

**ÍNDICE**

[El Gobierno propone una bajada de la ratio de alumnos por clase: Máximo de 22 en Primaria y de 25 en Secundaria](#) **EUROPA PRESS**

[Educación bajará las ratios a 22 alumnos en primaria y a 25 en la ESO en toda España](#) **EL PAÍS**

[Alegría ofrece a los profesores una bajada general de las ratios máximas a 22 alumnos por aula en Primaria y 25 en la ESO](#) **EL MUNDO**

[Educación plantea bajar las ratios a 22 alumnos por aula en Primaria y 25 en la ESO](#) **ABC**

[El relevo pendiente en la FP: cómo afrontar la falta de docentes jóvenes ante el aumento de la demanda](#) **EL PAÍS**

[El tiempo frente a la pantalla está vinculado a un menor rendimiento académico entre los estudiantes de Primaria](#) **EUROPA PRESS**

[«Quien repite curso, en muchos casos, lo hace porque es víctima de un sistema educativo incapaz de detectar sus dificultades»](#) **ABC**

[Educación traslada a los centros de FP la obligación de gestionar la formación en empresa de todo el alumnado](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Alerta por el impacto del entorno laboral en la salud mental del profesorado](#) **EL DEBATE**

[Redes sociales, sexo, soledad... La adolescencia hoy contada por los propios adolescentes](#) **EL PAÍS**

[José Manuel Sánchez Duarte, nuevo director del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación \(SEPIE\)](#) **EUROPA PRESS**

[El Gobierno acelera mejoras laborales para los docentes, pero aún «hay margen de mejora»](#) **EL DEBATE**

[Andalucía tiende la alfombra roja a la FP privada, que triplica la oferta de plazas de alumnos frente a la pública](#) **EL PAÍS**

[Más de la mitad de la población considera que el sistema educativo actual no garantiza el bienestar](#) **EL DEBATE**

[Los universitarios con beca son mayoría mujeres, más jóvenes y estudian grados de menor dificultad, según un estudio](#) **EUROPA PRESS**

[Las familias reclaman un protocolo unificado ante las alertas naranja y roja por dana](#) **INFORMACIÓN**

[Lo que Ayuso no quiere que se sepa sobre el profesorado madrileño](#) **EL PAÍS**

[Steilas, LAB, CCOO y ELA consideran que la actitud de Educación respecto a FP es "inaceptable"](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Por qué necesitamos una nueva reforma curricular](#) **EL DEBATE**

[Estudiantes vuelven a las calles en apoyo a Palestina: "El 'acuerdo de paz' exculpa a los genocidas de sus crímenes"](#) **EUROPA PRESS**

[Los cursos sobre ETA de la Comunidad de Madrid: una experiencia desdichada. Sectarismo y ausencia de rigor](#) **EL PAÍS**

[Los colegios que quieran mantener a los alumnos hasta los 14 años podrán solicitarlo antes del 13 de noviembre](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Hamilton y Emagister crean el 'FP Ranking' para medir la excelencia en la Formación Profesional privada](#) **EL PAÍS**

[Récord de alumnos de FP en España: «El sistema está centrado en el estudiante»](#) **EL DEBATE**

[Paradojas del sistema educativo](#) **EL PAÍS**

[¿Por qué no deberíamos pedir a la IA que nos resuma un libro para la escuela?](#) **THE CONVERSATION**

[El Ministerio propone 22 alumnos por aula en Primaria y 25 en Secundaria en un segundo borrador](#) **MAGISTERIO**

[Los inspectores también quieren mejoras: esto es lo que piden](#) **MAGISTERIO**

[José Antonio Luengo: "Hemos instalado la idea de que hay que ser feliz todo el tiempo. Y eso, lejos de aliviar, enferma"](#) **MAGISTERIO**

[La selectividad de 2026 será aún más práctica y las faltas de ortografía no contarán en Matemáticas](#) **MAGISTERIO**

[Alfred Sonnenfeld: "Un buen líder es el que sabe sacar lo mejor de cada persona»](#) ÉXITO EDUCATIVO

[El bienestar del profesorado: un factor crucial para el aprendizaje](#) ÉXITO EDUCATIVO

[Toni García Arias \(director y autor de libros educativos\): «La lucha contra el bullying no es de héroes, sino de comunidades comprometidas»](#) ÉXITO EDUCATIVO

[¿Somos docentes o qué \(hostias\) somos?](#) EDUCATIONAL EVIDENCE

[Bajo el síndrome del «bridge»](#) EDUCATIONAL EVIDENCE

[Patada y seguir](#) EDUCATIONAL EVIDENCE

[Las y los becarios universitarios tienen mejores rendimientos académicos que el resto](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[¿Por qué tantos jóvenes, y especialmente los chicos, se inclinan hacia la ultraderecha?](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

['Profes' y algoritmos: el salto definitivo de la IA a las aulas](#) Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Confeción: José Antonio Martínez

europapress.es

El Gobierno propone una bajada de la ratio de alumnos por clase: máximo de 22 en Primaria y de 25 en Secundaria

La ley presentada por Educación establece además que cada alumno con necesidades educativas especiales compute como dos plazas

MADRID, 9 (EUROPA PRESS) El Gobierno ha propuesto rebajar la ratio de alumnos por clase a un máximo de 22 estudiantes en Educación Primaria, etapa en la que la ratio es actualmente de 25, y a 25 en Educación Secundaria Obligatoria, que ahora es de 30.

Así lo ha trasladado este jueves el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes en un documento, al que ha tenido acceso Europa Press, presentado a los sindicatos educativos durante la segunda reunión celebrada para abordar el Estatuto Docente.

En la primera reunión con los sindicatos ANPE, CCOO, UGT, CSIF, STES y CIG celebrada a finales de septiembre, el Ministerio presentó un anteproyecto de ley con el que planteaba reducir por ley la ratio en aulas con alumnado con necesidades especiales y en centros docentes situados en zonas de complejidad social. Dicho documento también preveía una "reducción progresiva general" de los números máximos de alumnado por aula y en aquellos cursos donde se transiciona de educación Primaria a ESO.

El Ministerio ha concretado más esta propuesta en la reunión celebrada este jueves. Las ratios alumnado/profesorado establecidas en el anteproyecto de ley serán de aplicación desde el curso escolar 2027/2028 para su aplicación progresiva en el primer curso del segundo ciclo de etapa de Educación Infantil y el primer curso de la etapa de Educación Primaria.

Desde el curso escolar 2028/2029 para su aplicación progresiva en el primer curso de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria; desde el curso escolar 2029/2030 para su aplicación progresiva en el primer curso de Bachillerato. No obstante, la propuesta del Ministerio, que señala que las ratios establecidas con carácter general para cada etapa serán de plena aplicación al comienzo del curso académico 2031/2032, no concreta de cuánto será la reducción de ratio para las etapas de Infantil y de Bachillerato. En la línea de centrar la reducción de ratios en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, establece que las Administraciones educativas y los centros procurarán una distribución equilibrada del alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Establece además que cada alumno con necesidades educativas especiales computará como dos plazas, a efectos de la determinación de la ratio máxima en aulas ordinarias en las distintas etapas educativas, compensando de esta manera la mayor dedicación necesaria por parte del profesorado.

También con el mismo objetivo de complementar la reducción general de ratios con una atención focalizada, se prevé que el Gobierno establecerá los indicadores de referencia para la determinación de aquellos centros educativos en los que, por escolarizar a un elevado número de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, por estar ubicados en zonas de especial complejidad social o para mejorar las tasas de éxito, promoción, titulación y reducir las de abandono escolar, se requiera la adopción de medidas concretas que faciliten una atención específica del alumnado, que podrán incidir en una mayor adaptación tanto de las ratios máximas establecidas como de los medios personales y materiales necesarios.



En el anteproyecto de ley también se contempla fijar un máximo de horas de docencia en aula, que quedarán establecidas desde el próximo curso. Así, quedarían en un máximo de 23 en Primaria y 18 en Secundaria, Bachillerato y resto de enseñanzas. Aunque los periodos lectivos impartidos tengan una duración inferior a 60 minutos tendrán la consideración de hora lectiva. La norma ordena a las administraciones educativas que provean de los recursos necesarios para garantizar que no se supere el número máximo de alumnos por aula en Primaria y Secundaria.

DISTRIBUCIÓN EQUILIBRADA DEL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECIALES

A fin de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que se adapte a las características individuales de aquel alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria, también recoge que las administraciones educativas procurarán una distribución equilibrada de dicho alumnado entre los centros sostenidos con fondos públicos. Asimismo, los centros educativos distribuirán a dicho alumnado de forma equilibrada para favorecer un contexto adecuado de desarrollo y aprendizaje.

Para ello, las administraciones educativas dotarán a los centros educativos de los recursos humanos y materiales necesarios para la atención adecuada de todo el alumnado que presente necesidades educativas especiales y que esté escolarizado en aulas ordinarias. "A efectos de la determinación de la ratio máxima en aulas ordinarias en las distintas etapas educativas, aquel alumnado con necesidades educativas especiales computará, con carácter general y sin perjuicio de su mejora por las administraciones educativas, como dos plazas", apunta el documento. También fija que, en aquellos supuestos en los que la aplicación de las ratios establecidas con carácter general se viese dificultada por las características particulares de los centros, las administraciones educativas "garantizarán los recursos humanos adicionales que permitan compensar la superación de esas ratios a través de la adopción de medidas organizativas en el centro educativo en el marco de su autonomía".

EL PAIS

Educación bajará las ratios a 22 alumnos en primaria y a 25 en la ESO en toda España

Los estudiantes con discapacidad o autismo contarán doble a la hora de calcular el número de estudiantes por clase, según el borrador de ley que el Gobierno negocia con los sindicatos, que también prevé bajadas en infantil y bachillerato

Ignacio Zafra. Valencia - 09 OCT 2025

El Ministerio de Educación quiere bajar por ley la ratio de estudiantes por clase a un máximo de 22 en educación primaria (ahora son 25) y a 25 en la ESO (en lugar de los 30 actuales). El alumnado con necesidades educativas especiales (básicamente, chavales con discapacidad y con trastorno del espectro autista) contará, además, doble a efectos de la ratio de estudiantes por aula en toda España. Educación se lo ha propuesto este jueves a los principales sindicatos de enseñanza en la segunda reunión específica sobre el tema, convocada en la sede del ministerio. Una vez pactado con ellos, la intención del Ejecutivo es llevar el proyecto de ley al Congreso, donde necesitará recabar apoyos para aprobarlo.

El documento presentado por el Gobierno también prevé un descenso de ratios en educación infantil, bachillerato y FP Básica, aunque no concreta de cuánto sería. El descenso en los colegios de infantil y primaria empezará a aplicarse en septiembre de 2027. En la ESO, en septiembre de 2028. Y en bachillerato, en 2029. Su aplicación, como suele hacerse en este tipo de reformas, será progresiva, empezando por los primeros cursos de cada etapa. Si bien, dado que tiene que estar aplicándose plenamente en septiembre de 2031, en primaria, que cuenta con seis cursos, tendrá que ir un poco más rápido que a curso por año.

El cambio consistente en que el alumnado con necesidades educativas especiales cuente doble a efectos de ratio empezará a aplicarse, en cambio, en septiembre de 2026.

Bajar más las ratios en los centros con más alumnado vulnerable

La primera propuesta del ministerio, que puso sobre la mesa en septiembre, contemplaba reducir las ratios en los centros que matriculan a un elevado número de estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica. En esta segunda propuesta, este tratamiento diferenciado también se dará a los centros educativos que matriculen a un número alto de estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo.

Esta es una categoría oficial amplia, que abarca no solo a los estudiantes con discapacidad o trastorno del espectro autista, sino también los que presentan dislexia, discalculia, trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), desconocimiento del idioma del aula, situación de desventaja socioeducativa u otras dificultades para el aprendizaje.

Llevar rápido el proyecto de ley al Congreso

Educación pretende, si hay acuerdo con los sindicatos, llevar el anteproyecto de ley al Congreso antes de que acabe el año, con el objetivo de que las primeras medidas, que incluyen la reducción del número de horas de clase que los docentes deben dar a la semana a 18 horas en los centros educativos de secundaria y 23 en los colegios de infantil y primaria, entren en vigor el curso que viene. Para aprobar la ley, el Gobierno tendrá que recabar los apoyos necesarios en el Parlamento.

El documento, que está escrito en formato articulado, es decir, como borrador de dicha futura norma, incluye en su disposición adicional tercera que “en el plazo de un año desde la entrada en vigor de esta ley” se cambiará de forma reglamentaria (por decreto, sin necesidad de pasar por las Cortes) la ratio de estudiantes en educación, infantil, bachillerato y FP Básica y se establecerá el sistema para tratar de forma diferente a aquellos centros educativos que matriculan a una proporción alta de alumnado vulnerable.

Dicho decreto incluirá, en concreto, “los indicadores de referencia para la determinación de aquellos centros educativos en los que, por escolarizar a un elevado número de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, por estar ubicados en zonas de especial complejidad social o para mejorar las tasas de éxito, promoción, titulación y reducir las de abandono escolar, se requiera la adopción de medidas concretas que faciliten una atención específica del alumnado, que podrán incidir en una mayor adaptación tanto de las ratios máximas establecidas como de los medios”.

El hecho de que la medida entre en vigor de forma progresiva hasta completarse en 2031, unido al descenso de alumnado como consecuencia de la caída de la natalidad, hace que la medida no vaya a tener un fuerte impacto presupuestario en las comunidades autónomas, que son las que deben financiarla. Parte de ellas ya han ido llegando a acuerdos con los sindicatos para bajar las ratios, si bien 13 de las 17 tienen hoy ratios superiores a las que prevé el borrador de la ley presentado por el ministerio (aunque, de ellas, cuatro en primaria y otras dos en la ESO tienen en marcha reducciones progresivas, que se irán implementando en el conjunto de cada etapa en los próximos cursos).

Por el lado positivo, en cambio, en caso de aprobarse se tratará del primer descenso por ley de las ratios desde la LOGSE, la ley educativa aprobada en los años noventa. Impedirá a las comunidades que ya las han bajado volver a aumentarlas por su cuenta en caso, por ejemplo, de crisis económica. Y hará que el descenso de alumnado previsto como consecuencia de la bajada de la natalidad no pueda traducirse simplemente en la reducción del número de docentes.

Los sindicatos aún ven lejos el acuerdo

Los sindicatos han recibido, en general, de forma positiva el nuevo planteamiento del ministerio, que los ha convocado a una nueva reunión la semana que viene, pero todavía no ven cerca el acuerdo. “La propuesta ha mejorado un poco, pero las posturas siguen alejadas, tienen que mejorar mucho más”, ha manifestado Héctor Adsuar, de CC OO. La medida “se implantará muy poco a poco, y es *low cost*”, ha señalado Fernando Villalba, de STES. Mientras CSIF ha manifestado su intención de intentar mejorar las ratios máximas propuestas en las negociaciones con las comunidades autónomas.

El primer borrador del ministerio se refería de forma genérica a la posibilidad de bajar las ratios en todo el sistema. Y, si se optaba por dicha opción, proponía concentrar el descenso en aquellos cursos que se consideran más cruciales a la hora de determinar el éxito educativo, por coincidir por ejemplo con el cambio de etapa entre primaria y la ESO, o en los que el número de estudiantes por clase es ahora muy elevado. En concreto, proponía hacerlo en 5º y 6º de Primaria, 1º y 2º de la ESO, la FP Básica, y en Bachillerato.

El Gobierno —que abrió formalmente la negociación de la reforma del profesorado con los sindicatos a principios de año, dentro de la cual se incluye la cuestión de las ratios— pidió a los sindicatos en aquella reunión de septiembre que le diesen su opinión formal sobre aquella propuesta, y que formularan los cambios que considerasen, comprometiéndose a tratar de incorporarlo al proyecto de ley.

EL MUNDO

Alegría ofrece a los profesores una bajada general de las ratios máximas a 22 alumnos por aula en Primaria y 25 en la ESO

Los estudiantes con necesidades especiales computarán como dos plazas

Olga R. Sanmartín. Madrid. Jueves, 9 octubre 2025

El Ministerio de Educación de Pilar Alegría ha ofrecido a los profesores una bajada generalizada de las ratios máximas de alumnos por aula. Acepta reducir por ley el número de estudiantes por clase a **22** como máximo en Primaria (de seis a 12 años) y de **25** como tope en la ESO (de 12 a 16 años).

Así se lo han comunicado esta tarde a los sindicatos representantes del Ministerio durante la segunda de las reuniones de negociación de la reforma de la carrera docente, según ha podido saber EL MUNDO de fuentes sindicales.

