

**ÍNDICE**

[El 77% del alumnado de FP emplea la IA para redactar trabajos y el 55% para estudiar exámenes, según un estudio](#) **EUROPA PRESS**

[Educación plantea que los directores sean los encargados de los avisos en las alertas meteorológicas](#) **LEVANTE**

[La escuela redescubre los apuntes: "No solo ayudan a fijar conceptos, también a enfocar la atención"](#) **EL PERIÓDICO DE ESPAÑA**

[La incompetencia de las competencias](#) **EL DEBATE**

[Extremadura afronta una huelga de 16.500 docentes por sus bajos salarios respecto a otras regiones: "Ya somos los últimos de España"](#) **EL PAÍS**

[La visita de la reina Letizia al CIP de Lumbier se topa con la protesta de docentes y alumnado de FP](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[El 81% de los profesores considera que su centro no está totalmente preparado para afrontar una emergencia, según CME](#) **EUROPA PRESS**

[La España sin niños: 460 pueblos se quedan sin menores en edad escolar](#) **EL PERIÓDICO de España**

[Preocupación de los decanos de Matemáticas por el bajo nivel con el que llegan los alumnos](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Uno de cada cinco docentes en España se siente "indiferente, cansado o desilusionado", según la Fundación SM](#) **EUROPA PRESS**

[Aseos cerrados, restringidos o vigilados: así frenan el absentismo y los conflictos los institutos de Alicante](#) **INFORMACIÓN**

[Hoy damos mejor clase: reconocer la diversidad enriquece la escuela](#) **EL PAÍS**

[¿Cómo frenar el abandono de los profesores? Las claves para evitarlo](#) **EL DEBATE**

[Las notas de la PAU cambiarán a partir de 2026 en Andalucía: las Matemáticas puntuarán de forma distinta](#) **EL CORREO de Andalucía**

[Los inspectores de educación reclaman un complemento aprobado hace dos años](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[La Fiscalía, obligada a intervenir en 75 casos graves de acoso escolar en un año en Galicia](#) **FARO DE VIGO**

[OCDE detecta el "talón de Aquiles" en Primaria y ESO: La disciplina y la atención a alumnos con necesidades especiales](#) **EUROPA PRESS**

[Los profesores españoles son más mayores, tienen más carga burocrática y son de los que más sufren la falta de disciplina de sus alumnos](#) **EL MUNDO**

[Los profesores españoles son los más críticos con su formación de todo el mundo desarrollado](#) **EL PAÍS**

[El Consejo Escolar del Estado exige que ningún niño sea privado de su derecho a la educación y a la vida en Gaza](#) **EUROPA PRESS**

[Andreas Schleicher, padre del Informe PISA: "Hoy, un buen profesor debe ser también buen psicólogo, buen trabajador social y buen mentor"](#) **EL PAÍS**

[La brecha en competencias básicas entre españoles y OCDE se ha triplicado desde la generación formada con el modelo EGB](#) **EUROPA PRESS**

[La importancia del buen profesor](#) **EL PAÍS**

[Los españoles, cada vez más retrasados en Matemáticas y Lengua respecto a la OCDE: la distancia se ha triplicado desde la generación de la EGB](#) **EL MUNDO**

[Los jóvenes españoles triplican la brecha con la media de la OCDE en matemáticas y comprensión lectora respecto a la generación de la EGB](#) **EL PAÍS**

[La educación obligatoria hasta los 18 años costaría 1.500 millones de euros anuales](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[La educación obligatoria hasta los 18 avanza en Europa y EEUU](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[¿Se aprende mejor participando en clase?](#) **THE CONVERSATION**

[Razones para estudiar humanidades en la era de la inteligencia artificial](#) **THE CONVERSATION**

[Las aulas del siglo XXI. En busca de entornos creativos](#) **MAGISTERIO**

[A España le cuesta formar a sus docentes jóvenes y desaprovecha la experiencia de los veteranos](#) **MAGISTERIO**

[Rechazada una moción de Vox que pedía devolver al Estado las competencias educativas](#) **MAGISTERIO**

[El motor educativo que empuja el empleo](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Talis 2024: Los directivos de colegios españoles aprueban con nota para la mayor parte del profesorado](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La FP española alcanza cifras históricas con más de 1,2 millones de matriculados](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Confianza y populismo](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Burocracia y disciplina, los mayores estresores para el profesorado español](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Ni apocalipsis ni éxito educativo: los viejos elefantes en el salón: algunas impresiones sobre TALIS 2024](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Hacia la universalización del 0-3](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[La sociometría al servicio de las metodologías activas](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

**Confección: José Antonio Martínez**

## europapress.es

### El 77% del alumnado de FP emplea la IA para redactar trabajos y el 55% para estudiar exámenes, según un estudio

MADRID, 2 Oct. (EUROPA PRESS) - El 77% del alumnado de Formación Profesional emplea la inteligencia artificial generativa (IAGen) para redactar trabajos y el 55% para estudiar exámenes, según concluye el informe 'La IA en la FP: oportunidades y riesgos', de Ayuda en Acción y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).

Los autores del estudio, dado a conocer este jueves, alertan del riesgo de que esta tecnología "debilita el pensamiento crítico, aumente la desmotivación del alumnado y agrave desigualdades educativas, si no se supervisa su uso y se gestiona con responsabilidad".

Según esta investigación, el 90% del alumnado de Ciclos Formativos de Grado Superior ha utilizado alguna vez herramientas de IA y un 43% lo hace de forma habitual. "La IA debe estar al servicio de las personas. Si no capacitamos a docentes y estudiantes para entender cómo funciona la inteligencia artificial y qué implicaciones tiene, corremos el riesgo de reproducir patrones de discriminación y dependencia tecnológica", ha señalado la responsable del Programa Europa y Conocimiento de Ayuda en Acción, Matías Figueroa. Nuria Vallès Peris, científica titular del Instituto de Investigación en Inteligencia (CSIC), ha añadido que "los sistemas de IAGen pueden elaborar resultados que reproducen los sesgos y formas de desigualdades existentes, arrojando resultados basados en patrones altamente injustos".

En este sentido, el estudio señala que el alumnado tiende a aceptar "acríticamente la información proporcionada por los sistemas de IA, lo que pone de relieve que las competencias digitales del alumnado y profesorado son esenciales". "Esta falta de habilidades para contrastar y evaluar información repercute en un uso inadecuado de la IA, pudiendo intensificar la polarización entre el alumnado con mejores y peores resultados académicos", añade la científica Vallès Peris. En el informe también se identifica una relación entre la baja motivación con los estudios y el mayor uso de herramientas de IAGen para realizar las tareas académicas. "Estas formas de uso no fomentan el aprendizaje crítico ni el desarrollo de competencias clave, perpetuando un círculo de desmotivación y bajo rendimiento", explican los autores.

#### RECURSOS CONVENCIONALES

Los investigadores han señalado que el uso de herramientas de IA no está sustituyendo a otros recursos educativos como el apoyo docente o los materiales tradicionales, y detectan una relación inversa entre su uso y la consulta de libros o manuales de asignatura: cuanto mayor es el uso de recursos convencionales, menor es la tendencia a recurrir a la IA generativa con fines académicos.

En torno al 60% del profesorado de FP encuestado afirma haber utilizado herramientas de IA sobre todo para preparar contenidos de las asignaturas y preguntas de exámenes. De ellos, una cuarta parte utiliza frecuentemente la IA. El 37% de los docentes jóvenes (18-34 años) la usan regularmente, frente al 14% de los mayores de 55 años.

Respecto a la formación, el 80% considera bastante necesario o muy necesario que su alumnado aprenda a utilizar la IA, así como el 81% considera que el profesorado también debe formarse sobre su uso. En cuanto a las posibles aplicaciones, el estudio alerta del "riesgo de sustituir el criterio pedagógico del profesorado por



algoritmos opacos y sesgados, lo que puede derivar en procesos de estigmatización y discriminación, especialmente hacia el alumnado con menos recursos". Entre otras, el informe propone subordinar la IA a las prioridades educativas de la FP; producir evidencia científica y pública sobre su impacto; dar voz al profesorado y alumnado en la toma de decisiones; evitar la automatización de procesos sensibles como la orientación y la tutoría; o fomentar pensamiento crítico y alfabetización digital.



## **Educación plantea que los directores sean los encargados de los avisos en las alertas meteorológicas**

*Conselleria y sindicatos se emplazan a negociar este jueves para delimitar funciones claras en próximas alertas por lluvias*

Gonzalo Sánchez. València 02 OCT 2025

Educación prepara un protocolo ante emergencias climáticas en colegios e institutos. La administración ya ha elaborado un borrador que negociará este jueves con los sindicatos educativos para definir las funciones en los centros de cara a próximas alertas por lluvias.

Según el documento al que ha tenido acceso Levante-EMV propone que un miembro del equipo directivo sea el encargado de la gestión de avisos en este tipo de situaciones. Además, el director o directora del centro tendrá entre sus responsabilidades solicitar al ayuntamiento todos los años la limpieza de cubiertas, bajantes y canalizaciones.

Son las principales novedades del protocolo, que desmenuza todo lo que se debe y no debe hacer ante una alerta roja por precipitaciones. Hasta ahora, los trabajadores docentes y sanitarios seguían el mismo plan que el resto de funcionariado de la Generalitat, algo que, para el sindicato UGT, carece de sentido, pues su trabajo no tiene nada que ver. "Ha costado un año desde la dana pero por fin el conseller empieza a hacer sus deberes", explican desde el sindicato. Ahora quedan por delante las negociaciones para publicar un protocolo definitivo.

### *Radio, linterna y pilas*

El documento explica que hay cuatro tipos de categorías en función de la alerta: verde, amarilla, naranja y roja. Las acciones se centran en la naranja y sobre todo la roja. Ya en la alerta naranja, por ejemplo, dice que los ayuntamientos tendrán que valorar el cierre de centros escolares y que el responsable de la gestión de avisos tendrá que pedir esa información.

Como recomendaciones de carácter general, los centros deberán tener al menos una radio, una linterna y pilas en buen estado y cargadas. Por otro lado, también se pide resguardar todos los documentos de valor e información importante y utilizar el teléfono solo para llamadas imprescindibles, entre otras cosas. El protocolo sirve para alertas meteorológicas bien sea por lluvia, nieve o viento, pero no para casos de incendios forestales.

Una parte importante del mismo es que todos los años se debe solicitar al ayuntamiento que realice labores de mantenimiento del edificio, no solo en bajantes y canalizaciones, sino también en puntos en contacto con el exterior como puertas y ventanas y revisión de los sistemas de calefacción.

### *Seguimiento del temporal*

La persona del equipo directivo designada como responsable tendrá principalmente la función de realizar un seguimiento de la situación y sobre todo transmitir al resto del centro todas las recomendaciones de emergencias.

Por otro lado, todos los centros deberán tener canales de comunicación con los trabajadores del centro docente y los responsables deberán pedir la información al ayuntamiento y protección civil en caso de precipitaciones intensas.

Si la alerta llega con el personal y el alumnado en el centro, los profesores pasarán a ser personal esencial y no podrán abandonar el colegio o instituto hasta que haya desalojado a todo el alumnado. Es decir, los docentes deben ser los últimos en dejar el centro.

### *Cadena de comunicaciones*

El protocolo también detalla cómo debe funcionar la cadena de comunicaciones en caso de alerta. El primer paso es que la autoridad responsable en materia de protección civil difunda la situación de emergencia o preemergencia. Tras esto, la administración local es la encargada de avisar a los centros educativos afectados a través del director o directora del centro.

Por último las personas responsables de cada centro (que deben ser miembros del equipo directivo) informarán a todo el personal del centro mediante correo electrónico, mensajería o telefónicamente y monitorizarán las alertas a través de las plataformas oficiales, como Aemet o 112" manteniendo los canales de comunicación abiertos siempre que sea posible".

el Periódico de España

## La escuela redescubre los apuntes: "No solo ayudan a fijar conceptos, también a enfocar la atención"

*Tras años desterrados de las aulas por excesivamente tradicionales, cada vez son más los docentes que urgen a recuperar esta práctica, que ven como "una oportunidad de aprendizaje potente y valiosa"*

Helena López. 02 OCT 2025

"Veníamos de unos años de una innovación muy loca y, poco a poco, se va abandonando la idea de que cualquier cambio es bueno, que va desmontándose por la cruda realidad". Son palabras de Juan Fernández, profesor, investigador y autor de 'En blanco: Cómo focalizar la atención, la memoria, y la motivación para aprender', compartidas por infinidad de docentes tanto de primaria como de secundaria. Una de las cuestiones que esa innovación demonizó fue aprender mediante la toma de apuntes, práctica desterrada en muchas escuelas durante años y que ahora se vuelve a reivindicar como método válido.

El profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB Màrius Martínez defiende la toma de apuntes como "una oportunidad de aprendizaje potente y valiosa". "Una habilidad interesante que valdría la pena no perder", considera. "El aprendizaje es un proceso complejo en el que vas incorporando en tu patrimonio ideas, valores y lo que llamamos competencias. Es bueno que el alumno escuche ideas y conceptos, sepa discernir qué es lo importante de todo lo que está escuchando y lo anote", resume Martínez.

La cuestión, no menor, es esa. Por un lado, ser capaces de escuchar y prestar atención, tener la agilidad mental para decidir de forma muy rápida qué es lo importante de lo que el docente está diciendo y anotarlo. El punto de la selección de la información es crucial. No se trata de transcribir lo que el profesor dicta, sino de procesar la información y ser capaz de identificar cuál es la información más relevante. "Es como subrayar, si subrayas todo el texto y dejas la página llena de colores pierde todo el sentido", prosigue el profesor de la UAB, quien defiende que las "oportunidades de aprendizaje" se multiplican con los apuntes.

Pero, como en todos los aprendizajes, es imprescindible que el profesorado enseñe al alumnado a tomar buenos apuntes para que esta práctica sea efectiva. "No hay que dar por sentado que lo saben hacer", prosigue el profesor de la UAB.

### *La importancia de los conocimientos*

Fernández y Martínez coinciden en la importancia de enseñar al alumnado a tomar buenos apuntes como factor clave. "La diferencia está en qué piensa la persona mientras toma apuntes. A mí me gusta decir que tomar apuntes no es escribir lo que yo digo, sino lo que tú piensas que yo digo; es una buena acción porque de alguna forma es un ejercicio de interiorizar, conectar con lo que ya sabes y expresarlo de la manera que más encaja con tus modelos mentales", argumenta Fernández. "En el fondo es explicitar las representaciones mentales que tu cerebro va haciendo; para tomar buenos apuntes hay que reivindicar de nuevo la importancia de los conocimientos. Los conocimientos no solo te ayudan a saber cosas, también a enfocar la atención", prosigue el docente, subrayando uno de los problemas actuales en las aulas: la falta de concentración.

El autor del blog Investigación Docente pone otro tema importante sobre la mesa: ¿qué haces después con esos apuntes? "No son un producto final. Tienen que revisarse. En secundaria, recomiendo dejar un espacio en los propios apuntes para anotar preguntas, cosa que no has entendido... Una estrategia que puede ayudar es dejar momentos en clase para revisar apuntes y comentarlos", expone el divulgador.

### *¿Hay que tomarlos a mano?*

Sobre cómo deben tomarse esos apuntes -a mano o con el ordenador- hay diversidad de opiniones. A ojos de Fernández, el problema de tomarlos en ordenador es que "es más fácil que transcribas". "Haciéndolo a mano es más difícil seguir el ritmo y te obliga a procesar mediante flechas, diagramas, abreviaturas, mapas mentales...", apunta el docente, quien añade también que con el ordenador hay más posibilidades de que desconectes en algún momento porque te ha llegado una notificación, lo que se reduce la concentración. Martínez, por su parte, añade que tomarlos a mano aporta, además, esa parte de trabajar la motricidad fina.

Sí hay un consenso bastante generalizado en que si quieres aprender algo necesitas procesarlo y que para aprender cosas complejas es importante escribirlas. "Escribirlo es una forma de apropiarse de lo que te están contando, es hacerlo tuyo, incluirlo a tu catálogo de modelos mentales", defiende Fernández, quien apunta que "no solo escribirlo, también darle organización gráfica como ponerlo en forma de diagramas".



### *Visiones a pie de aula*

A pie de aula, una maestra de inglés de primaria coincide con las reflexiones de Martínez y Fernández. "Si lo puedes plasmar en un papel es que lo estás comprendiendo, algo relevante, ya que también estamos muy bajos en comprensión, tanto lectora como oral", reflexiona la maestra, quien defiende los apuntes como un apoyo de estudio, "ese sitio al que puedes ir a buscar la información que has estudiado".

"Mejoran la memoria a largo plazo: lo escribes y lo consolidas", opina la maestra, quien lamenta que se hayan dejado "un poco de lado". "Ahora pides al alumnado información sobre un tema y te traen un libro entero, o te traen cosas de Google copiadas y pegadas e impresas. Y yo, 'no, no, de lo que pone aquí, tú ¿qué entiendes y qué crees que es lo más importante? Subraya, extrae la información de ahí y ponla en unos apuntes...'", ejemplifica la docente de inglés.

### *¿A qué edad hay que introducirlos?*

"En la toma de apuntes entra también saber esquematizar, algo que se ha perdido a edades tempranas, también porque todo va más tarde. Lo que antes se consolidaba en infantil ahora se ha pasado a ciclo inicial, lo de inicial se ha pasado a ciclo medio y así todo... Y esas técnicas de estudio se pueden introducir cuando hay una buena comprensión, una agilidad de lectura y unas bases buenas", pone sobre la mesa de maestra de inglés.

## **EL DEBATE** OPINIÓN

### ***La incompetencia de las competencias***

*En la era de la digitalización y la globalización, en la que el acceso a la información es sencilla y rápida, no parece oportuno basar a la enseñanza en la transmisión de conocimientos que los ordenadores pueden acumular por nosotros, y sí en el desarrollo de habilidades para acceder, procesar, integrar y transmitir información*

Luis E. Íñigo 03 oct. 2025

Me gustaría hoy, una vez más, dedicar unas líneas al análisis global de la filosofía que subyace a nuestro sistema educativo. Nunca, en mi opinión, y con permiso de mi débil y decreciente memoria, se ha observado en este asunto tanta distancia entre la teoría y la práctica, entre lo que se proclama y lo que se obtiene... y tampoco tanta reticencia a reconocer que las cosas no funcionan, reconocer por qué no lo hacen y rectificarlas.

Es cierto que algunos lo han hecho. Escocia, pionera en adoptar el modelo educativo basado en las competencias en detrimento de los conocimientos, el llamado *Curriculum for Excellence*, implantado hace más de quince años, lo abandonó el curso pasado, desencantada con sus pobres resultados. Keir Bloomer, uno de sus artífices, reconocía en unas declaraciones hechas al *Sunday Times* en noviembre de 2023 que quizá se había ido demasiado lejos en reducir el énfasis en el conocimiento y afirmaba sin ambages: «El problema es que no fuimos lo suficientemente claros con el hecho de que las habilidades son una acumulación de conocimiento. Sin conocimiento, no puede haber habilidades». Así es. Sobre el papel, el currículo competencial es excelente y lógico. En la era de la digitalización y la globalización, en la que el acceso a la información es sencilla y rápida, no parece oportuno basar a la enseñanza en la transmisión de conocimientos que los ordenadores pueden acumular por nosotros, y sí en el desarrollo de habilidades para acceder, procesar, integrar y transmitir información. Pero las cosas no son tan sencillas.

No lo son, en primer lugar, porque el modelo competencial se ha implementado de forma harto difícil de aplicar en la práctica. Como es habitual, nuestros políticos piensan como el doctor Frankenstein y creen que la educación basada en competencias puede llegar a funcionar si el resto de los factores que inciden sobre el funcionamiento del sistema educativo permanecen sin cambios. Diseñan, así, un engendro elaborado a partir de retazos incoherentes mal cosidos entre sí. El verdadero trabajo con competencias exige una formación radicalmente distinta de nuestros docentes, ratios mucho más bajas que las actuales, currículos menos amplios y una organización de los centros más flexible y dotada de recursos específicos de apoyo mucho más numerosos que de verdad permitan atender a la diversidad del alumnado más allá del papel. Como no se ha hecho así, el modelo competencial deriva en burocracia huera, la que nace de obligar a los profesores a planificarlo todo, a registrarlo todo, a considerarlo todo... con los mismos alumnos que antes. Y de la burocracia nace el desánimo. Y del desánimo, el fracaso de un sistema que quizá podría funcionar, pero nunca lo hará si todo lo demás no cambia para hacerlo posible.

Pero hay algo más. ¿No estamos pagando un precio muy alto al priorizar tanto las competencias sobre los conocimientos? El currículo competencial es un currículo *Just in time*, esto es, un currículo que huye de la acumulación de conocimientos cuya utilidad se desconoce en el momento de su adquisición en beneficio de la capacidad de dar respuestas adecuadas a problemas concretos. El currículo tradicional, por el contrario, era un currículo *Just in case*, es decir, un currículo que favorecía la acumulación de conocimientos más allá de su

utilidad práctica, en el bien entendido de con ello se impulsaba una formación humana global que preparaba a los alumnos no solo para su futura inserción laboral, sino para convertirse en seres humanos completos, capaces de disfrutar de la música, el arte, la literatura... en pocas palabras: de la vida. El primero forma herramientas; el segundo, personas. ¿Qué harán nuestros alumnos cuando sean adultos frente al David de Miguel Ángel? Es obvio: lo enfocarán con su teléfono móvil y, de inmediato, una aplicación de inteligencia artificial les proporcionará toda la información posible sobre su autor, sus características, incluso sobre la densidad del mármol en el que está esculpido si es necesario... pero la IA no les servirá para disfrutar lo que ven porque su espíritu no ha sido preparado para ello. ¿Y qué decir de la Novena Sinfonía de Beethoven, Hamlet o el Quijote? ¿Quedarán alguien capaz de disfrutarlos dentro de unos pocos años?

Y hay algo más. No estaría mal que recordáramos la célebre (célebre antes, claro) frase que pronuncia Medea en la tragedia homónima de Séneca: «*cui prodest scelus, is fecit*», es decir, a quien beneficia el crimen es quien lo ha cometido. ¿A quién beneficia el currículo competencial? Desde luego, no a nuestros alumnos, estafados por un sistema que se aproxima a un ritmo cada vez mayor al aprobado general y la ignorancia generalizada, sino a las grandes empresas multinacionales, artífices y principales favorecidas por el capitalismo global, siempre hambrientas de mano de obra versátil y sumisa, y a los políticos, de derecha y de izquierda, que sirven sus intereses disfrazándolos de progreso social e igualdad de oportunidades, mientras fomentan el desarrollo de una ciudadanía incapaz de leer un texto complejo, de prestar atención más allá de unos minutos y, por supuesto, de desenmascarar la inanidad intelectual y moral de sus mensajes y reaccionar contra ella y en defensa de la verdadera democracia, así reducida a una tramoya formalista que asegura el disfrute del poder a quienes lo poseen realmente. Como escribiera Disraeli, el gran político conservador británico del siglo XIX, en su novela Coningsby, «El mundo está gobernado por personajes que no pueden ni imaginar aquellos cuyos ojos no penetran entre los bastidores». Y si eso era cierto en 1844, lo es mucho más ahora. Como docentes, deberíamos reaccionar contra ello y reivindicar un sistema educativo capaz de formar personas, no herramientas.

*Luis E. Íñigo es historiador e inspector de educación.*

## EL PAÍS

### **Extremadura afronta una huelga de 16.500 docentes por sus bajos salarios respecto a otras regiones: “Ya somos los últimos de España”**

*La Junta y los sindicatos no han podido llegar a un acuerdo, por los que miles de estudiantes podrían quedarse sin clases el próximo 7 de octubre*

JOSÉ EMILIANO BARRENA. Badajoz - 03 OCT 2025

El conflicto entre la Junta de Extremadura y los sindicatos docentes, que reclaman desde hace más de un año una mejora salarial, continúa en punto muerto a pocos días de que se lleve a cabo una jornada de huelga, convocada para el martes 7 de octubre, que podría dejar sin clases a miles de alumnos en toda la región. La protesta, que afecta a todos los niveles de la educación pública extremeña, está secundada por todos los sindicatos con representación en la mesa sectorial de Educación —CSIF, PIDE, CC OO, ANPE y UGT-SP— tras meses de desencuentros con la Consejería de Educación.

En total, más de 16.500 profesores están llamados a participar en la movilización, que busca denunciar el estancamiento en las negociaciones sobre la homologación salarial con el resto de Comunidades Autónomas. El portavoz del sindicato PIDE, José Manuel Chapado, lamenta que la administración desde el verano no haya hecho nada para evitar la huelga. “No ha habido ni contacto formal ni informal desde que se rompieron las negociaciones, en mayo o junio”, dice el dirigente, que recuerda que fue en octubre de 2024 cuando solicitaron por primera vez este aumento de los salarios. Tras un año de espera, la situación ha empeorado. “Entonces éramos los terceros peores pagados. Hoy ya somos los últimos”, denuncia.

PIDE pone como ejemplo las diferencias retributivas con Comunidades como País Vasco o Navarra, donde los docentes pueden percibir hasta 700 euros más al mes que en Extremadura. “Aquí no hay complementos de productividad, ni por tutoría, ni de transporte. Es una discriminación inaceptable que debe corregirse. Para alcanzar una equiparación mínima, hablamos de al menos 200 euros de diferencia mensual”, cuenta a EL PAÍS.

Desde la Junta de Extremadura, la consejera de Educación, Ciencia y Formación Profesional, Mercedes Vaquera, defiende que el Gobierno regional sí ha realizado propuestas concretas de mejoras salariales y acusa a los sindicatos de haber rechazado una subida de 80 euros mensuales, lo que supondría una inversión anual de 23 millones de euros adicionales. “Ese dinero no está ya en manos de los docentes porque los sindicatos dijeron que no. Nosotros nunca nos hemos levantado de la mesa”, traslada Vaquera.

La consejera insiste en que la Junta ha mejorado las condiciones laborales del profesorado en otras áreas. Como ejemplos, cita la reducción del horario lectivo de los maestros de 25 a 23 horas, la eliminación de la obligatoriedad de permanecer por las tardes en los centros y la posibilidad de realizar tareas de forma



telemática. “Reconocemos que los docentes son la piedra angular del sistema educativo. Queremos mejorar sus condiciones, pero siempre dentro de las posibilidades presupuestarias. Seguimos con la mano tendida para dialogar cuando quieran volver a sentarse”, dice la responsable política.

A esta jornada de huelga a la que se enfrenta la educación extremeña hay que sumarle el caos en el transporte escolar que hubo durante el inicio del curso en toda la región. El conflicto abierto entre varias empresas concesionarias del transporte y la Junta afectó a más de 7.000 alumnos, y en muchas localidades tardó más de una semana en resolverse. “Nunca habíamos vivido algo así. No sabemos quién está dando las órdenes en Educación. Hay descoordinación, improvisación y abandono de la educación pública”, decía Chapado en medio de aquella polémica.

La Junta de Extremadura ha establecido los servicios mínimos que hay que garantizar el día de huelga. Esta medida busca garantizar derechos esenciales como la educación del alumnado, la asistencia de los padres a sus puestos de trabajo y la seguridad de los menores, según consta en la resolución que ha publicado en el Diario Oficial de Extremadura.

Entre los servicios mínimos fijados se incluye la presencia obligatoria del director de cada centro, así como de un jefe de estudios en aquellos con varios responsables. También deberán acudir los profesores de escuelas unitarias, un docente designado en cada localidad de los Centros Rurales Agrupados, y el personal directivo en internados, residencias, escuelas-hogar y centros de educación especial.

A pocos días de la huelga, ninguna de las partes parece estar dispuesta a ceder. Los sindicatos advierten que, si no hay un gesto de la Administración, las movilizaciones continuarán. PIDE incluso deja abierta la posibilidad de tomar medidas más contundentes. “Si la huelga es mayoritaria y la Junta no responde, podríamos llegar a paralizar las evaluaciones o impedir la entrega de notas, tanto durante el curso como al final”, asegura Chapado.

Desde la Consejería recuerdan que el derecho a huelga es individual y voluntario, y que se garantizará un mínimo de atención educativa, aunque se espera que muchos centros puedan verse afectados en su totalidad.

## **Noticias de Navarra**

### **La visita de la reina Letizia al CIP de Lumbier se topa con la protesta de docentes y alumnado de FP**

*Profesores recriminan a Gimeno la falta de medios para atender a los estudiantes de grados medios y superiores en toda Navarra*

A. Irisarri / I. Platero. PAMPLONA 03-10-25

La protesta por la falta de horas en la FP de Navarra ha marcado la visita de la reina Letizia al nuevo instituto de Lumbier. Antes de la llegada de la comitiva real, grupos de profesores y alumnos se han concentrado con tres pancartas frente al nuevo edificio, rodeado por muchísima presencia policial compuesta por Guardia Civil, escoltas de la Policía Foral y de la Casa Real.

El profesor Diego Yoldi ha ejercido de portavoz y ha denunciado que las protestas no son contra la FP dual, sino para denunciar las precarias condiciones en las que tienen que ejercer su trabajo. “Los medios son escasísimos y esto va a ser lo que cave la propia tumba de la FP dual”, ha reflexionado.

La visita de la reina moviliza a muchas autoridades navarras, entre ellas el consejero de Educación, Carlos Gimeno, a quien un profesor ha reprochado la falta de diligencia en la organización de este asunto. Gimeno ha entrado al trapo y le ha preguntado si es que no tienen medios suficientes, y que ya será la inspectora la que fiscalizará si hay suficientes horas de profesores o no. El diálogo ha sido bastante tranquilo, sin tensión pero con posturas enfrentadas.

David Albiasu e Izaskun Martínez son dos profesores (y además tutores) de los dos tipos de modalidades de FP que todavía conviven. Desde este curso, toda la FP es dual (un modelo distinto, mucho más compartido entre el aula y la empresa), pero todavía quedan alumnos del plan antiguo, cuyas clases eran mayoritariamente en las aulas y después cursaban una asignatura entera que consistía en hacer prácticas en empresas. David e Izaskun denuncian que no tienen horas suficientes para atender a todos sus alumnos, por lo que la atención del modelo de excelencia al que aspira el Gobierno de Navarra no está a la altura. “Hoy en día no tenemos horas para atender al alumnado del plan antiguo, así que no podemos hacer el seguimiento en las prácticas con calidad”, asegura David. Izaskun lo ilustra con un ejemplo: “Antes teníamos tres horas para cada alumno: ahora solo tenemos una sesión. Si tenemos a un alumno en Irizariland haciendo prácticas, ya solo con el desplazamiento ocupamos esa hora. Por lo tanto, ¿qué atención les damos? El seguimiento lo tenemos que hacer en nuestro tiempo de ocio, fuera de horario laboral”, se queja.

No es una queja contra el modelo, explican. “Nosotros apoyamos la dual, pero no tenemos la dotación suficiente que necesitan los alumnos”.

En vistas a la posición del departamento, han pedido a familias y alumnos que les echen una mano. "Hemos pedido a los alumnos y familias del plan antiguo que hagan una queja ante el departamento, y a los de dual que nos echen una mano".

#### *Falta de medios y atención de calidad*

Los representantes de los sindicatos STEILAS, LAB, CCOO y ELA han enfatizado que los centros "han retomado las movilizaciones" ante la falta de medios para ofrecer una atención de calidad tanto al alumnado de la modalidad dual como a los estudiantes repetidores que aún siguen en el plan antiguo y deben realizar la Formación en Centros de Trabajo (FCT).

