videojuegos, sino en la reducción del hábito lector documentada en evaluaciones internacionales como PISA, vinculada al descenso en el rendimiento lector. “Más que demonizar el juego, se trata de recuperar el equilibrio: una dieta cognitiva que combine lectura profunda y videojuegos de calidad”, resume.

El rendimiento académico en la balanza

Los resultados de pruebas estandarizadas y los datos sobre el rendimiento académico de los últimos años parecen alimentar la preocupación. Un estudio realizado por investigadores de la Universidad de Alicante, la Universidad de Huelva y la Universidad de Castilla-La Mancha, titulado “Análisis del impacto de los videojuegos *online* en la comprensión lectora de adolescentes españoles: un enfoque interdisciplinar utilizando datos del Informe PISA 2018”, concluye que los estudiantes de 15 años que dedican más tiempo a los videojuegos *online* obtienen peores resultados en comprensión lectora. La investigación, que emplea inteligencia artificial para analizar datos del Informe PISA 2018, revela que el rendimiento disminuye gradualmente a medida que aumenta el tiempo dedicado a estos dispositivos. Sin embargo, se destaca que un uso moderado de internet, entre una y cuatro horas al día, puede ser beneficioso para los adolescentes. La supervisión familiar sobre el uso de la tecnología se identifica como un factor clave para mejorar la comprensión lectora.

Sin embargo, otros estudios más recientes desmienten que el uso moderado de videojuegos tenga un impacto negativo. De hecho, señalan que los juegos de estrategia, simulación o de rol pueden potenciar habilidades cognitivas como la resolución de problemas, la toma de decisiones y el pensamiento estratégico. De hecho, el Colegio Oficial de la Psicología de Madrid niega que los videojuegos inmersivos interfieran de forma directa con la lectura como instrumento de disfrute o adquisición de conocimiento. Al contrario, aseguran, este tipo de juegos “fortalece capacidades como el escaneo visual, la atención, la memoria de trabajo y el control inhibitorio”.

Eso sí, los psicólogos subrayan que el estilo cognitivo que predomina en los videojuegos es lo que llaman un “pensamiento rápido”, mientras que la lectura requiere un “pensamiento lento”. Ambos demandan esfuerzo atencional, pero de distinta naturaleza: en los juegos, el control de los impulsos y la inhibición de la respuesta; en la lectura, la atención sostenida y la resistencia frente a distracciones.

El factor clave, insisten, es el tiempo que se dedica a cada tarea. Si la actividad principal de un niño es jugar con dispositivos digitales —inmersivos o no—, la falta de hábito lector repercute en su capacidad de mantener la atención necesaria para un aprendizaje semántico y abstracto más profundo.

Respecto al papel de la dopamina en la motivación, el colegio recuerda que existen “sobradas evidencias” de que los videojuegos, como muchas otras actividades, liberan dopamina estriatal, lo que modula la disposición a invertir esfuerzo físico y cognitivo. Esa liberación refuerza conductas y orienta la atención hacia señales del propio juego. En la adolescencia, etapa caracterizada por una mayor reactividad estriatal y un control ejecutivo



prefrontal aún inmaduro, este mecanismo puede competir con la motivación por tareas que ofrecen una gratificación diferida, como leer o estudiar, especialmente justo después de haber jugado.

En cuanto a la enseñanza, Álvarez Bardón reconoce el desafío que supone trabajar con alumnos acostumbrados a la interactividad y a la gratificación instantánea. La literatura científica señala que la lectura digital fragmentada puede afectar negativamente la concentración sostenida y la capacidad de inferencia, por lo que los centros educativos han tenido que adaptarse.

Las metodologías más exitosas, asegura, son las que integran lectura profunda con entornos interactivos significativos, sin ceder a la inmediatez. “La clave es el equilibrio entre tradición e innovación: mantener espacios de lectura sostenida y silenciosa, pero complementarlos con dinámicas colaborativas, debates críticos y proyectos aplicados”, explica. Entre las estrategias que han mostrado mayor eficacia menciona la lectura guiada con andamiaje digital, el aprendizaje basado en proyectos y dilemas, o la gamificación moderada. Por el contrario, prácticas como el abuso de resúmenes digitales, la “lectura superficial asistida” o la gamificación desmedida resultan mucho menos efectivas.

Los especialistas insisten matizan que no hay pruebas de que jugar, por sí mismo, incremente el llamado “descuento temporal” —esa preferencia universal por recompensas inmediatas en detrimento de las más lejanas— en adolescentes sanos. “No parece que exista una tolerancia, entendida como una reducción de la sensibilidad hacia otras actividades distintas al videojuego, al menos en jugadores normales”, puntualizan.

El riesgo se concentra en dinámicas concretas, como las *loot boxes*, que operan con la misma lógica del refuerzo de razón variable que utilizan las máquinas tragaperras. Este tipo de mecánicas generan un alto nivel de activación y una persistencia notable en la búsqueda de recompensas raras, lo que puede derivar en un uso problemático. En ese caso, la motivación de algunos adolescentes podría sesgarse hacia refuerzos inmediatos ligados al juego en detrimento de otras actividades donde la recompensa se retrasa.