El Ministerio ha dicho que no va a comentar ninguno de los avances que se realicen hasta que no termine formalmente la negociación.



El nuevo borrador del anteproyecto de ley de Mejora de las Condiciones para el Desempeño de la Docencia y la Enseñanza, al que ha tenido acceso este periódico, incluye un cambio de la ley educativa para que el número máximo de alumnos por aula sea de 22 alumnos para Primaria y de 25 para la ESO. Esa ley fija ahora un tope de 25 y 30, respectivamente.

Aunque algunas CCAA lo han ido reduciendo por su cuenta, aprovechando la caída de la población escolar por el descenso de la natalidad, otras mantienen los ratios altos. Extremadura, Cataluña, Baleares, La Rioja y la Comunidad Valenciana tienen topes de 25 alumnos por clase en Primaria. Asturias tiene 23 y Aragón, Canarias, Andalucía, Murcia, Castilla-La Mancha y Castilla y León, 22. Sólo Madrid y Cantabria están por debajo, con 20.

En la ESO, Madrid, Galicia y Canarias ya cumplirían con lo que quiere fijar el Gobierno (25). Asturias se quedaría por debajo, con 23 alumnos. Por encima están La Rioja (28) Castilla y León (27-30), Extremadura (30), Castilla-La Mancha (30), Murcia (30), la Comunidad Valenciana (30), Baleares (30), Andalucía (30) y Cantabria (30).

El borrador del anteproyecto también contempla que los alumnos con necesidades educativas especiales computen, "con carácter general y sin perjuicio de su mejora" por las CCAA, como dos plazas.

La ley obligará a las CCAA a dotar a los colegios e institutos de los recursos humanos y materiales necesarios para "la atención adecuada del alumnado que presente necesidades educativas especiales y que esté escolarizado en aulas ordinarias". Los gobiernos autonómicos también tendrán que "proveer los recursos necesarios para garantizar" las nuevas ratios, según este borrador que ha sido presentado este jueves a los sindicatos.

Se trata de la segunda reunión en la que el Ministerio ofrece papeles concretos a los sindicatos. La negociación arrancó en enero, pero el Gobierno fue dando largas hasta septiembre, cuando presentó por fin una propuesta concreta para reducir el número de horas lectivas de los profesores.



Educación plantea bajar los ratios a 22 alumnos por aula en Primaria y 25 en la ESO

Los niños con alguna discapacidad, como autismo, computarán por dos en el cálculo de estudiantes por clase
BEATRIZ L. ECHAZARRETA. 10/10/2025

Educación bajará la ratio a un máximo de 22 alumnos por aula en Primaria y 25 en la ESO en toda España, según el borrador del anteproyecto de ley al que ha podido acceder ABC y que ha presentado hoy la ministra Pilar Alegría a los sindicatos docentes.

Además, cada estudiante con necesidades educativas especiales —como los niños con autismo, discapacidad intelectual, TEA o dislexia—, contará como dos plazas a efectos de ratio. Esto significa que si en una clase hay, por ejemplo, dos alumnos con autismo, en realidad se contabilizarán cuatro para compensar la mayor dedicación del profesorado.

La medida, que se aplicará de forma progresiva, es una de las reivindicaciones clásicas del profesorado y las centrales sindicales. Así las cosas, el descenso de la natalidad generalizado en nuestro país ya había provocado, de forma natural, una bajada de ratios en las comunidades autónomas, sobre todo en los primeros cursos académicos.

La aplicación de estas medidas será gradual: las nuevas ratios empezarán a implantarse en el curso 2027-2028 en el primer curso de Primaria e Infantil, y en 2028-2029 en el primer curso de la ESO, hasta su plena entrada en vigor en 2031-2032. El Gobierno prevé modificar en el plazo de un año el real decreto 132/2010 para adaptar los requisitos mínimos de los centros educativos a la nueva normativa. En la primera reunión con los sindicatos celebrada a finales de septiembre, el ministerio presentó un anteproyecto de ley con el que planteaba reducir la ratio en aulas con alumnado con necesidades especiales y en centros docentes situados en zonas de complejidad social. Pero en último borrador, se entiende, la bajada de ratios será para toda España.

Un blindaje legal sin cambios reales

Junto a la bajada de ratios, la futura norma también homogeneiza la jornada lectiva del profesorado no universitario, como ya había avanzado el mismo presidente del Gobierno hace unas semanas. Se establece en 23 horas semanales para Infantil, Primaria y Educación Especial, y 18 horas para Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional, con la posibilidad excepcional de alcanzar las 20 en casos justificados.

En nuestro país, la jornada laboral docente suele ser de 37,5 horas semanales, de las cuales hay un número específico de horas lectivas y el resto se dedica a labores no lectivas como reuniones, tutorías y preparación de clases. En casi todas las autonomías, los gobiernos regionales habrían logrado por su cuenta que bajaran a 18 horas en Secundaria y 23 en Infantil y Primaria. Es decir, la gran reforma de Alegría no supondrá en la práctica grandes cambios en la mayoría de autonomías, más allá del 'blindaje' legal.

El anuncio de Pedro Sánchez hace unas semanas fue interpretado por los sindicatos como un gesto para neutralizar la huelga con la que estos habían amenazado. Fue Pilar Alegría la que, nada más llegar Sánchez al poder, dijo que esta sería «la legislatura del profesorado». Pero las reuniones se habían ido posponiendo desde entonces, generando malestar entre el cuerpo docente.

EL PAIS

El relevo pendiente en la FP: cómo afrontar la falta de docentes jóvenes ante el aumento de la demanda

La modernización de la Formación Profesional choca con la falta de relevo en las aulas, las trabas para incorporar profesionales del sector y la sobrecarga que deja la implantación del modelo dual

NACHO MENESES.Madrid - 10 OCT 2025

En los talleres y aulas de Formación Profesional hace meses que se nota el cambio: más prácticas, más empresas implicadas y un modelo de educación dual que desde el curso 2024-25 se ha extendido a todo el país. Pero mientras el sistema se renueva, su profesorado envejece: en la FP, por cada 100 docentes menores de 30 años hay 643 mayores de 50, según el último *FPA* análisis del Observatorio de la FP. Rejuvenecer la plantilla exigiría sumar 37.313 nuevos profesores jóvenes, según la Fundación CaixaBank Dualiza y Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad.

La situación no es nueva ni exclusiva de esta opción educativa (en Secundaria, el nivel de envejecimiento es similar, y en el ámbito universitario es del 1.684,4%), pero no por ello es menos urgente, “especialmente en algunas familias profesionales como Electricidad, Informática, Energías Renovables, Fabricación Mecánica o Instalación y Mantenimiento, es decir, aquellas donde los requisitos de acceso implican a titulados universitarios en ingeniería”, recuerda Luis García Domínguez, presidente de FPEmpresa. Algo que está directamente relacionado con las dificultades de atracción y retención de talento de unos graduados que, de forma mayoritaria, priorizan la empresa privada al ámbito educativo, ya que es allí donde acceden a salarios más elevados. Pero también con las debilidades de un procedimiento de acceso a la profesión que, tras la última convocatoria de oposiciones, dejó muchas plazas sin cubrir.

Resulta paradójico que, de alguna manera, la FP sea víctima de su propio éxito, porque esta brecha se produce a pesar de haber alcanzado en 2023 un total de 103.798 docentes a tiempo completo, un 48,1 % más que en 2013. Un porcentaje, sin embargo, ligeramente inferior al aumento del alumnado, que subió un 49,5 % en el mismo periodo de tiempo.

¿Falta vocación docente?

La escasez de relevo generacional no parece deberse a una falta de interés por enseñar, sino a cómo se ha orientado históricamente la carrera profesional de los jóvenes. “Durante años no se ha fomentado la docencia como salida profesional”, explica Ana Ejarque, profesora de Formación y Orientación Laboral (FOL) en el IES Francisco Tomás y Valiente de Madrid, desde que sacó su plaza en 2024: “No se les dice a los alumnos que pueden ser profesores de FP. Ahora, desde el módulo de FOL, sí empezamos a introducirlo, porque enseñar también puede ser una opción laboral interesante para ellos”.

Las posibles vocaciones se enfrentan, sin embargo, a un sistema que no siempre las facilita. “Hay titulados con experiencia en empresa que querrían enseñar, pero el proceso de acceso es largo y poco compatible con la vida laboral”, afirma. “Y si intentan compaginar ambos mundos, se topan con unas incompatibilidades muy rígidas: un médico puede trabajar por la mañana en un centro público y por la tarde tener su propia consulta, pero en el caso de la educación está muy limitado. Lo único que podemos hacer es dar clase en la universidad, en determinadas academias, o preparar oposiciones”. Ejarque señala que, en algunos perfiles, la falta de opciones para compatibilizar la docencia con la actividad profesional y la precariedad de muchas interinidades, que no superan la media jornada, desincentivan la entrada en el sistema educativo.

Esa falta de flexibilidad tiene consecuencias visibles en los centros, como observa Iván Alvir, docente en el IES Puerta Bonita de Madrid y con casi dos décadas de experiencia en Imagen y Sonido: “Mucho talento se queda fuera. Hay ingenieros o técnicos que podrían aportar muchísimo a la FP, pero las condiciones no invitan a dar el salto. La empresa privada sigue siendo más atractiva, sobre todo en lo económico”, apunta.

Mónica Moso y Juan Gamboa, investigadores de CaixaBank Dualiza y Orkestra, sostienen por su parte que el problema no es de vocación, sino de estructura. No falta gente con ganas de enseñar, subrayan, sino un sistema que facilite su incorporación. Los procesos son largos, las vías de acceso poco flexibles y las condiciones iniciales, en muchos casos, desalentadoras para quienes proceden del sector productivo.

Rejuvenecer la FP, insisten, pasa por crear itinerarios más ágiles que permitan compatibilizar la docencia con la experiencia profesional sin tener que renunciar a una de ellas.

Ejarque destaca, además, que la llegada de nuevos docentes aporta aire fresco a las aulas, especialmente en la manera de enseñar. Los profesores jóvenes —dice— tienden a apoyarse más en metodologías activas, en el trabajo por proyectos y en el uso de herramientas digitales, lo que contribuye a acercar la FP a los códigos y formas de aprendizaje de su propio alumnado. También subraya el valor de contar con docentes veteranos que actúen como mentores, capaces de transmitir su experiencia y orientar a quienes acaban de incorporarse, tal y como ocurre con su centro a través del Proyecto Nest, una iniciativa de la Comisión Europea. “Esa mezcla de innovación y experiencia es lo que realmente puede fortalecer al profesorado de FP”, resume.

¿Qué se puede hacer?

Superar el bloqueo generacional requiere actuar sobre un marco normativo que todavía avanza más despacio que la realidad de los centros. La Ley Orgánica 3/2022 de Ordenación e Integración de la FP abrió la puerta a incorporar a profesionales en activo del sector productivo como docentes, pero su desarrollo ha sido irregular. “No tenemos una regulación homogénea en todas las comunidades”, advierte García Domínguez. “Es una asignatura pendiente: falta concretar cómo se contrata, cómo se gestiona y qué reconocimiento profesional tiene ese perfil. La figura del profesor experto puede ser una solución provisional a la escasez actual, pero debe complementarse, no sustituir al profesorado ordinario”.

Moso y Gamboa comparten el diagnóstico: sin una estrategia común y proactiva que incentive la entrada de nuevos perfiles y refuerce la conexión entre escuela y empresa, el sistema seguirá perdiendo talento. Ambos reclaman itinerarios más flexibles, programas de actualización compartida y un mayor reconocimiento de la experiencia profesional como mérito docente, además de avanzar hacia una mayor homogeneidad en las condiciones laborales entre comunidades.

Las diferencias retributivas son a su vez notables: el salario medio de un docente de FP ronda los 2.700 euros brutos al mes, pero varía desde los 2.400 en Asturias hasta más de 3.100 en el País Vasco, según el Observatorio de la FP. La mejora de las condiciones laborales, sin embargo, no se limita al aspecto salarial. “Se han liberado algunas horas para que el profesorado pueda atender las nuevas tareas del sistema dual, pero todavía es insuficiente”, advierte Iván Alvir. “El modelo exige mucha coordinación con las empresas y un seguimiento continuo del alumnado, y para eso hacen falta más recursos y tiempo real dentro del horario docente”. También insisten en revisar la formación inicial del profesorado, ya que el máster habilitante, aunque imprescindible, no siempre prepara para la docencia práctica ni para los entornos laborales propios de la FP dual.

El propio García Domínguez propone medidas concretas, como un plan de fomento de las vocaciones para el profesorado de FP, la gratuidad y ampliación de plazas del máster habilitante, y un programa de “rescate” para ingenieros sénior en las últimas etapas de su vida laboral. “Podríamos incorporar a profesionales con una trayectoria muy valiosa que, de otro modo, se pierde al jubilarse. Necesitamos que la FP se nutra de su experiencia”.

A todo ello se suma un desafío menos tangible pero igualmente necesario: prestigiar la figura del docente de FP. Tras años en que la atención se ha centrado en los estudiantes y su empleabilidad, las fuentes consultadas coinciden en que es momento de poner el foco en quienes enseñan. Revalorizar su papel, visibilizar su impacto en la formación de futuros profesionales y reconocer su contribución al vínculo entre educación y empresa son pasos esenciales para consolidar la transformación del sistema.

Las exigencias del modelo dual

La otra gran asignatura pendiente es el tiempo. La implantación del modelo dual ha ampliado las funciones del profesorado, que ahora ejerce de tutor, coordinador y enlace con las empresas. “La intensificación de la relación entre escuela y empresa hace que el profesor sea un puente entre ambos mundos, pero eso exige más horas reconocidas para tareas de coordinación, innovación y orientación. Lo que hoy se hace fuera del horario debería estar contemplado en la jornada”, apunta García Domínguez.

“La coordinación con las empresas, el seguimiento de los alumnos, la burocracia... todo eso se suma a las clases”, reivindica Alvir. “Hemos asumido nuevas responsabilidades sin contar con más tiempo ni recursos, y muchas veces lo hacemos por compromiso personal. Hay que intentar trabajar mano a mano con las empresas para desarrollar estos planes formativos, y que la estancia en las mismas cumpla con los objetivos formativos de los alumnos”. En su opinión, para que el modelo dual funcione plenamente, hacen falta más apoyos: desde personal de coordinación a una reducción de la carga lectiva y el reconocimiento de esas tareas en el horario y en la carrera profesional.

El rejuvenecimiento del profesorado pasa también por ofrecer una carrera profesional más atractiva y por reforzar la formación continua, ya que son muchas las especialidades donde los docentes necesitan una actualización constante en tecnologías y procesos productivos. Las estancias temporales de docentes en empresas, habituales en el País Vasco, se citan como un ejemplo de buenas prácticas, al igual que las

estancias en centros de otras comunidades autónomas, además de en los europeos. "Son mecanismos que permiten actualizarse en nuevas tecnologías, comprender los cambios del mercado laboral y transmitir esa experiencia al aula", destacan los investigadores.

europapress.es

El tiempo frente a la pantalla está vinculado a un menor rendimiento académico entre los estudiantes de Primaria

MADRID 10 Oct. (EUROPA PRESS) - Un mayor tiempo frente a pantallas en la primera infancia se asocia con puntuaciones más bajas en lectura y matemáticas, según pruebas estandarizadas con pacientes del Hospital para Niños Enfermos (SickKids) de Canadá. En concreto, cada hora adicional de tiempo frente a pantallas al día se asocia con una reducción del 10% en la probabilidad de alcanzar niveles académicos más altos. Publicados en 'JAMA Network Open', los hallazgos forman parte de un nuevo estudio de TARGet Kids!, una red de investigación colaborativa codirigida por la doctora Catherine Birken, del Hospital para Niños Enfermos (SickKids), y el doctor Jonathon Maguire, del Hospital St. Michael's de Unity Health Toronto.

El estudio siguió a más de 3.000 niños en todo Ontario entre 2008 y 2023. Los investigadores vincularon los datos del tiempo de pantalla informados por los padres recopilados durante la primera infancia con el rendimiento académico posterior en las pruebas estandarizadas administradas por la Oficina de Calidad y Responsabilidad Educativa (EQAO), específicamente en lectura y matemáticas de tercer grado y matemáticas de sexto grado.