El Departamento de Educación ha impuesto la Formación Profesional (FP) Dual sin los recursos necesarios, sobrecargando aún más al profesorado. Sin embargo, el consejero Carlos Gimeno se jacta de que la FP Dual de Navarra es la mejor del Estado, rechazando la opinión del personal educativo y del alumnado. Las protestas del pasado curso evidenciaron su malestar", destacan los convocantes de la protesta.

#### *"Un circo mediático"*

"El Departamento de Educación ha decidido organizar un circo mediático para difundir la propaganda de la FP Dual recortada. El primer paso es traer a la reina de España a Irunberri para que el acto aparezca en los medios de comunicación estatales. El segundo paso será la organización del "Foro FP 2030" los días 3 y 4 de noviembre en Iruñea, donde el profesorado estará en huelga, para denunciar la pésima gestión y reivindicar sus derechos laborales. La huelga tendrá lugar los días 3, 4 y 5 de noviembre. Tanto en un caso como en el otro, profesorado, alumnado y familias de la FP pública se enfrentarán a la imposición de los recortes y quedará claro que, detrás de la propaganda de Gimeno, no hay más que vacuidad. Fracasarán en su intento de blanquear con Letizia las carencias de la FP Dual", denuncian.

#### *Un conflicto que viene de lejos*

No se trata de un malestar reciente. En junio, profesorado de al menos 13 centros de FP salió a la calle para denunciar la reducción de horas semanales dedicadas a la gestión y seguimiento de las estancias en empresas, que pasó de cuatro a una hora. Además, las direcciones de los centros, respaldadas por la Asociación de Directores y Directoras de Institutos (ADI), enviaron el curso pasado un escrito al Departamento solicitando mantener esa asignación horaria, pero Educación respondió que el capítulo 1 de los Presupuestos "estaba cerrado".

Gimeno dice que "no hay recortes" en FP Dual

Los sindicatos critican que el discurso oficial sobre la FP Dual "hace aguas en las aulas", ya que los cambios organizativos derivados de la nueva normativa no han recibido recursos suficientes. Explican que, desde la implantación de la FP Dual, el profesorado ha visto multiplicadas sus tareas: inscripciones en la Seguridad Social, negociación de convenios con empresas, explicación del nuevo sistema, seguimiento del programa de evaluación y acreditación de competencias, adaptación a nuevos currículos y módulos... sin que se amplíen las horas asignadas; al contrario, estas se han reducido en su cómputo lectivo.

Además, denuncian que no se han asignado horas para el seguimiento del alumnado repetidor que sigue en el plan antiguo, lo que ha generado "una situación límite" para los docentes, obligándoles a priorizar algunas tareas y dejar otras pendientes.

Algunos centros ya han tomado medidas: en el CIP Virgen del Camino, el claustro acordó no atender al alumnado del módulo de FCT y solicitar a la dirección que no se asignen horas no lectivas para la atención de la FP Dual, mientras que en el CIP Lumbier han adoptado decisiones similares.

#### *Llegada de la reina al CIP*

La protesta se produce justo cuando la reina Letizia participa en la apertura de curso de FP en Navarra, en un acto que la comunidad educativa espera que también sirva para visibilizar las reivindicaciones del profesorado. Letizia ha llegado a las instalaciones a las 10.50 horas y ha sido recibida por un grupo de personas con aplausos y exclamaciones como 'Letizia guapa', o 'bienvenida a nuestro pueblo'.

La reina se ha detenido para saludar a las personas allí congregadas después de ser recibida por la presidenta de Navarra, María Chivite, con quien ha charlado unos minutos; la ministra de Educación, Formación Profesional y FP, Pilar Alegría; la vicepresidenta primera del Parlamento, Maite Esporrín; la delegada del Gobierno en Navarra, Alicia Echeverría, la alcaldesa de Lumbier, Rocío Monclús; y el consejero de Educación del Gobierno de Navarra, Carlos Gimeno, junto a otros representantes y personal directivo y docente del centro.

A continuación, ha mantenido una reunión informativa con los representantes del centro y las autoridades y ha realizado un recorrido por las instalaciones: el Aula Fitness y Spinning, el Aula Pilates, el Aula de Mecatrónica, el Aula de Cocina, el Aula de servicios de restauración, el patio, las pistas de baloncesto y de atletismo, y el campo de fútbol. La reina también ha saludado al alumnado de piragüismo y se ha realizado una fotografía junto a una placa conmemorativa, además de una foto grupal con alumnado y profesorado el centro.

En concreto, la visita ha comenzado por el aula de fitness, donde unos 20 alumnos del grado superior de acondicionamiento físico han realizado ejercicios de fuerza, y han continuado en la sala de spinning.



Por su parte, los alumnos de grado básico de cocina de primer y segundo curso han preparado unos pimientos asados del piquillo, masas fermentadas de bollería, así como algún bizcocho de manzana, además de tortillas, pizzas y empanadas. También han preparado algunos batidos y cafés. Por otro lado, se ha realizado una demostración de temas de robótica y mecatrónica.

Durante su visita al patio, la reina ha conocido los proyectos de aprendizaje servicio, dos de ellos premiados a nivel estatal. También se ha explicado que el espacio exterior es el "aula natural" de los alumnos del grado medio de actividades en la naturaleza, que reciben clases en el río o en la montaña, entre otros entornos.

La reina también ha recibido explicaciones sobre los proyectos de internacionalización del centro, y los alumnos también han realizado demostraciones de mecánica de bicicleta.

En declaraciones a los medios de comunicación, el secretario del centro, Alfredo Goya, ha señalado que la visita de la reina "al principio fue una sorpresa". "Fue una sorpresa ya el hecho de que se inaugurase el curso escolar a nivel nacional en este centro. Y luego ya, que viniese, pues más sorpresa todavía", ha señalado, tras destacar que "está siendo una oportunidad", entre otras cuestiones, para "mostrar lo que estamos haciendo desde hace ya muchos años en nuestro instituto y enseñar lo que es la FP a mucha gente, que a veces es un poco desconocida por lo polivalente que es".

## europapress.es

### **El 81% de los profesores considera que su centro no está totalmente preparado para afrontar una emergencia, según CME**

MADRID, 4 Oct. (EUROPA PRESS) - El 81% del profesorado considera que su centro educativo no está totalmente preparado para afrontar emergencias y más del 60% afirma no haber recibido formación suficiente para responder ante una crisis climática, sanitaria o social. Esta es la principal conclusión de la encuesta a docentes realizada por Campaña Mundial por la Educación (CME) España, en el marco del Día Mundial de Docentes, que se celebra este 5 de octubre. La investigación ha contado con más de un centenar de participantes de 15 comunidades autónomas (CCAA), Ceuta y Melilla. Así, siete de cada diez encuestados han advertido de que el derecho a la educación podría estar en riesgo en su centro educativo debido a la falta de previsión o recursos frente a una emergencia.

En este sentido, el mismo porcentaje de profesores --un 70% de los participantes-- ha reclamado protocolos de emergencia "claros y actualizados" y más de la mitad ha demandado apoyo psicoemocional y formación específica sobre educación en emergencias "para afrontar el impacto emocional y operativo" que generan estos sucesos.

Ante estos datos, la CME ha recordado que incendios, inundaciones y apagones eléctricos han interrumpido la educación de decenas de miles de estudiantes en España durante los últimos años. "La reciente dana de octubre de 2024, que provocó el cierre temporal de numerosos centros educativos, puso de manifiesto, hace casi un año, la falta de protocolos y preparación ante fenómenos climáticos extremos", ha lamentado.

Por todo ello, ha hecho un llamamiento al Gobierno y a las administraciones educativas para que adopten medidas concretas que protejan y preparen al profesorado ante las emergencias. Así, ha pedido que se implementen planes de emergencia climática en todos los centros educativos y que se invierta en infraestructuras seguras y sostenibles.

A su vez, ha solicitado que se creen protocolos de actuación coordinados y líneas de financiación específicas para la continuidad educativa en crisis, así como que se garantice que haya una formación específica en educación en emergencias, salud mental y gestión del trauma.

También ha insistido en que se incluya la educación para la resiliencia y la autoprotección en el currículo escolar y, por último, que se acompañe al profesorado con redes de apoyo psicosocial y reconocimiento público de su labor. "Educar y cuidar sin ser cuidado.

Esa es la realidad de muchos docentes hoy. Apoyar al profesorado no es solo invertir en educación; es apostar por la paz, el futuro y la recuperación de las comunidades", ha recalado la portavoz de la CME, Mariluz Aparicio.

## La España sin niños: 460 pueblos se quedan sin menores en edad escolar

*Burgos, Guadalajara, Soria, Zaragoza y La Rioja son las zonas más afectadas de un país que tiene la tasa de fecundidad más baja de Europa después de Malta: en un 70% de los hogares españoles no hay menores*

Roberto Bécares. Madrid 04 OCT 2025

El colegio de Bayubas de Abajo (Soria), construido en los años de la República, llevaba 14 años cerrado. El silencio se apoderó de sus bellos jardines, de la pista de fútbol, de las aulas de suelo ajedrezado. Hasta hace justo dos años, cuando la llegada de varias familias procedentes de Colombia para trabajar en los pinares resineros con sus hijos le ha devuelto a la vida. Cinco niños con edades comprendidas entre los cuatro y los diez años volvieron a aprender en sus aulas, a jugar en su pista de fútbol.

"Ha sido una alegría enorme y queremos que dure; un pueblo sin niños está condenado a morir", cuenta Juan José Oliva, el alcalde de este pueblo cercano a Burgo de Osma en los que sus 150 habitantes censados tenían de media alrededor de 60 años. El caso de Bayubas es una *rara avis*, sin embargo, en las zonas rurales de un país donde cada vez hay menos niños.

Más del 30% de municipios españoles de menos de 100 habitantes carecen de niños de menos de 15 años, según datos del INE. En total hay 460 pueblos sin menores en edad escolar, municipios con fecha de caducidad, condenados a desaparecer a no muy largo plazo.

Las cifras son el espejo en el que se refleja la bajísima natalidad en España, donde el número de niños de 0 a 4 años cayó en medio millón entre 2014 y 2023, pasando de 2,3 millones a 1,8 millones, según el estudio 'Focus on Spanish Society', publicación editada por la Funcas, un *think tank* dedicado a la investigación económica y social, a partir de datos de Eurostat.

Sólo Letonia y Grecia tienen una natalidad más baja que España. Cantabria, de hecho, es la región de la UE con el mayor descenso de nacimientos: casi el 50%. Seguida de Asturias (45%), La Rioja (43%) y Canarias (42%). Otro dato apabullante: en más de siete de cada diez hogares de España no hay niños.

"La tendencia de la reducción de nacimientos es difícil de parar, porque cada vez disminuyen más las mujeres en edad fértil, pero no es imposible. Mucha gente no tiene hijos no porque no quiera, sino porque no puede", señala María Miyar, doctora en Sociología, licenciada en Economía y directora de Estudios Sociales de Funcas.

*Cuatro de cada diez niños, hijos de inmigrantes*

De acuerdo a su último estudio, el 40% de los niños menores de cinco años en España son de origen extranjero -cifra que alcanza al 50% en Catalunya-, lo que delata la creciente presencia de la "segunda generación" de inmigrantes en el país, convirtiéndose en una pieza fundamental del futuro demográfico, social y político.

Gumiel de Mercado, un pequeño pueblo de Burgos, es un buen ejemplo de cómo la inmigración ayuda a frenar la despoblación. Ha pasado de 310 a 385 vecinos en apenas cinco años con la llegada de familias rumanas y marroquíes para trabajar en el campo, principalmente en los viñedos de Ribera del Duero. "Hay familias que han venido al pueblo porque teníamos el colegio abierto", razona el alcalde, Pedro Gómez.

Detrás del decreciente número de niños hay numerosos factores, entre ellos que España lleva arrastrando años de tasas de fecundidad muy bajas "que no se recuperan", según explica Miyar, que afirma que Asturias o Canarias, por ejemplo, "tienen una tasa de menos de un hijo por mujer", cuando para que una generación se reproduzca en igual número que la anterior tiene que rozar los 2,1 hijos por mujer [España ahora mismo está en una tasa del 1,12, la más baja de la UE solo por detrás de Malta].

Una de las causas de estos datos, de acuerdo a la doctora en Sociología, es que "España es uno de los países donde las políticas de familia e infancia son menos generosas", si bien se está observando últimamente que en países que dan más ayudas y facilidades, como los escandinavos, se comienza a reducir también la fecundidad.

*Situación económica*

Otro de los factores viene derivado de la situación económica. "Las familias que están en crianza de hijos manifiestan más malestar económico, van más apretadas por la carga fiscal y las pocas ayudas. Son pobres en tiempo. Cualquier política que favorezca que esas familias puedan comprar tiempo, como la reducción de jornada o la contratación de servicio doméstico, ayudaría", afirma la directora de Estudios de Funcas.

La dificultad para el emparejamiento es otro de los escollos con los que se encuentra el aumento demográfico. Según el centro de Estudios Demográficos (CED) de la Universidad Autónoma de Barcelona, un tercio de las mujeres que no han tenido hijos dice que fue porque no encontraron pareja adecuada.

"Uno de los factores que ha influido es que cada vez las mujeres tienen más estudios universitarios y la forma preferida en las sociedades occidentales de emparejarse es con alguien con tu mismo nivel educativo, algo que se llama homogamia", afirma la experta. Curiosamente, en las áreas rurales hay el doble de mujeres con



estudios superiores que hace cinco años, ya que se ha pasado de 312.000 a 645.000, de acuerdo a datos del Ministerio de Transición Ecológica y Reto Demográfico.

En las áreas rurales estos problemas de emparejamiento son, además, mayores por la diáspora vivida entre los jóvenes. De hecho, Burgos lidera el ranking de provincias con más pueblos sin niños en edad escolar (62), seguido de Soria (56), Guadalajara (55), Cuenca (32), Zaragoza (32) y La Rioja (31).

A todo ello hay que añadir la alta penalización en el mercado laboral que sufren las mujeres cuando son madres -"no pueden progresar al mismo ritmo que los hombres"-, que hacen que en muchos casos decidan no serlo o no tener un segundo hijo. Y, cómo no, los problemas con el alto precio de la vivienda, que provoca que los jóvenes se emancipen más tarde, comiencen la edad adulta más tarde también, y se reduzcan, por ende, los años más fértiles.

La situación es tan preocupante que, según la proyección realizada por el Instituto Nacional de Empleo, la población nacida en España disminuirá paulatinamente los próximos lustros y pasaría de significar el actual 81,9% del total al 61% dentro de 50 años.

*Mil pueblos sin menores de cuatro años*

"Es verdad que los inmigrantes tienen más hijos que las españolas, pero sus tasas de fecundidad empiezan a converger con el de las españolas porque sufren los mismos problemas estructurales", vaticina la directora de Estudios de Funcas, que recuerda que hay más de mil municipios que no tienen menores de cuatro años.

La tendencia que vive nuestro país ha provocado que se haya batido un récord histórico el año pasado, ya que hay ya 142 personas mayores de 64 años por cada 100 menores de 16 años. Se ha subido cinco puntos en solo un año. Por comunidades autónomas lideran el ranking de envejecimiento Asturias (257,2%), Galicia (224,3%) y Castilla y León (223,8%), que cuentan con más del doble de población mayor de 64 años que menor de 16, de acuerdo al último Observatorio de la Vulnerabilidad y Empleo de la Fundación Adecco.

"Cada vez hay menos jóvenes en edad de incorporarse al mercado laboral, mientras que la población activa envejece, complicándose el relevo generacional. No podemos permitirnos dejar fuera del mercado laboral a segmentos de la población que tienen mucho que aportar, como los desempleados de larga duración, los profesionales mayores de 50 años o las personas con discapacidad", asegura Francisco Mesonero, director general de la Fundación Adecco, que añade que la población inmigrante representa "una oportunidad para cubrir el vacío de una población activa nativa en declive", algo que confirman las proyecciones del INE, que estiman que hasta 2073 llegarán progresivamente a nuestro país 17,1 millones de personas.

**La Opinión** www.ingenieriaemurcia.es  
DE MURCIA

## **Preocupación de los decanos de Matemáticas por el bajo nivel con el que llegan los alumnos**

*El responsable de la Facultad de la UMU dice que se recurre a físicos o ingenieros para dar clase en ESO ante la 'fuga' de matemáticos*

Ana García. 04 OCT 2025

La Conferencia de Decanos de Matemáticas ha manifestado su preocupación por «la deriva que está tomando la enseñanza de las matemáticas en España» y así lo comparte el decano de la Facultad de Matemáticas de la Universidad de Murcia (UMU), Alberto del Valle.

Según indican, los informes nacionales e internacionales más recientes evidencian una «situación crítica» en la adquisición de competencias matemáticas por parte del alumnado preuniversitario. En este caso, explican que los resultados recogidos en el informe 'Datos y cifras. Curso escolar 2024-25' del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes muestran un descenso sostenido en el rendimiento en esta materia, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria. Una carencia que posteriormente se traslada a la universidad, «limitando las habilidades con las que los estudiantes acceden a la educación superior».

Además, creen que la gravedad del problema se confirma en estudios internacionales como PISA o TIMSS. En el informe PISA 2022, España obtuvo su peor resultado histórico en matemáticas: 473 puntos, y aunque esta cifra se sitúa en torno a la media de la OCDE (472) y de la UE (474), queda muy lejos de países como Singapur (575) o Japón (536).

En el caso de Murcia, la Región obtuvo una puntuación en matemáticas de 463 puntos, situándose por debajo de la media española. Por ello, los decanos de Matemáticas creen que en un contexto marcado por retos como el cambio climático, la crisis energética o el auge de la inteligencia artificial y el aprendizaje automático, la formación matemática adquiere un papel fundamental. «Más allá de ser una asignatura escolar, las matemáticas constituyen una herramienta esencial para comprender la realidad, analizarla críticamente y tomar decisiones responsables en la vida cotidiana».

Alberto del Valle explica a La Opinión que en ocasiones este nivel de los alumnos en Matemáticas baja al reducirse las horas lectivas de la asignatura -algo que adapta cada comunidad autónoma-, pero también influye el hecho de que cada vez se cuente menos con profesorado de ESO titulado en Matemáticas.

Mientras que hace años la docencia era prácticamente la única salida laboral que encontraban los matemáticos, ahora hay una fuga de estos profesionales hacia el sector privado, orientándose hacia ámbitos como la logística, la programación o la estadística. Esto ha llevado a que las plazas de docentes de esta materia se estén cubriendo con físicos, algunas ingenierías o graduados en administración y dirección de empresas (ADE), «quienes han tenido una menor carga formativa en matemáticas y se está notando en el nivel con el que llegan los alumnos», dice el decano de Matemáticas de la UMU.

Así, la Conferencia de Decanos de Matemáticas subraya la necesidad urgente de reforzar la enseñanza de las matemáticas desde las primeras etapas educativas; actualizar y contextualizar los contenidos de forma realista y coherente con los retos del siglo XXI; revisar las metodologías didácticas, priorizando procesos de enseñanza-aprendizaje rigurosos y estructurados; y asegurar la existencia de profesorado suficiente y altamente cualificado.

**europapress.es** **DÍA MUNDIAL DE LAS Y LOS DOCENTES**

## **Uno de cada cinco docentes en España se siente "indiferente, cansado o desilusionado", según la Fundación SM**

*Uno de cada cuatro (42%) profesores asegura que si encontrara un trabajo similar abandonaría la profesión*

MADRID, 5 Oct. (EUROPA PRESS) - Uno de cada cinco docentes en España se siente "indiferente, cansado o desilusionado", según el 'Informe mundial sobre el personal docente' que el Equipo Especial de Docentes de la UNESCO publica este viernes en alianza con la Fundación SM. A la luz de estos datos, la organización pide cuidar el bienestar integral de los docentes y mejorar sus condiciones de trabajo, entre otras demandas.

En el marco de la publicación del texto, la Fundación SM recuerda que uno de cada tres docentes de primaria en España tiene más de 50 años, el 33,6%, dos puntos más que hace una década. La proporción es aún mayor en secundaria obligatoria, donde llega al 36,2%, y se dispara en la enseñanza postobligatoria, con un 40,7% de profesores que superan el medio siglo de vida.

De acuerdo con el último dato del Instituto Nacional de Estadística (INE), Europa y América del Norte necesitan 4,8 millones de docentes para cumplir con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 para 2030, 'Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos', según las estimaciones del 'Informe mundial sobre el personal docente' de la UNESCO (TTF por sus siglas en inglés). De ellos, un total de 4,5 millones son por abandono de la profesión. A nivel europeo, la tasa de docentes que deja de ejercer como tales en Educación Primaria casi se ha duplicado, pasando del 4,6% en 2015 a más del 9% en 2022.

En España, la mayor caída se encuentra entre aquellos que trabajan en la Formación Profesional (FP): esta registra más de 11.200 docentes menos, según los indicadores sobre el estado del sistema educativo español. Los últimos estudios sobre la situación del profesorado en nuestro país, impulsados por la Fundación SM, apuntan a un desgaste de los docentes. Así, inciden en que dos de cada cinco docentes afirman vivir su trabajo con distanciamiento e indiferencia, lo cual se refleja en que el 47% se mantiene en una posición neutral ante la posibilidad de abandonar la docencia. Además, uno de cada cuatro (42%) asegura que si encontrara un trabajo similar abandonaría la profesión.

Por otra parte, uno de cada tres ha padecido falta de ilusión, y dos de cada cinco, síntomas compatibles con agotamiento, ansiedad y depresión. En este sentido, dos de las cuestiones que presentan más dificultad para el profesorado son la falta de motivación y el poco interés del alumnado. La Fundación SM pone el foco sobre las materias STEM --es decir, ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, según sus siglas en inglés--. Por un lado, advierte de que la tasa de abandono en estas disciplinas comienza a ser "especialmente preocupante" ya que "un alto porcentaje de las plazas convocadas en estas asignaturas en diversas ciudades españolas no logró cubrirse en las últimas oposiciones".

Además, avisa de que la tasa de graduados en materias STEM en España fue de 2,28 por cada 100 graduados de entre 20 y 29 años y que la creciente demanda añadida de estos licenciados en disciplinas emergentes, como análisis de datos, big data e inteligencia artificial, y el atractivo salarial de algunos sectores empresariales (tecnológico, banca y finanzas, consultoría o informática), está dejando a las escuelas sin docentes de estas disciplinas.

### **MEJORES SALARIOS Y UN CLIMA "ADECUADO" PARA LA ENSEÑANZA**

A raíz de estos resultados, la Fundación SM y el Equipo Especial de Docentes de la UNESCO presentaron un decálogo de condiciones para transformar la educación bajo el impulso de los equipos docentes el pasado mes de agosto en la Cumbre Mundial sobre Docentes celebrada en Chile. En el texto, piden cuidar el bienestar integral de los docentes y mejorar sus condiciones de trabajo del profesorado.



Así, inciden en la importancia de reforzar la atención tutorial y el acompañamiento psicopedagógico, pero también en crear un modelo de desarrollo profesional que atraiga, forme y retenga a los mejores docentes, con salarios "acordes con la responsabilidad que exige la labor educativa".

Asimismo, solicitan que se favorezca un clima adecuado para el desarrollo de los procesos de enseñanzaaprendizaje, apoyando la autonomía y la libertad académica de los equipos de profesores y propiciando una mayor implicación de los mismos en la estrategia educativa.

Otra de las peticiones que lanzan es la de crear una cultura colaborativa en las comunidades educativas y, en especial, en los equipos docentes, caracterizada por el apoyo y el desarrollo mutuos. Por último, instan a establecer políticas de equidad de género y de diversidad cultural.

## INFORMACIÓN

### **Aseos cerrados, restringidos o vigilados: así frenan el absentismo y los conflictos los institutos de Alicante**

*El control de los baños se extiende en los centros educativos de la provincia bajo el argumento de reducir el vandalismo, el absentismo y el acoso escolar*

A. Fajardo. 05 OCT 2025

Aseos cerrados, restringidos o vigilados para frenar el absentismo y los conflictos en los institutos de la provincia. Es la situación a la que los equipos directivos se han visto obligados a llegar, bajo el argumento de evitar que sus alumnos pierdan el tiempo más de la cuenta en los baños y, lo que es incluso peor, que cometan gamberradas o acoso escolar.

"Los cerramos durante toda la jornada de mañana, salvo los recreos, ni durante la entrada ni salida, si no aprovechan cualquier momento para ir a fumar o, para pasear por los pasillos o para no estar en clase", afirma Ana Díaz, vicedirectora del IES Antonio José Cavanilles de Alicante. Este es uno de los primeros centros que instauró hace cinco cursos una medida que ha comenzado a extenderse en diferentes municipios. En caso de que los estudiantes necesiten en mitad de una clase ir al aseo, siempre tienen que pedirles permiso al profesor, apuntar su nombre y el del docente con el que está en un registro y pedir la llave en conserjería. En el horario del recreo también hay profesorado de guardia en los baños. Este método ha surtido sus efectos: "nos funciona mucho mejor, ya no se mete gente a fumar y se evitan conflictos", añade Díaz.

En el IES San Vicente han implantado este curso un protocolo menos restrictivo. Tienen un horario de apertura de los aseos (de 9.30 a 11 horas y de 12.45 a 13.10 horas) que incluye las horas de recreo. Fuera de este horario, el alumnado puede ir al baño pidiendo permiso al profesor de su aula que le dará un pase para pedir la llave de los baños e ir a la conserjería. El profesorado también controla el aforo de los aseos y desde que ha puesto en marcha la medida aseguran que no se ha detectado ningún tipo de aglomeración ni de saturación en ninguno de los baños abiertos.

De nuevo, el motivo que ha llevado este centro a tomar cartas en el asunto, tal y como se le ha trasladado a las familias a las que les han pedido colaboración, es evitar el vandalismo, los posibles problemas de acoso en estos espacios que no pueden ser supervisados fácilmente por los profesores y el hecho de facilitar la limpieza y el mantenimiento de los sanitarios.

Desde que han puesto en marcha la medida, la dirección ha comunicado a los padres que las incidencias en los baños "han sido mínimas, en comparación con el curso anterior donde los alumnos más pequeños se quejaban de no poder ir al baño porque alumnos mayores los tenían totalmente invadidos y no los dejaban pasar".

#### *Cámaras y códigos QR*

Otros centros, como el IES Cayetano Sempere de Elche, ha optado por cámaras en los pasillos frente a los aseos para controlar quién entra y quién sale. Además, durante la jornada no se abren todos los servicios, sino los de una planta y siempre que un estudiante quiere ir al baño tiene que pedir al profesor un pase, apuntar su nombre en un registro de manera que el centro puede saber qué alumno se ha ausentado de clase y qué baño ha utilizado, lo que les facilita identificar a aquellos que realicen alguna gamberrada. En el horario del patio, para evitar concentraciones, el centro educativo también abre los aseos de la entrada.

"La norma ha servido muchísimo para evitar desperfectos", admite su director, Guillermo Latour, quien lamenta que hubo un año en el que los actos vandálicos "aumentaron, lo que supuso un gasto muy importante para el centro". Es por eso por lo que desde hace varios cursos cuentan con estas cámaras, que según el responsable de instituto, fueron autorizadas por la Conselleria de Educación y por el consejo escolar.

De una forma similar, en el IES Santa Pola, cada profesor tiene una tarjeta para dejar salir al baño y los alumnos que van por el pasillo llevan esa tarjeta. Sin embargo, si encuentran a alguno sin tarjeta se le llama la atención. Un ejemplo parecido se encuentra en el IES Misteri d'Elx, donde la norma es que el alumnado vaya en los recreos a los servicios y que solo tienen permiso en ir durante las horas de clase si es urgente. Si es así, los profesores les proporcionan un pase de pasillo en el que aparece el nombre del docente.

Con el mismo propósito, otros institutos han echado mano de la tecnología para controlar los baños. Es el caso del IES Thiar, en Pilar de la Horadada donde cada alumno tiene un carnet con un código QR y para entrar al aseo debe presentarlo y se escanea. Así, los datos se registran y luego se sacan estadísticas. Sus profesores aseguran que siempre se les dice a los estudiantes que en clase deben salir solo si es urgente y que, principalmente, deben ir en la hora del patio.

*Rollos de papel embozan inodoros*

"Los centros han detectado que el hecho de colocar cámaras o poner restricciones minimiza incidencias o destrozos en los aseos", reconoce Toni González, el portavoz de la Asociación de directores de Secundaria en la provincia (Adies- PV), quien advierte de que "el gran problema, ya histórico" es que los alumnos echan rollos de papel en los inodoros o rompen las tapaderas lo que genera gastos muy costosos para los institutos", por eso, justifica que se busquen medidas para minimizar estos problemas. Frente a este tipo de procedimientos, todavía hay centros educativos que carecen de restricciones en los aseos, porque por ahora no lo han visto necesario.

*Familias en contra: "Es una vergüenza, son baños públicos"*

Sin embargo, la estrategia de limitar el uso de los baños en los centros educativos para reducir los conflictos no convence a toda la comunidad educativa. Hay quienes apuestan por fomentar "las asambleas en las aulas para abordar con los alumnos este tipo de problemas e informar siempre a las familias cuando los equipos directivos decidan regular la entrada a los aseos", explica el orientador educativo Eugenio Toledo.

Las medidas restrictivas han encontrado el firme rechazo de la Federación mayoritaria de las Asociaciones de Padres y Madres de los Alumnos de la provincia: "nosotros estamos totalmente en contra, pero no solamente del cierre de los aseos, sino de la vergüenza que tienen que pasar muchas veces los alumnos porque tienen que ir a recoger el papel higiénico para poder ir al baño a conserjería o a algún sitio específico que les dicen que lo ponen", afirma el portavoz de la FAPA Gabriel Miró, Sonia Terrero.

Ante este tipo de limitaciones, la representante de las familias asegura sentir "vergüenza porque los baños son baños públicos dentro de un centro educativo" y defiende que el acceso tiene que estar "abierto continuamente al igual que un profesor sale y va al baño cada vez que le apetece". La portavoz de la FAPA cuestiona quién valora que realmente ese alumno no tiene esa necesidad extrema de tener que ir al baño, aunque haya venido del patio. "Pueden haber mil circunstancias, que haya cogido frío o de que ese día se pone malo de la barriga o que una niña que necesita cambiarse en este caso de compresa o de lo que sea y realmente al final lo que les están haciendo es no guardar su intimidad", agrega.

La representante de la federación de padres y madres asegura que a las Ampas les ha llegado estas quejas por las medidas que "están poniéndose no solo en la provincia, sino en toda la Comunidad Valenciana y en casi todos los institutos".

## EL PAIS

### ***Hoy damos mejor clase: reconocer la diversidad enriquece la escuela***

*Que haya más alumnado con necesidad de apoyo educativo identificado es una buena noticia, porque siempre estuvo ahí*

DAVID DE LA ROSA. 05 OCT 2025

El informe de inicio de curso de CC OO tuvo un eco mediático inmediato: el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) se ha duplicado en seis años mientras que los recursos no han crecido al mismo ritmo. Los titulares rápidamente han recogido la noticia e insisten en la "dificultad" y la "falta de medios". Sin embargo, conviene ir más allá de la alarma y preguntarnos: ¿esta dificultad es hoy mayor que años atrás por el hecho de que contemos con más alumnado identificado con necesidades específicas? ¿qué significa realmente que haya más estudiantes identificados con estas necesidades?