Por tanto, la clave, parece ser, no es el tiempo de pantalla, sino el tipo de actividad. No es lo mismo un juego pasivo que uno que exige una comprensión profunda de su narrativa, sus personajes y sus reglas, algo que, irónicamente, se asemeja mucho al análisis de una novela.

Más allá del texto: una nueva narrativa

Los videojuegos y la lectura no son mundos aislados. La narrativa de títulos como *The Last of Us* o *Red Dead Redemption 2* ha sido comparada con la de grandes obras literarias, con personajes complejos y tramas profundas que requieren una inmersión comparable a la de una novela. De hecho, muchas sagas de fantasía y ciencia ficción se han nutrido del mundo de los videojuegos y viceversa.

El verdadero reto es que la lectura de hoy ya no es solo de textos en papel. Es también la decodificación de códigos, la interpretación de imágenes y la comprensión de sistemas en entornos digitales. Para las generaciones más jóvenes, el pensamiento crítico se aplica tanto a discernir la veracidad de una noticia en redes sociales como a comprender las reglas de un juego complejo.

No se trata de demonizar una actividad en favor de otra. El desafío para la sociedad, las familias y las instituciones educativas no es hacer que los jóvenes dejen de jugar, sino enseñarles a navegar por estos nuevos entornos, a discernir la información y a desarrollar un equilibrio saludable entre el ocio digital y las actividades que nutren la mente de otras formas.

Para Aitor Álvarez Bardón, la escuela tiene una responsabilidad clara en la educación sobre el consumo digital consciente. Subraya que, en el contexto actual, esta responsabilidad es especialmente relevante porque de ella depende “la calidad de la lectura y el aprendizaje en las generaciones actuales”. Organismos internacionales como la UNESCO (2021) y la OCDE (PISA 2022) coinciden en que la competencia lectora en la era digital no se limita a decodificar textos, sino que implica habilidades para evaluar información, gestionar la atención, diferenciar fuentes fiables y evitar los sesgos que genera el consumo fragmentado. “Educar en lectura profunda y en el uso crítico de lo digital forma parte del derecho a una educación de calidad”, enfatiza.

Sin embargo, Álvarez Bardón reconoce que aún queda camino por recorrer. Los informes internacionales muestran que no se está haciendo lo suficiente. Según PISA 2022, aunque los estudiantes utilizan dispositivos de manera intensiva, menos de la mitad reciben instrucción sistemática sobre cómo evaluar la fiabilidad de la información online. Además, los programas de alfabetización mediática en Europa y América Latina suelen centrarse en la seguridad en línea, dejando de lado la lectura crítica y la gestión de la atención. “Existen avances y buenas prácticas aisladas, pero la mayoría de los sistemas educativos todavía no ha integrado de manera sistemática la alfabetización digital crítica en el currículo”, puntualiza. La tarea pendiente, afirma, es pasar de intervenciones puntuales a programas estructurados, interdisciplinarios y sostenidos, que equilibren la enseñanza de la lectura profunda con las competencias digitales críticas necesarias para la ciudadanía contemporánea.

¿Se gana un nuevo tipo de lector?

Quizás la chispa de la lectura no se está apagando, sino que se está reconfigurando. Tal vez no estamos perdiendo lectores, sino ganando un nuevo tipo de lector: uno que interactúa con la información de manera inmersiva, que busca la historia no solo en las páginas de un libro, sino también en las texturas y los diálogos de un mundo virtual. La pregunta no es si la lectura sobrevivirá, sino cómo evolucionará junto a los nuevos lenguajes de nuestra era.

El Colegio Oficial de la Psicología de Madrid insiste en que la inmersión en mundos virtuales no es necesariamente negativa para el desarrollo social de los adolescentes. De hecho, puede favorecer la creación de capital social: cooperación, coordinación, sensación de pertenencia y redes de apoyo. Un estudio longitudinal reciente, titulado “Role of social capital in adolescents” online gaming: A longitudinal study focused on the moderating effect of social capital between gaming time and psychosocial factors”, fue publicado en *Frontiers in Psychology* el 9 de agosto de 2022, mostró que los jóvenes que lograban construir ese capital social en entornos interactivos veían reforzada su autoestima y estaban más protegidos frente a la depresión y la soledad. En cambio, en quienes tenían más dificultades para establecer vínculos, el tiempo de juego prolongado agravaba estos problemas.

Aunque algunos videojuegos de carácter prosocial parecen tener efectos positivos sobre la empatía, no está claro si esos beneficios se trasladan fuera del mundo virtual. En paralelo, la lectura de ficción sí ha demostrado estar asociada con “pequeñas pero consistentes mejoras” en la teoría de la mente y en la empatía cognitiva, siempre que se mantenga de manera sostenida. “Los beneficios de la inmersión virtual no sustituyen a los de la lectura de ficción”, puntualizan los psicólogos, ya que actúan sobre procesos diferentes. Los riesgos, añaden, son más bien indirectos: el tiempo en entornos virtuales puede desplazar actividades presenciales o la lectura, sin que haya evidencias de un impacto negativo directo en la empatía o las habilidades sociales.