"El tiempo frente a pantallas forma parte de la vida cotidiana de la mayoría de las familias, y la alta exposición, en particular a la televisión y los medios digitales, puede tener un impacto medible en el rendimiento académico de los niños", destaca Birken, autor principal, pediatra y científico principal del programa de Ciencias Evaluativas de la Salud Infantil. "Esto subraya la importancia de desarrollar intervenciones tempranas para los niños pequeños y sus familias que promuevan hábitos saludables frente a pantallas".

Si bien se encontraron asociaciones consistentes entre el tiempo frente a la pantalla y un menor rendimiento en lectura y matemáticas, se observó un impacto limitado en el rendimiento en escritura. "Esta investigación ofrece información importante sobre cómo las experiencias de la primera infancia, como el tiempo frente a pantallas, pueden influir en el rendimiento académico", apunta la doctora Jennifer Hove, colaboradora y directora de Datos e Informes de EQAO. "Al vincular los datos de salud con las evaluaciones estandarizadas de EQAO, profundizamos nuestra comprensión de los factores que influyen en los resultados de los estudiantes y ayudamos a educadores, familias y legisladores a tomar decisiones informadas para impulsar el éxito estudiantil".

La duración, el tipo y el contenido del tiempo frente a la pantalla son clave para las intervenciones tempranas. El estudio observacional, que se basó en cuestionarios informados por los padres, es una de las primeras investigaciones longitudinales que examina el tiempo frente a la pantalla en la primera infancia y su relación con el rendimiento académico en la escuela primaria.

Para los datos de la EQAO de Grado 3, el tiempo de pantalla se midió a una edad promedio de 5,5 años, con un promedio de 1,6 horas diarias. Para los datos de la EQAO de Grado 6, el tiempo de pantalla se midió a una edad promedio de 7,5 años, con un promedio de 1,8 horas diarias.

"Como madre que lidia con las complejidades de los medios digitales con mis hijas, esta investigación es increíblemente valiosa", reflexiona Jennifer Batten, asesora de padres del programa TARGet Kids! y madre de dos hijos. "Es alentador ver que el equipo de TARGet Kids! continúa con esta investigación vital para comprender el cambiante panorama digital que experimentan nuestros hijos y para fundamentar intervenciones tempranas".

Además del tiempo total frente a la pantalla, el tiempo dedicado a la televisión y los medios digitales, que incluye la televisión, las computadoras y los dispositivos portátiles como los teléfonos inteligentes, se asoció con puntajes más bajos en lectura y matemáticas tanto para los estudiantes hombres como para las mujeres. Entre las alumnas, el uso de videojuegos se relacionó con un menor rendimiento en lectura y matemáticas de tercer grado en comparación con los alumnos varones; sin embargo, solo el 20% de los padres reportaron algún uso de videojuegos. Se necesita más investigación para comprender mejor estos hallazgos.

De cara al futuro, el equipo de investigación se interesa en examinar cómo los diferentes tipos de tiempo frente a la pantalla, junto con el contenido al que están expuestos los niños y el contexto en el que interactúan con las pantallas, pueden influir en los resultados educativos. También desean ampliar su investigación a diferentes medidas de rendimiento académico, como las calificaciones escolares y las tasas de asistencia.



«Quien repite curso, en muchos casos, lo hace porque es víctima de un sistema educativo incapaz de detectar sus dificultades»

Hablamos con Jesús Rogero y Daniel Turienzo, docentes, sobre las creencias más populares acerca del sistema educativo español

ANA I. MARTÍNEZ. MADRID. 11/10/2025

«Son mejores los colegio concertados que los públicos», «En España, la educación está fatal», «Las nuevas generaciones vienen cada vez peor»... Estas, y otras similares, son afirmaciones que suelen salir de boca de muchos en cualquier conversación familiar, con los amigos o compañeros de trabajo. Sin embargo, no son ciertas.

«Las creencias sobre el sistema educativo actúan de manera similar» a lo que pasó en 1998 cuando se dijo que las vacunas causaban autismo a raíz de una publicación en 'The Lancet', explican Daniel Turienzo y Jesús Rogero en 'Educafakes' (Capitan Swing). Ambos autores señalan que «a menudo, nuestras opiniones se basan en argumentos y datos falsos o que solo muestran una parte de la realidad. Estas opiniones carentes de un fundamento lógico o empírico sólido suelen difundirse a través de los medios de comunicación y las redes sociales, de modo que llegan a ser aceptadas por diversos sectores».

Turienzo, maestro y profesor universitario, y Rogero, investigador y profesor de sociología, revisan en este libro cincuenta mitos, falsas percepciones o prejuicios desde una argumentación sólida basada en investigaciones.

-Tras leer las primeras páginas del libro, un nudo se me hace en el estómago y pienso: 'Somos unos ignorantes'. ¿Por qué?

Jesús Rogero (JR): Es normal tener esa sensación porque en el libro tratamos de desmitificar algunas creencias que muchas veces hemos asumido de manera natural y forman parte de nuestra idea sobre la educación y la sociedad. Es el momento de la historia en el que tenemos acceso a más información, pero quizá también en el que es más difícil alcanzar una visión fiel de lo que ocurre. Y esto pasa también en educación. Este es un ámbito muy complejo y solemos tener información incompleta e insuficiente para formarnos un juicio sólido. En lugar de profundizar, muchas veces extraemos conclusiones precipitadas que acaban formando parte de nuestro sentido común, pero que no son ciertas. O, al menos, no del todo.

-Según contáis, nada es lo que parece. ¿Por qué? ¿Cómo es posible que hayamos llegado hasta aquí?

Daniel Turienzo (MT): Las visiones erróneas sobre la educación proceden de diferentes tipos de sesgos. Uno de estos sesgos viene de generalizar nuestra propia vivencia personal en el sistema educativo, muchas veces con poco acierto, o porque refuerzan nuestras propias visiones políticas. Otras 'fakes educativas' son difundidas por personas o grupos que tienen intereses particulares en que el sistema educativo sea percibido de una determinada forma.

-Hablemos de los estudiantes. Por vuestra experiencia, y teniendo en cuenta que los españoles no están tan mal como se piensa, ¿qué diferencia a las generaciones de hoy con las de hace 15 o 20 años? Porque se supone que las nuevas generaciones 'son más vagas' o 'ni siquiera saben quién fue el primer Presidente del Gobierno de nuestro país'.

JR: Pensar que los jóvenes de hoy son más incultos que las generaciones anteriores es una constante a lo largo de la historia. Ya Sócrates se quejaba de que la juventud de su época estaba mal educada y despreciaba a la autoridad. Cuando evaluamos los indicadores disponibles respecto al acceso al sistema educativo, el progreso en el mismo o los resultados de la educación no hay datos que sustenten esa decadencia cuando se observa a todo el alumnado en su conjunto.

Lo que sí hay es un cambio social, político y tecnológico que está afectando a la capacidad de reflexión y discusión de toda la población, pero no sólo a la de los jóvenes. Cuando se exponen las carencias de las generaciones actuales raramente se somete a otras anteriores al mismo examen.

-Hay adolescentes muy enfadados con el sistema educativo. No entienden por qué tienen que saber analizar una oración 'porque eso no me va a valer de nada en el futuro'. Demandan otra formación, otra manera de enseñar... ¿Qué se puede hacer? ¿Qué decirles a estos jóvenes que se sienten frustrados?

DT: Nuestras respuestas son las de manual de padre: que comprendemos su frustración, pero que a veces tienen que aprender cosas que solo en el futuro entenderán su utilidad. Y que habrá cosas que no les serán útiles directamente, pero les servirán para aprender a pensar mejor. Pero es cierto que tenemos un currículum que convendría repensar en algunos aspectos. Tenemos que asumir que el currículum de la educación básica

nunca será capaz de cubrir todas las necesidades formativas que tendrá el alumnado a lo largo de su vida, por lo que debemos fomentar un aprendizaje más profundo, duradero y transferible a diferentes situaciones.

-El último estudio Aladino, presentado recientemente, revela que la obesidad y el sobrepeso infantil están relacionados de manera directa con el nivel de renta de la familia. ¿Influye también en el aspecto educativo? ¿Cómo?

JR: La situación social y económica de las familias es uno de los aspectos que más condicionan la trayectoria educativa. Por ejemplo, el abandono educativo temprano se multiplica por ocho en las familias que tienen muchas dificultades para llegar a fin de mes, en comparación con las que tienen muchas facilidades. Hay muchos mecanismos que dificultan el avance del alumnado desfavorecido. Uno es, precisamente, la salud. Es mucho más probable que este alumnado tenga más problemas físicos y mentales, mayor estrés familiar, peor descanso, etc. Y también menor acceso a refuerzos privados o extraescolares de calidad, menor apoyo de sus padres en las tareas escolares, etc. Lógicamente todas estas circunstancias afectan al aprendizaje y son elementos que no tienen nada que ver ni con la capacidad del alumnado, el esfuerzo o sus propias decisiones. Es algo externo que debemos tratar de compensar.

-A los adolescentes y jóvenes se le sigue hablando de la cultura del esfuerzo. Y que, si al empezar en el mercado laboral, se limitan a trabajar solo 8 horas, 'lo llevan claro'. Resulta que los resultados académicos no dependen sólo del esfuerzo y talento individual. ¿Qué hacemos?

MT: Los resultados académicos sí dependen del esfuerzo y del talento individual. Ambos son aspectos importantes. Pero pensar que son los únicos es una falacia peligrosa porque implica olvidar que la clase social es mucho más relevante. Solo reconociendo la importancia del origen social en los resultados seremos capaces de diseñar un sistema educativo que compense las desigualdades. Es decir, un sistema en el que un mismo esfuerzo y talento conduzca a similares resultados, independientemente de la procedencia de cada alumno. Para ello hay que desarrollar políticas que tienen que ver, sobre todo, con aumentar los recursos educativos, especialmente para el alumnado vulnerable, y reducir la segregación escolar por cualquier circunstancia.

-¿Y el que repite curso es porque...?

JR: Habrá que ver cada situación, pero, en muchos casos, quien repite curso lo hace porque es víctima de un sistema educativo incapaz de detectar sus dificultades tempranamente y ponerle los apoyos y medios necesarios a tiempo. Es una medida que puede ser eficaz en determinados casos, pero no como una política que afecta a más del 20% del alumnado a lo largo de su vida escolar. Es importante, preguntarnos si podemos recurrir a otras acciones como refuerzos, acompañamiento, tutorías en pequeños grupos, etc. que sean más eficaces.

-Hoy, los títulos académicos no son útiles para encontrar un buen trabajo. Habría que diferenciar entre sectores, ¿no? Todos tenemos a nuestro alrededor gente con menor titulación que trabaja en mejores condiciones que un universitario cuyas condiciones son menores. ¿O no?

MT: Sin duda, hay muchas diferencias en la empleabilidad y condiciones de trabajo en función de la titulación universitaria, pero los datos indican inequívocamente que, en términos generales, titular en la universidad mejora las opciones en el mercado laboral. Es decir, en conjunto podemos afirmar que a más formación hay más probabilidades de encontrarse empleo y va asociado a una mayor remuneración.

-En el capítulo 'Recursos y financiación de la educación', analizáis diferentes creencias. ¿Cuál es la mayor lacra educativa en nuestro país y por qué? ¿Tendría solución?

JR: Destacaríamos tres lacras: una es la injusticia y pérdida de riqueza económica y social que supone que el alumnado más desfavorecido no progrese académicamente. La segunda, relacionada con la anterior, son los intolerables niveles de segregación escolar del alumnado por origen socioeconómico, por origen geográfico y por capacidades, por lo que suponen de pérdida de cohesión social y calidad democrática. Y la tercera, la privatización en todos los niveles educativos, que conduce a una sociedad más desigual, fragmentada y en la que tu origen social influye mucho más en tu trayectoria escolar y laboral que tu esfuerzo y tu talento.

-La educación es gestionada por los responsables políticos. La sociedad podrá estar de acuerdo o no con las medidas que tomen pero, ¿realmente los políticos velan por la educación de las nuevas generaciones? No sé si las familias pueden hacer algo al respecto.

DT: Ahí no podemos decir otra cosa que «depende». Hay responsables políticos que están más concentrados en defender los intereses privados de determinados grupos sociales, económicos y religiosos que en garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado. Y hay otros que sí tratan de avanzar en este derecho. No obstante, debemos asumir la responsabilidad que nos compete a todos en la educación de las nuevas generaciones, no solo a través de un voto responsable, sino también implicándonos en la construcción colectiva de nuestra escuela, siendo un buen ejemplo de ciudadanía, respetando los derechos de la infancia etc.

-¿Cuál crees que es el 'educafakes' que más ha calado en las familias y que poco favor les hace si de verdad velan por una buena educación de sus hijos?



JR: No sabemos si es el que más ha calado, pero creo que pensar y transmitir a nuestros hijos que hoy el sistema educativo es mucho peor que hace unas décadas es bastante dañino. Tenemos un sistema educativo sólido, con profesionales muy formados y que funciona razonablemente bien si lo comparamos con países de nuestro entorno. Transmitir que la educación de hoy es un desastre, aparte de una falacia, genera desánimo y desafección entre el profesorado, las familias y el alumnado. Y esto no es ser autocomplaciente, sino reconocer que España ha avanzado mucho educativamente en las últimas décadas. A partir de ahí, hay muchísimo que mejorar, pero el exceso de tremendismo puede ser muy perjudicial.

Noticias de Navarra

Educación traslada a los centros de FP la obligación de gestionar la formación en empresa de todo el alumnado

"Los estudiantes que por seguir en el plan de estudios antiguo deben cursar el módulo FCT tienen asegurado la realización del mismo", aseguran desde el departamento

Edurne Navarro Bueno Pamplona/Iruña 11-10-25

El director general de Educación y Formación Profesional del Gobierno de Navarra ha comunicado este sábado que se ha remitido un escrito a los centros de FP "en el que se aclara la obligación de gestionar y atender la formación en empresa de todo el alumnado, tanto el que está al amparo del antiguo plan de estudios y debe cursar el módulo de FCT como del que sigue el nuevo modelo de FP Dual".

En una nota difundida esta mañana, recalca que los centros "deben atender simultáneamente las necesidades derivadas de la implantación de la FP Dual y las necesidades del alumnado que tiene pendiente aún la superación de módulos profesionales impartidos en el centro y del llamado módulo FCT (Formación en Centros de Trabajo), módulo desaparecido como módulo independiente".

Asimismo, el departamento asegura que "ha evidenciado que las horas de tutoría no han disminuido, en contra de lo reiterado en estas últimas semanas por algunos sindicatos docentes. La consecuencia de la aplicación de los nuevos criterios de reordenación de recursos en las plantillas horarias del profesorado de FP derivada de las nuevas necesidades de tutorización del alumnado es que los centros en su conjunto disponen de cerca de 200 horas más de profesorado contratado que lo que les hubiera correspondido si se hubiera aplicado el criterio existente en los cursos procedentes".

Educación ha explicado que el alumnado que tenga pendiente superar varios módulos entre los que se encuentren los módulos profesionales impartidos en el centro y el módulo FCT realizará su formación en las empresas "en fechas análogas a las que el resto del alumnado de segundo curso vaya a realizar la formación en empresa u organismo equiparado". Sin embargo, ha comunicado a las direcciones de los centros que aquel alumnado que tenga pendiente de superar únicamente el módulo de FCT y, en su caso, el módulo de proyecto deberá realizar la formación en empresa "lo antes posible" tras el inicio del curso con el fin de que "esté en condiciones de obtener el título tras su finalización y superación".

Asimismo, y respecto a la organización de los recursos disponibles, ha resaltado que "es una materia que compete a las direcciones de los centros" y que las instrucciones 30 y 32 de la Resolución 534/2025, de 4 de agosto, del director general de Educación y Formación Profesional, "recogen con claridad las competencias y responsabilidad del profesorado para la planificación, gestión y desarrollo en el seguimiento de la formación del alumnado en las empresas". Exigencia que "afecta tanto a la formación vinculada a la nueva organización curricular de la FP Dual como a la realización del módulo de FCT del antiguo plan de estudios".

Las citadas instrucciones "recuerdan la competencia en estos procesos de los jefes y jefas de departamento de actividades profesionales externas de los centros, tutoras Dual del ciclo, coordinadoras del ciclo formativo, tutores del grupo y, por último, de todo el profesorado que imparta docencia en el correspondiente curso del ciclo formativo". El seguimiento y evaluación de los resultados de aprendizaje del alumnado "deben ser además realizadas de manera coordinada entre los tutores duales del centro de formación y de las empresas en colaboración directa con cada profesor, formadora o persona experta responsable del módulo profesional en cuyos currículos estén recogidos los resultados de aprendizaje compartidos".