La primera idea es clara: que haya más alumnado identificado es una buena noticia. No porque haya "más problemas", sino porque ahora los vemos antes y mejor. El sistema educativo ha aprendido a detectar lo que siempre estuvo en las aulas. La dislexia, el TDAH, las necesidades educativas especiales... hace una década muchas de estas realidades pasaban inadvertidas, disfrazadas de "vagancia" o "falta de interés". Hoy, gracias a una mayor sensibilización, un niño con dislexia puede ser reconocido en primaria y recibir apoyo desde el inicio. No es un fracaso, es un avance. Detectar es proteger. Es más, nos encontramos en un modelo de



tránsito en el que tratamos de poner el foco no en el diagnóstico del alumno o la alumna sino en los cambios que hay que implementar en el contexto para tener una escuela accesible. Es hora de empezar a hablar de las barreras que hay en los centros educativos más que en la diversidad existente entre las personas ¡que claro que la hay!

Pero aquí aparece la segunda cuestión: diagnóstico clínico y necesidad educativa no son lo mismo. Reducir la conversación a cifras de prevalencia es un error. Que un alumno tenga un diagnóstico de TDAH no implica necesariamente que necesite medidas extraordinarias. Si un centro educativo aplica estrategias adecuadas de organización, ese alumno puede desenvolverse sin requerir recursos adicionales. Y al revés: hay estudiantes sin diagnóstico clínico que sí necesitan apoyos puntuales o adaptaciones metodológicas. La ecuación “trastorno = recurso específico” es demasiado simplista. Y peligrosa.

Las familias no son culpables de querer un diagnóstico; son, muchas veces, las primeras que sienten la angustia de que su hijo o hija no recibe la ayuda que necesita. Que transitan solas por la línea que separa entre señalarse y recibir esa atención. Lo hacen por amor, porque buscan abrir todas las puertas posibles para sus hijos. Y, sin embargo, lo justo sería que ningún padre o madre tuviera que pelear por un papel para que la escuela reconociera derechos que deberían estar garantizados para todos. El currículo debería ser flexible y accesible sin necesidad de justificarlo con un diagnóstico. Mientras eso no llegue, las familias seguirán cargando con una mochila que no les corresponde.

La tercera idea es quizá la más incómoda: este alumnado siempre ha estado escolarizado; la diferencia es que ahora lo identificamos. Hablar de un “boom” de necesidades puede dar la falsa impresión de que vivimos un fenómeno nuevo. No: vivimos un fenómeno cada vez más visibilizado. Y ahí radica la oportunidad. Conocer con mayor precisión las necesidades nos permite planificar, coordinar al profesorado y ajustar respuestas. No basta con reclamar más recursos —aunque son imprescindibles— o con exigir ratios más bajas —aunque sería una mejora en la respuesta—. También debemos recordar que el sistema dispone de medidas generales de atención a la diversidad que muchas veces no se aplican con rigor: metodologías flexibles, trabajo cooperativo, tutorías personalizadas. Hoy contamos con docentes más y mejor formados, con más conocimiento y orientaciones pedagógicas que nunca. El reto es llevarlas al aula. Y claro que es complejo, tan complejo como siempre ha sido. Pero los datos nos dicen que cada vez tenemos más alumnado que permanece más tiempo en el sistema, lo cual es señal del compromiso de toda la comunidad educativa.

Y aquí está la cuarta cuestión, la decisiva: más recursos sí, pero dentro del aula y sin segregación. Porque hay un riesgo que se repite, justificar prácticas excluyentes con la coartada del diagnóstico. Sacar al alumnado de su clase para trabajar aparte, o derivarlo a centros específicos salvo en casos muy excepcionales, va en contra de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. La inclusión no es un lujo, es un derecho. Y un derecho no se negocia. Por desgracia el aumento de diagnósticos ha venido acompañado de un incremento progresivo en alumnado segregado en centros y aulas específicas de Educación Especial.

Es legítimo y necesario reclamar más recursos. No se trata de restar importancia a las carencias que viven muchos centros ni de romantizar la capacidad del profesorado para sostenerlo todo con esfuerzo personal. La sobrecarga existe y las familias y los equipos docentes tienen derecho a exigir más profesionales de apoyo, ratios más bajas y planes (como los de compensatoria en Andalucía) que están en riesgo de ser desmantelados.

Pero la identificación de necesidades educativas no debe servir para derivar el trabajo que viene haciéndose dentro de las aulas por el profesorado a entornos “especializados”. El profesorado especialista en Matemáticas, Inglés o Lengua Castellana y Literatura deben continuar siendo quienes, en colaboración con otros docentes y especialistas, imparten las materias en aulas diversas y diversificadas.

Por eso, cuando leemos que “se duplican las necesidades” deberíamos traducir: “hemos aprendido a ver más y mejor”. Y cuando exigimos más recursos, deberíamos añadir siempre: recursos para incluir, no para separar. Porque si algo define la calidad de un sistema educativo no es solo cuánto sabe su alumnado, sino cuánto cuida de quienes más apoyo necesita.

En definitiva: más alumnado identificado no es una amenaza, es una oportunidad. Una escuela que reconoce mejor a sus estudiantes está en mejores condiciones de no dejar a nadie atrás. Lo que necesitamos no es volver a esconder la diversidad, sino aprender a convivir con ella. Transformar los diagnósticos sobre las capacidades de cada alumno en diagnósticos de las barreras de cada aula es hoy más necesario que nunca. Y eso exige recursos, sí, pero también exige voluntad política y compromiso pedagógico. Si convertimos cada diagnóstico en una puerta de salida, habremos fracasado.

*David de la Rosa es orientador en el instituto público Cárbula de Almodóvar del Río, Córdoba.*

## EL DEBATE

### ¿Cómo frenar el abandono de los profesores? Las claves para evitarlo

*En algunos países de Europa, uno de cada tres docentes deja la profesión antes de cumplir cinco años ejerciéndola*

Thomas André Prola (The Conversation). 06 oct. 2025

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.



## **Las notas de la PAU cambiarán a partir de 2026 en Andalucía: las Matemáticas puntuarán de forma distinta**

*La Consejería de Universidades modifica la ponderación de las pruebas matemáticas en la valoración de las notas de admisión en 35 grados*

EP. SEVILLA 06 OCT 2025

La Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) se revisará en Andalucía a partir del curso 2026-2027. La Comisión del Distrito Único Universitario de Andalucía ha acordado cambiar la valoración de los dos exámenes de Matemáticas II y Matemáticas Aplicadas en un total de 35 grados. Precisamente, estas fueron las pruebas que generaron una mayor polémica en la convocatoria de 2025.

A partir de ahora, para la nota de acceso a 35 grados las Matemáticas II y las Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales sólo se considerará la nota de admisión más favorable de las dos, junto con otra materia distinta. De esta forma, se impedirá que los estudiantes elijan estas dos asignaturas y sumen sus puntuaciones.

Las Matemáticas II y las Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales tienen una puntuación ponderada máxima de 0,2. Así, hasta ahora se podían sumar las dos para alcanzar un máximo de 0,4 puntos descartando otras materias como Biología o Química. A partir del próximo curso, en 35 grados no se podrán usar esa fórmula y habrá que combinar las pruebas.

"La decisión persigue alcanzar una alineación más idónea entre los perfiles de estudiantes que acceden a esos grados y las exigencias de competencias y saberes que se demandan en sus planes de estudio, con el objetivo final de que esas enseñanzas se afronten con éxito y no generen abandonos entre el alumnado", explican desde la Consejería de Universidades.

*La nota de acceso*

La nota de acceso se calcula a partir de la nota media de los estudios de Bachillerato o ciclo formativo de grado superior, que cuentan un 60%, y de la nota de la prueba de acceso de la PAU, que supone un 40%, y puntúa desde un mínimo de cinco hasta un máximo de diez puntos.

La nota de admisión es la calificación final con la cual un estudiante solicita una plaza en un grado universitario concreto dentro del sistema público de educación superior en Andalucía. Se obtiene sumando a la nota de acceso los puntos adicionales procedentes de la fase de Admisión, parte voluntaria de la prueba en la que el alumno puede presentarse a un máximo de cuatro asignaturas de modalidad, con el objetivo de conseguir hasta cuatro puntos adicionales.

Para el cálculo final solo se tendrán en cuenta las dos calificaciones más favorables entre las materias elegidas. Estos puntos adicionales se determinan aplicando los llamados parámetros de ponderación,

coeficientes que se asignan a cada materia según su afinidad con los estudios universitarios deseados. Dichos parámetros varían entre 0 y 0,2.

### *35 grados afectados*

Esta modificación afecta a 35 de los 136 grados simples ponderados y a tres de las cinco ramas de conocimiento: Ciencias de la Salud, Ciencias y Ciencias Sociales y Jurídicas. De ese conjunto, las Ciencias de la Salud, que aglutinan los títulos más demandados del sistema universitario público andaluz, son las que concentran la mayor incidencia, con la totalidad de sus catorce titulaciones. Entre ellas, destacan Medicina, Enfermería, Fisioterapia, Farmacia, Podología, Nutrición, Óptica y Optometría, Veterinaria, Psicología u Odontología.

El cambio de criterio también se verá reflejado en diez de los 14 grados del campo de las Ciencias, entre lo que se encuentran Biología, Bioquímica, Biotecnología, Ciencias del Mar, Estadística o Geología; así como en once de las 33 enseñanzas que conforman las Ciencias Sociales y Jurídicas, entre ellas, Administración y Dirección de Empresas, Economía, Marketing e Investigación de Mercados, Análisis Económico o Educación Infantil.

Sin embargo, las carreras de las ramas de Arte y Humanidades quedan excluidas de esta modificación, ya que, por el contenido de sus enseñanzas, lo habitual es que se pondere únicamente la materia de Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales, sin que resulte de aplicación la ponderación de Matemáticas II.

De igual forma, los grados de Ingeniería y Arquitectura tampoco se ven afectados, dado que pondera con un 0,2 las Matemáticas II y, como máximo, con un 0,1 las Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales.

Además de los 35 títulos simples, la modificación del tratamiento también alterará la puntuación en 39 dobles grados, cuyos parámetros de ponderación se calculan a partir del procedimiento llevado a cabo en las enseñanzas simples.



## **Los inspectores de educación reclaman un complemento aprobado hace dos años**

*La Consejería responde que se encuentra en tramitación, "ya que tiene complejidades jurídicas"*

Ana García. 06 OCT 2025

Los inspectores de educación de la Región de Murcia han protagonizado este lunes una concentración a las puertas de la Consejería de Educación y Formación Profesional para reclamar que se les aplique en nómina un complemento aprobado hace dos años en la Mesa Sectorial y que aún no han percibido.

La protesta llega, según explican, "tras el cansancio de aguantar promesas que no llegan a cumplirse y al ver que el resto de profesionales del ámbito educativo sí que lo tienen incluido", según afirma Diego Sánchez, miembro de la Asociación de Inspectores Educativos de la Región de Murcia que ha acudido a la concentración convocada por los sindicatos educativos SIDI, ANPE, Sterm, CCOO, UGT y CSIF.

Los afectados afirman que esta es la primera de una serie de concentraciones que van a convocar todos los lunes del mes de octubre a las puertas de Educación hasta obtener una respuesta, paros con los que exigen el cumplimiento de los acuerdos adoptados en la Mesa Sectorial de Educación que se celebró el pasado 29 de noviembre de 2023 para adecuar un complemento retributivo que sí que perciben el resto de cuerpos docentes y que "a los inspectores no se nos aplicó con la excusa de la crisis económica en su momento".

Diego Sánchez dice no entender por qué no se aplica el acuerdo que fue aprobado en mesa por unanimidad entre todas las organizaciones sindicales y la propia Consejería y "nos llevan en palabras con promesas que no se materializan".

### *Siguiente paso, acudir a la Justicia*

Casi dos años después, explica, "siguen sin ejecutarse los acuerdos que se alcanzaron en las negociaciones, por lo que seguiremos con las concentraciones". Si pasado el mes de octubre no se han logrado avances, la Asociación de Inspectores de Educación de la Región de Murcia acudirá a la Justicia, para lo cual ya tienen preparada una demanda judicial contra la Consejería.

La plantilla de inspectores educativos de la Comunidad está formada por cerca de medio centenar de profesionales que se encargan de supervisar el trabajo que se lleva a cabo en los centros escolares de Murcia, incluyendo tanto la labor pedagógica como la organizativa. Además, están a disposición de las familias y el profesorado para cualquier cuestión que necesiten consultar, para lo que también disponen de un servicio de guardia.

### *Educación: "Está en tramitación"*

Desde la Consejería de Educación y Formación Profesional responden que "la principal reivindicación de los inspectores se negoció en Mesa Sectorial y ahora se encuentra en el proceso de tramitación, ya que el acuerdo



tiene complejidades jurídicas que se están intentando solventar, para su aprobación definitiva en Consejo de Gobierno".

# FARO DE VIGO

## **La Fiscalía, obligada a intervenir en 75 casos graves de acoso escolar en un año en Galicia**

*Advierte un «importante déficit en la prevención e intervención en el entorno educativo» y señala que «muchas» veces problemas de salud mental subyacen como causa o efecto*

Carmen Villar. Santiago 06 OCT 2025

Aislamiento, insultos, vejaciones, agresiones físicas... El acoso escolar presenta muchas caras, tantas como las de quienes lo sufren y las de quienes lo ejercen, pero en algunas ocasiones las situaciones adquieren tal gravedad que requieren de la intervención de la Fiscalía. La memoria relativa a 2024 de la Fiscalía General del Estado cuantifica por primera vez, como tal, el fenómeno, más allá de las estadísticas derivadas de informes como PISA, que preguntan por la cuestión, aunque solo al alumnado de 15 años, y a las más exhaustivas realizadas en Galicia en los últimos años para medir el clima de convivencia en las aulas.

El órgano judicial resalta en su balance, al valorar ese tipo de delitos estadísticamente, con un total de 1.196 casos, que «los problemas de salud mental de los menores subyacen en muchos de los supuestos, bien como causa o bien como consecuencia de la infracción». Además, el hostigamiento, como advierten expertos en comportamientos juveniles que han analizado el fenómeno, ya no se limita a encuentros presenciales entre el agresor y la víctima, sino que internet ha multiplicado la exposición de los chavales. La Fiscalía también percibe esta deriva en el informe, cuando señala el «creciente abuso o mal uso de las TIC con especial incidencia en el campo del acoso escolar».

En el caso concreto de Galicia, el informe de la Fiscalía gallega da cuenta de 75 delitos relacionados con el acoso escolar durante el año pasado que llegaron a la institución. La inmensa mayoría afectan a la provincia de Pontevedra, que acapara medio centenar de situaciones. En Ourense constan 24 y en Lugo, solo una. No aparece, sin embargo, ningún caso asociado a A Coruña, a pesar de que esta provincia, por concentrar una mayor proporción de población, suele ocupar el podio en todos los capítulos de infracciones relacionadas con menores de edad.

La Fiscalía General del Estado explica en su memoria que «por primera vez se ha incluido la figura delictiva del acoso escolar», arrojando un total de 1.196 asuntos en el año 2024, si bien aclara que «este delito suele estar integrado por otras figuras delictivas (lesiones, amenazas, coacciones...) y fundamentalmente por el delito contra la integridad moral del artículo 173.1». Este segundo delito —que alude a actuaciones vejatorias sobre la persona, con la concurrencia de un padecimiento físico o psíquico y con un componente degradante o humillante— también fue objeto de estudio estadístico de la Fiscalía en su balance del pasado año y el análisis revela 116 delitos en Galicia, con la práctica totalidad —104— contabilizados en la provincia de A Coruña, seis en Lugo, cuatro en Ourense y únicamente 2 en Pontevedra. El que A Coruña esté sobrerrepresentada puede implicar que las situaciones de acoso escolar en dicha provincia cuya gravedad ha provocado la intervención de la Justicia se hayan encauzado a través de esa tipología.

En general, al reflexionar sobre uno y otro delito, desde la Fiscalía advierten que, si bien no se pueden hacer comparativas con ejercicios previos, «las cifras por sí solas» —1.196 de acoso escolar y 1.057 delitos contra la integridad moral en todo el Estado— y «evidencian un importante déficit en la prevención e intervención en el entorno educativo y son motivo de una notable preocupación».

### *Las nuevas tecnologías*

La Fiscalía detecta «todo un incremento» en los delitos cometidos a través de las nuevas tecnologías por los jóvenes, ya sea a través de redes sociales o aplicaciones de mensajería, una cuestión que relaciona con la «relación» del colectivo con las TIC.

Y esas infracciones, matiza el Ministerio fiscal en su memoria, deben entenderse «encuadradas» en el capítulo de «violencia y acoso escolar en el ámbito escolar e integridad moral». ¿Por qué? Porque «una buena parte de los delitos de acoso escolar se perpetran mediante *ciberbullying*», argumenta. Eso se traduce, añade, en «un incremento de los delitos contra la integridad moral». De hecho, advierte que las distintas secciones están «preocupadas por su auge y por las influencias que el abuso de las TIC puede generar en los menores».



### El peso del porno y de «influencers»

Si la Fiscalía General del Estado no esconde su inquietud por los efectos que puede ejercer sobre las conductas delictivas de los menores relacionadas con el acoso escolar una excesiva utilización de internet y de las redes sociales, constata que «también se ha detecta influencia negativa en los menores por el precoz consumo de contenidos pornográficos y por influencers que incitan a conductas autolíticas o de grave riesgo para la salud».

En ese punto, señala la memoria, «hay que hacer mención específica a los delitos de odio», que, «en numerosas ocasiones», se cometen a través de las TIC. Para dar cuenta de su relevancia, y siguiendo el ejemplo tomado con los delitos vinculados al bullying y a la integridad moral, los ha contabilizado de forma específica en el resumen de 2024. El resultado para el conjunto del Estado asciende a 127, con cinco casos para Galicia en menores.

## europapress.es

## OCDE detecta el "talón de Aquiles" en Primaria y ESO: La disciplina y la atención a alumnos con necesidades especiales

El 40% de docentes españoles de ESO siente estrés al atender alumnos con necesidades especiales, frente al 37% del promedio de la OCDE

MADRID, 7 Oct. (EUROPA PRESS) - La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha advertido de que el principal "talón de Aquiles" en Primaria y Educación Secundaria en España "es la gestión de la diversidad y de las necesidades especiales, con coeficientes negativos en ambas etapas, mientras que la disciplina continúa siendo un factor de riesgo, sobre todo en Primaria". Así lo refleja el informe 'Talis 2024. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje' publicado este martes por la OCDE, en el que han participado 55 países y 1.013 colegios españoles: 507 de Secundaria y 506 de Primaria.

"La disciplina representa un problema en España. El mayor factor de estrés para los docentes relacionado con la disciplina es la intimidación y el abuso verbal, que sigue existiendo en muchas clases", ha avisado el director de Educación de la OCDE, Andreas Schleicher, durante la presentación del informe. El director de Educación de la OCDE ha destacado que, en el caso de España, el hecho de mantener la disciplina es uno de los principales factores para que los docentes decidan abandonar el empleo.

### ESTRÉS POR EXCESO DE TAREAS ADMINISTRATIVAS

En todos los indicadores el porcentaje de profesores estresados en España supera a la media de la OCDE. El exceso de trabajo administrativo es la principal fuente de estrés docente en España, muy por encima del promedio de la OCDE. También preocupa corregir y poner notas o preparar las clases.

En concreto, el 66% de los docentes españoles con más de diez años de experiencia sufre bastante o mucho estrés por exceso de tareas administrativas, frente al 53% de la OCDE. Además, el 55% de los profesores experimentados en España declara bastante o mucho estrés por la corrección y clasificación de trabajos, frente al 41% en la OCDE. En cuanto a la disciplina en el aula, provoca mayor estrés en Secundaria, con un impacto de 0,66 en la escala de bienestar. En Primaria, la sobrecarga de clases (0,62) y la relación con las familias (0,56) son las principales fuentes de estrés docente. España supera a la OCDE en estrés por disciplina (0,66 frente a 0,55), preparación de clases (0,58 frente a 0,50) y sobrecarga de clases en Secundaria.



Asimismo, en Secundaria un 40% del profesorado español declara sentir estrés al atender a alumnado con necesidades especiales, un valor que se sitúa por encima del promedio de la OCDE (37%) y de la Unión Europea (39%).

Comparando internacionalmente, España se encuentra en un nivel intermedio-alto: países como Francia y Suecia presentan porcentajes más elevados, alrededor de 49% y 51%, respectivamente, mientras que Corea y Turquía muestran cifras considerablemente más bajas, cercanas a 14% y 22%. A nivel autonómico, se observa gran variabilidad: en Secundaria, Cataluña registra un 44%, mientras que Asturias se sitúa en 36%. Otras comunidades, como Canarias e Islas Baleares, muestran valores de 34% y 41%, respectivamente, lo que evidencia "disparidades regionales significativas en la percepción de estrés docente". "España tiene una buena posición en cuanto a recursos pero podrían repartirse mejor por recursos, por ejemplo hacia esos estudiantes con necesidades especiales.

Tiene que cambiar la mentalidad de los profesores para poder adaptarse a estos estudiantes, se trata de un cambio de actitud y no de dedicar más recursos, sino de repartirlos mejor. Cada estudiante es diferente y cada clase es diferente", ha aconsejado el director de Educación de la OCDE.

#### "MUY POCO PREPARADOS" PARA HACER USO DE LA IA EN SU TRABAJO

En cuanto al uso de la Inteligencia Artificial, Talis 2024 revela que uno de cada tres docentes de Secundaria en España ya utiliza esta tecnología en el aula, un porcentaje alineado con la media de la OCDE. No obstante, el uso de la Inteligencia Artificial avanza más despacio entre los docentes de Primaria, ya que sólo el 28% de ellos la emplea.

En este sentido, Schleicher ha manifestado que España tiene una opinión "más reservada" respecto al uso de la IA en comparación con otros países. Al preguntarles si piensan que la IA va a ayudar a mejorar los planes educativos, los españoles se han mostrado escépticos; si creen que la IA puede ayudar a adaptar más los materiales de los estudiantes, los españoles son más reservados", ha señalado el director de Educación de la OCDE, destacando que en España los docentes "están muy poco preparados para hacer uso de la IA en comparación con otros países". "La IA todavía no es parte de la experiencia profesional de los docentes españoles, algo que es necesario cambiar de cara al futuro. La IA es una herramienta que puede ayudar a la adaptabilidad de los docentes y hacer un diagnóstico adecuado de los estudiantes", ha apuntado.

#### ESPAÑA, ENTRE LOS PAÍSES CON MENOR IMPLANTACIÓN DE LA MENTORÍA

Los datos de Talis 2024 muestran que, aunque la mentoría institucional está ampliamente implantada en varios países, España se encuentra entre los países con menor implantación. "Este alcance limitado se refleja también en la escasa proporción de docentes con mentor asignado, lo que sugiere que la mentoría aún no se ha consolidado como práctica habitual en el desarrollo profesional", precisa la OCDE. En España, sólo el 7% de docentes de Secundaria y el 4% de Primaria tienen asignado un mentor, frente al 9% en la OCDE en Secundaria. Apenas el 59% de profesores de Secundaria y 56% de Primaria trabajan en centros con programas de mentoría, muy por debajo del 79% de la OCDE. Además, un 9% de españoles docentes actúa como mentor, frente al 11% del promedio de la OCDE.

#### LOS PROFESORES ESPAÑOLES, SATISFECHOS CON SU TRABAJO

El 95% de los docentes españoles de Secundaria está satisfecho con su profesión, una cifra superior al promedio de los países de la OCDE-27 (89%) y al total de la UE-22 (90%). En el caso de Primaria, España lidera la satisfacción docente con un 97%, valor más alto entre todos los países participantes (87,5% de media).

El informe muestra que el clima en los centros educativos españoles es positivo: el 90% del profesorado español afirma que la relación con el equipo directivo es buena, frente al 86% de la OCDE; y el 65% considera que las familias valoran positivamente su trabajo, en línea con el promedio de la OCDE.

Respecto a su relación con el alumnado, el 94% de los docentes españoles percibe que sus relaciones son positivas, ligeramente por debajo de la OCDE (96%). En esta línea, sólo el 19% de los docentes de Secundaria en España planea dejar la profesión, por debajo del 27% de la OCDE y 24% de la UE.

El 89% del profesorado de Secundaria elige los materiales de aprendizaje, superando en 12 puntos al promedio de la OCDE. Solo el 25% de los docentes de Secundaria participa en la determinación del currículo, por debajo del 47% de la OCDE.

En Primaria, la autonomía para decidir el uso de herramientas digitales alcanza el 79%, ligeramente por encima de Secundaria (75%). En Secundaria, el profesorado español declara tener autonomía "sustancial" o "plena" en los distintos aspectos de la planificación y enseñanza con los siguientes porcentajes: 73% para implementar el currículo de manera flexible (75% de promedio en la OCDE), 91% para seleccionar métodos y estrategias de enseñanza (92% en la OCDE), 74% para elegir actividades de evaluación (frente al 78%), 61% para seleccionar objetivos de aprendizaje (71%) y 96% para diseñar y preparar clases (frente al 93%).

En Primaria, el profesorado español declara mayor autonomía en casi todos los aspectos respecto a Secundaria: 78% para implementar el currículo, 91% para métodos y estrategias, 83% para actividades de evaluación, 70% para selección de objetivos y 95% para diseñar y preparar clases.

**ENLACE AL INFORME:**

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2024.html>

# EL MUNDO

## Los profesores españoles son más mayores, tienen más carga burocrática y son de los que más sufren la falta de disciplina de sus alumnos

*Casi un tercio de los docentes experimenta ruido y desorden en su aula del instituto. El 64% se declara afectado por exceso de tareas administrativas*

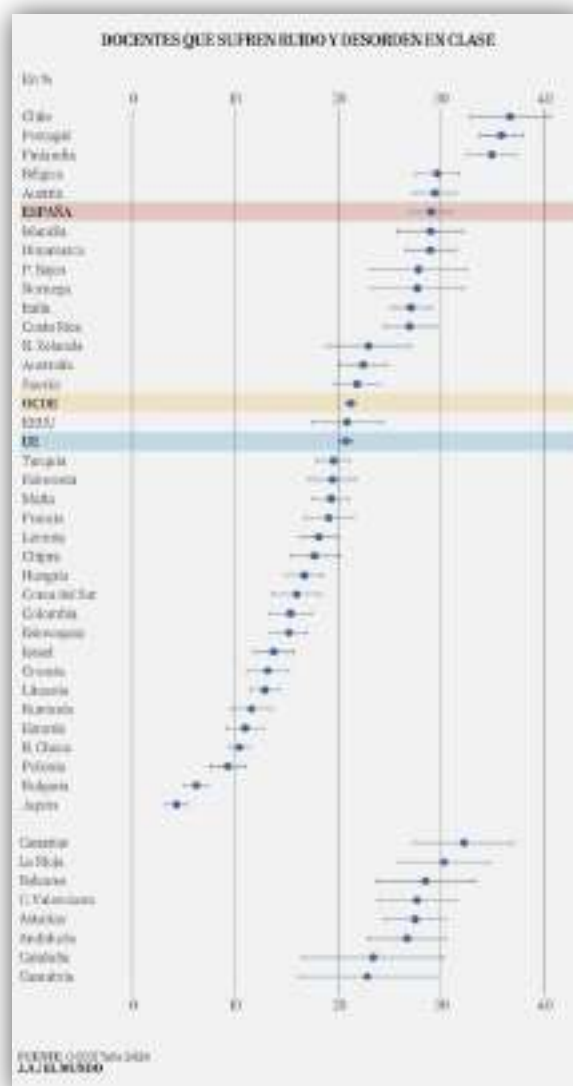
Olga R. Sanmartín. Madrid. Martes, 7 octubre 2025

España tiene un problema con la disciplina escolar. Se sitúa a la cabeza de la OCDE y de la UE en los cinco indicadores que analizan el clima disruptivo en los centros educativos según TALIS 2024, el conocido como el informe PISA de los profesores. El Gobierno pone en valor que los docentes españoles muestran uno de los niveles de satisfacción con su trabajo más altos de los más de 50 territorios analizados, pero, a la hora de la verdad, estos mismos docentes admiten que les cuesta mucho mantener el ritmo de la clase ante el constante alboroto del alumnado.

Según esta exhaustiva encuesta realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, España aparece muy arriba en la lista de países en cuanto al porcentaje de docentes de instituto que sufren ruido y desorden durante las clases (29%, frente al 21% de la media) y es el tercero de Europa en profesores que pierden mucho tiempo en el aula por las interrupciones de los alumnos (29%, frente a un 19% en la UE y un 18% en la OCDE).

Además, el 25% admite que muchos estudiantes no empiezan a trabajar hasta mucho después de que empiece la sesión (16% en la OCDE y 15% en la UE) y prácticamente el mismo porcentaje, el 24%, dice tener que esperar mucho rato a que llega silencio (15% de media internacional). Aproximadamente el 18% de su hora de clase lo dedican a mantener la disciplina, una cuestión que en países como Estonia resuelven en el 7% del tiempo.

¿Qué se entiende por falta de disciplina? Los equipos directivos la definen como acoso o intimidación entre estudiantes (18%), ciberacoso (13%), abuso verbal a los docentes (6%), vandalismo y robos (5%), violencia física entre estudiantes (2%) y consumo de drogas o alcohol (2%), cuestiones que en otros informes educativos aparecen menos representadas que en este. El director de Educación de la OCDE, Andreas Schleicher, constató ayer que «la disciplina representa un problema en España» y nos recomendó poner a los docentes con más experiencia en los centros más complicados, porque los novatos tienen más dificultad para hacerse respetar. Esta medida, añadió, no se aplica en nuestro país, donde los más veteranos suelen elegir como destino los colegios más fáciles de llevar.



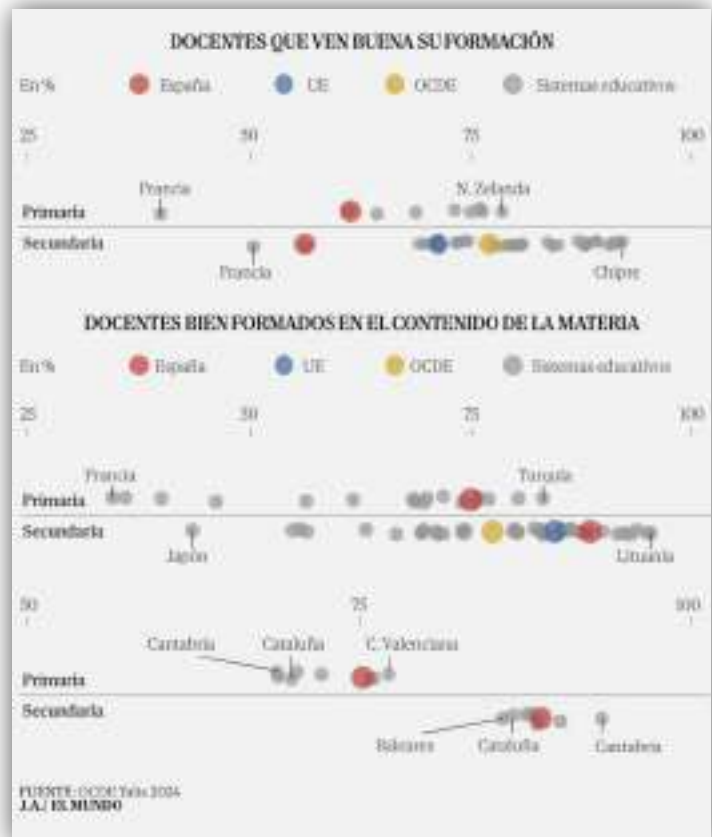
El secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, dijo que, aunque «no hay un problema generalizado de disciplina en las aulas», es una cuestión que hay que corregir y encauzar». Explicó que el Ministerio está preparando un plan de inclusión y defendió que «la diversidad es la nueva normalidad, que nos enriquece y necesita afrontarse decididamente», dando a entender que son los alumnos diversos los que causan esos problemas de disciplina.