La comparación con la lectura vuelve a aparecer al hablar de la autorregulación. La lectura profunda, explican, va más allá de la decodificación de palabras: exige concentración, análisis, inferencia, conexión emocional y reflexión. En cambio, los videojuegos inmersivos plantean un universo simbólico que atrapa rápidamente al jugador con su progresión, sistema de recompensas y estímulos constantes. Ese atractivo genera un alto nivel de entretenimiento y “pone a prueba procesos clave de las funciones ejecutivas, como la autorregulación, el control inhibitorio y la disciplina mental”.

En la adolescencia, etapa en que estas funciones aún se desarrollan, la gratificación inmediata de los juegos puede llevar a postergar tareas importantes o responsabilidades. El riesgo, insisten, es que esa experiencia interfiere de manera temporal con la capacidad de tomar decisiones conscientes y orientadas al largo plazo. El colegio de psicología advierte además que padres y educadores deben estar atentos a ciertos indicadores clínicos que marcan un posible uso problemático de los videojuegos. No se trata de confundir el uso habitual — que puede ser una forma de ocio, socialización o aprendizaje— con un trastorno de dependencia. De hecho, recuerdan que la propia comunidad científica debate sobre la existencia de la adicción a los videojuegos: mientras la OMS la reconoce en su catálogo de dependencias, la Asociación Psiquiátrica Americana no ha hallado aún evidencias concluyentes.

Aun así, los criterios de la CIE-11 de la OMS sirven como referencia. Entre las señales de alerta destacan la dedicación persistente al juego durante largos periodos, las dificultades de control (jugar en momentos inadecuados o en exceso), la prioridad del juego frente a otras actividades vitales —desde el estudio hasta el aseo personal—, la perseverancia a pesar de consecuencias negativas y la presencia de síntomas como irritabilidad, ansiedad o falta de sueño cuando se limita el acceso.

El curso suele ser progresivo y más frecuente entre los 12 y 20 años, aunque puede comenzar antes y prolongarse en la adultez. Aquí, el entorno familiar resulta clave como factor moderador. Los especialistas advierten que, en algunos casos, el abuso puede estar vinculado a problemas previos, como trastornos obsesivos, fobia social, TDAH o autismo. En otros, el detonante es más simple: la ausencia de alternativas de ocio y socialización.

“Lo importante es entender qué hay detrás de esa “alienación” por el videojuego”, concluyen. Y la respuesta no siempre está en la pantalla, sino en las carencias del contexto en que crecen los adolescentes.

¿Cuál es la labor docente?

En cuanto a los desafíos que enfrentan los docentes, Álvarez Bardón explica que captar y mantener la atención de estudiantes habituados a la gratificación inmediata de los videojuegos inmersivos no es tarea sencilla. “Estos entornos de juego estimulan de manera intensa los sistemas de recompensa y motivación, generando expectativas de inmediatez y multitarea que contrastan con la naturaleza más lenta y reflexiva del aprendizaje escolar”, señala. No se trata de competir en igualdad con la intensidad sensorial de los juegos, sino de aprender de sus mecanismos —*feedback* inmediato, narrativa, agencia del usuario, niveles de reto— para integrarlos de manera crítica y pedagógica.

Los estudios indican que estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación orientada al pensamiento crítico o las simulaciones educativas ayudan a reducir esta brecha, siempre y cuando no sacrifiquen la profundidad del aprendizaje por el puro entretenimiento. En palabras del profesor: “El objetivo es aprovechar lo que funciona en los videojuegos para entrenar la atención, la motivación y el pensamiento crítico, sin perder de vista la lectura profunda y la comprensión compleja”.



Para Aitor Álvarez Bardón, la tecnología puede convertirse en una aliada de la lectura, siempre que se utilice de manera intencional y pedagógica. Subraya que no debe considerarse un fin en sí misma, sino un medio para enriquecer la experiencia lectora. “La evidencia científica muestra que el uso indiscriminado de pantallas puede reducir la comprensión y favorecer la lectura superficial”, advierte, aunque matiza que cuando se implementan estrategias centradas en la interacción significativa con el texto, las herramientas digitales pueden ampliar y enriquecer la práctica de la lectura.

El experto señala que no basta con trasladar los textos impresos a la pantalla sin acompañamiento pedagógico: “La investigación confirma que, en esos casos, la comprensión tiende a ser menor y la dispersión mayor”. Por el contrario, la clave está en diseñar actividades que conviertan lo digital en un medio para interactuar, colaborar y profundizar, no simplemente en un soporte.

Álvarez Bardón subraya que la tecnología potencia la lectura cuando se emplea para ampliar la experiencia lectora —a través del diálogo, la multimodalidad y la alfabetización crítica—, sin reemplazar el tiempo de lectura sostenida. “Se trata de usar lo digital para enriquecer, no para sustituir”, resume.