Por último, ha recordado que las direcciones de los centros deben asignar al profesorado las horas de atención para la realización de las diferentes estancias formativas en empresa que estime necesarias para "garantizar el derecho del alumnado a la formación en empresa que le corresponda atendiendo a su propio plan de estudios".

MÁS DE 16.000 ESTUDIANTES DE FP DUAL

El Departamento de Educación ha destacado que "Navarra es la comunidad española líder en la implantación de la FP Dual. El pasado curso más del 15% del alumnado cursó ya sus estudios con arreglo a la nueva FP

Dual (duplicando este porcentaje a la media del resto de comunidades autónomas) y ya este curso los más de 16.000 estudiantes navarros de FP desarrollan sus estudios en el nuevo formato Dual".

En este sentido, ha indicado que "el cambio de paradigma derivado de la implantación de la nueva ley de FP ha generado una mayor complejidad en el inicio de curso". Tanto el Departamento de Educación como las direcciones de los centros de FP coinciden en la necesidad de "un trabajo conjunto que permita abordar los posibles desajustes derivados de este nuevo reto educativo".

EL DEBATE

Alerta por el impacto del entorno laboral en la salud mental del profesorado

ANPE reclama la implantación de planes integrales de mejora de las condiciones laborales del profesorado

Sandra Ordóñez. 12 oct. 2025

ANPE, el sindicato mayoritario del profesorado no universitario, ha alertado sobre un problema creciente y, a menudo, invisibilizado: el impacto de las condiciones laborales en la salud mental del personal docente.

Según la organización sindical, los riesgos psicosociales presentes en el ámbito educativo, como la sobrecarga de trabajo, el estrés continuado, la falta de autonomía o el escaso apoyo institucional y social, están afectando de manera significativa al bienestar psicológico, físico y emocional del personal docente. Esta situación, unida a la complejidad cada vez mayor del contexto escolar, está provocando un aumento de los casos de estrés, ansiedad, burnout (síndrome del trabajador quemado) y otras patologías asociadas.

Ante esta realidad, ANPE reclama la implantación de planes integrales de mejora de las condiciones laborales del profesorado que incluyan medidas de prevención de riesgos psicosociales, protocolos de apoyo emocional y programas de formación en gestión del estrés y autocuidado.

El Defensor del Profesor, servicio gratuito que ANPE pone a disposición de todos los docentes que necesiten ayuda, apoyo y orientación ante cualquier tipo de situación de conflictividad escolar, constata que estos factores están estrechamente relacionados con los problemas de convivencia en los centros educativos, que tienen un impacto directo en la salud mental del profesorado.

El sindicato subraya que la Organización Internacional del Trabajo (OIT) identifica la enseñanza como una de las profesiones con mayor riesgo de estrés laboral, debido a la elevada carga de trabajo, la responsabilidad que implica la labor educativa y los desafíos constantes dentro del aula.

En este contexto, ANPE destaca la importancia del modelo Demanda–Control–Apoyo Social, propuesto por el sociólogo y psicólogo Robert Karasek, que establece que el equilibrio entre las exigencias laborales, la autonomía profesional y el respaldo institucional resulta clave para el bienestar docente. Según este modelo, un entorno laboral saludable propicia demandas razonables y estimulantes, capacidad de decisión y apoyo por parte de equipos directivos, compañeros y familias. Por el contrario, en un entorno laboral negativo las demandas son excesivas, el control sobre el propio trabajo es mínimo y el apoyo social inexistente, lo que genera frustración, desmotivación y riesgo de burnout.

En este sentido la organización sindical advierte de que las condiciones desfavorables se traducen en altas tasas de estrés, ansiedad y desmotivación, lo que repercute no solo en el bienestar del profesorado, sino también en la calidad educativa, por lo que considera necesaria la puesta en marcha de planes integrales destinados a mejorar las condiciones laborales del profesorado.

ANPE recuerda que cuidar la salud mental del profesorado es esencial para garantizar una educación de calidad, ya que el bienestar emocional del docente constituye un pilar fundamental de un sistema educativo saludable.

EL PAIS REPORTAJE

Redes sociales, sexo, soledad... La adolescencia hoy contada por los propios adolescentes

Los cambios sociales y tecnológicos parecen haber exacerbado los clásicos conflictos que marcan la etapa de tránsito entre la niñez y la edad adulta. Para intentar entender qué ha cambiado, hemos preguntado a una treintena de adolescentes sobre sus relaciones familiares, de pareja y amistad, qué esperan del futuro, cómo viven el sexo, manejan la soledad o afrontan las presiones de su entorno. Esto es lo que nos han contado

J. A. AUNIÓN. 12 OCT 2025

La vida de Amelia, de 15 años, giraba en torno al baloncesto. Por eso, cuando el día a día en su equipo se convirtió en un infierno porque una compañera "puso a todas las demás" en su contra, su mundo sufrió una tristísima sacudida de la que ahora por fin se está empezando a recuperar. La vida de Rubén, de 16, también



cambió completamente cuando, tras pasar por un centro de menores, empezó a vivir hace un par de años con una prima mayor que le tiene marcado todo el día: con quién anda y por dónde, a qué dedica sus horas... Seguramente, las vidas de Rubén y Amelia tienen muy poco que ver; se podría decir casi que viven en planetas distintos. Pero los dos tienen claro, por ejemplo, que quieren seguir estudiando: uno quiere cursar una FP de mecánica, y la otra, la carrera de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Y, sobre todo, los dos comparten ese nebuloso y desconcertante espacio que se llama adolescencia, y que desde hace algún tiempo parece haber exacerbado sus clásicos componentes de egocentrismo, desorientación mezclada con exceso de confianza, exploración y bailes frenéticos entre el gregarismo y la búsqueda de una identidad propia. Es como si los cambios sociales y, sobre todo, los tecnológicos hubieran girado hasta el máximo el volumen de la adolescencia.

Para intentar entender qué hay de nuevo y qué sigue, más o menos, como siempre, *El País Semanal* ha preguntado a 38 adolescentes —de los más variados contextos socioeconómicos y geográficos— cómo son sus relaciones de pareja, de amistad, con la familia, qué esperan del futuro, cómo viven el sexo o la soledad o cómo afrontan las presiones sociales. Para que hablaran abiertamente y para proteger su imagen, todos los testimonios son anónimos; ellos mismos han elegido sus nombres o iniciales supuestos. También les pedimos que eligieran uno o varios objetos importantes para ellos o que los definan de alguna manera, para que hicieran una foto con una polaroid que les facilitamos y escribieran debajo lo que les pareciera bien. Este es el resultado.

Serafina y todos los demás. Serafina tiene 15 años y pertenece a una familia de clase media trabajadora. Está perfectamente integrada en el instituto —“Vamos a estudiar y todo eso, claro, pero la verdad es que lo pasamos muy bien”, dice—, va sacando los cursos sin problemas y tiene muchos amigos, aunque “de verdad, de verdad, son seis”. Le gusta mucho leer —“sobre todo, libros de romance”— y también la fotografía. Dice que se lleva muy bien con sus padres, y los coloca ligeramente por delante de sus amigas, pero no mucho. Tiene móvil desde que llegó al instituto —este parece el estándar más extendido—, con unos controles que se fueron poco a poco relajando, muchas veces, por la vía de los hechos: “Cuando me pasé a iPhone, aunque mi madre encontró la manera de limitarme el TikTok, cuando [el aparato] me decía que ya había gastado las dos horas, yo le daba a un botón y podía seguir”.

Serafina admite que a veces se le va la mano: “Ayer, por ejemplo, estuve nueve horas enganchada. Pero también es que tenía poco que hacer, lo hice rápido y me puse con el móvil, pero hoy, que tengo las extraescolares, pues lo usaré menos... Es verdad que algún fin de semana sí que he notado que me pasaba, que decía: tío, es que llevo todo el día... Pero es que [miro alrededor y] está al lado mi madre, enfrente mi padre, y estamos todos con el móvil...”.

—¿Y si te lo quitaran ahora?

—A ver, podría aguantar sin móvil, lo que pasa es que ya estoy muy acostumbrada a tenerlo todo el día en la mano o en el bolsillo. Entonces, si me lo quitan, pues sería como raro... [Por la mañana] me despierto con la alarma del móvil. Me meto a Instagram para ver si hay algún mensaje y mirar las historias, a ver si es el cumpleaños de alguien. Hasta el desayuno no lo vuelvo a coger, para mirar TikTok. Hasta que no salgo de mi casa, no empiezo a contestar los mensajes. Hoy el primero se lo he mandado al niño con el que estoy ahí ahí. Un buenos días.

En el inicio y el desarrollo de las relaciones sentimentales, la tecnología es una pieza fundamental. Muchos chicos incluyen el periodo de flirteo *online* previo cuando se les pregunta por la duración de un noviazgo. Y, aun así, una gran parte de las relaciones de las que nos han contado son bastante cortas. Serafina está precisamente en esa fase previa: “Estamos en un punto en el que sabemos que va a pasar algo, pero todavía no ha pasado”. Cuenta que ha tenido tres o cuatro relaciones que considera serias, una de las cuales duró tres meses y terminó por las inseguridades del chico, influenciadas por lo que sus amigos le “metían en la cabeza”.

La influencia entre iguales de toda la vida parece hoy amplificadas en este contexto de conexión permanente. Serafina se enrolló con un chico a los 13 años —“Fue un rollo, el chiquillo era muy bonito”— porque le apetecía, pero admite que hay cierta presión para “perder el boque”, esto es, dejar de ser un boquerón que nunca ha besado a nadie. Todos quieren saber lo que pasa en la vida de los demás. Y opinar: “A ver, es que esto va a sonar un poco mal, pero criticamos mucho. A las compañeras, a los amigos, en general. No es criticar, pero opinamos mucho de las cosas”. Y eso ¿no crea conflictos? “Bueno, hay peleas, pero son tonterías, no hay peleas gordas”.

El problema es que no todos lo viven igual. “La palabra chisme ha hecho tantísimo daño a esta generación. La gente quiere entrar en la vida de todo el mundo y, lo siento, pero algo serio no es un chisme y hace daño”, protesta Maite, de 17 años, que ha sufrido en sus carnes chismorreos que acabaron en “un poco de rechazo y acoso”, dice. “Me hacían capturas del Instagram para reírse de mí, era muy *heavy*”. Casi la mitad de los jóvenes españoles ha sufrido alguna agresión por medios cibernéticos y uno de cada 10 sufre ciberacoso, según un estudio de 2023 de la Universidad de las Islas Baleares. “Creo que nos falta empatía, que no le das la

importancia que tiene o que te da igual. Aunque parezca que no, porque ya hemos bebido o tenido relaciones, seguimos siendo niños”, reflexiona Maite.

Los conflictos intensos y las reconciliaciones rápidas están alimentados por ese ambiente de gran hermano continuo donde los malentendidos se agigantan, abundan los infundios, incluso, con cuentas anónimas dedicadas a difundir cotilleos. “En mi antiguo colegio había una que publicaba rumores que igual no eran ciertos. Decían que uno se droga o aquel se enrolló con la prima del otro... Y eso creaba muchos conflictos”, cuenta una adolescente de 16 años que ha elegido el nombre de Chica Yeyé.

Todo parece haberse alineado para alimentar el drama inherente a esta edad. Primero, porque ellos mismos se sienten obligados a compartir su vida en redes, al alcance, si no de cualquiera, de muchos; no es raro que alguien suba un vídeo, por ejemplo, explicando a sus amigos los últimos avances de su relación. Alejandro, de 14 años, explica así por qué publica sus cosas en Instagram: “No sé... Es como lo que hace todo el mundo, es como una manera de comunicarse y así lo haces”. Esa misma experiencia comunicativa, además, los invita a interpretar su vida, a nivel más o menos consciente, con narrativas que tienen ingredientes de ficción, *reality shows* y creación de personajes. En fin, entre unas cosas y otras, a veces da la impresión de que estuvieran viviendo en una especie de telenovela juvenil permanente.

Alberto y la amistad. “Decidí alejarme de esos amigos porque no me gustaba mucho ese carácter suyo de, un poco, opinar de todo el mundo y meterse con la gente. A mí me gastaban bromas que no me hacían ni puñetera gracia”. Alberto tiene 15 años y se expresa con confianza y desparpajo. Tiene inquietudes políticas —“centristas”, aclara—, quiere ser abogado y aborrece el reguetón. Cuenta que el líder de sus antiguos amigos —“el cabeza del grupo, por decirlo así”— se echó una novia con la que Alberto se llevaba muy bien, así que dejaron de avisarle cuando quedaban todos y estaba ella también. “Pasó varias veces y, a la tercera, me fui con otra gente”.

Las rupturas de las amistades, en la adolescencia, pueden ser tanto o más dolorosas que las de pareja. Esto siempre fue así, pero, de nuevo, la hiperconexión puede hacerlas aún más duras. Algunos amigos, incluidos a veces los más cercanos, van y vienen a la misma velocidad que las parejas. Los distintos niveles de cercanía se reflejan en las redes sociales. En Instagram, por ejemplo, muchos mantienen varios perfiles. “Tengo tres cuentas. En la principal está todo el mundo que más o menos conozco. En la secundaria, gente más cercana, o sea, que he hablado con ella. En esta subo fotos mías, pero que no me gustan tanto que las vea tanta gente. Y en mi tercera ya hay gente [con la] que tengo mucha confianza. Esta es para hacer el tonto, básicamente”, explica Chloe, de 16 años. Hay quien prefiere WhatsApp para comunicarse o quien ya solo lo usa para hablar con sus padres; quien solo habla por Instagram y quien lo utiliza como pasatiempo, como TikTok. Alicia, de 15 años, también tiene tres cuentas. En una tiene menos de 20 amigos, en la segunda unos 60 y en la principal, 400.

“Mucha gente acepta la solicitud porque quiere seguidores, agrandar la cuenta, y no saben ni siquiera quiénes son”, dice la Chica Yeyé. Ella lidia como puede con un miedo que está muy presente a todas las edades, pero quizá a la suya todavía más: a la soledad. “Me he metido mucho en un grupo de personas con las que yo no congenio bien, porque no tengo sus ideales ni los mismos gustos ni nada. Entonces, muchas veces no me veo con la libertad de poder opinar lo que yo quiero, porque me quedaría sola aquí [en el instituto]”, explica.

Alberto se arrepiente de algunas de las cosas que ha hecho para encajar. Como reírse con sus antiguos amigos de un chaval al que llamaban Meón. O decir a todo el mundo que él había dejado a su novia cuando en realidad había cortado ella. “No me llegué a liar ni nada de eso, aunque sentía la obligación de hacerlo, porque todo el mundo lo había hecho, porque mis amigos me decían: ‘Venga, hombre, que si no se va a ir’”.

Alberto llegó un poco más tarde que sus compañeros al WhatsApp y al Instagram, lo que le costó perderse más de un plan y no estar al día de quién andaba con quién, lamenta. Asegura que ahora no se ve tan dependiente del móvil como otros compañeros, que ha aprendido a usarlo con cabeza: “Cuando me creé el Instagram, sentía esa inseguridad de tener pocos amigos, pero me he dado cuenta de que no hace falta y he quitado a mucha gente que no conozco”. Sin embargo, admite cierta ansiedad en ocasiones: “A veces, cuando estoy en mitad de alguna conversación importante, y me dice mi madre: ‘Oye, que ya, que se acabó’, estoy como inquieto, a ver qué han dicho, siento como que tengo que saberlo ya, o antes de dormir”.

Hay quien asegura que podría estar perfectamente sin móvil y que, de hecho, por épocas apenas lo usa, pero otros muchos admiten una dependencia alta. Chloe, por ejemplo, sufrió ansiedad cuando el año pasado la castigaron dos semanas sin móvil por las notas: “Me pasaba todo el día durmiendo porque no tenía otra cosa que hacer”. Algo más de la mitad de los entrevistados parecen lidiar sin mucha supervisión con su relación con el móvil. Rosalía, de 16 años, admite: “Anoche me puse [en TikTok] a las doce y cuando me quise dar cuenta eran las tres de la madrugada”. Para el resto, el dichoso aparato es fuente continua de conflictos con su familia: por el tiempo que lo usan, las aplicaciones, las cosas que no les permiten subir...

Juana y el ancho mundo. Juana tiene 15 años y vive en un barrio muy humilde de una capital de provincia. Cuenta que tuvo un amigo —“no tengo edad para novios”— con el que se llevaba muy bien, pero lo dejaron porque él era mayor. “Hacía ya cosas que no estoy preparada para hacer”. Lo conoció a través de TikTok: “Vi un vídeo suyo y dije: mira qué guapo. Y lo empecé a seguir. Nos pusimos a hablar (...). Le dije a mi madre:



‘Estoy conociendo a un chico’... Yo no salgo sin mi madre a la calle, porque ella no me deja y porque yo no quiero. [A] la primera cita fui con mi madre y mi hermana, juntos, a ver una película”.