También admitió que «la formación inicial y la formación permanente de los profesores deben ser mejoradas». TALIS muestra, en este sentido, que hay alrededor de un 40% de profesores que considera que la preparación que recibió durante la carrera no fue de calidad, un porcentaje más alto que en la media de la OCDE (23%) y de la UE (29%). Por otro lado, existe en España un mayor porcentaje de maestros (25%) que no se considera preparado para enseñar los contenidos teóricos de su materia. Si se entra en el desglose de las ocho autonomías que participaron en TALIS con una muestra ampliada, se ve que los menos preparados son los de Baleares, seguidos de los de Cataluña, La Rioja, Canarias, Andalucía, la Comunidad Valenciana, Asturias y Cantabria.

El contenido de la carrera de Magisterio está en proceso de reforma por parte del Gobierno, que va a negociar los cambios con los sindicatos que participan en la mesa del estatuto docente. Otra mejora a la que se ha comprometido el presidente Pedro Sánchez es a reducir la carga burocrática que tienen los profesores, superior a la media de países (64% frente a un 52% y a un 55%) y es el factor que más les estresa. «Los docentes españoles no tienen mucho tiempo, sienten que les añaden presión las tareas administrativas, que son las que les proporcionan más trabajo», resumió Schleicher, que indicó que corregir exámenes y poner notas preocupa mucho más a los profesores españoles que a los del resto de países.

Se da la circunstancia de que en España hay un mayor porcentaje de profesores novatos (el 75% no tienen experiencia, frente al 57%), los que precisamente están a cargo de las aulas con más conflictividad. Que sean novatos no implica que sean jóvenes, pues hay una buena proporción (11%) que procede de otros trabajos. La plantilla, de hecho, es de las más envejecidas, pues sólo un 8% tiene menos de 30 años y un 35% supera los 50 años.

«El relevo generacional se está haciendo de forma muy lenta, lo que puede estar dificultando que los docentes enganchen o empaticen con los alumnos», considera Ismael Sanz, director de Educación del centro de análisis Funcas.



## EL PAIS

### Los profesores españoles son los más críticos con su formación de todo el mundo desarrollado

*Los docentes de España están entre los que más desconfían del uso de la IA en enseñanza, según el macroestudio TALIS de la OCDE, y se sitúan también entre los más satisfechos con su oficio*

IGNACIO ZAFRA. Madrid - 07 OCT 2025

Los profesores de secundaria españoles son los que menos sólida consideran la formación universitaria que recibieron para enseñar las materias que imparten de todo el mundo desarrollado. Solo el 68% cree que fue sólida, 16 puntos por debajo del promedio de la OCDE, y lejos del 90% que alcanzan países como Corea del Sur, Portugal y Estonia. Los docentes españoles, tanto de secundaria como de primaria, se sitúan también entre los que menos consideran que la calidad de su formación inicial para desempeñar su oficio fue alta (lo

piensa el 56% de los de secundaria, 21 puntos menos que la media de la OCDE), o que les enseñó a gestionar un aula.

La situación cambia cuando al profesorado español se le pregunta si se ve preparado, más allá de la formación inicial, para realizar su trabajo. En ese caso, su confianza sube y supera el promedio internacional en aspectos como el manejo del contenido de las materias que enseñan (lo cree el 89%, 11 puntos más que la media de la OCDE), aunque en otras parcelas como la destreza en pedagogía renquean (solo se ve preparado el 59%, nueve puntos menos que el promedio de los países desarrollados).

Los datos forman parte del Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) 2024, elaborado por la OCDE, la mayor radiografía internacional sobre el profesorado, para el que solo en España han sido entrevistados 17.158 docentes y un millar de directores de centros educativos públicos y privados. El informe se publica cada seis años, la última edición, este martes.

La reforma de la formación inicial del profesorado en España, tanto de las carreras de Magisterio como del máster que habilita para enseñar en secundaria, ha sido considerada necesaria por sucesivos gobiernos españoles sin que haya llegado a materializarse. El Ministerio de Educación volvió a ponerlo sobre la mesa en enero de 2022 con propuestas como la implantación de un examen especial de acceso en conocimientos matemáticos y lingüísticos para quienes quisieran estudiar matricularse en Magisterio. Pero si las reformas educativas son de por sí costosas, en este caso, que requiere la participación de dos ministerios del Gobierno, Educación y Universidades, y además la aquiescencia de los rectores, ha resultado aún más complicada.

La conferencia de rectores (CRUE) desautorizó en 2023 la propuesta de examen de acceso desarrollada por los decanos de las facultades públicas de Educación. La causa de fondo fue el temor de las universidades (sobre todo de las privadas, pero no solo) de perder clientela, a pesar de que el Gobierno ha advertido de que cada año se titulan en dichos estudios muchos más alumnos de los que puede absorber el sistema educativo. El secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, aseguró, con todo, este lunes, durante la presentación del informe embargado a la prensa, que la reforma inicial del profesorado genera consenso en España, y que se presentarán novedades en las próximas semanas.

TALIS muestra que el profesorado en España considera especialmente floja la vertiente práctica de su formación. No llega al 40% de los que creen que tuvo un equilibrio adecuado entre los aspectos teóricos y prácticos (22 puntos menos que la media de los países desarrollados), ni los que piensan que pasaron suficiente tiempo observando cómo hacían su trabajo docentes en ejercicio (20 puntos menos).

Una vez incorporados a los centros educativos, solo el 36% de los docentes contaron con el acompañamiento de un profesor experimentado del que aprender (en secundaria, cuatro puntos por debajo del promedio y 36 de, por ejemplo, Países Bajos). Y solo el 59% trabaja en un centro educativo que cuenta con un programa de mentorías, 20 puntos menos que la media de la OCDE. La puesta en marcha de un verdadero sistema de tutorización de los nuevos profesores, lo que se conoce como MIR docente (en referencia al modelo que tienen los médicos), que lleva décadas barajándose en España, también fue incluido por Educación en su propuesta de reforma de 2022.

El estudio ofrece una comparativa internacional mucho más completa del profesorado de secundaria, ya que en dicha etapa han participado 56 países, 35 de los cuales pertenecen a la OCDE (una organización integrada mayoritariamente por países ricos) o a la UE, mientras en primaria solo lo han hecho nueve.

#### *En general, satisfechos, y con menos ganas de dejar la docencia*

De la Rosa destacó que, pese a señalar áreas de mejora, el informe de la OCDE sitúa a España como un país con un profesorado implicado con su profesión y entre los que se muestran más satisfechos del mundo desarrollado. Un hecho que fue destacado también por el director de educación de la OCDE y creador del Informe PISA Andreas Schleicher, que presentó el estudio en la sede del Ministerio de Educación de Madrid. TALIS refleja que el 95% de los docentes españoles afirman estar, “en general, satisfechos” con su trabajo (cinco puntos más que en la UE y seis que en la OCDE). El porcentaje ha retrocedido un poco respecto a 2018 en España (un 0,6%), aunque menos que en el conjunto de la OCDE (1%). Casi uno de cada cinco docentes españoles (19%) planea dejar la docencia en un plazo de cinco años. Un porcentaje que, aunque pueda parecer elevado, incluye factores como la perspectiva de jubilación (entre el profesorado más mayor), y es considerablemente inferior al de los promedios de la UE (24%) y la OCDE (27%).

#### *Causas del estrés*

El 16% del profesorado español siente “mucho estrés” por su trabajo. Un porcentaje similar al del conjunto de la UE e inferior al de la OCDE (19%), pero que ha aumentado un 5,6% respecto a la anterior edición de TALIS, la de 2018, lo que supone uno de los mayores incrementos internacionales.

Lo que más agobia a los docentes españoles es “tener demasiado trabajo administrativo”. Un problema que señala el 64% (60% en primaria), por encima de la media europea (55%) y de la OCDE (51%). Si se observa cuánto tiempo dedican a esta labor resulta, sin embargo, que supone, según declaran los propios docentes, el 5% de su jornada semanal, lo mismo que en los promedios de la Unión Europea y un punto menos que el de la OCDE, cuya jornada laboral es similar.



### *En qué dividen sus horas de trabajo*

Los profesores españoles trabajan 40 horas semanales en secundaria (y 38 en primaria), según calculan ellos mismos en TALIS, una hora más que el promedio de la UE y una menos que el de la OCDE. Ello supone que en España destinan dos horas semanales al trabajo administrativo en secundaria y 114 minutos en primaria. El estudio revela, sin embargo, que desde la anterior edición de TALIS, el tiempo que requiere esta tarea ha aumentado en España 54 minutos a la semana para el profesorado de secundaria y 42 para los maestros, mientras en el promedio internacional se ha incrementado en 12 minutos. En el tiempo que media entre los dos informes TALIS, 2018 y 2024, se ha aprobado en España la reforma educativa derivada de la Lomloe y diversos protocolos que han aumentado la carga administrativa del profesorado.

La cantidad total de horas trabajadas por el profesorado también ha aumentado más en España (una hora y media en secundaria y una hora en primaria) entre 2018 y 2024 que en el promedio de la OCDE (un cuarto de hora).

Lo segundo en la clasificación de lo que genera “bastante o mucho estrés” al profesorado español de secundaria es corregir y poner notas: se lo provoca al 54% (frente a un 33% en primaria), más que en la UE (43%) y la OCDE (40%). Los docentes españoles sí destinan en este caso un poco más de tiempo de su jornada semanal a esta labor (el 12% del total) que en la media comunitaria (10%) y del mundo desarrollado (9%). Y, como en el caso del trabajo administrativo, la complejidad de la evaluación también se ha incrementado en los últimos años a raíz de la reforma educativa.

Preparar las clases genera más “bastante o mucho estrés” al profesorado español de secundaria (33%) que a la media de la OCDE. Y de hecho es, según TALIS, un problema mayor en primaria, donde lo señala el 42%.

La diversidad del alumnado ha crecido en los últimos años debido, en buena medida, a la incorporación al sistema de estudiantes de origen extranjero, parte de los cuales llegan sin conocer el idioma del aula o con desfase curricular. Ello, en un contexto de falta de inversión pareja por parte de las administraciones, ha hecho más complejo el trabajo de buena parte de los docentes, sobre todo de la enseñanza pública. España es el noveno, de 35 países, con más porcentaje de profesores que manifiestan sentir estrés debido al “exceso de trabajo relacionado con cuestiones de diversidad, equidad o conflictos derivados de ellas”. Lo señala el 34% en secundaria (y el 35% en primaria), 12 puntos más que el promedio europeo y de la OCDE. Con grandes diferencias entre autonomías (reflejo, a su vez, del distinto porcentaje de chavales de origen extranjero que tienen escolarizados), que van del 25% en Cantabria al 40% en Cataluña (en TALIS 2024 solo han participado con muestra propia nueve comunidades).

### *Problemas de disciplina*

En España, los docentes también manifiestan afrontar más ruido y desorden, y perder “mucho tiempo en clase por las interrupciones de los alumnos” (29% en ambos apartados), que en el promedio de la OCDE (21% y 18% respectivamente).

Fruto también del reciente cambio normativo que ha vivido el país, los profesores españoles de secundaria son los segundos (el 58%) que más estrés manifiestan ante la reforma educativa, solo por detrás de Malta (69%), y muy por encima de la media europea (32%).

Los efectos de la reforma educativa también se manifiestan en algunos aspectos que TALIS considera positivos, como el de una mayor concepción de la docencia como un trabajo en equipo. Casi el 10% del profesorado de secundaria español (y el 12% del de primaria) asegura haber trabajado con un compañero simultáneamente en la misma clase al menos una vez en el último mes, frente al 3% de la OCDE. Y el 4% en secundaria (8,3% en primaria) ha observado a otro colega dar clase y le ha hecho después observaciones, una proporción que, pese a ser baja, multiplica por ocho el promedio de la OCDE.

### *Poca confianza en la IA*

El 35% del profesorado español de secundaria utiliza la inteligencia artificial para su trabajo (32% en la UE y 36% en la OCDE). Mientras la penetración de la tecnología es más baja en primaria (28%). Se trata, además, del campo que más profesores (30%) consideran prioritario a la hora de recibir formación (por delante de la formación específica para atender a alumnado con necesidades educativas, señalado por el 27%).

Al mismo tiempo, el profesorado español de secundaria se sitúa por debajo de las medias internacionales (aunque más cerca del promedio de la UE que del de la OCDE) en la creencia de que la inteligencia artificial puede ser beneficiosa para la educación. Solo 4 de cada 10 cree que le será útil para planificar sus sesiones, adaptar materiales o mejorar la atención del alumnado con necesidades educativas. Menos todavía confían en que les ayude a automatizar el trabajo administrativo (37%) y apoyar más al alumnado de forma individual (33%). Andalucía y Cataluña tienden a ser las comunidades más y menos optimistas al respecto.

Los docentes en España se muestran también más preocupados que los promedios internacionales acerca de las posibles consecuencias negativas de la IA para el aprendizaje. Más del 75% señala que permite al

alumnado "hacer pasar por propio el trabajo de otros". El 68% advierte que puede proporcionar información incorrecta. Y el 52%, que amplifica los sesgos y las ideas erróneas del alumnado.

#### *Edad media*

La edad media de los profesores de secundaria en España es de 45 años (como en la OCDE), medio año más joven que en 2018. Un tercio de su profesorado de secundaria llegó a la docencia después de haber trabajado durante al menos seis años en otras cosas, un porcentaje bastante mayor a la media de los países desarrollados (24%).

En una escala de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo), el profesorado español tanto de primaria como de secundaria se sitúa en un 3,7 respecto a la frase "a menudo me siento feliz mientras enseño" (3,4 de media en la OCDE). La afirmación "me gustan las áreas o materias que imparto" es puntuada con un 3,7 entre los profesores de secundaria en España (un 3,6 entre los de primaria), frente a una media de 3,6 en los países desarrollados. La satisfacción con el salario alcanza en España el 2,5 en secundaria (2,2 de promedio internacional) y el 2,3 en primaria. Y la satisfacción con las condiciones laborales (sin contar el sueldo) alcanza el 2,79 en secundaria (2,72 en la OCDE) y el 2,72 en primaria.

## **europapress.es**

### **El Consejo Escolar del Estado exige que ningún niño sea privado de su derecho a la educación y a la vida en Gaza**

MADRID, 7 Oct. (EUROPA PRESS) - El Consejo Escolar del Estado ha aprobado una declaración ante la gravedad de la situación en Gaza, en la que advierte de que "ningún niño, ninguna niña, ninguna persona debe ser privada de su derecho a la educación, a la protección, a la esperanza y, sobre todo, a la vida".

En el documento, al que ha tenido acceso Europa Press, lamenta que la situación en Gaza, "lejos de haberse solucionado, se ha visto agudizada con un número cada vez mayor de víctimas y el impedimento constante para que su población reciba ayuda humanitaria".

El Consejo Escolar del Estado reitera su compromiso con la defensa de los Derechos Humanos, los principios de la educación como bien común y como derecho fundamental de todas las personas.

Asimismo, expresa su apoyo al profesorado que, con responsabilidad y dedicación, ejerce las funciones encomendadas en la normativa vigente y respalda la libertad de cátedra, que la Constitución Española reconoce. "Nadie puede impedir que el alumnado reciba una educación basada en la convivencia y la paz ni que el profesorado ejerza su función educadora y desarrolle plenamente el currículo escolar", señala.

Precisamente, el organismo recuerda que en el currículo oficial de todas las etapas educativas se incluye el conocimiento, valoración y respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como la formación en el ejercicio de la ciudadanía democrática, cívica, participativa y en los valores que sustentan la convivencia y la cultura de la paz. Esos principios se encuentran recogidos, asimismo, en los reales decretos de enseñanzas mínimas que establecen la educación para la justicia, la igualdad y la solidaridad como elementos esenciales del currículo que debe impartirse en todos los centros y en todas las etapas del sistema educativo español.

Haciéndose partícipe de lo manifestado por estudiantes, docentes, familias y demás agentes educativos, el Consejo Escolar del Estado traslada a toda la sociedad "su preocupación y rechazo por cualquier hecho violento, sea de la naturaleza que sea y máxime si es dirigido contra la infancia".

"Como representantes de la comunidad educativa, nos mueve el convencimiento de que la educación es la verdadera protección frente a la violencia, porque nos enseña a afrontar los conflictos, inevitables en toda convivencia, a través del diálogo, la justicia y la cooperación. Solo así es posible construir un futuro más justo y humano, basado en la cultura de la paz", concluye el organismo.

## **EL PAIS**

### **Andreas Schleicher, padre del Informe PISA: "Hoy, un buen profesor debe ser también buen psicólogo, buen trabajador social y buen mentor"**

"España es una excepción en el sentido de que no se observa una profesión docente en crisis, como en muchos otros países", afirma el director de Educación de la OCDE

Ignacio Zafra. Madrid - 07 OCT 2025

Afable, pulcramente vestido, y con su inconfundible mata de pelo blanca como la nieve, el alemán Andreas Schleicher, probablemente la persona más influyente hoy día en el mundo de la educación, se presenta en una de las salas nobles del Ministerio de Educación. Es lunes por la mañana, y en un par de horas presentará en



Madrid a la prensa el informe TALIS, uno de los macroestudios —en este caso, sobre el profesorado—, que publica regularmente la división de educación de la OCDE que dirige. El más conocido, el Informe PISA, que este matemático alemán, de 61 años, ideó a finales de la década de los 90, y sacude regularmente con sus clasificaciones del rendimiento académico de los alumnos los sistemas educativos de más de 80 países.

**Pregunta:** ¿Cómo ve la educación en España?

**Respuesta:** Bueno, hoy, con TALIS, miramos la educación a través de los ojos de los docentes, y debo decir que en el caso de España la imagen es muy positiva. La mayoría de los docentes están orgullosos de su trabajo. Están contentos con su trabajo, tienen un sentido de pertenencia con lo que hacen, valoran su relación con los estudiantes... A veces se enfadan con la burocracia excesiva, lo cual es normal. Pero, en general, España es una excepción. En el sentido de que no se observa una profesión docente en crisis, como ocurre en muchos otros países.

**P.** La reforma educativa en España ha incorporado un enfoque basado en el aprendizaje por competencias, que algunos creen que requiere menos esfuerzo y reduce el nivel del alumnado. ¿Qué opina?

**R.** En realidad, creo que es al contrario. Memorizar contenidos, algo en lo que los estudiantes españoles solían ser muy buenos, requiere mucho menos esfuerzo que extrapolar lo que sabes y usar tus conocimientos para hacer cosas. Estar sentado en un aula escuchando a un profesor explicar un experimento es muy fácil. Hacer el experimento es realmente difícil. Pero requiere más de los docentes. Exige un buen nivel de colaboración entre el profesorado, en lo que por cierto, los datos de TALIS muestran áreas de mejora en España. Y no limitarse a impartir el currículo. Hoy día, para ser un buen docente no basta con ser un buen instructor. Necesitas ser un buen *coach*, un diseñador creativo de entornos de aprendizaje innovadores... Un buen indicador del trabajo que queda por hacer en España es el uso de la inteligencia artificial. En el país todavía se ve una gran brecha entre la relevancia de la IA y su incorporación a las prácticas del aula.

**P.** ¿Va a cambiar la IA la forma de enseñar y aprender?

**R.** La inteligencia artificial no es un poder mágico. Es simplemente un amplificador increíble, un acelerador impresionante. Amplificará las buenas prácticas docentes. Los profesores que ya están muy empoderados podrán volverse aún mejores con la IA. Por ejemplo, a la hora de analizar lo que los estudiantes están haciendo y apoyarlos bien. Pero también puede tener un efecto negativo si, por ejemplo, los docentes se convierten en esclavos de los planes lectivos generados por IA. Es decir, también puede ser una fuerza desempoderadora. Puede amplificar los sesgos o moderarlos. Por eso me parece importante que los docentes estén en el centro del diseño de estas herramientas. Que la cosa no se limite simplemente a adquirir un *software* y enviarlo a las escuelas. Los docentes deben ser parte del proceso, diseñadores, en lugar de solo usuarios. Y eso aún no lo vemos en España.

**P.** España está inmersa en una reforma del profesorado. ¿Qué le aconsejaría?

**R.** Como decía, España tiene un buen punto de partida. Los docentes, algo poco común en otros países, hablan bien de su salario, y bastante bien de la organización de su trabajo y del entorno laboral. De un lado, creo que la reforma debería impulsar una colaboración profesional profunda. Que los docentes trabajen juntos para estructurar buenas prácticas en el aula, compartir experiencias, participar en investigaciones, y en el diseño de nuevas tecnologías. Y, de otro, aunque la relación alumno-profesor es buena, y España tiene un buen número de docentes por cada 100 estudiantes, debería asegurarse de que los profesores con más talento enseñen en las aulas más complejas. El país no tiene todavía una tradición asentada de apoyo fuera del aula. Me refiero a construir relaciones con las familias, y con los estudiantes, particularmente en los contextos desfavorecidos. De nuevo: los buenos docentes de hoy deben ser también buenos trabajadores sociales, buenos psicólogos, buenos mentores.

**P.** ¿No es mejor incorporar otros perfiles profesionales a la escuela?

**R.** Algunos países lo han hecho, han externalizado esas responsabilidades. Han dicho: vosotros, docentes, enseñad, y aparte contrataremos a un trabajador social o a un psicólogo. Y eso no es necesariamente algo positivo. Creo que el docente debe ver al estudiante como una persona, no solo enseñar ciencias, historia o matemáticas. Y eso requiere un cambio de mentalidad en los docentes y una estructura de apoyo a su alrededor, particularmente en las escuelas desfavorecidas. Especialmente en España, donde hemos visto un aumento de la inmigración y del alumnado en situación de desventaja social.

**P.** ¿Qué aconseja a España: reducir un poco la ratio de alumnos por clase en todo el sistema o bajarla de forma intensa en aquellos centros o aulas con más alumnado vulnerable o con necesidad de apoyo educativo? El país está ahora en ese debate.

**R.** No creo que España logre mucho, en términos de resultados, con la primera opción. Si vienes de un contexto privilegiado, siempre encontrarás puertas abiertas en tu vida. Alguien te ayudará siempre a dar el siguiente paso. Si vienes de un contexto desfavorecido, en cambio, solo tienes una oportunidad, y es encontrar un buen docente y una buena escuela. Si pierdes ese tren, todo lo demás conspirará en tu contra. Por tanto, creo que el sistema debe encontrar recursos para esos centros y aulas desfavorecidos. El único matiz que

haría es que no se trata solo de más recursos. Francia, por ejemplo, ha duplicado los docentes en dichos entornos. Pero eso es solo parte de la respuesta. Otra, quizá más importante, es cómo hacer que los mejores docentes, los más experimentados, estén en las aulas más difíciles. Cómo hacerlo intelectualmente atractivo. Si eres un cirujano, no quieres operar apendicitis cada día, quieres hacer operaciones más desafiantes, y la sociedad te reconoce por ser capaz de hacerlo. En enseñanza no lo hacemos. Consideramos un castigo ir a una clase o escuela difícil, y eso hay que cambiarlo.

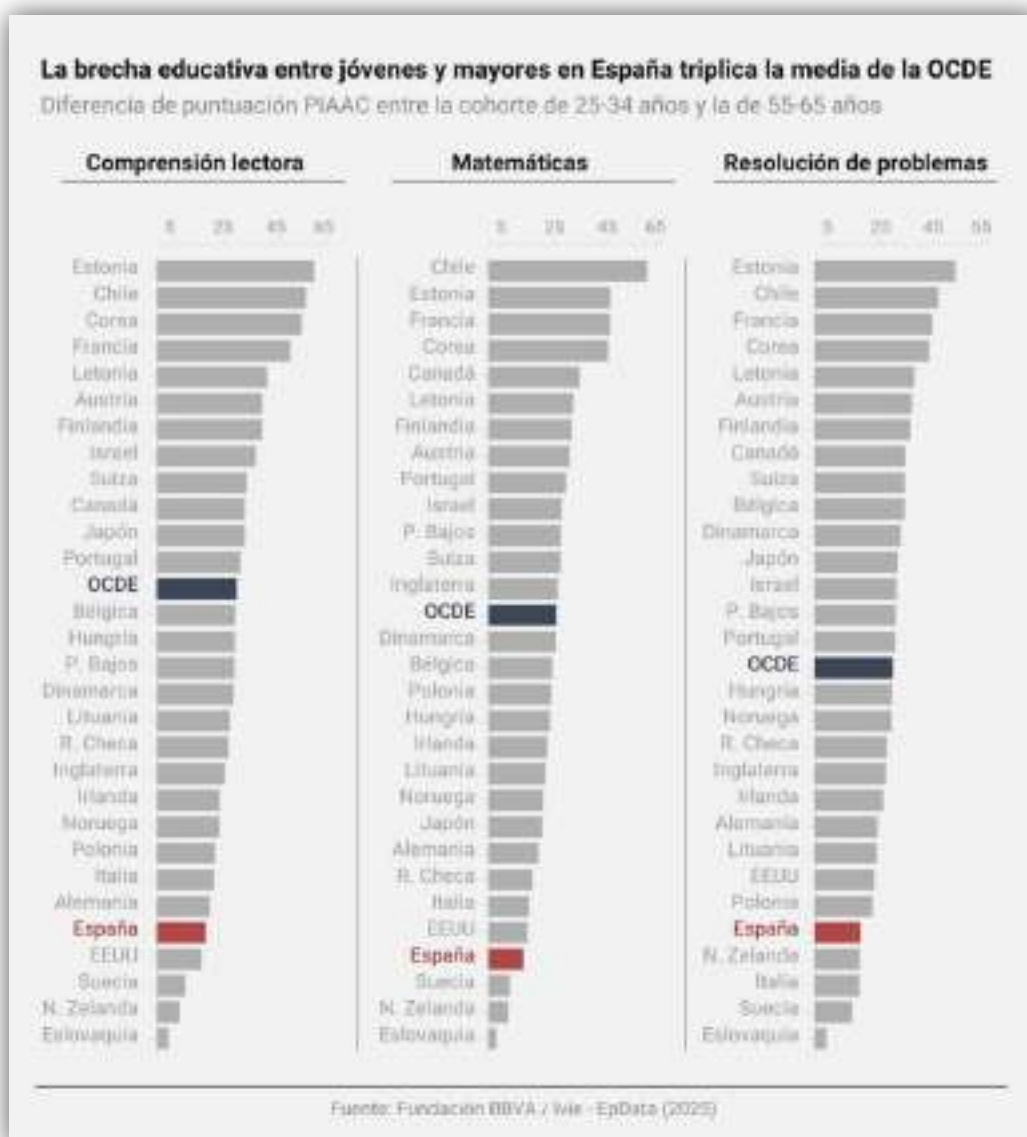
**europapress.es**

## La brecha en competencias básicas entre españoles y OCDE se ha triplicado desde la generación formada con el modelo EGB

Fundación BBVA y el IVIE analizan en una publicación los datos del estudio PIAAC-2023 de la OCDE

MADRID, 7 Oct. (EUROPA PRESS) - La brecha en competencias básicas de la población española respecto a la media de la OCDE se ha triplicado desde la generación que se formó íntegramente con el modelo EGB. Así lo refleja un informe del programa de investigación en socioeconomía que comparten la Fundación BBVA y el Ivie, elaborado a partir de datos del Programa para la evaluación internacional de las competencias de la población adulta de la OCDE (PIAAC-2023).

El estudio destaca que el nivel de competencias de la población en edad de trabajar y la posición relativa respecto a otros países desarrollados cobran especial importancia en una economía globalizada como la actual. PIAAC-2023 es una prueba similar a PISA pero para las competencias básicas en lectura, matemáticas y resolución de problemas de la población en edad de trabajar (16 a 65 años), que permite comparar el avance en las competencias entre países. El nivel de competencias básicas del conjunto de la población en edad de trabajar (16 a 65 años) es más bajo en España que la media de la OCDE.





Pese a que el nivel de competencias ha aumentado a lo largo del tiempo, la distancia con la media internacional aumenta con la juventud de la cohorte analizada. España se sitúa entre los cinco países de la OCDE que menos han mejorado sus competencias en las últimas décadas y, actualmente, la distancia entre las competencias de los jóvenes españoles de 25 a 34 años y la media de la OCDE triplica la que se observa en el caso de las personas de 55 a 65 años, que estudiaron íntegramente con el modelo de la EGB.

El estudio señala que la totalidad del aumento de la brecha puede atribuirse a la calidad de la formación (medida como las competencias adquiridas a igualdad de nivel de estudios). De hecho, para un mismo nivel de estudios, la generación de 55 a 65 años supera la media de la OCDE en las tres competencias.

En conjunto, España se sitúa por debajo de la media y ocupa una de las últimas posiciones en los tres ámbitos: lectura (con un índice de 247 frente al promedio de 260 de la OCDE), matemáticas (250 y 263) y resolución de problemas (241 y 251). Como en otros países, con el paso del tiempo se observa una mejora de competencias. Sin embargo, en España, esa mejora entre generaciones es de las más modestas. Las competencias en lectura del grupo de 25 a 34 años son solo 18,5 puntos superiores a las de los mayores (55 a 65 años), frente a un promedio de mejora de la OCDE de 30,4 puntos entre las dos cohortes.

En matemáticas, las competencias han aumentado 13,2 puntos entre las dos generaciones, por debajo de los 25,7 puntos de media y, en resolución de problemas la diferencia de 17,4 puntos en España contrasta con los 29,7 de la media.

En las tres competencias, España se sitúa en el grupo de cola de los cinco países que menos han mejorado junto a Estados Unidos, Suecia, Nueva Zelanda y Eslovaquia. Las mejoras de competencias entre cohortes en España han sido cada vez más débiles. En el caso de las competencias matemáticas, la cohorte de 45 a 54 años muestra un avance de 8,5 puntos respecto a la de 55 a 65 años, que pasa a ser de solo 4,6 puntos entre la cohorte de 35 a 44 años respecto a la de 45 a 54 años, y de apenas 1,8 puntos, entre la de 25 a 34 años y la de 35 a 44 años.

Los resultados son similares o incluso más intensos para las competencias en resolución de problemas y lectura. Los datos muestran, además, un creciente alejamiento de España respecto a la media de los países de la OCDE, con una brecha en competencias que aumenta entre las generaciones más jóvenes. Así, en el caso de la competencia en matemáticas, la brecha respecto a la media de la OCDE es de -6,3 puntos para la cohorte más mayor (las personas de 55 a 65 años, que estudiaron la EGB), pero se triplica hasta los -18,7 puntos en el caso de la población de 25 a 34 años. Un patrón que siguen también las otras dos competencias.

## **EL PAÍS** EDITORIAL

### ***La importancia del buen profesor***

*La insatisfacción de los docentes con la formación que reciben es un motivo de preocupación para toda la sociedad*

EL PAÍS. 08 OCT 2025

Los profesores españoles dan un suspenso a su formación. Solo el 68% de los docentes de secundaria consideran que fue sólida, lo que los sitúa como los más insatisfechos del entorno desarrollado, 16 puntos por debajo de la media, en el macroestudio TALIS de la OCDE, la mayor radiografía internacional sobre el profesorado. Las más de 17.000 exhaustivas encuestas realizadas solo en España revelan también un buen dato: los docentes españoles están en el quinto lugar de los más satisfechos con su oficio (el 95%).

Que un colectivo profesional sobre el que descansa el sistema educativo del país exprese como mayor queja su deficiente instrucción universitaria apremia a los responsables a poner fin de una vez a las deficiencias de esas titulaciones. Los ministerios de Educación y Universidades y la conferencia de rectores (CRUE) tienen que ponerse a la tarea de reformar el sistema.