A Juana le encanta ayudar a todo el mundo, a los compañeros de clase, pero también a desconocidos: “A veces hago de psicóloga cuando me meto yo sola a conocer a gente en una aplicación que se llama Azar”. Habla de una aplicación que hace videollamadas, como dice su nombre, al azar, a desconocidos que pueden ser de cualquier parte del mundo. “Lo hago para ayudar a la gente, porque me lo paso bien, me siento yo bien. Hablo con ellos y después ya no vuelvo a saber nada más. Lo que pasa es que hay un chico que me dio mucha pena, porque tenía problemas con las drogas y una relación tóxica, y le di el Instagram y seguí hablando con él”. Juana sabe que este tipo de aplicaciones tienen peligros, pero no parece importarle mucho. “Es verdad que hay gente que se mete para exhibir su cuerpo, sobre todo hombres. A mí me ha pasado. Cuando te sale eso, se te borra la pantalla y te sale: ‘Denunciar, continuar con el chat o pasar al siguiente’”.

Los adolescentes saben que en las redes sociales hay gente que no es quien dice ser y que, si deciden quedar con alguien que no conocen, la cosa puede acabar muy mal. Todos cuentan historias de aquella foto o ese vídeo comprometido que acabó en el móvil de todos los compañeros... Pero, muy habitualmente, hablan de ello como de cosas que le ocurren a los demás, y muchos se muestran quizá demasiado confiados en su habilidad para sortear las amenazas. “Conozco a uno que se hizo un vídeo haciéndose una paja, se lo mandó a alguien que creía que era su pareja, pero era una cuenta falsa y era un tío. Y lo rondó por el mundo entero... Pero, a ver, si eres listo eso se puede saber... Por ejemplo, por los seguidores. Si llevas cinco años en Instagram, ¿cómo puedes tener solo 50 seguidores? Eso es imposible...”, dice Pepe.

Pepe y sus dos padres. Pepe es un muchacho de 16 años muy seguro de sí mismo. Se describe como un gamberro arrepentido. “Una vez le tiré la papelera en la cabeza a un profesor... Antes la liaba mucho, era muy contestón con los maestros. Eso fue hace dos años. Fui a un psicólogo y todo, para la conducta. Y ya no me porto mal. Ahora veo que [entonces] era tonto. No sé por qué lo hacía, no me gustaba estudiar, me aburría y eso era una forma de yo reírme. Ahora he cambiado, también por mi padre, que siempre me ha dicho que hay que estudiar, que hay que ser buena gente”.

Su padre y su madre se separaron cuando él era muy pequeño y desde entonces ha tenido dos casas. “Para mí es normal. Tengo dos casas, doble regalo, dobles vacaciones... Yo lo veo como una ventaja. Mi madre ha tenido un marido, como 12 años, pero hace uno se separaron. Y eso sí me dolió, porque era como mi padre. Desde los tres años... Yo sigo hablando con él, porque aparte él me ha querido como su hijo, me ha llevado de vacaciones y todo. Vamos, como si fuera su hijo”.

Igual que con las parejas y los amigos, hay adultos que entran y salen de la foto. A lo largo de estas 38 entrevistas nos han descrito muchas relaciones cercanas, de absoluta confianza, entre padres e hijos. Pero también otras muy conflictivas. “Mi padre está preso y mi madre, hace uno o dos años que no hablo con ella”, dice Rubén, de 16 años. Después de pasar por algún centro de menores, vive ahora con una prima. Ella es muy estricta, le quiere cambiar de instituto, le controla sus entradas y salidas, el uso del móvil... Y él, en general, lo agradece: “Estoy muy bien con ella”, asegura.

Mía, de 16 años, está justo ahora en lo peor de su conflicto familiar. Después de años de pelea interminable con su hermana —“nos llevamos muy mal desde siempre, siempre me odió”—, su madre la ha echado de casa y ahora vive con su padre: “Dijo que le pegué a ella y tal, y llamó a la policía y vinieron a casa y todo eso y hubo un rollo muy grande. Y pues tenemos que ir a un juicio ahora dentro de poco”. Su novio desde hace cuatro meses está teniendo que aguantar su constante mal humor, pero está siendo muy comprensivo, asegura. Más allá de eso, Mía cuenta su última pelea: “Una niña le dijo que me dejara, que ella era mejor para él y tal. Y [aun así] a veces habla con ella y, claro, yo me enfado con él...”.

En esa especie de folletín dramático que a veces describen, los celos parecen un ingrediente fundamental, y en muchos casos están bien vistos. Se perciben, incluso, como síntoma de interés verdadero. Y no solo en las relaciones amorosas. “También de tus propios amigos: [no quieren] que vayan de fiesta con este otro o que salgan y no me lo cuenten... Tengo dos amigas que tienen las claves de las cuentas de Instagram [cada una de la otra]”, explica K, de 16 años. Aunque hay quien se resiste e incluso quien milita en contra, es muy común, según cuentan, que las parejas compartan las claves de acceso al móvil o a las redes sociales. También nos han relatado casos de chicos y chicas que se crean perfiles falsos para tentar a su pareja y ver cómo reacciona. Y, claro, a veces reaccionan mal.

Los cuernos, de hecho, son una causa muy común de ruptura y su frecuencia, según algunos, el motivo de la corta duración de muchas relaciones. “Solo tuve una relación seria y se acabó después de cuatro meses porque ella me puso los cuernos”, explica Pepe. “Me enteré porque me lo contó ella misma, como intentando defenderse, [diciendo] como que estaba borracha y así... Ella tenía 18 años. Nos enrollamos y eso, pero no, no hicimos más”.

Alina y el sexo. “Las relaciones con los chicos nunca me habían traído nada bueno. Me acostumbré a que todo era el sexo, a que me usaran para eso, a que lo único que servía yo en una relación era para eso. Hasta que conocí a ese niño y vino a demostrarme que no era así y me gustaba mucho y lo dejamos y ahora estamos

volviendo a intentarlo”. Alina, de 15 años, ha tenido una vida muy difícil. Cuenta que la expareja de su madre abusó de ella cuando tenía 10 años y que ahora está en la cárcel por ello. Se queja de que tiene que cuidar “todo el tiempo” a su hermana pequeña porque su madre trabaja.

“Veo ahora que fue un error”, afirma sobre la primera vez que tuvo relaciones sexuales, a los 14. “Me sentí muy presionada porque, claro, él ya había tenido relaciones. Pero luego me enteré de que estaba a la vez con otra y me sentí fatal”. Alina cree que las parejas en su entorno duran tan poco “por lo sexual”: “Porque se basan en eso. Ellos llegan y establecen la relación hasta que consiguen la relación sexual y luego se van”. Esta no es la imagen general que nos llevamos de las 38 entrevistas. Es cierto que algunas chicas nos han hablado de amigas que sienten presión para iniciar relaciones sexuales, o que lo han hecho a los 15, a los 14 o incluso a los 13 años, y luego se han arrepentido. Pero también hay otras que describen experiencias elegidas que les han ido bien y de las que en alguna ocasión han hablado con sus padres. Muchos lo viven con naturalidad, y otras y otros han decidido esperar. Sin embargo, pone los pelos de punta el hecho de que en una muestra aleatoria como esta, de 20 chicas, dos describan de forma cruda experiencias abusivas como la sufrida por Alina. La otra le ocurrió a Rosalía, de 16 años, que vive en un barrio humilde de una ciudad grande. Lo que cuenta tiene todas las características de una agresión:

—A mí, mi primera vez no me apetecía nada, pero pasó.

—¿Te presionaron?

—Sí. Fue como que yo entré en un bloqueo y no podía hablar. Me arrepiento mucho.

Rosalía dice que lo ha sufrido y que lo sabe por otras amigas —“para ellos, muchas veces un ‘no’ es como que nada: siguen haciendo lo que les da la gana”—, así que actúa en consecuencia: “Ahora me fijo mucho en las personas con las que me relaciono”.

Numerosos estudios —entre otros, (Des)información sexual: pornografía y adolescencia, de Save the Children (2020)— advierten de que el porno es hoy la principal vía de acceso a la sexualidad, lo que fomenta actitudes machistas y violentas entre los jóvenes. Muchos de los adolescentes entrevistados rehúsan hablar de ello. Algunos cuentan que tuvieron su primer contacto a los 7 u 8 años, y otros, a los 12 o 13. Unos llegaban por casualidad, descargando la versión incorrecta de la película *Del revés* o juntándose en el pueblo con unos chicos mayores que andaban ya con el móvil. Otros buscaron activamente, por curiosidad. Andrés, de 16 años, dice que el año pasado hablaron en clase del tema —de “sexualidad, porno, consentimiento...”— y su conclusión es que todos los chicos ven porno o lo han visto, y la mitad de las chicas también. “Yo ya no lo veo. Me parece como ponerle los cuernos a mi pareja. Estuve viéndolo como un año, cuando tenía 12. Me subí a la parra, masturbándome como un loco. Y luego ya me di cuenta de que eso no es real”.

Pero la distorsión de la realidad no es el único peligro. Uno de los profesores de los chicos con los que hemos hablado contaba el caso de un alumno que hizo un buen destrozo económico en casa consumiendo pornografía de pago. El Plan Nacional sobre Drogas habla de “una preocupación creciente por el potencial uso problemático de internet, los medios digitales y las redes sociales, así como el papel de las nuevas tecnologías como facilitadoras del acceso a, y potenciadoras de, otras conductas adictivas como la pornografía o los juegos de azar online, especialmente entre adolescentes”.

Desde luego, son un sector de riesgo. El 41% de los adolescentes españoles dice haber tenido o cree haber tenido un problema de salud mental en el último año, según un estudio de 2024 firmado por Unicef y la Universidad de Sevilla. Algunos de los chicos y chicas con los que hemos hablado prefieren afrontar sin ayuda los momentos de tristeza o soledad, sin embargo, buena parte de ellos no duda en compartirlo con sus amigos o su familia. Y la ayuda de psicólogos sobrevuela siempre, como una posibilidad más, su vida. Alina, que ha sufrido ansiedad y depresión en el pasado, dice que ahora le gustaría volver a la psicóloga para intentar mejorar la forma en que se relaciona.

Antonia y el amor. Antonia es una chica gitana de 16 años. Hace uno, su marido, de 21, se electrocutó mientras recogía chatarra. Le afectó la movilidad en los dos brazos. Ahora parece que se va poco a poco recuperando, pero ha sido muy duro. “Yo le dije: ‘Me quedo contigo, aunque pierda este curso, vuelvo al siguiente’. Me dijo que de ninguna manera, se enfadó conmigo y todo”, relata.

Antonia quiere estudiar una FP de Jardín de Infancia —su sueño es montar su propia guardería— y no quiere saber nada por el momento de tener niños. “Me he puesto el implante ese para no quedarte embarazada, un anticonceptivo, no sé cómo se llama; es como una varita que te va soltando hormonas”. Le gusta su vida tal y como es: “Estoy enamorada y me gusta estar casada. Yo no cambiaría nada de él ni de la relación... Igual sí me arrepiento de que quizá lo he hecho todo muy rápido. Yo estaba con él, me apalabré, me pedí y ya está, hasta hoy”.

Entre visiones más prácticas y más románticas, al igual que ocurre cuando hablan de la amistad, la lealtad y la incondicionalidad parecen ser los valores más cotizados. José (16 años) dice estar enamorado: “Es una sensación rara... Me dan muchas ganas de verla, la echo de menos, le tengo mucho aprecio...”. Chloe lo describe como “dos personas que se complementan y tienen conexión”.

La Chica Yeyé aporta un poco de descreimiento: “Las películas dicen mucho esto de que miras a una persona a los ojos y ya te enamoras. Y eso no es así”. Hay quien sabe perfectamente de qué quiere huir: “Cada uno

tiene que estar en su vida y no puede depender emocionalmente de la otra persona... No quiero depender de nadie", dice Juana. Esta chica independiente, de ideas claras, demuestra también la erosión del discurso feminista: "Yo no soy feminista, no estoy a favor ni del machismo ni del feminismo; yo estoy entre medias, por la igualdad, pero la igualdad de verdad, que tenga la misma gravedad lo que haga una mujer y lo que haga un hombre", declara.

Aunque hemos encontrado adolescentes fervientemente feministas, de nuevo, también está muy extendido un discurso como este, incluso en ambientes claramente más tendentes al progresismo. En redes sociales, en todo caso, parecen predominar los mensajes más ultraconservadores. Nacho, por ejemplo, se define políticamente de izquierdas, pero dice que en el feed de Instagram y TikTok le llegan más cosas de derechas. "Sobre todo, cosas contra Pedro Sánchez". Lo mismo dice Alberto, que se considera de centro: "Cuando las elecciones de EEUU, me salían muchos vídeos positivos de Donald Trump, pero muchos. Son vídeos que no me gustan, no es que les dé al corazón ni nada, pero me salen. Y a mis amigos, igual. El otro día, había uno que decía que España se va a convertir en un califato dentro de unos años".

Daniel, K y el derecho a la adolescencia. Daniel es un chico trans de 17 años que cuenta que desde muy pequeño sabía que algo no encajaba. "Cuando jugábamos a cualquier cosa, yo, si no era el hermano o el padre, prefería ser el perro antes que cualquier personaje femenino... Cuando llegué al instituto, empecé a tener redes sociales y a leer de este tema, me sentí por fin comprendido. La gente dice que las redes sociales te lavan el cerebro, pero no es así, a mí me ayudaron porque empecé a identificar las cosas que me pasaban". Daniel empezó su transición en segundo de la ESO y no dijo nada en el instituto hasta varios meses después. No ha sido fácil, pero tampoco sufrió en ningún momento *bullying*: "No lo hubiera permitido. Yo no tengo problema en hablar con un profesor si pasa algo". Por lo demás, sus dudas con respecto al sexo, sus conflictos con amigos que se alejan y se acercan, las peleas con las parejas o sus dificultades para entenderse con sus padres se parecen mucho a las de otros adolescentes que han hablado hasta aquí.

Eso no es en absoluto sorprendente, pero K, de 16 años, cree que conviene recordarlo. "Las personas trans, igual que todo el mundo, tienen una adolescencia y el hecho de ser trans no te quita de eso. Tienes el mismo derecho a tener tu adolescencia y es un aspecto de tu vida que no te tiene que restar, te tiene que sumar". K habla con cariño sobre el proceso que también han vivido sus padres: desde la negación a la incompreensión y, finalmente, el apoyo. Vive en un pueblo pequeño, de unos 7.000 habitantes, y saca unas notas magníficas en un instituto en el que ha vivido su transición sin grandes sobresaltos. "Bueno, hubo dos chavales que dijeron dos tonterías, que me seguían llamando por mi nombre antiguo, pero fui, hablé con ellos de cara y al final no tenían ningún problema. Envueltos en la multitud, [eran] como muy valientes, pero luego cara a cara ya... En el pueblo, en general, no he tenido problema, porque, aunque la gente es muy conservadora y haya quien no lo entienda, simplemente me conocen a mí y ya está".

Después de escuchar a todos estos adolescentes y sus historias, podría decirse que el nivel de aceptación, integración, apoyo, de popularidad (o como quiera llamarse) es clave cuando hablamos de problemas de homofobia (pero también de racismo o acoso por cualquier otro motivo), a veces casi más que el contexto social, económico o cultural. En este periplo, solo hemos escuchado un caso grave de homofobia, de un chico que al parecer tuvo que cambiarse de instituto. De cualquier modo, parece estar más aceptada —o por lo menos, les dejan más en paz— la homosexualidad femenina que la masculina.

Joot y el Google Maps. Joot es extrovertido, tiene 23 años y muchos amigos. Es un poco mayor que los otros protagonistas de esta historia, porque en la asociación que nos ayudó a contactar con él explican que es a estas edades cuando los chicos y chicas con discapacidad intelectual, como él, experimentan los procesos clásicos de la adolescencia. Joot tiene móvil desde los 18 años, y asegura que no lo usa demasiado, aunque, al rascar un poco, resulta que juega a videojuegos, ve series y películas y sube cosas a Instagram, a la cuenta pública y a la privada. Está orgulloso de haber aprendido a controlar sus enfados y de ser quien guía a todos sus amigos en sus expediciones por la ciudad con la ayuda del Google Maps.

Todas las cosas importantes que le ocurren las habla tanto con sus padres como con sus mejores amigos. Un ejemplo: "Le conté lo de mi exnovia, porque mi madre ya sabía que me iba a hacer daño. Porque me puso tres veces los cuernos. Y en la tercera me hizo daño. Llevamos tres años juntos. Y estaba jugando conmigo". Después de aquella decepción amorosa, tuvo otra novia que le enseñó "lo que es el amor de verdad", porque no le controlaba, "era amable y fiel". Lo dejaron, dice con resignación, porque ella necesitaba concentrarse en la preparación de unas oposiciones. Ahora está empezando a conocer a chicas de nuevo.

—¿Qué es lo que te gusta de tener pareja?

—Pues los besos, las quedadas, las caricias...

—¿Y cómo sería tu relación ideal?

—Un amor como el de *La bella y bestia* o el de *Blanca Nieves*. Uno que no me haga daño.

José Manuel Sánchez Duarte, nuevo director del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE)

MADRID, 13 Oct. (EUROPA PRESS) - La ministra de Ciencia, Innovación y Universidades, Diana Morant, ha nombrado a José Manuel Sánchez Duarte nuevo director del Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), la Agencia Nacional española para el desarrollo y gestión del programa Erasmus+ de la Unión Europea en materia de Educación y Formación.

José Manuel Sánchez Duarte es especialista en comunicación política y métodos y técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. Es Profesor Titular de Ciencia Política en la Universidad Rey Juan Carlos (URJC) y forma parte del Observatorio de Buena Gobernanza y del Grupo de Investigación en Comunicación Política Mediaflows.

Sánchez Duarte es licenciado en Sociología (USAL); doctor en Comunicación (URJC); doctor en Ciências Sociais, especialidad Políticas (Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo) y Posgraduado en Formación de especialistas en investigación social aplicada y análisis de datos (Centro de Investigaciones Sociológicas).

Hasta su nombramiento, ha desempeñado el cargo de asesor del ministro de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes; director de Gabinete adjunto de la ministra de Ciencia e Innovación; vicesecretario General de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo y director de Comunicación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la URJC.

EL DEBATE

El Gobierno acelera mejoras laborales para los docentes, pero aún «hay margen de mejora»

El Ejecutivo pretende llevar al Congreso un paquete de medidas que necesitarán tener apoyos suficientes para ser aprobado, y fija en 2027 la finalización del Estatuto del Docente

El Debate. 13 oct. 2025 El Gobierno ha acelerado las negociaciones para mejorar las condiciones laborales de los docentes de la enseñanza no universitaria, con reducciones de jornadas y bajada de ratios en las aulas, aunque los sindicatos insisten en que aún hay margen de mejora y quedan asuntos pendientes como la burocracia o la integración de todo el profesorado en el A1.

Sin embargo, de momento el Ejecutivo pretende llevar al Congreso un paquete de medidas que necesitarán tener apoyos suficientes para ser aprobado, y fija en 2027 la finalización del Estatuto del Docente.

Los sindicatos de la enseñanza también priorizan temas, pero no olvidan las otras tres mesas de trabajo que aún no han sido convocadas y deben abordar jubilaciones, carrera profesional o la formación permanente.

«Hay margen de mejora»

El próximo jueves los sindicatos volverán a reunirse focalizados en profundizar en una bajada de ratios mayor, que también afecte de forma generalizada al alumnado con necesidades específicas de aprendizaje (DEA), con situaciones de vulnerabilidad social o con necesidades de compensación educativa.

«Creo que podemos avanzar en más mejoras y hay voluntad negociadora», señalan fuentes sindicales a EFE mientras desde UGT se recuerda que «esto es un grupo de trabajo, no una mesa sectorial, y el sentido es ir enriqueciéndose con las aportaciones de todas las organizaciones integrantes para llevar un documento final a la mesa negociadora».

Educación plantea una rebaja universal de ratios de 22 alumnos por aula como máximo en Educación Primaria y de 25 en Educación Secundaria Obligatoria.

También que el alumnado con necesidades educativas especiales (ACEE) compute como dos plazas y destinar recursos humanos adicionales a centros susceptibles de necesitar más apoyo porque registran más abandono escolar o están ubicados en zonas de mayor vulnerabilidad social.

Sin embargo, algunos sindicatos, como CCOO, inciden en que estos recursos deben ser generalizados en todos los centros con alumnado vulnerable y no apuntar solo a algunos, porque «la diversidad está en todos los colegios».

El último informe de la Federación de Enseñanza de este sindicato sobre incremento de alumnado con necesidades educativas de cualquier tipo señala que ya hay un 1 millón de estudiantes. Una cifra que requeriría 35.000 docentes más.

Actualmente el alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE), que es el que contará doble a efectos de calcular el número de alumnos por aula, asciende a 250.000 en toda España, lo que supondría contratar 8.750 profesores más hasta el curso 2031/2032.



El proyecto de ley también debería eliminar la excepcionalidad del 10 % que tienen los gobiernos autonómicos para aumentar los ratios, señalan los sindicatos que apuntan a que muchas comunidades utilizan esta excepción como «norma generalizada».

ANPE apuesta además por una regulación específica de ratios para los centros de la zona rural y exige que la ley venga acompañada de una Ley de memoria económica.

Otro aspecto que piden los docentes es que aunque el centro escolar no cuente con aulas suficientes para poder desdoblar grupos, sí pueda recibir igualmente los recursos que le corresponderían por bajada de ratios.

«Que sea el centro el que encuentre una solución organizativa pero que no se le nieguen profesores por falta de infraestructuras», afirman a EFE desde CCOO.

EL PAIS

Andalucía tiende la alfombra roja a la FP privada, que triplica la oferta de plazas de alumnos frente a la pública

La Junta ofrece este curso 2.588 plazas en ciclos de centros públicos frente a las 9.450 autorizadas al sector privado, disparado el último lustro

JAVIER MARTÍN-ARROYO. Sevilla - 13 OCT 2025

La Junta de Andalucía (PP) ha puesto alfombra roja a la Formación Profesional privada, que este curso escolar triplica el número de plazas para estudiantes ofertadas desde la enseñanza pública. El Gobierno andaluz ha autorizado al sector privado 9.450 plazas para alumnos de la FP el último año, mientras que solo ha ofertado 2.588 plazas públicas y ningún ciclo formativo concertado. El ascenso de la oferta privada es continuado desde que gobierna Juan Manuel Moreno, pero su consejera de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, Carmen Castillo, nombrada hace poco más de un año, ha disparado en un año récord las autorizaciones para la FP privada, que triplica por mucho y casi cuadruplica la oferta pública de la Junta.

Los expertos alertan de cómo este desequilibrio aumenta la desigualdad, al permitir el Ejecutivo andaluz que las empresas acaparen esta educación formativa especializada, en la senda de la Comunidad de Madrid, donde las plazas públicas y privadas ya están igualadas.

“El crecimiento es exponencial, desproporcionado y asimétrico, es una barbaridad. Es un claro signo de favoritismo y privatización de la FP, cuando es una rama de rentabilidad pública, los beneficios no pueden ser solo privados. La Administración justifica que debe dar posibilidades al sector privado para atender a la demanda, pero es una mercantilización encubierta de la FP”, advierte Antonio Luzón, profesor de ciencias educativas comparada e internacional de la Universidad de Granada.

La oferta de la privada se concentra en los ciclos formativos superiores, que suelen ser más rentables que los medios o los básicos, y en las ramas de sanidad, informática y físico deportiva, donde las familias se gastan entre 4.000 y 6.000 euros por curso y alumno. Entre 2010 y 2023 las plazas públicas han crecido un 51%, las concertadas un 64% y las privadas un 991%, según datos oficiales.

“La privada crece a costa del vacío de la pública, es indudable, y su incremento exponencial viene desde 2019-2020. Si se autoriza sin planificación desde la Junta, llegará el momento del descontrol, como ya le ha pasado a la universidad ante la irrupción de las privadas. Lo que subyace es un negocio con mucho dinero y pocas garantías para la ciudadanía”, alerta un veterano inspector educativo que exige anonimato.

Andalucía sigue el camino marcado por Madrid, donde casi el 50% de sus 168.000 estudiantes matriculados en FP pertenecen a centros privados, aunque aún a cierta distancia. En Andalucía la educación privada y concertada de la Formación Profesional acapara un 35% (73.666 estudiantes) y la pública un 65% (138.228 alumnos), aunque el porcentaje de esta última está en retroceso ante la explosión de la primera.

Los expertos inciden en cómo cuando las autonomías ceden el espacio al sector privado, estas academias y grandes firmas con fondos de inversión detrás, cierran y acaparan los convenios para las prácticas con las empresas, tendencia que a posteriori es muy difícil de revertir. Las Administraciones deben aprovechar el momento, al igual que hace el sector privado de manera más ágil, para establecer convenios y situar a sus alumnos en prácticas, recomiendan. Cuando los alumnos acaban cuarto curso de la ESO, 135.000 de ellos optan por estudiar el bachillerato y 84.000 se decantan por un ciclo medio de FP.

La incesante cascada de autorizaciones para la FP privada se ha agudizado sobre todo este verano, con continuas publicaciones en el Boletín Oficial de la Junta. La última concesión fue el pasado miércoles, cuando el centro Cited de Jerez de la Frontera (Cádiz) obtuvo vía libre para 840 plazas en siete ciclos formativos de grados superior y medio. Dos semanas antes, el centro Cesur de Málaga rompió un récord y obtuvo de una tacada 1.760 plazas para 11 ciclos de formación virtual.

Un portavoz de la Consejería alega que hace dos semanas aún quedaban 6.100 plazas vacías por adjudicar y que la tasa de solicitudes con plaza ha mejorado 17 puntos desde 2018, aunque rechaza facilitar la cifra de alumnos que se han quedado sin plaza pública tras solicitarlo. Hace cinco años los estudiantes sin plaza en la pública y que acudieron a la privada o se quedaron sin estudiar se elevaban hasta los 30.000.

Este curso la Junta ha sacado 2.588 plazas públicas de FP y no ha concertado ninguna. “No sé a qué se debe, lo he peleado, pero no nos han dado respuesta. No estamos en contra de la privada, pero no tiene sentido evitar que la gente se quede sin acceder a la enseñanza”, lamenta Rafael García, secretario regional de Escuelas Católicas, patronal de la enseñanza concertada en la FP. “La falta de incremento de plazas concertadas depende de la planificación de cada curso y las necesidades del sistema”, aduce el portavoz de la Consejería.

Las calificaciones de los alumnos de la FP privada suelen estar hinchadas y en general es un camino de rosas, ya que se titulan el mismo número de alumnos que se matriculan, alertan fuentes de la Inspección educativa. “Al tener notas muy altas, los alumnos tienen mayores posibilidades de prosperar en carreras universitarias y se utiliza como vía indirecta. Las calificaciones de los centros públicos y privados no tienen nada que ver. Aunque el alumnado público sea más brillante, saca peores notas, esa es la paradoja. Vamos a un modelo de universidad americana en la que si pagas, sueles prosperar”, critican fuentes de la Inspección, que por lo general se limita a verificar las titulaciones del profesorado y que las instalaciones cumplen la ley para los nuevos centros de la FP privada. Felipe Gómez, responsable de política educativa de CC OO, censura: “Esto es un negocio y los inspectores dicen que visan los papeles y la calidad, pero admiten a todos”.

La FP privada virtual no está vigilada de cerca por la Inspección, sino que las actuaciones muestrales de este departamento, centradas en ciertas empresas, visan la enseñanza *online* si es que la empresa la tiene. En paralelo, la publicación de las autorizaciones en el Boja no es verificada por la Junta, sino que esta se limita a mandar las cartas de pago a las empresas y estas deciden si la pagan y cuándo, según corroboran varios empresarios del sector.

Rafael Caamaño, presidente de la patronal de la FP privada en Andalucía (Cece), reconoce que se produce una inequidad para acceder a los grados superiores: “Indudablemente es así, acceden los que se lo pueden pagar, aunque los costos son variables y la oferta es asumible. El tejido es muy variado y las personas con mayor poder adquisitivo intentan que sus hijos vayan a la universidad pública o privada”. Los sindicatos lo ven de otra manera: “Hay familias que se hipotecan para pagar un ciclo de FP. Al final estudia quien puede, cuando un sistema público debería derribar ese elitismo. La privada se centra en los ciclos con bajos costes”, critica Carolina Ordoño, del sindicato Ustea.

El ascenso de la FP privada es en puridad meteórico y solo este curso suma 24.270 plazas, casi 10 veces más que la oferta pública, ya que cada módulo de los ciclos formativos virtuales cuenta con 80 puestos escolares, puesto que los alumnos pueden cursar cada módulo por separado. Sin embargo, en la práctica casi todos los alumnos se matriculan de todos los módulos de un mismo ciclo, por lo que la cifra real de alumnos es menor y ronda los 9.500 estudiantes.

Esta explosión de la FP privada conlleva en ocasiones problemas económicos para los alumnos. Elena Martos, de 20 años, estudió entre 2023 y 2024 el primer curso de un grado superior de higiene bucodental con FP Pro en Dos Hermanas, pero tras lograr plaza en un centro público para cursar el segundo curso, la empresa no quería devolverle sus 3.200 euros abonados de antemano para ese año. “Un fondo de inversión se había hecho cargo de la firma y nos dejaron tiradísimos. Transparencia ninguna, no respondían, aunque al final tuve suerte y me devolvieron el dinero”, relata su padre, Enrique Martos. Este diario ha contactado con FP Pro, pero no ha obtenido respuesta. La compra de grandes firmas de FP privada como Ilerna o Medac por parte de los fondos de inversión ha conllevado una caída de la calidad educativa muy acusada, especialmente en la enseñanza en línea, tal y como han denunciado estudiantes de todo el país.

La PAU (o Evau o Selectividad) sufrió el pasado curso su mayor cambio desde que existe. Se implementó el examen por competencias (tímidamente) y se redujo la optatividad en la prueba (la capacidad de elegir temas), lo cual derivó en que ya no era posible dejarse medio temario, como venía pasando desde la pandemia. El modelo competencial también aboca al estudiantado a *razonar* en las preguntas más que vomitar contenidos previamente adquiridos. Se preveía que iban a bajar las calificaciones y lo hicieron un poco, aunque no lo suficiente como para revertir la inflación de notas de los últimos años y el tapón que se genera en algunas carreras.

EL DEBATE

Más de la mitad de la población considera que el sistema educativo actual no garantiza el bienestar

Existe una gran preocupación sobre la preparación de los alumnos y alumnas de cara al futuro y los retos que les tocará enfrentar

Sandra Ordóñez. 13 oct. 2025

EducAcción lanza el I Barómetro EducAcción, un estudio cuantitativo elaborado por el Instituto de Investigación Metroscopia con el apoyo de la Fundación Unicaja sobre la percepción ciudadana del Sistema Educativo en España 2025. Esta segunda parte del informe pone de manifiesto la consternación existente entre la ciudadanía española al no considerar que el alumnado esté preparado para los retos que tendrán que afrontar en el futuro, así como por el descontento generalizado en las aulas.

Este documento es fundamental para poder comprender en profundidad lo que ocurre en nuestra sociedad, poder analizar las problemáticas más urgentes y proponer posibles soluciones que formulen un cambio desde la educación.

Existe una gran preocupación sobre la preparación de los alumnos y alumnas de cara al futuro y los retos que les tocará enfrentar. El 75 % de las personas encuestadas no cree que el sistema educativo prepare al alumnado para la vida adulta y personal y el 76 % tampoco cree que les prepare para la vida laboral. Pero esto va aún más allá, ya que también se desconfía de la preparación que pueden tener en torno a la vida democrática y un 55 % de personas piensan que tampoco van a estar listos para afrontar los retos tecnológicos, sociales y ecológicos que están por venir.

El estudio nos muestra la visión de un profundo descontento del alumnado: el 71 % de la ciudadanía cree que no disfrutan del aprendizaje en las aulas y la mitad de la población dice que no consideran que los centros educativos garanticen un bienestar general. Esto se refleja en las preocupaciones actuales que muestra la población, ya que cree que no se toman las suficientes medidas sobre la prevención del suicidio (70 %), la ansiedad (71 %), las adicciones (69 %) y la agresividad (69 %).

Estas cifras demuestran que la situación del alumnado dentro de los centros escolares es crítica. Hay muchos retos pendientes para las aulas del futuro. La población ha hablado, ahora toca recoger sus demandas.

El sistema educativo debe preparar a los estudiantes para su futuro personal y laboral y darles las herramientas emocionales necesarias para adquirir madurez en su toma de decisiones y saber gestionar adecuadamente aquello que les atraviesa.