La formación inicial del profesorado en España —Magisterio para los de primaria y el máster que habilita para enseñar en secundaria— lleva demasiado tiempo siendo una asignatura pendiente de los sucesivos gobiernos. El último intento fue la propuesta de 2022, que contemplaba pruebas de acceso al grado de Magisterio para descartar a quienes no demostraran conocimientos básicos en lengua y matemáticas. Se buscaba así orientar mejor la carrera a dotar de herramientas pedagógicas modernas a los graduados. La CRUE, temerosa de perder clientela, rechazó el plan. Esta misma semana el Gobierno ha reaccionado al informe de la OCDE anunciando medidas al respecto en las próximas semanas.

Es desolador que cuanto afecta a la educación en España arrastre años de desacuerdos provocados por intereses ajenos a las aulas. La docencia es una de las profesiones más exigentes y necesarias en una sociedad. En un mundo en pleno cambio de paradigmas, los profesores representan un anclaje de conocimientos y valores para unos niños y adolescentes expuestos como nunca a graves incertidumbres.

Muchas veces sin los instrumentos adecuados, los titulados trabajan cada día con las nuevas tecnologías y la IA, la inmigración desde otras culturas y lenguas, el poder desestabilizador de las redes sociales o la educación especial para cada vez más niños de entornos desfavorecidos o que sufren discapacidad. Además, la sociedad descarga sobre los profesores la articulación primera de la igualdad y la meritocracia real, garantías de un Estado de derecho. Y cada mañana el docente se enfrenta al reto mayúsculo de preparar a una generación para un futuro que ni los más expertos son capaces de vislumbrar.

La sociedad y sus políticos deben escuchar a los profesores con atención. Hay pocas personas más influyentes en la vida de alguien que un buen maestro.

## EL MUNDO

### Los españoles, cada vez más retrasados en Matemáticas y Lengua respecto a la OCDE: la distancia se ha triplicado desde la generación de la EGB

España es uno de los cinco países que menos ha mejorado en el nivel de competencias básicas durante las últimas décadas

Olga R. Sanmartín. Madrid. Miércoles, 8 octubre 2025

No hace falta pensar que cualquier tiempo pasado fue mejor e idealizar la educación que recibimos durante nuestra infancia, pensando que supera a la que vino después. La realidad es que el nivel educativo ha aumentado a lo largo del tiempo y que los jóvenes de hoy están mejor formados que los *boomers*, esa generación que comienza a jubilarse ahora. Pero, al mismo tiempo, están peor preparados respecto a la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y, lo que es peor, hay una brecha entre unos y otros que es cada vez más grande.

Así lo expresa un informe sobre las competencias de distintas generaciones que forma parte del programa de investigación en socioeconomía de la Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie). En este trabajo, que se hace público hoy, se pone de manifiesto que la brecha de competencias básicas de la población española respecto a la media de la OCDE se ha triplicado desde la generación que se formó íntegramente con el modelo EGB. Esto significa que los que tienen entre 55 y 65 años quedan de media **6,3** puntos por debajo en Matemáticas que los que tienen esa misma edad en el resto de países desarrollados. Mientras que los que tienen de 25 a 34 años van **18,7** puntos por detrás que los mismos jóvenes en la media de la OCDE. En otras palabras, los hijos españoles llevan tres veces más retraso que sus padres respecto al resto de países. O, dicho de forma más técnica, «pese a que el nivel de competencias ha aumentado a lo largo del tiempo, la distancia con la media internacional aumenta con la juventud de la cohorte analizada».

Los datos utilizados para este análisis proceden del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta (PIAAC), que evalúa el rendimiento de la población en edad de trabajar (entre los 16 y los 65 años) de 31 países y territorios en Comprensión lectora, Matemáticas y Resolución de problemas. Este informe muestra que el nivel del conjunto de la población española adulta es más bajo en España que en la media de la OCDE y ocupa una de las últimas posiciones en los tres ámbitos: Comprensión lectora (con un índice de 247 frente al promedio de 260 de la OCDE), Matemáticas (250 y 263) y Resolución de problemas (241 y 251)





Nuestro país, de hecho, se sitúa entre los cinco países de la OCDE que menos han mejorado sus competencias en las últimas décadas, junto a EEUU, Suecia, Nueva Zelanda y Eslovaquia. Mientras el resto avanza, nosotros nos estancamos.

Y es más, los autores llegan a la conclusión que los *boomers* consiguen las mismas competencias, incluso algo superiores (3,3 puntos más en Matemáticas que la media de la OCDE), si estudiaron hasta el mismo nivel formativo que sus compañeros de otros países. Pero eso ha cambiado y ha pasado a ser negativo para los de las generaciones que han venido después.

El investigador del Ivie Lorenzo Serrano, responsable del informe, explica que «nuestros *boomers*, en el sistema educativo que teníamos entonces, conseguían más que los de otros países haciendo lo mismo que ellos». «Los jóvenes españoles logran menos con los mismos años de estudio que los de la OCDE. Y nos vamos alejando, nos vamos quedando atrás en las competencias que se adquieren con los mismos años de estudio. Comparando por edades, ha habido un progreso, porque se estudia hasta más tiempo y se mejoran las competencias, pero ya no conseguimos con los mismos años de estudio competencias mejores. Sin embargo, en otros países sí que avanzan», relata este catedrático de Fundamentos de Análisis Económico de la Universidad de Valencia.

El informe responsabiliza de «la totalidad del aumento» de la brecha «a la calidad de la formación», medida como las competencias adquiridas a igualdad de nivel de estudios. Serrano dice que el avance se explica por la universalización en el acceso a la educación. En 1964 apenas un 3% de los ocupados contaba con estudios universitarios y el 92% carecía de estudios secundarios. Ahora tenemos un 98% de escolarizados en el segundo ciclo de Infantil y el doble de jóvenes de 15 a 19 años en educación superior que en la OCDE. Pero, al mismo tiempo, hay una elevada proporción de jóvenes que no pasa de los niveles inferiores (el 24% tiene como mucho la ESO, somos líderes europeos en infracualificación).

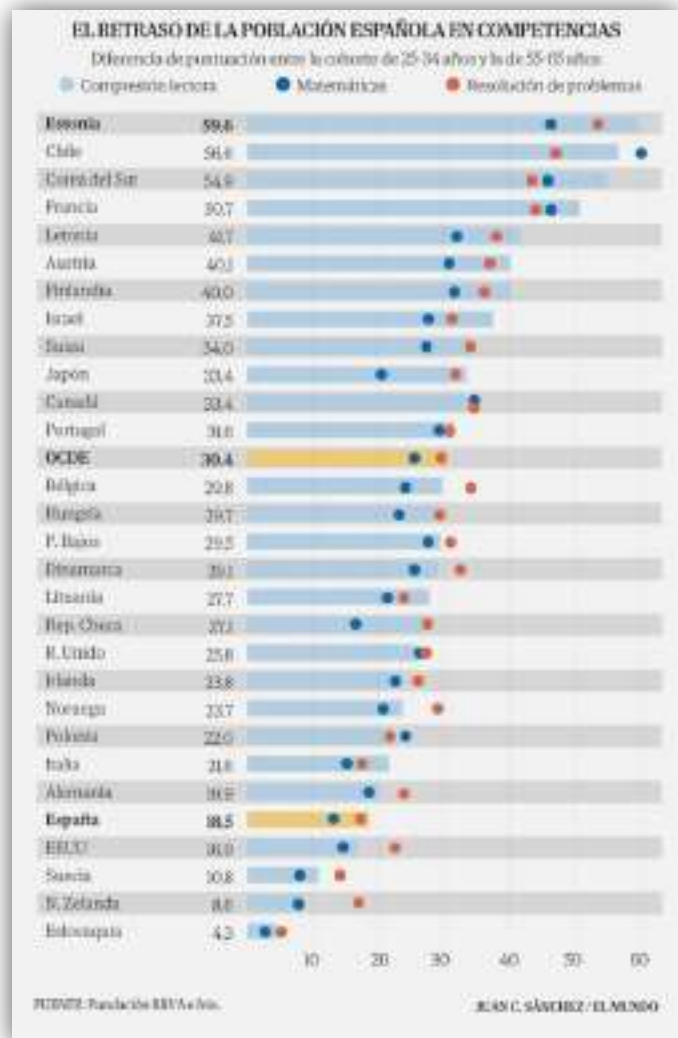
«Esto tiene que ver con la calidad de la educación, con el clima escolar, con cómo se organiza el proceso formativo y con la formación y la selección de los profesores. En España se han realizado un montón de reformas educativas y no hay consenso en materia educativa. La educación es un proceso muy largo que necesita un esfuerzo sostenido y coherente en el tiempo, algo que no se ha producido. En otros países, como Finlandia, se ha hecho de esta forma y les ha funcionado mejor», explica este investigador.

El informe Panorama de la Educación de la OCDE advertía el mes pasado de que tenemos un alto porcentaje de adultos que no saben hacer cálculos matemáticos sencillos (el 31%, frente al 25% de media de la OCDE) o que no son capaces de entender un texto corto (el 32% frente al 27%) o que tienen bajo rendimiento en resolución de problemas (el 35% frente al 29%). El informe PIAAC añade que un universitario español tiene peor nivel (271 puntos en Lectura) que un bachiller de Finlandia (288), de Suecia (283), de los Países Bajos (274) o de Japón (274).

El informe de la Fundación BBVA y el Ivie recuerda que «el nivel de competencias de la población en edad de trabajar y la posición relativa respecto a otros países desarrollados cobran especial importancia en una economía globalizada como la actual».

Para mejorar, los autores proponen reducir el abandono escolar temprano (está en el 13%, su mínimo histórico) hasta ponerlo al nivel de otros países (la media de la UE es el 9,3%) a

través de la «modernización» de los estudios de la Formación Profesional, algo que ya se está haciendo, pues esta modalidad de enseñanza tiene cada vez más demanda entre los jóvenes.



También llaman a elevar el listón en la selección de los profesores y mejorar la carrera de Magisterio, cuestiones que el Ministerio de Educación está negociando con los sindicatos educativos para reformar la profesión docente. Uno de los problemas es el perfil de los futuros maestros, que proceden del Bachillerato de letras porque no les gustan las Matemáticas -tampoco son muy aficionados a leer- y entran en la carrera con notas del instituto más bajas que los de otros grados.

El informe también menciona como un elemento importante el clima escolar, un día después de que el informe TALIS haya evidenciado que España es uno de los países de la UE con más problemas de disciplina en las aulas. Igualmente apela al «esfuerzo de los estudiantes» cuando la Lomloe o Ley Celaá, aprobada en 2020, ha fomentado un modelo de enseñanza donde se permite pasar de curso y obtener el título de la educación secundaria obligatoria sin límite de suspensos.

# EL PAIS

## Los jóvenes españoles triplican la brecha con la media de la OCDE en matemáticas y comprensión lectora respecto a la generación de la EGB

*La franja de quienes tienen entre 25 y 34 años ha estudiado más que sus padres, pero su mejora en competencias básicas avanza mucho más despacio*

CAROLINA DE LIMA. Madrid - 08 OCT 2025

El nivel educativo en España ha crecido con el paso de las generaciones. Los jóvenes de hoy acumulan más años de formación y muestran mejores resultados que sus padres o abuelos. Sin embargo, esa mejora no ha bastado para acortar la distancia con el resto de los países desarrollados. Al contrario: la brecha con la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) se ha ensanchado entre los más jóvenes. Un informe de la Fundación BBVA y el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie), presentado este miércoles, revela que los españoles de entre 25 y 34 años están tres veces más rezagados en competencias básicas —comprensión lectora, resolución de problemas y matemáticas— respecto a la media de la OCDE que las personas de entre 55 y 65 años, formadas bajo el modelo de la EGB. El estudio analiza los datos del programa PIAAC, una evaluación internacional similar a PISA, pero aplicada a la población adulta.

Los resultados son claros. En matemáticas, los españoles de entre 55 y 65 años se sitúan 6,3 puntos por debajo de la media de la OCDE, mientras que los de 25 a 34 años están 18,7 puntos por detrás. El mismo patrón se repite en comprensión lectora y resolución de problemas: cuanto más joven es la generación, mayor es el desfase con el resto de los países desarrollados. “Las competencias de la población española han mejorado de generación en generación, pero ese avance ha sido más débil que en otros países”, explica Lorenzo Serrano, investigador del Ivie y responsable del informe. “España es uno de los países donde menos se ha progresado si comparamos a los jóvenes con quienes están próximos a jubilarse”.

No es una sorpresa que el nivel medio de competencias de los adultos españoles se mantenga por debajo del promedio de la OCDE. Ya lo había señalado el informe PIAAC publicado en diciembre de 2024, aunque entonces se observaba una ligera reducción de la distancia respecto a la década anterior. El nuevo análisis de la Fundación BBVA e Ivie utiliza los datos más recientes del examen de 2023 para radiografiar las diferencias entre generaciones dentro de España y compararlas con las de otros países del mismo rango de edad.

En casi todos los países las competencias básicas son mejores en las generaciones más jóvenes, lo que refleja un avance progresivo en el tiempo. Pero en España la ventaja de los jóvenes sobre los mayores es más pequeña que en la media internacional. En lectura, por ejemplo, la mejora intergeneracional alcanza una media de 30,4 puntos en la OCDE, frente a solo 18,5 en España. En matemáticas, el avance es de 13,2 puntos frente a 25,7; y en resolución de problemas, de 17,4 frente a 29,7.

Este panorama sitúa a España entre los cinco países de la OCDE que menos han avanzado en competencias básicas durante las últimas décadas, solo por delante de Estados Unidos, Suecia, Nueva Zelanda y Eslovaquia. Según los datos del PIAAC, España ocupa una de las últimas posiciones en los tres ámbitos: en lectura obtiene una media de 247 frente a los 260 de la OCDE; en matemáticas, 250 frente a 263; y en resolución de problemas, 241 frente a 251.

*La calidad de la formación, en el centro del problema*

Según Serrano, “la debilidad de las competencias básicas en comparación con otros países de la OCDE se debe principalmente a la calidad de la formación: en España, para un mismo nivel de estudios, las competencias conseguidas son más bajas que en la mayoría de los países desarrollados”.

De hecho, las personas de entre 55 y 65 años logran competencias iguales o incluso superiores a las de sus coetáneos en otros países cuando se comparan niveles de estudio equivalentes. En cambio, las cohortes más jóvenes quedan por debajo de la media internacional. Toda la ampliación de la brecha puede atribuirse, según el informe, a esa pérdida de calidad formativa.



En matemáticas, por ejemplo, el diferencial positivo de +3,3 puntos que tiene España en la generación de 55 a 65 años se convierte en uno negativo de -12 puntos entre los jóvenes de 25 a 34. Una tendencia similar se repite en comprensión lectora y resolución de problemas.

El investigador añade que esta tendencia se ha agravado con el tiempo y atribuye parte del problema a la sucesión de reformas educativas sin consenso en las últimas décadas. “Las numerosas reformas planteadas en los últimos 40 años no han logrado los avances esperados. No hemos conseguido acercarnos al resto de los países de la OCDE”.

## **el Periódico** de Catalunya

### **La educación obligatoria hasta los 18 años costaría 1.500 millones de euros anuales**

*El Consejo Escolar del Estado reclamó alargar los estudios obligatorios para combatir el abandono escolar*

Olga Pereda. Madrid 09 OCT 2025

En su último informe, el Consejo Escolar del Estado reclama una medida que, de momento, ningún gobierno ha puesto encima de la mesa: alargar la educación obligatoria y gratuita hasta los 18 años. Es decir, dos más del límite actual: 16 años, cuando termina la ESO. Vigente en Portugal, Inglaterra, Alemania, Austria o Bélgica, la educación extendida implica un modelo flexible y no supone que todo el alumnado curse bachillerato. La mayoría de los especialistas están a favor y pronostican como resultado una importante reducción del abandono escolar temprano, igual que ha ocurrido en Portugal (del 28,3% en 2010 al 6,6% en 2024). Sin embargo, también hay voces contrarias que enarbolan la bandera de la libertad personal y que insisten en que el verdadero debate no está en retener a los chavales en el aula sino en analizar por qué quieren irse. El Ministerio de Educación y FP, de momento, no se pronuncia sobre esta reforma cuyo coste, según estudios publicados, alcanzaría 1.500 millones de euros anuales.

Formado por más de cien miembros que representan a los distintos colectivos implicados (desde el profesorado hasta las familias pasando por las administraciones públicas, las empresas y los sindicatos), el Consejo Escolar del Estado realiza una labor consultiva, de asesoramiento y de propuesta al Gobierno. En 2015, con Francisco López Rupérez como presidente, el organismo ya incluyó entre sus propuestas de mejora la extensión de la educación obligatoria hasta los 18. “Es la vía para reducir el abandono escolar temprano y la brecha formativa. Contribuiría a aumentar la empleabilidad de los jóvenes y mejoraría no solo su salario sino también su salud física y emocional”, explica López Rupérez, director de la cátedra de Políticas Educativas en la Universidad Camilo José Cela. “El sistema educativo no puede ser igual ahora que hace 35 años. El contexto ha cambiado”, añade.

En su último informe (2024), el Consejo Escolar del Estado vuelve a instar al Ejecutivo a “reflexionar sobre la conveniencia de que la comunidad educativa debata la extensión de la obligatoriedad de la educación hasta los 18 años”. El organismo considera que alargar la educación obligatoria y gratuita contribuiría a promover la igualdad de oportunidades y a no dejar a ningún alumno atrás. A pesar de la insistente petición, el Gobierno de Pedro Sánchez, que llegó a garantizar la universalidad de la educación de 0 a 18 años antes de ser presidente, no tiene entre sus planes estudiar la medida. Fuentes del departamento que dirige Pilar Alegría omiten a este diario cualquier pronunciamiento al respecto.

#### *Abandono temprano*

En España, la educación obligatoria cambió en 1990, cuando el equipo de **Felipe González** aprobó extenderla por ley hasta los 16. La anterior legislación (ley general de educación, 1970) tenía fijado el límite en los 14. En 2011, el Parlamento Europeo aprobó una resolución en la que sugería a los estados miembros que extendieran la educación obligatoria hasta los 18 como medida para combatir el abandono escolar temprano. Este se refiere al grueso de ciudadanos entre los 18 y los 24 años que, como mucho, tienen la ESO y no han seguido estudiando (también están incluidos los que ni siquiera la tienen). Actualmente, España detenta uno de los porcentajes más elevados de abandono: 13% frente al 9,3% de la media europea.

Alargar dos años más la educación gratuita y obligatoria no consiste en hacer que todo el alumnado curse el mismo itinerario de ESO y bachillerato. No se trata de mantener a alumnos contra su voluntad en aulas en las que no desean estar, estudiando algo que no quieren estudiar. Los expertos apuestan por modelos flexibles que atraigan a todos los perfiles con un abanico de itinerarios que resulten atractivos tanto para los que apuestan por una enseñanza más académica como los que tiran hacia una formación de carácter más profesional y dirigida al mundo laboral. “La solución pasa por implantar un bachillerato gratuito y aumentar la oferta de Formación Profesional asequible, ya sea pública o concertada”, reflexiona el director del área de educación del centro de Políticas Económicas de ESADE (EsadeEcPol), Lucas Gortazar.

## *Inversión*

La medida, lógicamente, no es gratis. Según los análisis de los investigadores de Funcas, hablamos de unos 1.500 millones de euros al año, lo que significa el 0,1% del PIB. Consciente del gasto para las arcas públicas, el especialista de EsadeEcPol apunta a que los beneficios compensarían la inversión. “La educación es muy rentable no solo a nivel personal sino social. Hay que tener en cuenta los beneficios comunitarios, como la creación de valor y el crecimiento económico”, concluye.

### *Ni segregación ni café para todos*

Luis Lizasoain, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesor de la Universidad del País Vasco hasta 2018, recuerda que hay muchos chavales de 16 años, incluso más jóvenes, que renuncian a seguir estudiando. “Se trata de que la escuela no les abandone. Lo importante es que estos alumnos puedan cruzar pasarelas formativas. Un sistema segregador no funciona, pero tampoco el café para todos, no se trata de que todos cursen los mismos estudios obligatorios”, explica.

Experto en métodos de investigación y diagnóstico en educación, Lizasoain se muestra completamente a favor de iniciar el debate para extender la educación obligatoria, pero puntualizada que se tiene que hacer bien. “Un simple brindis al sol no tendría sentido. Este tema merece un debate pausado, sin bronca política. Hay que escuchar a los técnicos”, concluye el profesor, que recuerda que México implantó la obligatoriedad hasta los 18 sin el resultado deseado. “El sistema está mal hecho y solo se aplica, de verdad, al 60% del alumnado. El otro 40% se queda fuera”, se lamenta.

A pesar del entusiasmo de sus colegas, el catedrático emérito de Sociología en la Universidad Complutense (Madrid) Mariano Fernández Enguita se muestra contrario a la medida por una cuestión de derechos y libertad personal. “¿Hasta qué punto el Estado te puede obligar con 16 años a quedarte en el sistema educativo si tú estás a disgusto y te quieres ir?”, se pregunta.

Poniendo como ejemplo el caso de los alumnos de etnia gitana (su escolarización ha aumentado, pero el rendimiento escolar se ha reducido y existe mayor abandono), el investigador asegura que la extensión de la educación no garantiza los éxitos escolares que muchos pronostican. No hay que obligar a nadie a estar donde no quiere, sino “hacer que no se quieren ir”, insiste dejando claro que hay que ofrecer “válvulas de salida” a chicos y chicas de 12, 13 y 14 años para los que el sistema no funciona. “Tenemos el sistema educativo que diseñamos en su día, una escuela para que los chicos se fueran cayendo. Hemos heredado un modelo de aula huevera y libros de texto. La ESO estaba concebida como una etapa mucho más comprensiva y no lo ha sido”, concluye haciendo hincapié en otro de los grandes problemas de las aulas: la excesiva repetición de curso, “un vicio de la institución y la profesión”.



## **La educación obligatoria hasta los 18 avanza en Europa y EEUU**

*En la mayoría de países, la educación secundaria se alarga hasta los 18 de 'facto' o de forma obligatoria*

Redacción. 09 OCT 2025

El Consejo Escolar del Estado –formado por docentes, familias, administraciones públicas, empresas y sindicatos– reclama en su último informe una propuesta largamente reivindicada pero que ningún gobierno ha puesto sobre la mesa: la educación obligatoria y gratuita hasta los 18 años. Es decir, dos más del límite actual: 16 años, cuando termina la ESO. La mayoría de los especialistas están a favor y pronostican como resultado una importante reducción del abandono escolar temprano, tal como ha ocurrido en Portugal (del 28,3% en 2010 al 6,6% en 2024). También hay voces contrarias que apuntan a que el debate debería centrarse no tanto en cómo retener a los chavales en el aula sino en analizar por qué dejan los estudios. ¿Cómo lo hacen en los países de nuestro alrededor?

### *Alemania: obligatoriedad flexible a partir de los 16 en formación profesional*

En Alemania el sistema educativo no tiene una regulación única para todo el país, sino que las competencias corresponden a los 16 ‘länder’, los estados federados. La norma general es que el periodo de educación obligatoria sea de 10 años, que arrancan a los 6 y se prolonga hasta los 16 o, en algunos ‘länder’, hasta los 17 o 18. La responsabilidad con el cumplimiento de la educación obligatoria corresponde a los padres.

Hay que tener en cuenta, sin embargo, que a partir de los 16 se flexibiliza esa obligatoriedad para aquellos que no cursen estudios en institutos de bachillerato, orientados al ingreso en la universidad, sino que se hayan dirigido hacia la formación profesional. En Alemania, la diversificación hacia el bachillerato o la formación profesional arranca con la escuela secundaria. Para aquellos que se hayan dirigido hacia el aprendizaje de oficios, a partir de los 16 años se entra en la obligatoriedad flexible, que compagina los estudios con las enseñanzas prácticas. Gemma Casadevall

*Inglaterra: formación hasta los 18*

En el Reino Unido todos los alumnos están obligados a ir al colegio hasta los 16 años, cuando termina la educación secundaria y se completan los exámenes finales, conocidos como GCSE. Sin embargo, desde 2013, los jóvenes en Inglaterra deben seguir algún tipo de educación o entrenamiento hasta los 18, ya sea estudiando el equivalente al bachillerato; entrando en los 'apprenticeships' —un tipo de trabajo combinado con formación en ese ámbito—; o cursando estudios a tiempo parcial, combinados con un trabajo o un voluntariado de al menos 20 horas semanales. En el caso de Escocia, Gales e Irlanda del Norte, no es obligatorio seguir formándose hasta los 18 años y la edad mínima para dejar los estudios sigue fijada en los 16 años. Lucas Font

*Francia: obligatoria hasta los 16, pero la mayoría sigue hasta los 18*

La estructura del sistema educativo francés se divide en cuatro niveles: la escuela infantil, de 3 a 6 años; la escuela primaria, de 6 a 11; y los dos últimos ciclos, secundaria inferior y superior, donde se encuentra una ligera diferencia entre el sistema educativo español y el francés. La secundaria inferior se sitúa entre los 11 a 15 años, y la secundaria superior, de los 15 a los 18. Esta última se divide en tres verticales —general, tecnológico o profesional—. Los jóvenes deberán elegir una de estas opciones en base a su futuro educativo.

Es en esta última etapa cuando los estudiantes, cumplidos los 16 años, pueden abandonar los estudios. Sin embargo, al producirse a mitad del último ciclo, la mayoría de jóvenes acaban optando por finalizar los estudios a los 18 años. Una vez acabado todo el ciclo escolar, los estudiantes franceses se enfrentarán al examen de Baccalauréat, también conocido como BAC. En este examen escrito y oral deberán intentar sacar la mejor puntuación para posteriormente acceder a alguna universidad o escuela. Leticia Fuentes

*Italia: hasta los 16*

En Italia la educación obligatoria está regulada a nivel nacional y tiene una estructura bastante definida. Desde los 6 hasta los 16 años la escolarización es obligatoria y se organiza en tres principales etapas: escuela primaria, escuela secundaria de primer grado y escuela secundaria de segundo grado. En esta última etapa, los estudiantes tienen la opción de decidir si prefieren acudir a Liceos (que pueden ser: clásico, científico, artístico, lingüístico, musical, etcétera) para una educación más académica y orientada a seguir estudiando en la universidad; a institutos técnicos, con un enfoque más técnico-científico y económico, o a institutos profesionales, para una formación más práctica y orientada al trabajo. Además, después de los 14 años, como alternativa a los liceos o institutos, también se tiene la posibilidad de la llamada Formación Profesional Regional, gestionada por las regiones y también de alto contenido práctico. Irene Savio

*Portugal: educación hasta los 18 y reducción del abandono*

Portugal amplió en 2009 la escolaridad obligatoria hasta los 18 años o hasta completar la educación secundaria. Esta medida, junto con el impulso de la enseñanza profesional y políticas de apoyo social, ha sido clave en la reducción del abandono escolar temprano. En 2010, el 28,3 % de los jóvenes de 18-24 años había dejado los estudios sin completar el nivel secundario; en 2024, la tasa ronda el 6-8%, situando al país por debajo de la media europea. La medida también ha impactado en una mejora de las cualificaciones, aunque persisten desigualdades regionales y un ligero repunte reciente del abandono. En conjunto, sin embargo, la iniciativa ha consolidado un cambio estructural que ha reducido el abandono precoz de forma sostenida.

*EEUU: obligatoria hasta los 18 en más de la mitad de los estados*

En Estados Unidos la educación no es competencia del gobierno federal sino de los estados, cada uno de los cuales fija las edades mínima y máxima de educación obligatoria.

En la **mayoría** esa obligatoriedad va desde los 5 o 6 años hasta entre los 16 y los 18 y más de la mitad, además de DC, exigen la escolarización hasta los 18. Barack Obama en 2012 propuso que todos los estados la requirieran hasta esos 18 o la graduación, pero no dio ningún paso federal para incentivar esa propuesta.

Algunos estudios comparativos que se han realizado no arrojan resultados claros sobre el impacto de subir la edad de escolarización. Un análisis que el laboratorio de ideas Brookings publicó tras la propuesta de Obama, por ejemplo, concluyó que elevar la edad de asistencia obligatoria no garantiza que aumente la tasa de graduación. Ese estudio apuntaba a que elevar la edad de escolarización obligatoria es por sí solo insuficiente y señalaba que tiene mucho mayor impacto que la edad la calidad y la financiación de la educación, que en EEUU se financia principalmente con impuestos locales y depende mucho de cada distrito escolar, o la presentación de alternativas. Idoya Noain

## ¿Se aprende mejor participando en clase?

*Octavio Díaz Santana. Profesor de Sociología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

*María-Eugenia Cardenal. Profesora de Sociología, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

*Sara María González Betancor. Profesora Titular de Universidad, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

¿Qué hace un “buen estudiante”? Toma apuntes, presta atención y guarda silencio, mientras el docente explica: esta sería una respuesta habitual. Es decir, el profesor o profesora como protagonista, y los estudiantes con una actitud pasiva. A menudo, este se considera el mejor modelo para sacar buenas notas.

Las metodologías activas proponen algo diferente: un aprendizaje basado en la participación del alumnado. Se trata de que tenga una actitud activa, para lo que el profesorado ha de brindarle espacio. Pero ¿realmente este cambio mejoraría el rendimiento?

En una reciente investigación tratamos de responder a esta pregunta centrándonos en las competencias de Comunicación lingüística, Inglés, Matemáticas y Ciencia y Tecnología. Para ello, utilizamos los datos del alumnado que cursa el sexto curso de primaria en las Islas Canarias.

### *El rol del profesorado*

La sociología de la educación señala que impartir las clases de una forma u otra no sólo tiene consecuencias en cómo se aprende: influye en el clima del aula. Y eso se traduce en una mayor o menor atención, respeto, seguridad y confianza.

En nuestra investigación analizamos cómo se comporta el profesorado; es decir, el rol que juega en el aula. En concreto diferenciamos dos estilos docentes: el directivo, como ejemplo de práctica docente tradicional, y el participativo, como práctica docente activa.

También tuvimos en cuenta dos tipos de relaciones. Las afectivas, es decir, el apoyo emocional que recibe el alumnado en forma de seguridad, respeto o escucha. Y las educativas, relacionadas con el apoyo en el aprendizaje, como las respuestas a las preguntas o los consejos para mejorar.

### *¿Qué da mejores resultados?*

A partir de lo anterior, nos preguntamos si el rol del profesor o profesora afecta a las notas del alumnado. Nuestros resultados indican que si el profesorado tiene un rol activo las notas son mejores que si tiene un rol tradicional. Es decir, disponer de espacio para participar en clase y unas buenas relaciones entre profesor y alumno mejora los resultados.

Nuestros datos también subrayan el peso de las relaciones en el rendimiento. Sobre todo, el de las relaciones afectivas. El apoyo emocional del profesorado juega un papel muy importante en el aprendizaje. Por eso es tan necesario prestar atención a los vínculos con el alumnado.

No basta con reflexionar sobre las formas en las que se imparten las clases, también hay que prestar atención al efecto que tiene en el alumnado la forma en la que se le hace llegar la lección. ¿La forma de dar la clase les anima a participar? ¿Les proporciona seguridad y confianza? ¿Les estimula a querer aprender?

### *Trasladarlo a las aulas*

Estos resultados apoyan una mayor presencia de las metodologías activas en las aulas. No solo porque mejoran las notas, sino porque promueven la implicación del alumnado y las buenas relaciones con el profesorado. Es decir, el rol activo genera un clima del aula mucho más positivo que el rol tradicional.

Trasladarlo a las aulas requiere, en primer lugar, del compromiso de las autoridades educativas, pero también de la formación del profesorado. Al fin y al cabo, aumentar la presencia de las metodologías activas supone nuevas maneras de dar las clases y de relacionarse con el alumnado que no todos los docentes conocen y saben aplicar.

## Razones para estudiar humanidades en la era de la inteligencia artificial

*Francisco Zamora-Polo. Profesor Contratado Doctor del Área de Proyectos de Ingeniería. Departamento de Ingeniería del Diseño, Universidad de Sevilla*

*Jesús Sánchez Martín. Profesor en Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de Extremadura*

*Mario Corrales Serrano. Profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad de Extremadura*

“Qué pena que te metas en Filología (o Historia, o Filosofía), con las notas tan altas que tienes podrías estudiar lo que quisieras”. Esta frase o alguna variación sobre la misma idea la han escuchado, probablemente, en algún momento de sus carreras muchos estudiantes e investigadores de disciplinas humanísticas. Es una expresión que indica un menor valor social o laboral de las humanidades, y que se refleja en el porcentaje tan pequeño de estudiantes que acaban eligiendo una carrera humanística en la universidad.



Según los datos oficiales de las estadísticas universitarias en España, tan sólo un 10 % de los estudiantes de grado se matriculan en estudios de Artes y Humanidades. Estas titulaciones son además las menos elegidas como primera opción.

Existe una percepción social y económica de que las humanidades no “son útiles” para el mundo, o para ganar dinero. Y lo cierto es que esa creencia de que los egresados en disciplinas de Artes y Humanidades tienen mayor índice de desempleo, salarios bajos y un mayor desajuste de éstos con el nivel de formación ha sido respaldada por algunos estudios.

Algunas universidades están relegando estos grados universitarios a puestos de menor atención, o incluso sustituyéndolos progresivamente por otras propuestas formativas. Detrás de estas acciones está el bajo número de estudiantes que eligen estas carreras. Este bajo interés es algo que tiene repercusiones incluso en los planes de estudio de secundaria y primaria. Es una tendencia general en todo el mundo. Como señala la filósofa estadounidense Martha Nussbaum (Premio Princesa de Asturias de las Letras en 2012) en su obra *Sin fines de lucro*: “En casi todas las naciones del mundo se está erradicando las materias relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario, como secundario y en las universidades. Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales, en un momento en el que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitiva en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno, a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres a hijos.”

#### *Vocación de impacto en la sociedad*

Sin embargo, no han desaparecido esos estudiantes que, con un expediente excelente, optan por las humanidades. ¿Por qué lo hacen? Hemos analizado recientemente historias personales de esos estudiantes “atípicos” para entender sus motivaciones.

Al ser entrevistados, estos *informantes privilegiados* expusieron un predominio claro de motivaciones internas (vocación, capacidad de servicio e interés personal) sobre las externas (empleo, estatus, influencia familiar) en la selección de la titulación. Es el caso de esta persona, que con una nota elevada, se decantó finalmente por uno de esos “saberes inútiles”: “Mis notas de acceso a la universidad fueron buenas, saqué un 8,75 (sobre 10) y eso me dio la posibilidad de acceder a cualquier carrera de artes e incluso a algunas de ciencias. Tanto mi familia como mis compañeros querían que estudiara una carrera en la que me resultara fácil encontrar trabajo y que me proporcionara un buen estatus social y buenas condiciones de vida.”

#### *Más que un trabajo*

Los estudiantes con los que hablamos valoraban el impacto que su formación tenía sobre la sociedad. Para ellos, la elección de carrera no era simplemente un modo de procurarse un trabajo en el futuro, sino que percibían que con ellas podrían tener un protagonismo especial en la construcción de la sociedad, pues sus aspiraciones no eran tan solo laborales, sino vocacionales.

Entendían que la aportación a la sociedad a que estaban llamados desde sus estudios se realizaba en el cultivo de los valores humanísticos asociados a “las letras”: la reflexión filosófica, la belleza artística o la dimensión poética y lírica de la literatura, por poner solo algunos ejemplos.

#### *Motivaciones internas*

En una reciente tesis doctoral hemos evaluado el tipo de motivación que prevalecía cuando los estudiantes elegían modalidad de bachillerato (momento en el que, de manera tradicional, una persona se decanta por “ciencias” o “letras”).

Observamos que, aunque en general predominan las motivaciones externas (asociadas al salario o la empleabilidad), el alumnado con calificaciones altas que se decanta por humanidades y ciencias sociales valora más las motivaciones internas (el gusto por la disciplina, la capacidad de ser útil o la vocación).

No obstante, los estudiantes que tienen calificaciones altas eligen mayoritariamente la modalidad de ciencias y valoran motivaciones como la salida profesional o el estatus económico.

Dicho de otro modo, la tendencia general del alumnado con buenas notas, movido por motivaciones externas, es la de buscar una profesión rentable, mientras que el alumnado de calificaciones altas que se decanta por humanidades refiere motivaciones más vocacionales.

#### *Saberes útiles*

Esta motivación intrínseca tiene que ver con una concepción de las humanidades como un factor clave en la configuración de la sociedad, tal como proponía el pensador italiano Nuccio Ordine en *La utilidad de lo inútil*.

*“Existen saberes que son fines en sí mismos, y que, precisamente por su naturaleza gratuita y desinteresada, alejada de todo vínculo práctico y comercial, pueden ejercer un papel fundamental en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y cultural de la humanidad”.*

¿Se puede poner de manifiesto la utilidad de estos saberes? En otro estudio que hemos hecho recientemente sobre el interés de las humanidades y las ciencias sociales para la construcción de la sociedad, proponíamos a un grupo de estudiantes de educación secundaria configurar su ciudad ideal tomando diez decisiones, vinculadas a las diversas modalidades de estudio que cursan.

Durante el proceso se dieron cuenta de lo siguiente: para que en su ciudad hubiese un modelo de gobierno, sistema de justicia, educación, cultura o arte, era necesaria la presencia de saberes humanísticos y sociales con los que no contaban al principio de la intervención.

Aprender es necesario, por sí mismo

De manera popular, o incluso tradicionalmente, las humanidades se han percibido como el estudio o análisis de lo que otros hicieron (sea arte, literatura, filosofía, etc.), con poca aplicación práctica. Por eso, en un escenario cultural, social y tecnológico como el que vivimos, donde el acceso a los datos es inmediato y constante, estas disciplinas se consideran de poco valor.

El antiguo debate sobre la necesidad de exigir aprendizaje de contenidos y habilidades cuando estos estaban en los libros o en los ordenadores parece afectar especialmente a este tipo de saberes, los humanísticos. ¿Es preciso potenciar la adquisición y dominio de esta cultura general cuando todo se puede encontrar en la red?

Evidentemente, sí. Una afirmación rotunda porque el objetivo no son los contenidos, sino el propio proceso de aprendizaje. Estas competencias “duras” son precisamente las que permiten el desarrollo de otras “blandas”, como son el pensamiento crítico, la autorregulación de aprendizajes o la actitud de curiosidad.

Estudiar a los grandes pensadores de la historia nos puede llevar a identificar el valor de la verdad en un contexto de noticias falsas y manipulación. Y conocer el devenir histórico de los conflictos del siglo pasado será un elemento clave para comprender cuán frágil es la paz en la que algunos vivimos, por poner solo algunos ejemplos.

*El papel de las humanidades*

En un contexto de menoscabo sistemático de las ciencias sociales y las humanidades en el currículo académico y en el interés general, la alfabetización científica es algo fuera de discusión. Pero las humanidades, como bien defendía el filósofo español José Ortega y Gasset, tienen una misión en la universidad: son el tronco principal de la cultura.

Avances tecnológicos como los algoritmos de inteligencia artificial generativa (IAG) nos obligan a hacernos preguntas que solamente las humanidades pueden ayudarnos a responder. Por esa razón, los estudios y disciplinas humanísticas deberían tener un carácter transversal para otros ámbitos de conocimiento (científicos, ciencias de la salud o tecnológicos).

En cuanto a las etapas de primaria y secundaria, dar mayor visibilidad a lo que los profesionales del ámbito humanístico aportan al bien común conduciría a potenciar las vocaciones humanísticas.

El escritor Isaac Asimov adivinó en su obra *Yo, Robot* que la tecnocracia era insuficiente y que siempre necesitaría del saber humano, ese que hizo cristalizar en sus Tres Leyes de la Robótica. Leyes que, más de dos mil años después, nos remiten inequívocamente al adagio latino de Terencio: “Nada humano me es ajeno”.

---

## MAGISTERIO

### Las aulas del siglo XXI. En busca de entornos creativos

*La Real Academia Española define innovación como mudar o alterar algo introduciendo novedades. Las aulas de hoy poco tienen que ver con las del pasado. Todavía persiste la creencia de que la educación no ha cambiado, pero esto no es cierto: sí ha cambiado, y mucho.*

ALBA CARSÍ. 2 de octubre de 2025

Los estudiantes no son los mismos, tampoco lo son las familias, las materias, los materiales ni siquiera los propios cimientos de las escuelas. La escuela avanza y lo hace al compás de un mundo cada vez más cambiante. Por ello, y atendiendo a la importancia de este artículo, es necesario destacar que las aulas son espacios que educan y que actualmente se están transformando para dar respuesta a las distintas necesidades del alumnado.

Ahora bien, para comprender este proceso de cambio conviene mirar atrás y recordar las aulas del pasado: pupitres en filas, una tarima para el profesor y una pizarra al fondo. La legislación educativa de entonces no valoraba la importancia del espacio en el desarrollo del alumnado. Aquella organización no permitía apenas la participación, y las metodologías se centraban exclusivamente en la transmisión de conocimientos.



Evidentemente, no existían herramientas digitales ni otras formas alternativas de aprendizaje que no fueran la simple relación docente-alumno.

En contraposición, hoy nos encontramos con un modelo educativo muy distinto. Existen aulas con espacios y zonas diferenciadas (como el rincón de lectura o el de experimentación), mobiliario flexible que se adapta a las necesidades de cada momento (por ejemplo, al trabajo en equipo) y herramientas digitales, como las pizarras interactivas, que facilitan el aprendizaje a través de distintos canales, en línea con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Todos estos cambios favorecen la creación de aulas innovadoras que motivan al alumnado hacia el aprendizaje.

Pero no solo el aula debe ser un espacio innovador. Los centros educativos cuentan con otros lugares que también pueden transformarse: pasillos, vestíbulos, bibliotecas... Diseñados de forma sencilla y acogedora, estos espacios fomentan la interacción entre niños y niñas, familias y comunidad educativa, contribuyendo a un clima de colaboración y convivencia.

Estos cambios, que en apariencia pueden parecer insignificantes, generan grandes beneficios en el alumnado: desarrollan su creatividad y pensamiento crítico, favorecen la inclusión independientemente de las necesidades personales y permiten una conexión más directa entre teoría y práctica.

Para concluir, me gustaría subrayar una reflexión muy extendida en la sociedad: innovar no significa únicamente incorporar tabletas o pizarras digitales. Innovar también es repensar los espacios y adaptarlos a la sociedad del siglo XXI. El diseño del aula resulta fundamental para crear un entorno seguro, acogedor y motivador para el alumnado. Se trata de buscar estrategias eficaces para enseñar y de aportar originalidad en la forma de ofrecer aprendizajes.

Repensar la escuela es repensar el futuro.

*Alba Carsí García es máster en Dirección y Gestión para la Calidad de centros educativos.*

## **A España le cuesta formar a sus docentes jóvenes y desaprovecha la experiencia de los veteranos**

*España es uno de los países analizados en el informe TALIS 2024 de la OCDE donde los docentes más se quejan de perder mucho tiempo de clase debido a las interrupciones.*

SARAY MARQUÉS. Martes, 7 de octubre de 2025

La última edición de TALIS, el *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje* de la OCDE, llevado a cabo en España entre febrero y marzo de 2024 con una muestra de profesorado y equipos directivos de 1.013 centros educativos, refleja que la mayoría de los docentes están muy contentos con su puesto de trabajo, con su centro educativo y con su profesión –95% en el caso de los profesores de Secundaria, por encima de la media de la OCDE y de la UE y 97% en el caso de los maestros de Primaria, el porcentaje más alto de los 50 países participantes–.

En este apartado España muestra valores estables y de los más altos de los países participantes en TALIS, con una mayoría de docentes que le ven más ventajas que desventajas a su profesión, que la volverían a elegir sin dudar y que se sienten motivados para ir cada mañana a su centro educativo.

En el otro lado de la moneda, el estrés ha subido seis puntos desde 2018, y crece la intención de abandonar la profesión entre quienes sienten sobrecarga, falta de apoyo y escasa autonomía.

En cuanto a la disciplina, TALIS viene a reiterar lo que ya nos dijo PISA 2022: el trabajo en las aulas se ha vuelto más complejo y emocionalmente exigente. Un 38% de los estudiantes españoles reconoce que en clase “los alumnos no escuchan”, y un 33% se distrae con el móvil. El clima escolar no mejora, y los docentes lo pagan.

El de la disciplina es uno de los microdesafíos para España según el padre de PISA, Andreas Schleicher. Los estudiantes se han vuelto más difíciles de controlar y surgen nuevos problemas de convivencia. Frente a esta situación, el experto recomienda involucrar a los estudiantes para que hagan cosas en lugar de solo escuchar y cumplir instrucciones (son estudiantes, no robots). Además, a mayor experiencia del docente más facilidad para mantener la disciplina, por lo que a su juicio tendría sentido que los docentes con más experiencia se encargaran de las clases más complicadas, y que los mejores directores estuvieran en los centros más difíciles, justo lo contrario de lo que suele suceder. Aquí se aprecia un punto de mejora para nuestro país, porque los docentes con mayor confianza como docentes imponen más respeto a los estudiantes.

Asociada a los problemas de disciplina en el aula llega la pérdida de tiempo de instrucción: El porcentaje de docentes que declaran perder mucho tiempo en clase debido a interrupciones (29% en Secundaria, 26% en Primaria) se sitúa claramente por encima del promedio de la OCDE (18%) y UE (19%).

### *Formación inicial: Necesita mejorar*

¿Prepara la formación inicial para los desafíos del siglo XXI? Solo el 57% del profesorado de Secundaria y el 62% de Primaria en España considera adecuada su formación inicial (OCDE: 77%; UE: 71%). Este es uno de los apartados donde España queda más rezagada, demostrando su déficit estructural tanto en formación inicial como en apoyo a noveles, autonomía curricular y atención a la diversidad, que se evidencia en una gran brecha con los países líderes en mentoría. Otro de los retos para España es hacer frente al declive de la preparación inicial de sus docentes, con más énfasis en los componentes más prácticos, sobre todo en Secundaria, incorporando práctica supervisada y observación entre iguales, y que la formación permanente no se centre en aspectos tan tradicionales, sino en otros emergentes, como el uso de la IA, las capacidades socioemocionales o la atención a la diversidad.

En España, aproximadamente la mitad del profesorado participó en inducción, más informal que formal, y por debajo de la media de la OCDE.

En cuanto a la mentoría, trabajan en centros con programas de mentoría el 59% de docentes en Secundaria y el 56% en Primaria, también por debajo de la media de la OCDE y muy lejos del 80% de los países líderes. De los docentes noveles, accedieron a programas de mentoría el 15% en Secundaria y el 9% en Primaria, muy por debajo de la OCDE/UE (26%/ 25%), y solo el 7% y el 4%, respectivamente, cuenta con un mentor asignado que le acompañe en los primeros años de carrera, frente al 9% de la OCDE. Incorporar esta figura mejoraría la calidad de la formación inicial y serviría para integrar esa experiencia de los veteranos. Sin embargo, solo un 9% de los docentes españoles son mentores, frente al 11% de la OCDE.

Consciente de la necesidad de mejorar la formación inicial, la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación está ultimando un libro blanco que se presentará a final de mes sobre las áreas en las que es más urgente la mejora, como actualización de los contenidos, temarios de oposiciones, acceso a la función pública docente, máster de Secundaria, etc. Así lo anunció el secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa.

### *Estrés docente*

Aunque España no está entre los países con los niveles de estrés más alto entre su profesorado, este crece, de hecho crece más que en el promedio de la OCDE desde la anterior edición de TALIS. Un 16% de los docentes en España asegura que experimenta mucho estrés en su trabajo y un 20% dice sentirse estresado. El porcentaje de docentes muy estresados es mayor entre los docentes de Secundaria en Andalucía o Canarias (19%) y menor en Cantabria (11% en Primaria y 12% en Secundaria).

Los niveles de estrés se disparan en los contextos con más alumnos con necesidades educativas especiales o barreras lingüísticas, lo que indica que se está produciendo una sobrecarga en atención a la diversidad. Además, el profesorado de Secundaria en España se percibe menos preparado que el promedio internacional para abordar la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Todo esto ha llevado al director del área educativa de la OCDE, Andreas Schleicher, a aseverar que el apoyo a los docentes en los centros de especial dificultad debería ser una de las prioridades de política educativa en nuestro país. En los centros donde más del 30 % del alumnado tiene necesidades educativas especiales, la probabilidad de estrés intenso sube 8,6 puntos porcentuales.

¿Qué es lo que más estresa a los docentes en España, aparte de la atención a la diversidad? Entre las principales fuentes de estrés se encuentra la burocracia o la carga administrativa, una carga que ha aumentado entre 2018 y 2024, pero que es inferior a la media. Desde TALIS 2018 el tiempo que se le dedica a las tareas administrativas ha aumentado en casi una hora, pero, con todo, tan solo el 5% de la jornada se dedica a estas tareas. Sin embargo, la burocracia es una causa importante del estrés docente. Más de un 60% de los docentes con más de 10 años de experiencia reconoce que el exceso de tareas administrativas les genera estrés. El 64% de los docentes de Secundaria y el 60% de los maestros de Primaria en España se quejan de un exceso de trabajo administrativo, principal fuente de estrés en nuestro país junto con los problemas de disciplina.

Las fuentes de estrés varían por etapas educativas y años de experiencia. Si la burocracia es, junto con los problemas de disciplina, la mayor fuente de estrés en Secundaria, aunque también estresa la corrección y calificación de trabajos (54% en Secundaria frente a 35% en Primaria), en Primaria puede resultar más estresante la relación con las familias. Con menos años de experiencia estresa más la preparación de las clases (al 45% de los docentes les estresa hasta los cinco años de experiencia, porcentaje que se reduce al 37% con los que tienen más de 10).

### *Autonomía: según para qué*

España muestra niveles altos de autonomía en la elección de materiales y métodos (96%), pero bajos en la definición de objetivos de aprendizaje (61%, frente al 71% de la OCDE).

Solo uno de cada cuatro docentes participa en el diseño curricular, muy por debajo del promedio internacional. Solo el 25% de los docentes de Secundaria y el 35% de Primaria participa en la definición del currículo, frente a un 47% en la OCDE. Los docentes sienten que se confía en ellos para ejecutar, pero no para decidir.

Los docentes españoles tienen una autonomía similar a la media, pero un menor espacio para tomar decisiones de política educativa. Les gustaría participar más en la toma de decisiones, sentirse más



involucrados, sentir que cuentan con una mayor capacidad de influencia. En España, esta sensación de escasa autonomía profesional viene de la mano de limitada cultura de colaboración, con poca observación entre iguales. Aunque se aprecia un ligero cambio desde TALIS 2018 la participación en investigaciones, los foros para compartir buenas prácticas es otro de los terrenos donde España tiene margen de mejora si quiere aprovechar la experiencia de sus docentes.

#### *Los docentes y la IA*

Entre las necesidades formativas la IA es la prioridad número 1 (el 30% ve la formación muy necesaria), seguida de las necesidades educativas especiales (27%). Con grandes diferencias entre comunidades autónomas, el 35% de los docentes españoles de Secundaria y el 28% de los de Primaria dicen usar la IA, pero valoran moderadamente sus beneficios, por debajo de la media de la OCDE. Los docentes españoles se muestran más escépticos y menos preparados que los docentes de otros países (especialmente los de Primaria).

LA OCDE defiende que, bien usada, la IA puede servir para desburocratizar, aumentar la adaptabilidad, la capacidad de diagnóstico (descubrir dónde se atascan los estudiantes y dónde tienen más posibilidades de mejora) o mejorar el *feedback*.

#### *Motivos para ser docentes (y para dejar de serlo)*

La docencia se considera una profesión atractiva por su salario o su seguridad laboral, pero nuevamente el problema está en atraer el talento donde más se necesita, en lugar de destinar a los profesores recién salidos de la universidad a las clases más complejas.

El 19% de los docentes de Secundaria en España quiere dejar la profesión, por debajo del 27% de la OCDE y del 24% de la UE. El informe TALIS constata que la ilusión con la profesión se mantiene inquebrantable en nuestro país antes de los 30, cuando solo un 4% en Secundaria y un 1% en Primaria piensan en abandonar, muy por debajo del promedio de la OCDE (20%) y de la UE (15%).

La intención de abandono sube con la edad, cuando se reduce el estrés pero también la ilusión con la profesión. En docentes mayores, la intención de abandono alcanza el 44 % en Secundaria y el 49 % en Primaria. Además, la mitad de los docentes con contratos temporales o condiciones insatisfactorias considera "muy probable" abandonar la profesión en los próximos cinco años. En España más mujeres que hombres piensan en dejar la profesión, con el estrés y el bajo disfrute como predictores. Entre los factores de abandono se encuentran también las dificultades para mantener la disciplina: Según PISA 2022, el 38% del alumnado en España dice que los estudiantes no escuchan al docente, 33% se distrae con dispositivos y 26% se distrae por otros.

#### *Buenas prácticas*

Para Andreas Schleicher la mejora de la profesión docente no se trata de un problema de recursos, pues muchos de los problemas han sido resueltos en otros países. Para él, España ocupa una buena posición en número de docentes, ratio o recursos materiales, y el desafío es que se repartan mejor, que vayan donde más se necesitan, así como un cambio de mentalidad, de actitud, de los docentes, con una mayor adaptabilidad al cambio.

Entre las prácticas interesantes (y transferibles) de otros países destacan:

Mentoría fuerte y sistemática: Japón (1 de cada 3 docentes con mentor), Australia y Nueva Zelanda (18%), y Países Bajos combinan programas formales + tutorización de noveles + formación específica para mentores.

Formación práctica robusta: Países Bajos/Corea: altos porcentajes (70–80%) de valoración positiva en los componentes prácticos de la formación inicial, con más práctica real, observación y retroalimentación.

Autonomía profesional amplia: sistemas que otorgan autonomía en objetivos (no solo en materiales y métodos) y espacios reales de codiseño curricular muestran un mayor compromiso docente. (España está por debajo: 61% vs 71-74%). Esta limitación erosiona la profesionalización y reduce la sensación de pertenencia. En los países con mayor voz en el currículo, como Finlandia o Países Bajos, la retención y la satisfacción a largo plazo son mayores.

Apoyo en aulas diversas: codocencia, especialistas itinerantes y ratio ajustada en contextos con alta complejidad.

## **Rechazada una moción de Vox que pedía devolver al Estado las competencias educativas**

*El Congreso de los Diputados ha rechazado este miércoles una moción de Vox que pedía devolver al Estado las competencias educativas transferencias a las comunidades autónomas para "garantizar la enseñanza y presencia del español" en el sistema educativo.*

EFE Jueves, 9 de octubre de 2025

Durante su intervención, el diputado de Vox José Ramírez ha asegurado que varios ciudadanos no han podido estudiar en castellano, algo en su opinión «constante» desde que las comunidades autónomas se han hecho cargo de las competencias educativas. En esa línea, Ramírez ha criticado las diferentes «culturas autonómicas», que, en sus palabras, «en muchos casos son inventadas y solo sirven como arma arrojadiza contra la unidad de España».

Desde el PSOE, María Luz Martínez ha criticado que Vox cree un problema «donde no lo hay» y ha resaltado que la moción de los de Santiago Abascal «no hay por donde cogerla». «El castellano no está en riesgo ni en España ni más allá de nuestras fronteras, ni tampoco en ninguna de las comunidades autónomas donde hay lengua cooficial», ha reivindicado Martínez, quien ha defendido que las lenguas «no separan, no excluyen y no segregan», sino que «aportan cultura, conocimiento y comunicación».

El PP, que también ha rechazado la moción de Vox, ha asegurado que somos «afortunados» por contar con una variedad lingüística que «enriquece culturalmente». El diputado popular Óscar Clavell ha recordado que el PP «nunca ha estado ni con las imposiciones ni con las prohibiciones», y ha hecho hincapié en la necesidad de defender un «bilingüismo cordial e integrador, sin confrontación ni amenazas».

La diputada de Compromís Àgueda Micó se ha mostrado extrañada de que Vox se preocupe por la presencia del castellano cuando, en sus palabras, «es un idioma que hablan más de 500 millones de personas en el mundo, es oficial en más de 20 países y domina todos los ámbitos de la vida pública, institucional y mediática del Estado». «Es como preocuparse porque el agua del mar esté demasiado salada», ha aseverado Micó, quien ha asegurado a Vox que «hablar dos lenguas no resta».

Desde el PNV, Joseba Andoni Agirretxea ha aseverado que devolver las competencias de educación al Estado es una «aberración» porque «no son un paquete del Zara». «Vengan a Euskadi a quitarnos las competencias de educación, les esperamos», ha subrayado. Por su parte, Etna Estrems, de ERC, ha afeado a Vox que quiera «transformar las lenguas minoritarias en un elemento de folklore», y Juan Antonio Valero, de Sumar, ha criticado los intentos de la formación de «socavar la convivencia».



## El motor educativo que empuja el empleo

José Luis Fernández. 3 octubre, 2025

Cuando se evalúa la evolución del mercado laboral en España, muchas veces se habla del empuje de sectores como la hostelería, el turismo o la construcción. Pero el pasado mes, el sector de la educación ha emergido de manera destacada como uno de los motores del crecimiento del empleo, según los últimos datos publicados este jueves. En concreto, en septiembre se crearon 31.462 empleos, entre los cuales la educación desempeñó un rol decisivo.

Este impulso no es ocasional: los registros de afiliados a la Seguridad Social muestran que la educación fue el sector que más empleo generó ese mes. En el régimen general, que es el régimen más numeroso del sistema, se sumaron 26.344 cotizantes medios en educación. Esta cifra pone de relieve un fenómeno que merece atención: la contribución de la educación al dinamismo laboral, incluso en momentos en que otros sectores enfrentan estacionalidades o ajustes.

Este crecimiento dentro del ámbito educativo se produce en un contexto de transformación estructural del mercado laboral español. Desde la pandemia, ha habido un cambio en el patrón del crecimiento del empleo, hacia sectores como la salud, la educación y la tecnología. La elección de este camino refleja, en parte, un desplazamiento del empleo hacia actividades vinculadas al conocimiento, los servicios públicos y las especializaciones de mayor cualificación.

Pero para entender realmente su alcance, es necesario contextualizar estos datos: la educación no solo está generando puestos de trabajo —profesores, personal de apoyo, administradores y otros— sino que actúa como válvula de escape para una parte creciente de la población con estudios superiores o medios que demanda oportunidades profesionales estables.

### *Las cifras detrás del impulso educativo*

Para situar el dato de “31.462 empleos creados en septiembre impulsados por la educación”, conviene contrastarlo con el comportamiento del paro y el empleo global en España. Ese mes, el paro registrado bajó en 4.846 personas, lo que indica que el descenso del desempleo también acompañó la creación de empleo. La afiliación a la Seguridad Social en el régimen general se incrementó en términos reales, con un alza de 26.344 afiliados en educación, incidencia relevante en el agregado laboral.

En cuanto a la Encuesta de Población Activa (EPA), los datos del segundo trimestre de 2025 muestran que el número de ocupados se situó en 22.268.700 personas, lo que implica un crecimiento notable respecto al trimestre anterior y también en comparación interanual. Este crecimiento general del empleo crea el contexto en el cual sectores como la educación pueden destacar más intensamente.

Otro dato relevante es la evolución de las tasas de empleo según niveles educativos: entre 2019 y 2024, la tasa de empleo ha subido en casi todos los niveles de educación, pero con incrementos más pronunciados en los niveles más bajos (educación preescolar, primaria, primera etapa) y también con alzas en educación superior. Esto sugiere que el mercado laboral está absorbiendo de forma más eficaz a personas con distintos niveles de cualificación, aunque los beneficios de la educación superior siguen siendo fuertes en términos relativos.

Por otro lado, los informes de la UE destacan que el sector de la educación figura entre aquellos con tasas de vacantes relativamente elevadas, lo que evidencia una demanda persistente de profesionales en ese ámbito. En efecto, uno de los retos en educación es lograr que las plazas vacantes no queden sin cubrir, especialmente en zonas rurales o en especialidades menos demandadas.

No obstante, no todo es optimismo: el informe *Education and Training Monitor 2024* señala que, aunque los graduados recientes mejoran sus tasas de empleo, España aún se sitúa por debajo del promedio europeo. Además, un informe del Real Instituto Elcano destaca un problema estructural: una elevada tasa de sobrecualificación, es decir, una proporción considerable de personas con formación superior que terminan ocupando puestos que no requieren ese nivel educativo.

España registró una tasa de sobrecualificación del 34 % en 2023, la más alta de la Unión Europea. Esto indica que aunque la educación impulsa empleo, el tipo de empleo no siempre corresponde a la formación invertida.

*Mecanismos de impulso: ¿cómo la educación crea empleo?*

Más allá de los números, es útil explorar los mecanismos por los cuales el sector educativo actúa como motor de empleo. En el sistema educativo español, hay ciclos de contratación vinculados al calendario escolar, refuerzos de plantilla, sustituciones temporales y necesidades puntuales al inicio del curso. Estos factores pueden hacer que en meses como septiembre, el sector “expanda” más rápido que otros sectores sensibles al turismo o el comercio.

Así mismo, las administraciones públicas y autonómicas frecuentemente amplían plazas, refuerzan sistemas de educación infantil, abren programas de refuerzo o digitalización educativa, lo que genera demanda de personal docente, personal técnico e informático, personal administrativo, auxiliares y otros roles de apoyo.

Además, las instituciones de educación superior y de formación profesional que adaptan sus planes y orientación hacia competencias demandadas por las empresas pueden atraer más alumnado, expandirse, y requerir más recursos humanos (docentes especializados, investigadores, gestores, personal de soporte). También, muchos planes nacionales e internacionales (fondos europeos, programas de empleo juvenil) incluyen componentes de capacitación, formación continua o reciclaje profesional, lo que demanda educadores, tutores y agentes de formación.

Por otro lado, la mejora en la formación de la población impacta en su empleabilidad general: una población más educada puede insertarse más fácilmente en sectores productivos emergentes, lo que refuerza la demanda de docentes, instructores, capacitadores o formadores internos de empresas, generando un efecto multiplicador indirecto del sector educativo sobre el empleo en otros sectores.

Por último, el impulso a la digitalización de las aulas, recursos educativos digitales, plataformas de formación online, herramientas educativas tecnológicas y contenido educativo demanda perfiles técnicos como diseñadores instruccionales, desarrolladores de software educativo, especialistas en e-learning, mantenimiento de plataformas, coordinación tecnológica, etc.

*Riesgos, desafíos y sostenibilidad del impulso*

Aunque el protagonismo del sector de la educación en la creación de empleo es bienvenido, no está exento de amenazas y desafíos, como que muchos de los empleos generados en educación son de carácter temporal (sustituciones, contratos de inicio de curso, refuerzos) o condicionados a presupuestos públicos. Esto puede limitar su estabilidad.