«Las aulas deberían ser espacios donde los niños y las niñas se sientan seguros, valiosos y capaces de aportar al mundo», afirma Sonia Díez, presidenta del Comité Científico de la Cátedra UAM. «Sin embargo, los datos reflejan una preocupación real: estamos poniendo en riesgo su bienestar y su autoestima en un momento en que más que nunca necesitan sentirse empoderados. Solo así podrán desplegar su talento y asumir con responsabilidad el presente y el futuro que heredan. La transformación educativa no debe nacer de la confrontación, sino de la esperanza y del compromiso de una ciudadanía que inspira y orienta los cambios que los poderes públicos deben hacer realidad y no al revés», señala.

europapress.es

Los universitarios con beca son mayoría mujeres, más jóvenes y estudian grados de menor dificultad, según un estudio

MADRID 14 Oct. (EUROPA PRESS) - El alumnado universitario con beca destaca por haber una mayor proporción de mujeres, una edad promedio menor, una mayor inclinación hacia ramas como Ciencias Sociales y Humanidades, y una concentración en grados percibidos como de menor dificultad.

Así lo refleja el nuevo informe del Centro de Políticas Económicas de Esade EsadeEcPol, titulado '¿Quiénes son los becarios y cómo avanzan a lo largo del periplo universitario?', recogido por Europa Press.

El estudio destaca que el sistema de becas universitarias constituye un pilar clave de la política educativa para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso y la permanencia en la universidad.

No obstante, avisa de que, a pesar de su relevancia, "existe poca evidencia sobre su efectividad en España". "Sabemos que los estudiantes becarios obtienen mejores resultados académicos que los no becarios, pero no está claro si ello se debe al impacto real de la beca, a diferencias de perfil entre los grupos, o a una combinación de ambos factores", señala.

Este informe ofrece un análisis del perfil, la trayectoria y el desempeño académico del alumnado becario frente al no becario, a partir de los microdatos del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). En primer lugar, observa diferencias marcadas entre ambos grupos: Los becarios proceden de familias con menor nivel educativo, son más jóvenes y hay una mayor proporción de mujeres, algo que podría estar vinculado al mayor abandono educativo temprano entre los varones.

Además, optan en mayor medida por carreras del ámbito de Ciencias Sociales y Jurídicas y tienen menor presencia en titulaciones más exigentes: apenas el 28% de los becarios accede a titulaciones clasificadas en el tramo de mayor dificultad académica, frente al 40% de los no becarios. En segundo lugar, mientras en primer curso los estudiantes con peores notas de acceso concentran más becarios, en los siguientes su proporción se

reduce, mientras aumentan los becarios entre quienes tienen mejor rendimiento: un 42 % del alumnado con menor nota está becado en primero, frente al 27% en cursos posteriores.

En este sentido, la investigación detecta "un fuerte proceso de selección positiva a medida que avanza la trayectoria académica", lo cual se debe a un mayor abandono universitario, y, especialmente, a una probabilidad superior de perder la beca por parte del alumnado de menor rendimiento previo: Entre los becarios con menor nota de acceso, el abandono alcanza el 19,4%, mientras que entre los de mejor nota es sólo del 1,3%.

Entre los becarios con menor nota de acceso, un 61% pierde la beca en primero (hasta el 80% en Ingeniería y Arquitectura), frente al 25% entre los de mejor rendimiento. La causa principal es no superar los requisitos mínimos académicos exigidos, que van desde el 65% mínimo de créditos superados en Ciencias hasta el 90% en Ciencias Sociales.

En resultados brutos, los becarios presentan menor abandono, más créditos superados y se gradúan antes. Sin embargo, al ajustar por perfil sociodemográfico, acceso y elección de estudios, los análisis estadísticos muestran que estas diferencias se atenúan: La menor tasa de abandono se explica casi en su totalidad (99%) por diferencias en características, acceso y elecciones educativas.

Asimismo, la ventaja en graduación a tiempo y nota media también se reduce al ajustar por estas variables, aunque sigue siendo un 30,7% y un 2% superior, respectivamente. El estudio concluye también que las diferencias entre primero y los cursos posteriores sugieren un posible efecto conjunto de la beca y de la selección positiva, cuyo peso relativo sólo puede determinarse mediante un análisis causal.

INFORMACIÓN

Las familias reclaman un protocolo unificado ante las alertas naranja y roja por dana

La Confederación de Ampas Gonzalo Anaya quiere medidas para que el aprendizaje no se vea mermado y soluciones para poder conciliar los padres cuando se suspenden las clases

A. Fajardo. Alicante 14 OCT 2025

La Confederación de asociaciones de madres y padres de alumnos (Ampas) de la Comunidad Valenciana Gonzalo Anaya ha hecho público el "malestar" de las familias ante la situación de "incertidumbre" que se repite cada vez que se emite una alerta roja o naranja por lluvias, tras los últimos episodios que han afectado a las tres provincias en los últimos días y que han obligado a cancelar clases.

Las familias ha pedido "coherencia, responsabilidad, claridad y protocolos unificados, así como medidas que permitan la conciliación y otros que permitirán que no se pierda materia lectiva". El colectivo entiende que, en estos casos, la seguridad de las hijas e hijos es prioritaria, pero instan a las administraciones a "buscar soluciones que permitan conciliar la vida familiar y laboral de todas las familias".

La agrupación, a la que pertenece la Fapa Enric Valor de Alicante, ha advertido de que hay muchas madres y padres que no tienen la posibilidad de quedarse en casa cuando se suspenden las clases, una situación que genera "una gran angustia e incertidumbre". Y es que, en gran parte de las ocasiones en las que se han cerrado los centros educativos se le ha comunicado a los padres a última hora del día anterior, lo que les deja un escaso o nulo margen de maniobra para poder buscar a alguien que cuide de los niños.

Además, han criticado que "no disponen de ningún protocolo claro de actuación en caso de una nueva emergencia meteorológica, y esto incrementa todavía más la preocupación".

Ante esta situación, las Ampas piden que se establezca un protocolo "claro y público" sobre cómo actuar en caso de alerta meteorológica; que se busquen alternativas educativas "seguras y accesibles" para evitar que nuestros hijos e hijas pierdan semanas de formación; y que se coordinen medidas de conciliación para las familias que no pueden teletrabajar o quedarse en casa.

Insisten en que el objetivo es que las niñas y los niños puedan aprender y crecer en un "entorno seguro, sin que esto suponga un perjuicio a las familias y a su educación". Y han mostrado su preocupación por la incertidumbre de no saber si este trimestre de otoño será, "una vez más, un periodo perdido".

La suspensión de clases, competencia municipal

La Conselleria de Educación presentó a principios de mes a los sindicatos el borrador del nuevo protocolo de actuación en los centros educativos en caso de emergencias meteorológicas, en el que se está trabajando desde hace meses. En este sentido, el departamento de José Antonio Rovira ha planteado que cada centro educativo designe una persona del equipo directivo para la gestión de avisos y alertas y coordinar las actuaciones necesarias.



No obstante, poco cambiará en la práctica para las familias porque el Gobierno valenciano ha aclarado que la suspensión de las clases seguirá siendo competencia municipal, porque, en caso de alerta, son los ayuntamientos los que deciden si suspenden o no las clases.

Según la conselleria, el futuro documento pretende "establecer un marco de actuación que permita contrarrestar los posibles efectos negativos de las situaciones de emergencia causadas por riesgos externos, y garantizar de este modo la seguridad y salud tanto de las personas trabajadoras de los centros docentes como del alumnado".

Declarada la alerta, este protocolo se extenderá tanto al personal cuyo centro de trabajo o su domicilio radique en una zona afectada por la alerta, como al personal del centro docente que no se encuentre en estos supuestos, pero tenga que atravesar una zona afectada por la alerta para desplazarse desde su domicilio a su centro docente, o viceversa.

EL PAIS OPINIÓN

Lo que Ayuso no quiere que se sepa sobre el profesorado madrileño

La decisión de no participar en el informe TALIS 2024 con muestra propia no es una omisión técnica. Es una maniobra política para evitar el escrutinio, para tapar los recortes, las sobrecargas y los incumplimientos

ESTEBAN ÁLVAREZ. Madrid - 14 OCT 2025

Esta semana se ha hecho público el nuevo informe internacional TALIS 2024, elaborado por la OCDE, que analiza en profundidad la situación del profesorado en más de 40 países. Un estudio riguroso, comparado y con muestras amplias, que recoge la voz de miles de docentes sobre su día a día, su estrés, sus condiciones laborales, sus métodos de enseñanza y sus expectativas.

¿Y qué ha hecho el Gobierno de la Comunidad de Madrid ante este informe? Muy simple: esconderse. Silenciar. Borrarse. A diferencia de lo que hizo en 2018, este año la Comunidad de Madrid ha decidido no participar con una muestra propia en el informe TALIS. No hay datos autonómicos. No sabremos cómo están los profesores madrileños en comparación con los de otras comunidades. Y eso no es una casualidad. Es una decisión política.

¿Por qué un gobierno autonómico se negaría a participar en una evaluación internacional objetiva y prestigiosa sobre su sistema educativo? Porque los datos de 2018 fueron demoledores. Porque Madrid fue, de largo, la comunidad con el profesorado más estresado, más saturado y más quemado de toda España.

Según el TALIS 2018, los docentes madrileños lideraban la clasificación negativa en ocho de los 11 factores analizados. ¿Motivos del estrés docente? Demasiadas horas de clase, demasiadas tareas administrativas, falta de tiempo para preparar clases o corregir, presión constante de las familias, dificultades para mantener la disciplina, requisitos burocráticos cambiantes... Y todo ello sin el respaldo de una administración que los escuche ni los defienda. Madrid fue campeona en estrés, precariedad y abandono institucional.

Cinco años después, el Gobierno de Isabel Díaz Ayuso ha preferido mirar hacia otro lado. Ocultar los datos. Fingir que no pasa nada. La decisión de no participar en el TALIS 2024 con muestra propia no es una omisión técnica. Es una maniobra política para evitar el escrutinio. Para tapar los recortes, las sobrecargas y los incumplimientos que hoy siguen marcando el día a día del profesorado madrileño.

Y es que nada ha mejorado. Todo lo contrario. La situación docente en Madrid ha empeorado. La reducción de horario lectivo prometida por el Gobierno en su acuerdo con los sindicatos ha sido una trampa contable: miles de docentes no verán reducida ni una sola hora de clase real. La ratio de alumnos por profesor sigue siendo la más alta de toda España. Las condiciones laborales de los docentes interinos siguen marcadas por la temporalidad, la itinerancia y la precariedad. Y, mientras tanto, el profesorado madrileño siguen asumiendo más tareas que nunca con menos recursos que nadie.

Tampoco sorprende, entonces, que el informe TALIS alerte sobre otro problema creciente: el abandono de la profesión. La falta de reconocimiento, la sobrecarga y el maltrato institucional empujan cada año a más docentes a buscar otros caminos. Y en Madrid este fenómeno es particularmente grave.

La Comunidad de Madrid no solo no cuida a su profesorado. Lo exprime, lo desmoraliza y luego lo sustituye con contratos precarios o profesores itinerantes que deben dar clase en tres o cuatro centros distintos para completar jornada.

¿Qué propone entonces la Comunidad? Nada. Ni un plan de choque, ni una política de estabilidad, ni una inversión estructural. Ni siquiera reconocer el problema. Solo propaganda. Solo titulares vacíos. Solo silencio.

Y ese silencio se extiende a muchas otras dimensiones en las que TALIS también pone el foco y Madrid brilla... por su ausencia.

En materia de educación para la sostenibilidad ambiental Madrid va muy por detrás en implementar medidas reales en sus centros públicos. Aulas sin ventilación, sin climatización, sin proyectos medioambientales, mientras se alardea de innovación.

En la digitalización educativa, mientras el mundo incorpora la Inteligencia Artificial a la educación, el Gobierno de Ayuso prefiere restringir el uso de tecnología en las aulas públicas, mientras permite que los centros privados sigan su propio camino. Otro ejemplo de segregación encubierta.

Y en cuanto a la formación continuada del profesorado, cada vez hay más recortes y menos tiempo para su desarrollo profesional. La Comunidad habla de "excelencia", pero no invierte en quienes deben garantizarla.

Todo esto mientras el gasto público en educación en Madrid sigue siendo el más bajo por alumno de toda España, y uno de los más bajos en relación con el PIB de toda Europa.

¿Qué haría un gobierno verdaderamente comprometido con su profesorado y con la calidad educativa? Muy sencillo. Reducir el horario lectivo real del profesorado, garantizando más tiempo para coordinación, formación y preparación de clases. Revisar las ratios de alumnos por profesor, ajustándolas a las necesidades reales del alumnado, especialmente en entornos vulnerables. Invertir en bienestar emocional y salud mental docente, tal como recomienda la OCDE. Estabilizar plantillas, con menos interinidad, más continuidad y condiciones dignas para atraer y retener talento. O escuchar al profesorado y convertir su experiencia en el eje central de la política educativa.

La política educativa del PP en Madrid no es solo equivocada. Es irresponsable y peligrosa. Porque está desmantelando, pieza a pieza, las bases de la educación pública. Y porque lo hace no desde la ignorancia, sino desde el cálculo. Saben lo que hacen. Y por eso no quieren evaluaciones externas. Porque los datos desmontan su relato.

TALIS 2024 confirma lo que venimos denunciando desde hace años: sin profesorado no hay educación. Y sin respeto, inversión y apoyo a los docentes, no hay futuro.

Madrid necesita otra forma de gobernar. Una que no mienta. Una que no oculte. Una que no utilice al profesorado como rehén de su propaganda. Una que confíe en su gente y construya desde la verdad. Y por ello, el Partido Socialista presentará una iniciativa en la asamblea de Madrid para que el Gobierno del Partido Popular adopte la política educativa que la educación madrileña necesita con urgencia.

El profesorado madrileño merece más. Y la educación pública, también.

Esteban Álvarez es diputado del PSOE en la Asamblea de Madrid

Noticias de Navarra

Steilas, LAB, CCOO y ELA consideran que la actitud de Educación respecto a FP es "inaceptable"

Los sindicatos se han reafirmado en la convocatoria de huelga para los próximos días 3, 4 y 5 de noviembre
EUROPA PRESS. Pamplona 14-10-25

Los sindicatos Steilas, LAB, CCOO y ELA han afirmado que la actitud que mantiene el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra respecto de la Formación Profesional es "inaceptable" y han criticado que "no va a cubrir las necesidades urgentes que tiene la FP Dual". Por ello, se han reafirmado en la convocatoria de huelga para los próximos días 3, 4 y 5 de noviembre.

Tras participar este martes en una reunión de la Mesa Sectorial de Educación, los sindicatos han señalado que "hay que destacar que ha pasado más de un mes desde que solicitamos al Departamento de Educación la celebración de esta reunión por parte de la mayoría sindical que conformamos Steilas, LAB, CCOO y ELA, y al final, tras varias concentraciones y una convocatoria de huelga, nos han convocado para dicha reunión".

Los sindicatos han añadido que el Departamento de Educación "nos comunicó el 8 de octubre que el 14 de octubre convocaría la Mesa Sectorial de Educación con el único tema de "Aclaraciones sobre asuntos de Formación Profesional". "Sin embargo, el pasado viernes 10 de octubre, el Departamento reenvió la convocatoria incluyendo dos puntos más en el orden del día y relegando el punto de Formación Profesional al último punto", han señalado.

"Hemos confirmado las sospechas"

Según han continuado afirmando, "cuando nos llegó la convocatoria teníamos la sospecha, a la vista de la frase que figuraba en el orden del día de la primera convocatoria, de que el Departamento de Educación iba a dar poca importancia a esta Mesa Sectorial y al colectivo de profesores de Formación Profesional, y así ha sido". "Hemos confirmado nuestras sospechas. Tras la reunión, la mayoría sindical ve claro que las explicaciones del Departamento de Educación han sido totalmente insuficientes y que no va a cubrir las



necesidades urgentes que tiene la FP Dual. Es más, justifican las reducciones horarias del profesorado", han criticado.

Las organizaciones sindicales han señalado que desde Educación "han dicho claramente que no van a destinar más recursos para que el profesorado tenga horas suficientes para atender al alumnado". "Queda, por tanto, clara la postura del Departamento de Educación: evidencia una clara falta de compromiso para llegar a acuerdos con la mayoría sindical y deja en el olvido al profesorado y alumnado de la Formación Profesional Dual", han afirmado.