Igualmente, como señalaba el problema de sobrecualificación, no siempre los empleos generados alinean con la formación impartida. Es crucial que la educación pública y privada adapten sus planes formativos para responder a necesidades reales de la economía. Luego está que en zonas rurales, comunidades con menor densidad poblacional o con menos recursos económicos, puede resultar más difícil cubrir vacantes educativas o mantener la planta de personal necesaria, lo que limita el alcance del impacto laboral.

La expansión del empleo en educación depende del gasto público y de las prioridades presupuestarias de gobiernos estatales y autonómicos. En momentos de ajuste fiscal o recortes, este impulso podría perder fuerza. Y para que el sector educativo siga generando empleo de calidad, es necesario atraer docentes y profesionales

bien formados, ofrecer condiciones laborales atractivas, reconocimiento profesional y vías de desarrollo. De lo contrario, puede haber fuga de talento o déficit en áreas especializadas.

Uno de los cuestionamientos que surge es si este patrón de crecimiento (más empleo en sectores menos productivos) realmente impulsa la productividad global. En un estudio de CaixaBank se pregunta si el actual patrón es beneficioso para la productividad futura de España. El riesgo es que crezca el empleo, pero sin que ese empleo agregue un valor elevado.

#### *Proyecciones y recomendaciones clave*

Para que la educación siga siendo un motor sostenible del empleo en España, estas son algunas líneas de acción recomendables. En primer lugar, hay que revisar continuamente qué competencias demanda el mercado laboral y adaptar los planes educativos (desde FP hasta grados universitarios) para reducir el desajuste entre formación y empleo, como también reducir la fragmentación y temporalidad en la contratación docente y de personal educativo, asegurando continuidad y calidad en las plantillas.

También hay que asegurar que las comunidades autónomas cuenten con recursos suficientes para ampliar oferta educativa, innovación y digitalización, sin depender exclusivamente de recortes o ajustes; crear incentivos para que los profesionales de la educación permanezcan y se especialicen, mediante formación continua, reconocimiento profesional, mejoras salariales y condiciones laborales más estables; garantizar que las zonas menos pobladas o más desfavorecidas reciban atención especial para cubrir vacantes educativas, evitar carencias de profesores y garantizar igualdad de oportunidades; y, por último, monitorear no solo la cantidad de empleo generado en educación, sino su calidad, su duración, su correspondencia con la formación de los trabajadores y su efecto en la productividad agregada.

Los datos más recientes publicados este jueves muestran que la educación ha desempeñado un rol sobresaliente en la creación de empleo en España, siendo el sector que más nuevos afiliados a la Seguridad Social aportó en septiembre. Este hecho reafirma una tendencia más amplia: desde la pandemia se observa un desplazamiento del crecimiento del empleo hacia sectores vinculados al conocimiento, los servicios públicos y la tecnología.

Sin embargo, para que este impulso sea verdaderamente transformador y sostenible, debe ir acompañado de mejoras estructurales, empezando por contratos más estables, adaptación formativa al mercado laboral, inversión equilibrada entre territorios y un énfasis en la calidad del empleo generado. De lo contrario, el crecimiento cuantitativo podría quedar desdibujado frente a débiles resultados en calidad, productividad o correspondencia entre formación y empleo.

## **Talis 2024: Los directivos de colegios españoles aprueban con nota para la mayor parte del profesorado**

José Luis Fernández. 7 octubre, 2025

En el ámbito de la dirección educativa, como en otros tantos, se está produciendo un cambio de tendencia que antepone el liderazgo compartido al liderazgo tradicional. Se trata de valorar modelos de liderazgo menos jerárquicos, en los que los equipos directivos fomentan la colaboración, la participación del profesorado en decisiones del centro, y donde se distribuyen responsabilidades. Ello se ve como un factor clave para mejorar tanto el ambiente de aprendizaje como la satisfacción del profesorado, según refiere el último Informe TALIS 2024, presentado este lunes por parte del responsable de Educación en la OCDE, Andreas Schleicher, acompañado por el secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, en el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

TALIS (Teaching and Learning International Survey) es una encuesta promovida por la OCDE, de carácter internacional, que tiene como objetivo dar voz a docentes y equipos directivos de educación escolar. Se recogen datos mediante cuestionarios que abarcan muchas dimensiones del trabajo educativo: la práctica docente, su formación, evaluación, liderazgo, y el entorno institucional donde se imparte la enseñanza. España participa en todas las ediciones desde 2008. En febrero-marzo de 2024 se recogieron los datos para el nuevo ciclo, que cubrirá varios niveles educativos (infantil, primaria, secundaria).

En el informe, a pesar de que los datos objetivos en este entorno son prometedores para España, se identifican, no obstante, brechas en la formación específica del liderazgo educativo. Porque no todos los directores han recibido preparación adecuada para manejar tanto los retos pedagógicos como los relativos al bienestar emocional, gestión del cambio, recursos humanos, y resiliencia institucional. Esto, pone de manifiesto el nuevo TALIS, limita su capacidad para implementar estrategias de mejora continua y apoyo al profesorado

También se subraya que los directores escolares enfrentan una presión creciente, puesto que no sólo deben gestionar cuestiones administrativas, sino liderar pedagogía, innovación, evaluación interna/externa, y atender a las necesidades emocionales del profesorado. En muchas ocasiones, los mecanismos de evaluación y reconocimiento del liderazgo quedan rezagados respecto a la carga de responsabilidad real que soportan.

Los primeros datos apuntan que donde el liderazgo es percibido como de alta calidad, esto es, participativo, visible, que escucha, que promueve el desarrollo profesional y el bienestar, los profesores reportan mejores



condiciones de trabajo, mayor satisfacción, menor estrés, y el alumnado, en consecuencia, también percibe ambientes más positivos.

Las cifras refrendan esta percepción: En secundaria, el 90% del profesorado español cree que el director tiene una visión clara del centro, superando el promedio OCDE, que es el 87%. De igual modo, las nuevas relaciones del director con los padres (95%) y alumnado (93%) destacan en España frente a la OCDE (91 y 89%, respectivamente)

En primaria la percepción es aún más alta, ya que el 96% reconoce buenas relaciones con el alumnado y el 95% con las familias. Por lo demás, España mejora en comentarios útiles del director, con un 85% en primaria y 83% en secundaria, frente al 77% de la media de la OCDE.

Este lunes, en una presentación institucional llevada a cabo por el Ministerio de Educación junto al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), se daban a conocer estos primeros resultados. TALIS sigue siendo una de las principales herramientas internacionales que recogen las percepciones del profesorado y la dirección de los centros sobre su situación profesional: condiciones de trabajo, formación, evaluación, reconocimiento, gestión, clima escolar, entre otros.

Este nuevo ciclo es especialmente esperado, pues en los últimos años se han intensificado debates sobre la salud emocional del profesorado, la gestión del liderazgo en los centros escolares, la retención de docentes, y la importancia de ambientes de aprendizaje positivos.

#### *Bienestar emocional del profesorado: claves y preocupaciones*

Junto al liderazgo, el bienestar emocional de los docentes emerge como un componente central del debate educativo. TALIS (y los boletines "Teaching in Focus" de la OCDE) usan un marco que abarca varios aspectos: el bienestar cognitivo (por ejemplo, la capacidad de concentración, aprendizaje profesional continuo), el bienestar subjetivo (satisfacción, propósito, emociones relacionadas con el trabajo), el bienestar físico-mental (síntomas físicos, estrés, agotamiento), y el bienestar social (relaciones con colegas, con la dirección, con la comunidad del centro).

Los profesores señalan que uno de los principales problemas es el nivel de estrés derivado de múltiples factores: carga administrativa, evaluación, exigencias curriculares, falta de recursos, cambio continuo (tecnología, normativas, diversidad del alumnado), responsabilidades adicionales. La pandemia ha exacerbado algunos de estos factores, aunque ya antes existían evidencias claras en TALIS 2018.

En este contexto, los docentes que reportan niveles altos de apoyo del centro (liderazgo que escucha, clima de colaboración, participación en decisiones) tienen mayor satisfacción, y aunque su estrés pueda ser también elevado, se ven con más posibilidades de continuar en la profesión. En cambio, docentes que no se sienten respaldados tienen mayor riesgo de abandono.

Hay diferencias entre lo que los centros formales pueden ofrecer (protocolos de apoyo, formación, recursos) y lo que los profesores perciben realmente. Por ejemplo, en algunos centros se ha formalizado apoyo psicológico o formación en gestión emocional, pero no siempre estos apoyos se sienten útiles o suficientes. La calidad de las relaciones interpersonales, el compañerismo, la valoración del trabajo por parte de la dirección, cobran una importancia grande en la percepción de bienestar.

#### *Impacto en el aprendizaje del alumnado*

El informe TALIS vincula el bienestar docente con el bienestar del alumnado y con los resultados educativos. La realidad constatada es que docentes más estresados o menos satisfechos tienden a operar en entornos más tensos, lo que repercute en la motivación y el compromiso de los alumnos. Por el contrario, ambientes de enseñanza más saludables emocionalmente favorecen mejores procesos de aprendizaje, menores desconexiones o abandonos, mejores relaciones escuela-familia.

A partir de aquí, los principales obstáculos para trasladar los hallazgos de este último informe a políticas efectivas son la falta de recursos y formación suficiente, tanto para directores como para profesores, que permita manejar los aspectos emocionales y psicológicos del entorno educativo.

También las desigualdades territoriales y estructurales, dado que algunas comunidades o centros están mejor equipados, con mayor autonomía, más plantilla, mejor ratio, etc., lo que incide en la capacidad de respuesta.

Así mismo, en muchos casos la dirección escolar y las autoridades educativas no han ajustado los sistemas de reconocimiento y recompensa al peso real del liderazgo ni han integrado formalmente el bienestar docente en las políticas educativas, y en algunos colegios e institutos existen culturas muy jerarquizadas, con poco espacio para la participación docente, lo que limita los efectos positivos del liderazgo compartido.

Por último, aunque los docentes reconocen el estrés y otros síntomas, no siempre hay canales institucionales claros, confidenciales y eficaces para atenderlos; ni políticas permanentes, sino reactivas.

### *Recomendaciones emergentes*

El informe TALIS, junto con otras investigaciones recientes, apunta hacia varias líneas que podrían reforzar el liderazgo positivo y el bienestar emocional, empezando por la formación y desarrollo profesional del liderazgo, mediante programas específicos para directores en gestión emocional, liderazgo pedagógico, resolución de conflictos, evaluación cualitativa, y coordinación con el profesorado.

También políticas de apoyo institucional al profesorado, al establecer estructuras de mentoría, espacios de reflexión profesional, comunidades de práctica, apoyo psicológico, medidas para reducir la burocracia y cargas administrativas; y participación activa del profesorado en la gobernanza del centro, mediante el fomento del liderazgo compartido, implicar a los docentes en decisiones curriculares, en diseño de los proyectos del centro, lo que mejora el compromiso y la sensación de pertenencia.

Todo ello sin olvidar reconocer la diversidad de centros, contextos, alumnado; permitir cierto margen de autonomía para adaptar prácticas a la realidad local, y la oportunidad que representa incluir indicadores sistemáticos de bienestar emocional en las evaluaciones educativas nacionales, encuestas periódicas, mecanismos que permitan detectar problemas temprano, acompañar con soluciones.

En último término, el reconocimiento profesional. No sólo con retribuciones materiales, sino también reconocimiento social, institucional, que valore la dedicación, la innovación, la capacidad de liderazgo, y el trabajo emocional que supone la enseñanza.

El informe TALIS confirma lo que muchos en el ámbito educativo ya intuían, que la excelencia en la enseñanza no depende solo del currículo, de los recursos técnicos o de la formación puramente académica, sino de cómo se gestionan las personas, de cómo se conduce el liderazgo escolar, de cuánto se cuida la salud emocional de quienes ejercen la enseñanza todos los días.

En este sentido, España está en un momento clave. Con los datos de 2024 se abre una oportunidad para revisar políticas, reforzar apoyos, priorizar el bienestar. El liderazgo de calidad y el bienestar emocional no son lujos, son piedras angulares de una educación sostenible, con profesores comprometidos, alumnos más motivados, una sociedad que reconoce la importancia de la escuela como espacio no solo de transmisión de conocimientos, sino de crecimiento humano.

## **La FP española alcanza cifras históricas con más de 1,2 millones de matriculados**

José Luis Fernández. 9 octubre, 2025

La Formación Profesional (FP) continúa su ascenso imparable y alcanza este año una cifra récord: 1.218.347 matriculaciones en ciclos formativos y cursos de especialización. Este dato supone 28.971 alumnos más que en el curso anterior, lo que representa un incremento del 2,4 %.

El crecimiento sostenido de la FP se enmarca en una «apuesta estratégica del Gobierno», que desde 2018 ha destinado más de 7.395 millones de euros a la modernización y expansión de esta enseñanza. Gracias a esta inversión, la Formación Profesional ha experimentado un aumento del 36 % en el número de estudiantes en los últimos seis años, subraya el ejecutivo.

El impulso institucional se refleja también en la red de Centros de Referencia Nacional (CRN), que ha recibido casi 7,5 millones de euros para financiar las actuaciones previstas en sus planes anuales. Además, se han publicado las convocatorias para la creación de nueve nuevos centros de excelencia, garantizando al mismo tiempo la continuidad de los 66 ya existentes, considerados referentes en innovación e investigación dentro de sectores estratégicos de la economía española.

En el marco de la Alianza por la FP, que ya cuenta con más de 180 empresas y entidades adheridas, el Ministerio ha firmado protocolos con cinco hubs sectoriales Energía Verde, Ferroviario, Aeroespacial, Audiovisual y Tecnológico en los que participan empresas líderes de cada ámbito.

Asimismo, desde marzo de 2025 se ha ampliado notablemente el catálogo formativo con la creación de más de 6.700 nuevas ofertas de corta duración, acreditables y acumulables. Estas formaciones, correspondientes a los grados A, B y C, permiten a los ciudadanos construir itinerarios personalizados y progresivos para avanzar en su desarrollo profesional.

Con estas incorporaciones, la oferta total alcanza una cifra histórica de 7.535 formaciones, que incluyen 183 ciclos formativos (grados D), 29 cursos de especialización (grados E) y 594 certificados profesionales (grados C).

La realidad es que en los últimos años, la Formación Profesional (FP) ha experimentado un crecimiento sin precedentes en España, consolidándose como una de las vías educativas con mayor proyección laboral y social. Este auge se debe, en gran parte, al cambio de percepción social sobre estos estudios, que han pasado de considerarse una opción “secundaria” a convertirse en una alternativa práctica, moderna y muy demandada por el tejido productivo.

La FP Dual, que combina formación académica con prácticas remuneradas en empresas, ha sido uno de los principales motores de este crecimiento. Su implantación, inspirada en modelos europeos como el alemán, ha

permitido que miles de jóvenes adquieran experiencia laboral antes de terminar sus estudios, mejorando significativamente su empleabilidad. Cada año se firman más convenios con empresas de todos los sectores — desde la industria tecnológica hasta la sanidad o la hostelería—, lo que ha favorecido una relación más estrecha entre los centros educativos y el mercado laboral.

Este avance también responde a un impulso institucional sin precedentes. El Gobierno ha aprobado varias reformas y programas de inversión en FP, con el objetivo de modernizar los currículos, digitalizar la enseñanza y reforzar la orientación profesional.

Además, los fondos europeos Next Generation han permitido equipar talleres con tecnología avanzada y desarrollar titulaciones vinculadas a sectores emergentes como la robótica, la inteligencia artificial, la sostenibilidad energética o el cuidado de mayores. Estas medidas buscan adaptar la FP a las necesidades de la llamada “nueva economía” y responder a la demanda de perfiles técnicos cualificados.

Pese al progreso, los expertos señalan que aún existen desafíos. El principal es equilibrar la oferta formativa con las necesidades reales del mercado laboral, especialmente en comunidades autónomas donde la FP Dual todavía tiene una implantación desigual.

También se reclama una mayor conexión entre las empresas y los centros educativos, así como campañas que sigan dignificando esta vía formativa frente a la universidad tradicional. En cualquier caso, el crecimiento de la FP refleja una transformación profunda del modelo educativo español: una apuesta por la empleabilidad, la especialización práctica y la innovación productiva.



## Confianza y populismo **OPINIÓN**

*El docente español ha sido amordazado, en nombre de una falsa infalibilidad técnica, más bien impostada*

Andreu Navarra. 8 de octubre de 2025

No puedo dejar de sacarle zumo a uno de los libros del año: *Una teoría crítica de la inteligencia artificial* (Galaxia Gutenberg), de Daniel Innerarity, catedrático de Filosofía Política de la Universidad del País Vasco. Entre otras razones, porque sirve para vacunarnos contra todo tipo de populismos y tentaciones absolutistas; porque su voz es siempre clara y siempre moderada, y es muy posible que los modelos de gobernanza pública que propone puedan guiarnos a la hora de intentar comprender qué está ocurriendo en nuestra política educativa, cómo podemos reorientarla y cómo podemos evitar caer en extremismos que agraven la situación.

El ambiente general es de un intenso sentimiento de desposesión: “La expresión “recuperar el control” (*take back control*) fue el lema de los partidarios del Brexit pero, además de un eslogan de propaganda política, corresponde a un movimiento general de resistencia contra la pérdida de control, real o aparente, que experimentamos frente a la tecnología sofisticada y ante la política, en un entorno de creciente complejidad. Esta mentalidad caracteriza no solo a ciertos actores políticos sino también a amplios sectores sociales y a ciertos instintos elementales de repliegue, protección y deseo de recuperar espacios de familiaridad e inteligibilidad” (pág. 337). La cuestión clave estribaría en evitar los mitos populistas y los deseos de ruptura conservando la confianza general en el sistema: “Flota en el ambiente una excesiva confianza en el poder constituyente y una excesiva sospecha hacia el poder constituido. La resistencia frente a la delegación está en el origen de la crisis de representación, pensada como un mal sucedáneo de la democracia directa” (pág. 338).

O en otro fragmento: “El populismo reivindica una especie de control directo sobre la realidad, entendido como la recuperación de algo que una vez tuvimos —antes de la delegación— pero que, de hecho, no hemos tenido nunca. Desde esta perspectiva, el populismo podría definirse como una sobrevaloración del control directo y una infravaloración del control indirecto; vendría a entender que el control no es tanto una aspiración sino algo que se recupera. Con esta suerte de mitología del contrato social, tomada al pie de la letra y no como una ficción para explicar de dónde surge la legitimidad de los procesos de construcción política, no se puede entender la naturaleza paradójica de todo poder” (pág. 342). El tema es fascinante y llevo meses dándole vueltas... ¿Cómo se articulan y de dónde proceden los autoritarismos actuales? ¿Alguien ha valorado realmente el impacto que tuvo la crisis de 2008, literalmente irracional y sobrevenida desde un **afuera** incomprensible, sobre nuestros problemas de legitimación política?

A mi modo de ver, a Innerarity se le ha escapado un posible caso: ¿Y si es el poder constituido el que decide erigirse como poder constituyente e implantar una ruptura revolucionaria? ¿Y si es el poder ejecutivo el que inicia un movimiento generalizado contra el “poder constituido” de los académicos? Porque exactamente eso es

lo que anuncian las grandes reformas pedagogistas de los últimos años: un cambio tecnológico y social sin precedentes, preñado de mitos evidentes, que lo cambia todo, lo entierra todo y lo redefine de nuevo, sin esperar a una evaluación y sin rendir cuentas de lo ya reformado, presentándose como una recuperación del *control directo* contra *la infamia de la casta docente*, burdamente caricaturizada. Es decir, aceptando que existe un rumor de rebelión ultrarreaccionaria en el ambiente, ha sido más bien el poder constituido el que ha empezado a usurpar el membrete de “antisistema” para atacar a unas clases medias antipáticas y desarmadas, entre las que se encuentran los docentes de secundaria y universidad.

La tentación de ejercer la profefobia populista ha acabado de deteriorar un sistema ya recortado y reducido a mínimos. A la comunidad docente no se le ha dejado acertar o equivocarse, se la ha sometido a sucesivas oleadas de disciplina burocrática y se le han ido presentando soluciones absolutas sin posible deliberación ni apelación. El docente español ha sido amordazado, en nombre de una falsa infalibilidad técnica, más bien impostada. Y resulta que “una democracia produce mejores decisiones que sus modelos alternativos, pero no debe su legitimidad última a la bondad de sus decisiones sino a la autorización popular que está detrás de esas decisiones” (pág. 367); y el problema se ha agravado cuando de forma manifiesta se han sustituido las necesidades pedagógicas por las puramente comerciales u orientadas unilateralmente a cuestiones de mercado. Nadie ha confrontado pareceres, no se ha debatido sobre riesgos ni responsabilidades. No se han evaluado los resultados de las disrupciones constituyentes (*orgánicas*) pasadas. El carro de Faetón sigue desbocado antes de caer definitivamente. ¿La solución? La anuncia Innerarity algo más adelante: “renunciar al control directo para ganar el control general”, lo que equivaldría a anular las presiones desreguladoras y constituyentes a través de un reformismo negociado, retirando la férula de irracionalismo ininteligible que asfixia a los profesores. Habría que encontrar un equilibrio entre la sinrazón populista y destructora (más arraigada en el elemento oficial) y la resistencia constructiva. Este es el ambiente deliberativo que la administración se niega a fomentar, merced a objetivos extracadémicos e iliberales.

En resumen, “esta es la gran discusión en la que estamos metidos acerca del humanismo tecnológico o la democracia compleja (...), cuya solución no puede consistir ni en la tecnología descontrolada ni en la política tecnocrática sin soberanía popular, pero tampoco en empeñarse en mantener una idea de control propia del populismo tecnológico y político, que no consigue otra cosa que disminuir, de hecho, la capacidad de configurar libremente nuestra vida personal y social” (pág. 343). En otras palabras: el mejor remedio para que nuestra política educativa dejara de deslizarse por el autoritarismo mitológico consistiría en abandonar la sordera. Sin negociaciones reales, sin participación compartida, no se recuperará la confianza del alumnado, el profesorado y las familias, y la crisis de representación se agravará hasta caer en la situación desesperada del motín contra el búnquer.

Lo deseable sería compartir necesidades y evolucionar dialogadamente, sin procesos revolucionarios o pseudoheroicos. Menos épica y más ágora. En definitiva, escribe Innerarity: “Un mundo humano tiene que ser un mundo negociable” (pág. 368), y las posiciones sectarias deberían abandonarse para dejar paso a un debate real sobre cómo se han impuesto determinados modelos sin pedir autorización a la comunidad afectada y sin respetar sus ritmos, su espontaneidad autoorganizativa, ni su dignidad.



## Burocracia y disciplina, los mayores estresores para el profesorado español

*La OCDE acaba de publicar TALIS 2024, el informe dedicado a la profesión docente. Viene a certificar lo que se lleva años escuchando, la burocracia, el mantenimiento de la disciplina y el aumento de la complejidad en las aulas están entre los factores que más estrés les generan*

Pablo Gutiérrez de Álamo. 07 octubre 2025

Que la burocracia es un problema para las y los docentes es algo que no hay que explicar demasiado. Llevan mucho tiempo, sobre todo en los últimos años, alzando la voz, cada vez más alto, para criticar esta situación. Tanto, que hace unos días el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, anunció, además de una bajada de ratios y de horas lectivas, medidas para reducirla.

Es, según el informe TALIS 2024, uno de los elementos que provoca más estrés entre las y los profesionales de primaria y secundaria por todo el país. Aunque Abelardo de la Rosa, secretario de Estado de Educación, aseguró en la presentación que se están estudiando posibilidades mediante el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA), no llegó a concretar ninguna. Hay que tener en cuenta, además, que en buena medida esa burocracia tiene que ver, casi en exclusiva, con la gestión autonómica de la educación.



De la Rosa aseguró que la burocracia, siendo un 5 % de la jornada de trabajo del profesorado, se ha convertido en uno de los mayores estresores del colectivo. Al punto de que el 60 % de quienes tienen más de diez años de experiencia profesional asegura que les genera estrés.

#### *Estresores*

Desde luego, la burocracia no es el único elemento que perturba al profesorado español, por más que sea común a la mayoría.

Junto a la obligación de rellenar informes y formularios, otros elementos que generan estrés son la corrección de ejercicios y poner notas, para quienes tienen ya cierta edad en las aulas. De hecho, el 54 % del profesorado de secundaria así lo declara, frente al 40 y al 43 % de la OCDE y la UE, respectivamente. La cifra baja hasta el 33 % en primaria.

Esta presión sobre el cuerpo de secundaria puede tener que ver con el hecho de que sus miembros aseguran que dedican el 12 % de su tiempo a corregir y el 15 % a preparar clases. En primaria son el 6 y el 13 %, respectivamente.

La preparación de las clases es otro de los elementos estresores para las y los maestros de primaria en un 42 % de los casos; el 39 % para las y los de secundaria. Se trata de una actividad, además, que estresa tanto a noveles como a experimentados. Los primeros (menos de cinco años de experiencia) lo declaran en un 45 % de los casos, porcentaje que se reduce al 37 % para quienes tienen el doble de experiencia.

El profesorado novel lo pasa mucho peor en secundaria, lo que podría cuadrar por el mayor estrés que supone la preparación y la corrección de los ejercicios que mandan, además de por tener unas ratios más elevadas y un perfil de alumnado más complejo. Sin embargo, en primaria pasa al revés: quienes están más estresados son los profesores más veteranos, seguramente por el esfuerzo que supone el reto de gestionar a un alumnado tan joven.

Pero si hay un elemento que destaca entre aquellos que ponen al profesorado al borde, es el mantenimiento de la disciplina en clase. Y no porque haya importantes problemas, como faltas de respeto o agresiones, que son minoritarias, según explicó el secretario de Estado.

Para Andreas Schleicher, director de Educación de la OCDE, una de las dificultades para mantener la disciplina puede ser que las clases sean demasiado magistrales. "Cuando el alumnado puede participar, la disciplina mejora", aseguró durante la presentación de TALIS 2024.

Junto a la disciplina, la gestión de la diversidad en las aulas se ha convertido en otro de los retos de los últimos años. La posibilidad de que hayan aumentado los diagnósticos certeros ha hecho crecer el número de chicas y chicos con necesidades educativas especiales, sostuvo Schleicher. A ello se suma una importante diversidad de orígenes del alumnado.

#### *Soluciones*

Tanto De la Rosa como Schleicher hablaron de la importancia de mejorar la formación inicial del profesorado que, al menos en España, no contempla cuestiones como la gestión de esta diversidad en el aula, o no lo hace con la profundidad necesaria para que quien salga de la facultad pueda hacer frente con la solvencia adecuada.

En relación con las y los nuevos egresados y docentes novatos, Schleicher también señaló la importancia de que no acaben, sin posibilidad de elección, dando clases en los grupos escolares más complicados por ser los últimos en llegar al centro. "El alumnado con necesidades se merece tener al profesorado mejor preparado", afirmó en la presentación del informe.

Hace meses que comenzaron las primeras negociaciones para el Estatuto Docente. Estaban previstos cuatro grupos de trabajo, de los que solo han comenzado a funcionar dos. Uno de los que faltaba tenía que ver, precisamente, con la formación inicial, así como con el sistema de acceso a la docencia.

De la Rosa ha explicado que, aunque las negociaciones públicas no han comenzado, sí lo han hecho movimientos más discretos, y dijo que la Conferencia de Rectoras y Rectores de Educación estaba ultimando un Libro Blanco sobre la formación inicial que presentarán a finales de este mes.

Además de esto, el informe pone el foco, por ejemplo, en la racionalización de las evaluaciones: que estas sean menos que las actuales y que se utilicen otras fórmulas, como las rúbricas compartidas, los calendarios coordinados entre los departamentos para evitar la saturación o la reducción de las pruebas que tienen baja inferencia.

Hablan de generar materiales que puedan utilizar las y los docentes noveles para sus primeras clases, de manera que su preparación sea menos estresante hasta que le cojan el tranquillo, o de limitar la burocracia.

En aquellas aulas o centros de alta complejidad, donde Schleicher insistió en la necesidad de hacer una mayor apuesta y redoblar esfuerzos, el informe habla de conseguir dar apoyo especializado al profesorado en el aula, como por ejemplo, mediante la codocencia.

A pesar de los retos del profesorado desde hace años, los datos se han mantenido estables a lo largo de los informes TALIS. Han crecido las exigencias que tiene el profesorado, o la burocracia que ha de rellenar para dar cumplida cuenta de su labor a las administraciones. Pero, al mismo tiempo, se mantiene un elevado nivel de satisfacción con la profesión y con el trabajo cotidiano.

## Ni apocalipsis ni éxito educativo: los viejos elefantes en el salón: algunas impresiones sobre TALIS 2024 OPINIÓN

*Más allá de las lecturas apocalípticas o triunfalistas de TALIS 2024, el valor está en las claves interpretativas, no en las cifras: las que apuntan a viejos problemas que seguimos sin resolver y a los cambios que ya no pueden esperar.*

Manuel Fernández Navas. 7 octubre 2025

No soy precisamente fan de las pruebas estandarizadas. Entre la visión de la educación desde la que nacen - profundamente neoliberal- y los efectos secundarios que provocan, *el zumo rara vez compensa exprimir la fruta*. Si, además, añadimos su capacidad para convertirse en arma arrojadiza de la batalla cultural educativa, parece más sensato rebelarse contra ellas que aceptar su presencia como algo inevitable.

Aunque podríamos discutir que TALIS sea una prueba estandarizada, es evidente que sus resultados producen el mismo efecto -integrarse al servicio de la batalla cultural educativa- y en esta nueva edición de 2024 nada parece indicar que sea diferente: por un lado, estarán los del apocalipsis educativo aprovechando el más mínimo dato para tratar de justificar sus posiciones sobre el alumnado, la administración, las familias, la pedagogía... y cualquiera que pase por allí.

Por el otro, el relato será muy similar al que podemos encontrar en la nota de prensa ofrecida por el ministerio: *sí, hay cosas que mejorar, pero hay noticias muy positivas*.

La idea es construir un relato de éxito sistémico: profesorado satisfecho, autonomía asegurada y clima escolar positivo, por un lado, o de apocalipsis educativo por otro.

Sin embargo, si cruzamos los propios datos que ofrece TALIS, lo que encontramos son *guantazos de realidad* para ambas posturas y viejas cuestiones sin resolver que docentes y expertos llevan tiempo señalando.

A partir de aquí he de ser honesto y dejar claras dos cuestiones:

La primera de ellas es que el margen de tiempo para analizar el informe no ha sido mucho y son casi 400 páginas de resultados. Con tantos datos es fácil cometer errores; con poco margen de tiempo, inevitable. Así que pido disculpas de antemano.

En segundo lugar, entiendo que lo interesante es hacer un análisis que no se limite a recopilar datos para llenar titulares alarmistas o triunfalistas, sino a ponerlos en relación para intentar comprender la realidad que describen. Pese a que algunos se empeñen en confundir la supuesta neutralidad técnica de los datos con una forma de ciencia superior, lo que hacen realmente los investigadores e investigadoras -y la ciencia de verdad- es precisamente eso. Relacionar los datos para entender el mundo que representan.

*TALIS más allá de las recopilaciones de datos*

Envejecimiento, diversidad y el espejismo de la inclusión.

Uno de los primeros datos que representa una llamada de atención dentro del informe es que, si bien el envejecimiento actual del profesorado en España es algo menor que la media de la OCDE -gracias a una cantidad significativa de docentes entre 30 y 49 años-, la presencia de profesorado menor de 30 años sigue siendo una de las más bajas en el panorama internacional. El sistema mantiene, por tanto, una frágil estabilidad que podría tornar en muy poco tiempo en un sistema envejecido.

Este dato, que a primera vista parece solo demográfico, es profundamente pedagógico. Ya que, si queremos hacer un cambio educativo de calado, que realmente transforme la cultura escolar -y viendo las carencias de la formación inicial de las que hablaré más adelante-, parece claro que el momento de actuar es ahora, que los datos dejan clara la necesidad de una incorporación masiva de profesorado joven. Con esto no estoy queriendo igualar juventud con calidad docente (de hecho mi experiencia va en sentido contrario muchas veces), sino que trato de destacar la oportunidad que representa la necesidad de incorporar profesorado.

Otra de las cuestiones que emergen con fuerza de TALIS 2024 es la relativa a la diversidad. El sistema educativo español se sitúa con una diversidad moderada en comparación con los promedios internacionales, pero distribuida de forma desigual entre etapas y territorios.

Aquí resulta clave ver algunos datos que empiezan a apuntar cuestiones interesantes: el primero de ellos es la diversidad migratoria, en la que nuestro país se encuentra por encima de la media internacional (lógico por su situación geopolítica, nuevos flujos migratorios y la consolidación de segundas generaciones nacidas en el país). El segundo es más interesante, los datos muestran que la diversidad se manifiesta con mayor intensidad en primaria que en secundaria, se "filtra" al avanzar el alumnado en el sistema, lo que sugiere un problema estructural de inclusión. Mientras los centros de primaria declaran una mayor presencia de alumnado



inmigrante, no hablante nativo o con dificultades lingüísticas, los de secundaria muestran un descenso significativo en la mayoría de indicadores.

Esta reducción de la diversidad al pasar de etapa es, a mi juicio, un indicador claro de que nuestro sistema educativo sigue siendo segregador. Se reconoce la diversidad, pero dista mucho de atenderse de forma inclusiva. En primaria sí parece existir un enfoque inclusivo, pero en secundaria parece seguir vigente un enfoque selectivo y segregador. Lo preocupante no es tanto la pluralidad en sí -que crece y enriquece-, sino la falta de recursos y de cultura pedagógica (especialmente en secundaria) para llevarla a cabo.

Todo esto resulta muy revelador si lo cruzamos con las percepciones del propio profesorado sobre su "autoeficacia", y en la que el profesorado español se percibe globalmente competente en competencia multicultural, superando incluso los promedios europeos.

En primaria, más del 80 % del profesorado declara sentirse capaz de enseñar en entornos culturalmente diversos; en algunos ítems -como sensibilizar sobre diferencias culturales o reducir estereotipos-, las cifras rozan el 90 %.

En secundaria, la percepción baja, situándose en torno al 75 %, aunque sigue por encima de la media de la UE.

Este patrón de autoeficacia decreciente entre etapas coincide con la reducción de la diversidad que he comentado con anterioridad. La primaria escolariza un alumnado más heterogéneo y, por tanto, ofrece más experiencia en este sentido a sus profesionales, que se sienten más capaces.

Llama la atención que, tanto en primaria como en secundaria, la dimensión más débil siga siendo la capacidad crítica para detectar estereotipos en el currículo (59 % en secundaria y 62 % en primaria). Esto apunta a dos cuestiones: la primera de ellas, que la autoeficacia se vincula más a una gestión técnica, burocrática, de la misma que a una didáctico-pedagógica; y la segunda, que, por lo tanto, hace falta más pedagogía y no menos, como plantean los discursos antipedagógicos tan extendidos.

Otro aspecto interesante es que, cuando la diversidad no es cultural sino funcional, la percepción de competencia del profesorado se debilita notablemente, sobre todo en secundaria.

En la OCDE, cerca del 70 % de los docentes se siente eficaz para diseñar tareas adaptadas o colaborar con otros profesionales. En España, los porcentajes bajan entre 9 y 20 puntos respecto al promedio europeo, especialmente en aspectos como la implicación de las familias o la difusión de políticas inclusivas. Cuatro de cada diez docentes de secundaria no se sienten competentes para compartir docencia; seis de cada diez no se consideran eficaces para implicar a las familias; y tres de cada cuatro reconocen dificultades para informar sobre políticas de inclusión.

Todo esto, de nuevo, revela amplias carencias pedagógicas. En cuanto la gestión de la diferencia pasa de lo superficial, de lo meramente accesorio, parte del profesorado, especialmente en secundaria, no sabe qué hacer. En primaria, en cambio, donde tienen más formación pedagógica y más diversidad de alumnado en las aulas, los niveles de autoeficacia son sensiblemente más altos, situando a España en una posición media-alta dentro del contexto europeo.

La comparación entre primaria y secundaria revela un patrón sistemático de descenso en la autoeficacia docente muy grave: en primaria encontramos un profesorado más convencido de su capacidad para acoger, adaptar y cooperar; en secundaria, un profesorado que se percibe menos eficaz, más fragmentado y con menor apoyo organizativo. Esta brecha no puede explicarse solo por la edad del alumnado o las condiciones de la etapa, sino por una identidad profesional y un modelo institucional y curricular que refuerza la segregación y la especialización. Esto dificulta las prácticas colaborativas y la inclusión.

Mi sensación es que la autoeficacia docente en nuestro país desciende a medida que la visión de la escuela se aproxima al formato académico tradicional y transforma la educación en mera instrucción: cuanto más se impone la lógica disciplinar, la evaluación mal entendida y la presión por el rendimiento, menor es la confianza del propio profesorado en su capacidad de educar de forma inclusiva. Esto revela que existe un amplio sector del profesorado de secundaria cuya idea educativa dista mucho de serlo y es, de facto, incompatible con la inclusión, pues su sentido común educativo no va más allá de la instrucción.

#### *El zombie de la cultura escolar tradicional*

Todo esto queda más que claro cuando cruzamos los datos de TALIS 2024 sobre prácticas de aula. Pese a que algunos insistan en construir el relato de que *la escuela es un parque de atracciones*. Lo que muestra el informe es todo lo contrario: una *modernización aparente*, donde las prácticas *activas* han crecido, pero sin alterar el armazón del sistema. Sigue siendo predominante la instrucción más clásica -fijar objetivos, explicitar expectativas...-, aunque en algunos casos se combina con tareas abiertas, proyectos o dinámicas de pensamiento crítico, ligeramente más presentes que en la media europea.

A mi juicio, esta coexistencia no expresa equilibrio y tampoco es motivo de alegría. Expresa un enorme problema pedagógico en la escuela: la persistencia de una cultura escolar de lo más tradicional, aunque se

integren nuevas metodologías; se formulan nuevas actividades, pero dentro de viejas estructuras de tiempo, currículo y evaluación. Se cambia el envoltorio, pero lo que hay dentro sigue siendo lo mismo.

Esta *ilusión de modernización* genera una doble tensión. Por un lado, un profesorado al que se le exigen nuevas funciones que no comprende (es lo que todos hemos oído de “ahora hay que divertir al alumnado”) sin que cambien las condiciones de fondo: ratios altas, currículos enciclopédicos, presión evaluativa y burocrática. Por otro, una sensación de improvisación permanente: se piden resultados de otro modelo de escuela, sin comprenderla del todo, sin ofrecer el ecosistema que los haga posibles.

Si a esto le sumamos una de las paradojas más interesantes del informe: España encabeza las tasas europeas de satisfacción docente -95 % en secundaria y 97 % en primaria-, mientras mantiene niveles de estrés laboral inusualmente bajos ( $\approx 16$  %, frente al 19 % OCDE), la lectura que yo hago no es la de un profesorado estable y contento, sino desmovilizado en una amplia inercia institucional, cuestión que emerge cuando miramos otros datos.

La secundaria se convierte en el epicentro de esa disonancia. Su identidad profesional sigue anclada más en la disciplina académica que en la educativa. No es casual que allí aumente el control, la evaluación sumativa y el profesorado se perciba con menor autoeficacia inclusiva. No se trata de “mala voluntad”, sino de una cultura institucional heredada: la secundaria nació históricamente para seleccionar, no para incluir. Su estructura, su currículo y su autoridad fueron pensados para filtrar. Cuando ahora se le pide educar e incluir, aparece el conflicto cognitivo. De ahí el discurso recurrente de que la escuela es un parque de atracciones: son formas de proteger su propia identidad profesional en crisis.

Esta identidad se sostiene más en la ilusión de estabilidad que ofrece el orden y el control que en la flexibilidad pedagógica, y se observa en los datos de TALIS: cuando aumentan la disrupción y la heterogeneidad, cae la percepción de logro (-0,4 secundaria y -0,2 primaria), mientras otros sistemas convierten esa diversidad en motor pedagógico. La vieja figura del profesor experto únicamente en su disciplina ya no es válida en un sistema educativo en el que está todo el alumnado y no se les segrega, pero no se le ha ofrecido a cambio una nueva identidad profesional rigurosa y con legitimidad pedagógica. Mientras no se redefina qué significa ser docente de secundaria en una escuela comprensiva y diversa, cualquier cambio se vivirá como una amenaza a la identidad profesional y de ahí las respuestas tan emocionales que vemos.

La gestión del aula y la “evaluación” terminan de cerrar el círculo. España se sitúa por encima de la media europea en control de normas, petición de silencio, comportamientos... *La idea de gestionar el aula es hipercontrolarla*. La vieja identidad profesional del profesor experto que controla el aula no encaja, de nuevo, en aulas diversas en las que están todos y todas y no solo una élite privilegiada, pero, sin alternativas estructurales o pedagógicas, la receta es cada vez más control: demasiadas reglas individuales, pocos apoyos colectivos y, paralelamente, una “evaluación” abiertamente sumativa: exámenes, pruebas y calificaciones normativas en niveles muy superiores a los de otros países del entorno.

Tampoco ayuda el modelo de formación continua tan extendido del “curso-crédito-certificado”, ni el sesgo formativo entre etapas. En secundaria, el 89 % del profesorado se ve fuerte en contenidos y solo el 59 % en pedagogía; en primaria ocurre casi lo inverso. Una distancia de treinta puntos porcentuales que sintetiza uno de los principales problemas de nuestro sistema educativo y que tiene que ver con el acceso a la profesión docente ¿Qué visión de escuela manejamos como sociedad si decimos que hacen falta cuatro años de estudio para ser químico (ej.) y solo uno para convertirse en profesor o profesora?

Todo esto alimenta la incoherencia del propio sistema. Cuanto más ruido hay sobre la pérdida de rigor, más exámenes se aplican. Lo que escasea no es control, sino coherencia. Los sistemas que funcionan mejor (Finlandia, Dinamarca, Canadá...) no lo hacen por ser más “modernos”, sino por su coherencia interna: formación, currículo, evaluación y cultura escolar apuntan en la misma dirección. En España, en cambio, conviven necesidades del siglo XXI con estructuras curriculares del XX y una burocracia del XIX.

Este conflicto en la identidad profesional se refleja también en el plano socioemocional. El profesorado español muestra una convicción altísima en el valor del bienestar del alumnado -por encima del 90 % en primaria y del 80 % en secundaria- y tiene una percepción de eficacia propia muy elevada -la disposición a cuidar y acompañar-, pero muy poca fe en lo institucional: tienen que atender el bienestar del alumnado en aulas saturadas, con currículos rígidos y bajo presión de resultados. La escuela de la selección no se transforma en escuela inclusiva vía decreto ley (lo que yo llamo el “hágase mi voluntad” de la administración).

A esto se le suma que la formación inicial refuerza este patrón: muy reglada y homogénea (90–93 %), pero débilmente práctica -solo 4 o 5 de cada 10 docentes valoran positivamente la gestión de aula, las prácticas u observación- y con escasa inducción. Menos del 30 % ha participado en programas de inducción o acompañamiento profesional (*lesson study*, investigación-acción...), una de las cifras más bajas de la OCDE, lo que deja a los noveles ante aulas heterogéneas con herramientas pedagógicas insuficientes. Esto refuerza su cultura escolar tradicional -muy arraigada porque la han vivido como alumnado- y su rechazo a la pedagogía. De ahí una espiral de frustración que explica gran parte de los movimientos reaccionarios que están cobrando fuerza entre el profesorado.

Esa falta de acompañamiento se prolonga después en la cultura profesional. La colaboración profunda sigue siendo minoritaria -apenas un 31 % practica docencia compartida y un 9 % observa clases ajenas-, lo que



mantiene al profesorado en una lógica de soledad pedagógica más que de aprendizaje colectivo. Aquí es muy ilustrativo pensar en los movimientos -y su carácter tan reactivo- sobre la codocencia que hemos visto en ciertos sectores.

#### *Autonomía, colaboración y la cultura tecnocrática*

La autonomía docente resulta también muy ilustrativa para entender los conflictos entre discurso y estructura. España tiene niveles formales de autonomía altos -más del 90 % del profesorado dice poder decidir métodos y criterios de evaluación-, pero niveles funcionales bajos: solo el 25-35 % participa activamente en decisiones pedagógicas colectivas, muy lejos de los sistemas educativos que refuerzan realmente la autonomía.

Parece claro que, en la práctica, la autonomía funciona más como permiso que como confianza. Es una autonomía vigilada y tecnocrática: se permite modificar las técnicas, pero hacer alguna modificación en la estructura es imposible.

Las aulas se convierten así en pequeños *reinos de Taifas*, donde cada profesor o profesora decide de forma soberana, pero el centro permanece sometido a la lógica burocrática y jerárquica de la inspección y la norma. El resultado es la destrucción de las ventajas de un sistema educativo descentralizado. La libertad individual, meramente en lo técnico, y la falta de cultura colaborativa no generan una autonomía colectiva y pedagógica que requieren los proyectos educativos de los centros para transformar su entorno y no ser un documento burocrático más sin sentido, como ocurre en la actualidad.

En mi opinión, esta distancia entre sentirse autónomo para decidir cómo enseñar, pero no para qué ni en qué condiciones hacerlo, genera, además, gran parte del famoso malestar docente, no tanto por la falta de libertad como por la falta de acompañamiento: se enseña con autonomía, pero sin comunidad; se asume responsabilidad, pero sin recursos. Lo que TALIS llama autonomía, muchos docentes lo viven como carga individual bajo apariencia de libertad.

En ausencia de estructuras de cooperación, la colaboración se convierte en un acto de militancia personal, y así lo muestra el informe: España colabora mucho, pero en lo superficial. En secundaria, apenas un 31 % practica docencia compartida y menos de un 10 % observa clases ajenas, frente a cifras mucho más altas en primaria. La mayoría se limita a compartir materiales o coordinar criterios de evaluación, pero son minoría quienes colaboran de forma estructural. Es, en definitiva, una cooperación más administrativa y tecnocrática que pedagógica. Existe un alto nivel de confianza (alrededor del 90 %), pero no una estructura que la sostenga: hay clima, pero no tiempo; confianza, pero no reconocimiento organizativo. En primaria, donde la organización escolar es más colegiada, la colaboración profunda se multiplica; en secundaria, donde la estructura fragmenta, predomina la coordinación burocrática.

Esto dibuja, en mi opinión, una cuestión que muchos y muchas llevamos años denunciando: tenemos un sistema educativo profundamente tecnocrático y cuyo eje central es la ingeniería curricular, al que se le dan pátinas de flexibilidad y lenguaje pedagógico, pero cuyo motor -la ingeniería curricular, sean los objetivos que denunciaba Gimeno (1982) o las competencias- es esencialmente el mismo. Este modelo es incompatible con una autonomía real, que es imprescindible para atender un modelo de escuela comprensivo e inclusivo.

#### *Cambiar para que nada cambie versus la urgencia del cambio*

Todo esto dibuja un panorama muy complejo, cuya única conclusión para mí es la urgencia de un giro de 180° en la manera de plantear el diseño del sistema educativo que históricamente se ha seguido. Urge cambiar la formación inicial, el acceso a la profesión, abandonar la ingeniería curricular y apostar por la autonomía real de los centros. La sociedad cada vez proyecta más necesidades en la escuela (esto me parece sano), pero tenemos un sistema profundamente tecnocrático y burocrático, incapaz de cambiar la cultura escolar tradicional, con un profesorado muy dividido, con un malestar docente más que patente y que gira cada vez a posturas más reaccionarias. Mientras no entendamos que la educación no se transforma por decreto ley, sino por coherencia en sistemas, estructuras, recursos, ideas pedagógicas..., no solo estaremos más inmóviles: estaremos atascados, cambiando mucho la normativa pero sin cambiar la escuela.

*Manuel Fernández Navas. Profesor e Investigador del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.*

---

## **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

### **Hacia la universalización del 0-3**

*Van dándose notables pasos hacia la universalización del primer ciclo de la Educación Infantil. En la buena dirección. Pero habrá que avanzar hacia la gratuidad. Y con equidad y calidad.*

Jesús Jiménez. 6-10-2025

Hoy en día casi nadie pone en duda la conveniencia de la escolarización temprana. ¿Desde qué edad? Cuando puedan y decidan los padres. Más aún ahora que han aumentado los permisos de maternidad y paternidad. Llevar a la niña o al niño a la escuela infantil depende de muchas circunstancias: trabajo de la madre y del padre, distancia del centro educativo al hogar familiar, servicio (horario, comida, etc.) y precio que ofrece el centro, estado de salud del peque, etc. etc.

Pero hay razones personales y sociales que justifican de sobra la escolarización desde edades muy tempranas. Como se dice en el reciente informe *Panorama de la Educación. Indicadores OCDE. 2025*, “la educación en los primeros años desempeña un papel crucial en el desarrollo y el bienestar de los niños”. Un creciente conjunto de investigaciones científicas así lo avalan. La educación y el cuidado en la primera infancia mejoran de forma sustancial las habilidades lingüísticas, cognitivas, sociales y emocionales. Al mismo tiempo fomentan la autorregulación y la confianza que necesitan para una transición fluida a la educación primaria. Y además, los avances que logran en sus primeros años pueden tener un impacto duradero en su nivel educativo, rendimiento académico, bienestar e ingresos a lo largo de la vida, concluye ese importante documento.

En esa misma línea se entiende que la educación temprana se incluyera entre los Objetivos de Desarrollo Sostenible: asegurar para el año 2030 que todos los niños y niñas tengan acceso a un desarrollo infantil temprano, cuidado y educación preescolar (ODS. Indicador 4.2). Falta todavía mucho por recorrer. En el ciclo de 3-6 la escolarización es casi total (98% en nuestro país) y ahora el foco hay que ponerlo en el 0-3. Según el informe *Education at a Glance.2025* antes citado, en España el 32,9% de los niños y niñas menores de dos años y el 71,2% de los de dos años estaban matriculados en centros formales de educación infantil. Son porcentajes superiores a la media de países de la OCDE (22,0% y 51,9% respectivamente) y muy similares a los más avanzados, como los nórdicos y Japón.

Ese avance en nuestro país (14 puntos porcentuales desde 2013) ha venido en gran medida impulsado por cambios legislativos y fondos europeos. Además de contemplar el carácter educativo del primer ciclo de la Educación Infantil, en la LOMLOE (LO 2/2020) se planteaba un plan de ocho años para la extensión de ese primer ciclo “de manera que avance hacia una oferta pública suficiente y asequible con equidad y calidad” (D. Adic. 3). Un plan a implementar en colaboración entre las diferentes administraciones educativas. La del Estado (Ministerio de Educación) ha distribuido desde el año 2021 casi setecientos millones entre las comunidades autónomas para poner en marcha más de sesenta mil plazas y hace bien poco anunció un nuevo programa, de cerca de doscientos millones, para la escolarización gratuita del alumnado 0-3 años dirigido a las familias bajo el umbral de la pobreza. Las administraciones autonómicas han afrontado ese reto de manera desigual. Algunos gobiernos regionales apostaron por ampliar la oferta de plazas públicas y gratuitas (o casi) en barrios y pueblos para posibilitar que cualquiera pueda acceder a este tramo de enseñanza; otros, sin embargo, convocan becas y ayudas (cheque escolar) generalizadas, sin discriminar positivamente a las familias en situación de desventaja social, favoreciendo así directamente a las clases más pudientes e indirectamente al sector privado. Por otra parte, hay administraciones locales (municipios y algunas comarcas) que han asumido la competencia de creación, mantenimiento y gestión de las escuelas infantiles de titularidad pública (Ley 7/1985 de Bases de Régimen Local, art. 27) a través de convenios o consorcios con la administración autonómica respectiva.

Sea como fuere, lo importante debiera ser que, por razones económicas y sociales, ninguna familia vea impedido su deseo de escolarizar a su hijo o hija en una escuela infantil. Ese es objetivo que compete a todas las administraciones públicas. Porque sus responsables habrán de entender y atender el derecho subjetivo a la atención a la infancia reconocido por ley (LO 8/2021). En consecuencia, deben tomar las medidas oportunas desde diversos ámbitos (salud, servicios sociales, familia, etc.) y concretarlas en planes integrales (estatales y autonómicos) para la mejora de la atención temprana, poniendo el foco de manera especial en las situaciones más vulnerables.

Para la escolarización de menores de tres años se utilizan diferentes fórmulas. En algunos barrios y pueblos, los niños y niñas de dos años se escolarizan en un colegio público de infantil y primaria, ocupando así aulas que quedaron vacías por la fuerte caída de matrícula en edades superiores: puede ser una solución aceptable, especialmente en el medio rural, siempre y cuando se encaje bien la conexión con el segundo ciclo (3-6) de infantil en cuanto a profesorado, cuidadores, espacios, material, etc. En otros, se han creado escuelas infantiles bien equipadas, pero todavía quedan “guarderías” en condiciones lamentables: no vendría mal homogeneizar la normativa sobre requisitos mínimos de los centros de primer ciclo de infantil, muy dispar de unas comunidades autónomas a otras.

Por otra parte, no basta la escolarización en un centro digno y, en lo posible, gratuito. Hay que mirar también lo que se hace dentro. Habrá que revisar las condiciones contractuales y laborales (horarios, salarios, etc.) de las profesionales (la mayoría son mujeres) que trabajan como docentes o atienden otras misiones (cuidados, servicios, etc.) tan importantes en esas edades. Y exigir que todo centro cuente con un proyecto educativo y la consiguiente propuesta pedagógica: concreción del currículo, conexión con el resto de la etapa de infantil, cooperación con los servicios psicopedagógicos y sanitarios de atención temprana, participación y colaboración de las familias, etc.



No debe olvidarse, por último, que la igualdad (o desigualdad) de oportunidades comienza desde la primera infancia. El objetivo, por tanto, debiera ser claro: universalizar la escolarización gratuita, al menos desde los dos años, e incrementar la oferta pública de plazas de cero a tres. Y por supuesto, garantizar la equidad y calidad de esa escolarización temprana.

## **La sociometría al servicio de las metodologías activas**

*Los cambios acelerados en el modelo de sociedad exigen, también, cambios en el modelo educativo, de manera que no se quede obsoleto y pueda continuar siendo la pieza clave que siempre ha representado para los avances de la humanidad.*

María Antonia Casanova Rodríguez. 06-10-2025

En la actualidad y, a la vista de las frecuentes normas legales que van apareciendo en los diferentes países, parece que las Administraciones educativas pretenden encontrar un sistema institucional que ofrezca respuestas válidas a la sociedad actual y, si es posible, futura, a pesar de la incertidumbre que nos rodea. La persona debe estar capacitada para afrontar las nuevas realidades y eso tiene que derivar en un modelo educativo coherente. En ese camino parece que estamos.

Por ello, las posibles innovaciones se van centrando en las estrategias metodológicas que se aplican en las aulas, pues, en definitiva, a través de ellas es cómo los estudiantes aprenden a manejarse de modo autónomo, a cooperar con sus compañeros, a buscar la información necesaria para avanzar, a debatir respetando otras ideas, a evaluar sus propias actuaciones, a desarrollar ese pensamiento crítico tan importante..., es decir, a vivir en la escuela tal y como tendrán que desenvolverse en la sociedad.

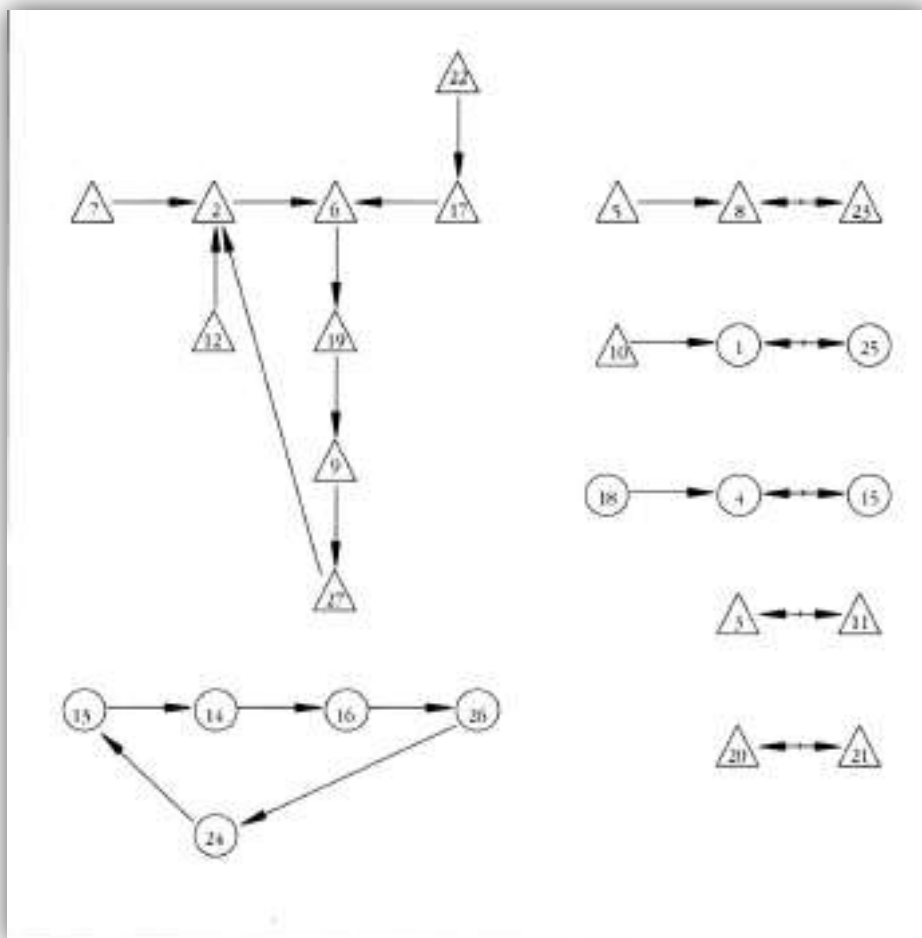
En consecuencia, vemos que las metodologías activas se están convirtiendo en protagonistas de la educación, aunque no sean exclusivas. Juegan un papel importante en el desarrollo personal y social del alumnado, sin duda alguna. Este planteamiento exige, lógicamente, distintos modelos de agrupamiento de los alumnos para poner en práctica cualquiera de las estrategias activas que se seleccionen: método de proyectos, aprendizaje basado en retos, en problemas, en tareas y un largo etcétera en el que podemos elegir las más adecuadas en cada momento. Ya no vale que los alumnos estén sentados individualmente, uno detrás del otro, sin comunicarse y sin verse las caras; es decir, sin posibilidades de compartir ni de colaborar.

Pero para organizar los diferentes equipos de trabajo previstos en cada actividad, resulta fundamental que el docente conozca a fondo las relaciones establecidas dentro del grupo y su mayor o menor cohesión, ya que, como es sabido, el clima del aula correlaciona directamente con el éxito escolar y el contar con ese dominio por parte del profesor le permitirá superar la falta de ese “buen tono” relacional imprescindible para que el estudiante “aprenda”. Hay que sentirse aceptado, tranquilo, interesado, a gusto, con confianza, comprometido..., para evolucionar al ritmo debido. Esto supone que el docente tiene que poder decidir quién compone cada equipo en cada momento: en unas ocasiones permitirá que los equipos se conformen espontáneamente, pero en otras será él quien decida su composición para lograr el clima adecuado de trabajo que permita avanzar hacia el logro de las competencias y objetivos pretendidos.

Paradójicamente, hace unos años se estudiaba y se aplicaba la sociometría en los centros, con objeto de conocer esa coherencia interna de los grupos, cuando prácticamente casi no se trabajaba en grupo. Se conocían, así, las preferencias intelectuales, afectivas o rechazos posibles solamente por las relaciones que se establecían fuera del aula (en los recreos, en el comedor) o las referencias en cuanto a nivel de aprendizaje que percibían unos de otros por lo que exponían cuando les preguntaba su profesor. Pero el margen de maniobra que se tenía para modificar el nivel de coherencia existente no era el ideal, dado que una organización rígida y una metodología a base de memorización academicista no ofrece muchas posibilidades de cambio relacional.

Y en estos momentos, en los que sí se puede intervenir en la conformación de equipos diversificados, parece que nos hemos olvidado de la sociometría como herramienta valiosa para conocer las preferencias o rechazos de nuestro alumnado, permitiendo conseguir variaciones en sus relaciones que favorezcan ese compromiso, esa emoción conjunta que nos aconseja la neurociencia para crecer como personas y como aprendices.

Un breve recordatorio acerca de qué es y cómo aplicar la sociometría. En palabras de su iniciador (J.L. Moreno), digamos que la sociometría es el “estudio de la evolución de los grupos y de la posición que en ellos ocupan los individuos”. Para llegar a este conocimiento, se aplica un test, preguntando a cada sujeto por sus preferencias intelectuales (con quién te gusta “estudiar, trabajar”), sus preferencias afectivas (con quién te gusta “jugar, divertirse”) y sus posibles rechazos. A partir de ahí, se genera el sociograma o el psicograma, donde se refleja el grupo gráficamente, lo cual facilita la visión de cómo está conformado internamente y la orientación hacia cómo trabajar organizativa y metodológicamente para modificar lo necesario y lograr un grupo con una cohesión aceptable y, en consecuencia, un clima de aula que favorezca el aprendizaje de todo el alumnado.



Modelo de sociograma

¿Qué información nos ofrece la sociometría?

- La existencia de algún líder (positivo o negativo) en el grupo.
- El número de alumnos "ignorado" (a los que nadie elige para ninguna actividad).
- Los grupos que se han conformado en el aula.
- La existencia de algún alumno rechazado de forma general.
- El grado de aceptación de cada alumno dentro del grupo.

¿Cómo nos permite actuar la sociometría?

- Conformando equipos de trabajo que colaboren en el conocimiento mutuo de todo el alumnado.
- Aprovechando al líder para conseguir la cohesión grupal.
- Proponiendo equipos espontáneos para determinados trabajos y de otros propuestos directamente por el docente para incorporar al alumnado no elegido
- Interviniendo directamente para superar el rechazo hacia algún estudiante por parte del grupo (tomando las medidas oportunas con el sujeto, con el grupo o con actuaciones externas necesarias).
- Favoreciendo la colaboración con las familias para lograr una mejor cohesión grupal.

A la vista de las ventajas que ofrece esta sencilla aplicación, parece importante recuperarla, pues, como antes queda señalado, será una importante colaboradora para conseguir que las estrategias metodológicas que ahora se aplican resulten, además de positivas para el aprendizaje, lo sean para conseguir una educación inclusiva real y un ambiente de aceptación mutua que favorezca la cohesión social en el centro y, en consecuencia, en la sociedad.

La escuela es un centro social, no lo olvidemos, en el que se gesta la sociedad futura y, por lo tanto, la toma de decisiones o su inhibición repercutirán decisivamente tanto en el desarrollo personal, como en la conformación de uno u otro modelo de convivencia. Decidamos.