EL DEBATE OPINIÓN

Por qué necesitamos una nueva reforma curricular

En el caso español, la última ley socialista –LOMLOE– en vigor desde 2020 ha adoptado un enfoque que, por sus bases ideológicas, resulta incapaz de dar respuesta a tales desafíos

Francisco López Rupérez. 14 oct. 2025

Las relaciones entre el contexto socioeconómico de un país y su sistema educativo son complejas, pero cabe resumirlas en su naturaleza circular: el contexto influye en la educación y la educación influye a su vez sobre el contexto, de modo que, en el medio y largo plazo, aquélla termina por modificar las variables sociales y económicas fundamentales, que evolucionarán, a mejor o a peor, en función del grado de acierto de su sistema educativo. Junto a la reflexión pura, es cada vez más amplio el consenso entre los científicos sociales, basado en evidencias empíricas crecientes, sobre el papel decisivo de la calidad de la educación en el progreso social y económico de las naciones.

Los países desarrollados estamos viviendo una época de grandes transformaciones en los ámbitos sociopolítico y tecnológico, así como en sus interacciones. El auge de los populismos, exacerbado por una polarización social políticamente inducida, destruye la búsqueda de consensos básicos e imposibilita una conversación pública razonable. El desarrollo de las realidades alternativas y de la posverdad privilegia las emociones y las creencias personales, por encima de los hechos objetivos, y hace imposible una deliberación pública acorde con marcos de racionalidad cuyas bases sean ampliamente compartidas. La extensión del pensamiento posmoderno y de la ideología *woke* convergen en buena medida para minar, de uno u otro modo, la herencia ilustrada y las bases de la civilización occidental, cuyo desarrollo –del que los defensores de tales movimientos disfrutan– es precisamente el subproducto de aquello que combaten.

La crisis demográfica intensifica el problema migratorio, en lo que tiene de confrontación de visiones del mundo y de lo humano; confrontación que amenaza con hacer declinar nuestra propia civilización, tanto por razones de número, vinculadas al diferencial en las respectivas tasas de natalidad, como de enfoque, por el relativismo cultural del pensamiento *woke* y la minusvaloración progresista de nuestra herencia colectiva, cuyo producto sociopolítico más valioso –la democracia liberal– se avería y es cuestionado ampliamente de facto por las autocracias emergentes.

A estos rasgos del contexto, se suma la revolución tecnológica y, en particular, la transformación digital que está incidiendo de un modo sustantivo en el actual panorama sociopolítico, a través de las omnipresentes redes sociales, de la manipulación del ciberespacio y, en breve, de la inteligencia artificial (IA). Estamos ante un aspecto, tan sólo, de esa interacción entre tecnología y sociedad; interacción que aun cuando siempre ha existido, lo hace en esta época con una intensidad inusitada y con algunas consecuencias difíciles de predecir.

Estas circunstancias pueden sintetizarse, de acuerdo con su origen, por un lado, en el debilitamiento de una herencia cultural –de principios, de valores, de conceptos y de métodos– que está en la base misma del progreso humano; y, por otro, en las exigencias formativas derivadas de la revolución tecnológica. Sea por un camino de reflexión, sea por el otro, nos topamos en ambos casos con la educación, y con sus reformas, como el instrumento privilegiado –probablemente el principal del que disponen las sociedades contemporáneas– para abordar los desafíos del futuro y la crisis de civilización que nos alcanza.

En el caso español, la última ley socialista –LOMLOE– en vigor desde 2020 ha adoptado un enfoque que, por sus bases ideológicas, resulta incapaz de dar respuesta a tales desafíos. En el ámbito más próximo al

aprendizaje de los alumnos, que es el curricular, se ha subvertido el orden de prioridad entre conocimientos y competencias, desde el prejuicio ideológico de que «los conocimientos son elitistas mientras que las competencias son populares». De este modo, la recomendación de los organismos internacionales, de prestar atención a lo que los alumnos saben hacer con el conocimiento de que disponen, se ha mistificado, quebrando así la expectativa ilustrada sobre el valor emancipador del conocimiento, y reduciendo ese papel previo e indiscutible del saber frente al de saber hacer algo con aquello que conocemos con anterioridad. El facilismo educativo ha desplazado a la exigencia de otros tiempos y ello se ha plasmado en el debilitamiento, cuando no la supresión, de los requisitos de evaluación y de promoción de un curso al siguiente.

Además, la pérdida de carga lectiva de unas humanidades que aporten al sujeto en formación una visión compleja del mundo; un conocimiento suficiente de nuestra herencia civilizatoria; una identificación con ese proyecto común llamado España, con sus consecuencias en la cohesión social; una competencia para el razonamiento ético, y el desarrollo de la capacidad crítica, a través del análisis de la historia del pensamiento con sus luces y sus sombras, ha debilitado la educación liberal –o en los fundamentos–, privando así a las nuevas generaciones de unas bases adecuadas para abordar, con garantías, la preparación del futuro, y preservar los soportes de una democracia liberal. Y es que sin una educación liberal estará amenazada la supervivencia de una democracia liberal.

Por otra parte, la adaptación a la revolución tecnológica requiere una formación integral que dote de estabilidad a las personas y evite el impacto enajenador de las redes sociales y de sus algoritmos tramposos. Se necesita además el ejercicio en los alumnos del pensamiento abstracto, de los hábitos de la contrastación empírica y de las habilidades cognitivas avanzadas, que se apoyen en ese entrenamiento que facilita una adecuada formación científica. El desarrollo, particularmente en la educación secundaria, del pensamiento crítico, la capacidad analítica y la competencia para la resolución de problemas complejos –acordes con cada nivel de edad– se hace perentorio ante la posibilidad cierta de que un uso acomodaticio de la IA pueda debilitarlos. Se precisa igualmente de la asunción de valores morales que prevengan a los alumnos ante esa «pereza cognitiva» producida espontáneamente por el uso frecuente de la IA; así como de la capacidad para el análisis ético de situaciones creadas por la Inteligencia Artificial. Sólo así las nuevas generaciones podrán explotar las posibilidades que ofrece la IA y evitar, a un tiempo, sus efectos no deseados.

La evolución acelerada del contexto y sus cambios disruptivos han situado a la educación en nuestro país ante nuevos desafíos que los marcos normativos en vigor son incapaces de afrontar. Pero las reformas en educación, para que sean efectivas, han de beneficiarse de un enfoque sistémico que considere un racimo de políticas interdependientes –poco numeroso, pero empíricamente relevante– que refuercen sus efectos individuales y las hagan más eficaces. En este sentido, las reformas centradas en el currículo han de ser complementadas con reformas centradas en el profesorado, y con reformas centradas en la dirección escolar; reformas estas dos últimas que, a pesar de su carácter prioritario –de acuerdo con las evidencias–, han dormido en nuestro país el sueño de los justos a lo largo de décadas.

El conocido Informe Delors –*La educación encierra un tesoro*– establecía, a finales del pasado siglo, cuatro principios básicos, orientadores de la educación del futuro, que siguen teniendo vigencia, aun a pesar de los cambios del contexto, o precisamente por ellos:

- Aprender a saber, con lo que comporta de refuerzo del valor del conocimiento en el mundo actual.
- Aprender a saber hacer, con la extensión del conocimiento a su dimensión aplicada en aquellas materias que, por su naturaleza, lo aconsejan.
- Aprender a ser, con la asunción de un conjunto de principios y de valores que dotan de consistencia al individuo y le procuran una estabilidad personal y moral.
- Aprender a vivir juntos, con el desarrollo de los principios de pluralismo y tolerancia, pero sin comprometer ni el Estado de derecho propio de países avanzados, ni la preservación de su herencia cultural.

Por todas estas razones necesitamos una nueva reforma curricular que responda a los desafíos que el actual contexto ha puesto sobre la mesa. Si no tomamos conciencia de los riesgos, ni aprovechamos el poder de la educación para atajarlos, terminaremos pagando un precio muy alto.

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

europapress.es

Estudiantes vuelven a las calles en apoyo a Palestina: "El 'acuerdo de paz' exculpa a los genocidas de sus crímenes"

MADRID, 15 (EUROPA PRESS) Estudiantes han vuelto a salir este miércoles a las calles de 40 ciudades españolas con el objetivo de "pararlo todo para parar el genocidio" en Gaza. El Sindicato de Estudiantes ha convocado las distintas manifestaciones a las 12.00 horas, así como una huelga de 24 horas en todos los centros educativos.

La marcha de Madrid, que ha transcurrido entre Atocha y la Puerta del Sol, ha congregado a 15.000 jóvenes, mientras que la huelga estudiantil ha tenido un seguimiento del 80 por ciento en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en toda España, según datos facilitados a Europa Press por los organizadores.

A pesar del acuerdo de paz, los estudiantes han mantenido su convocatoria: "Donald Trump y Netanyahu pretenden hacernos tragar con un 'acuerdo de paz' que exculpa a los genocidas de sus crímenes, niega cualquier derecho a la justicia y arrebató Gaza a los palestinos". "Todo ello con el reconocimiento y apoyo de la ONU y todos los Gobiernos del mundo, empezando por aquellos que 'criticaron' el genocidio, como el de Pedro



Sánchez, pero que ahora ceden vergonzosamente. Es lo mismo que hicieron cuando permitieron que nuestras compañeras y compañeros de la flotilla fueran secuestrados y tachados de terroristas por el ejército sionista", critica el Sindicato de Estudiantes.

Durante la manifestación en Madrid, Alejandra Martínez Velasco, integrante de la flotilla que puso rumbo a Israel en apoyo a Gaza, ha defendido que sólo la solidaridad internacional, la organización obrera, la lucha de clases o la huelga general "es lo que va a parar el genocidio en Palestina". "Sólo la solidaridad internacional ha sido la garantía de que estemos de vuelta. Tenemos que seguir organizando día a día el movimiento de solidaridad por Palestina en nuestros territorios porque aquí es donde se construyen las armas que matan a los niños palestinos. Fin al genocidio, fin a la ocupación, viva la resistencia palestina", ha exclamado. Para el Sindicato de Estudiantes, entre Gaza e Israel "no hay ninguna guerra", sino que "hay un genocidio que se ha cobrado la vida de 680.000 personas (380.000 de ellos niños) con bombardeos, disparos y una hambruna planificada". "Ni con la firma de este acuerdo va a terminar el holocausto contra el pueblo palestino", asegura.

Por su parte, la manifestación estudiantil convocada en Barcelona con motivo de la huelga general por Palestina ha reunido este miércoles a unas 2.000 personas. La marcha ha arrancado en plaza Universitat, después de que unas 500 personas hayan cortado la Gran Vía desde las 11.00 horas, y la manifestación ha recorrido la misma Gran Vía en dirección a plaza España.

Con gritos como 'Que visca la lluita del poble palestí', 'Boicot Israel' y 'Free Palestine' los manifestantes ha exigido sanciones a Israel por parte de la Unión Europea por el "genocidio" en Gaza. Desde la cabecera de la manifestación se han gritado además otros lemas como 'L'únic terrorista, l'Estat sionista -- el único terrorista, el Estado sionista--', 'Israel assassina i Europa patrocina' y 'Palestina, llibertat'.

Asimismo, el Consejo de Estudiantes de la Universidad del País Vasco (EHU) ha valorado "muy positivamente el amplio seguimiento" que ha tenido la jornada de huelga y paro académico convocada en solidaridad con el pueblo palestino y ha reiterado su compromiso con la paz y la convivencia, al tiempo que ha condenado los incidentes en los campus.

En un comunicado, ha destacado que, "una vez más, el estudiantado de la EHU ha demostrado su compromiso con la defensa de los derechos humanos, la justicia internacional y la paz, participando de forma masiva y ejemplar en las movilizaciones celebradas en los tres Campus". El movimiento estudiantil ya salió a las calles hace dos semanas, el pasado 2 de octubre, para visibilizar que "Gaza no está sola". "Somos millones a vuestro lado y no vamos a parar hasta derrotar al sionismo genocida y sus patrocinadores de Estados Unidos y la Unión Europea", advertían.

El Sindicato de Estudiantes defiende organizar comités de solidaridad con Palestina en todos los institutos y facultades, llenar de pancartas y banderas todos los espacios, vaciar las aulas y "asistir masivamente" a las manifestaciones. Estas protestas coinciden con los paros que los sindicatos han llamado a realizar este 15 de octubre en tres turnos, de las 2.00 a las 4.00 de la madrugada, de las 10.00 a las 12.00 horas, y un último por la tarde de 17.00 a 19.00 horas, con asambleas dentro de los centros de trabajos. No obstante, el movimiento estudiantil critica los paros parciales de los sindicatos mayoritarios y llama a una paralización total "para frenar el genocidio".

EL PAIS OPINIÓN

Los cursos sobre ETA de la Comunidad de Madrid: una experiencia desdichada. Sectarismo y ausencia de rigor

Los conferenciantes deben hacer pedagogía para que la historia no se repita. Pero hay que hacerlo bien. Con buena información y sin sesgos partidistas sectarios

LUIS R. AIZPEOLEA. Madrid - 15 OCT 2025

Como ya se sabe, la enseñanza de nuestro pasado cercano y turbio, como fueron el régimen franquista y ETA, presenta unos déficits considerables. Sigue habiendo muy limitada información sobre ambos temas en las aulas de toda España. Por ello es de agradecer que se multipliquen iniciativas pedagógicas sobre estos temas tan controvertidos de nuestro pasado, sobre todo, entre las jóvenes generaciones, como es este caso de algunos centros financiados con dinero público en la Comunidad de Madrid.

Pero su puesta en práctica en las aulas no puede improvisarse. Sus participantes —sean docentes o víctimas— deben pasar por una preparación previa con expertos y deben ser muy rigurosos con el tratamiento de la información histórica. Esta experiencia ya se está aplicando con cierto éxito en algunas comunidades autónomas. Pero no es esto lo que acabamos de conocer en la Comunidad de Madrid.

La presunta educadora, en este caso víctima del terrorismo, empieza por desconocer datos básicos. No fueron el 80% de las víctimas del terrorismo etarra las asesinadas durante la Transición y la democracia, como ella

dice. Fueron bastantes más: casi el 95%. Es decir, que solo el 5% de los asesinatos de ETA fueron en la dictadura franquista. Tampoco es muy riguroso decir que ETA mató a “unos cientos de personas”. La cifra está tasada: 853.

Tampoco resulta riguroso, como la conferenciante hace, comparar la Guerra Civil con ETA para decir que una duró tres años mientras ETA, 52. Puestos a comparar, ya que estaba hablando de asesinatos en el tiempo, sería más lógico hacerlo los del régimen franquista, que duró 36 años, con los de ETA, 44 desde que empezó hasta que acabó el terrorismo. Pero del régimen franquista no habla y, evidentemente, tampoco de los millares de asesinatos que cometió terminada la Guerra Civil.

ETA, que es el monotema de la conferenciante, fue ciertamente una organización criminal, que intentó imponer su ideología nacionalista radical y lograr el derecho a la autodeterminación del País Vasco a través del asesinato de sus oponentes no nacionalistas. Hasta 853 víctimas mortales, como hemos dicho, entre 1968 y 2011.

Los docentes deben hacer pedagogía con ello para que la historia no se repita. Pero hay que hacerlo bien. Con buena información y sin sesgos partidistas sectarios. En el caso de la conferenciante también ha habido sectarismo partidista. Decir que Bildu es ETA, en línea con la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, José María Aznar o Jaime Mayor, no es riguroso. Bildu y su núcleo duro, Sortu, son legales y reconocidos por los tribunales españoles porque en sus estatutos rechaza el terrorismo, incluido el de ETA.

Bildu, por tanto, no es ETA, aunque Sortu tiene pendiente una autocritica por su pasada complicidad con ETA. También ignora que el Pacto de Ajuria Enea de 1988 —suscrito entre otros por CDS y AP— y la resolución del Congreso de 2005 decidieron que si la izquierda *abertzale* rechazaba la violencia y desaparecía ETA podría estar en el juego político. Es lo que ha sucedido. Como también ha sucedido, con la abierta discrepancia de la conferenciante, que, una vez desaparecido el terrorismo y ETA, sus presos cumplan su condena cerca de sus familias, siguiendo la política de reinserción, acordada en los pactos democráticos y que Aznar cuando fue presidente del Gobierno practicó exhaustivamente. No es de extrañar que organizaciones y sindicatos de docentes discrepen de esta experiencia sui generis.

La Opinión DE MURCIA www.laopiniondemurcia.es

Los colegios que quieran mantener a los alumnos hasta los 14 años podrán solicitarlo antes del 13 de noviembre

Educación dará la opción de impartir primero y segundo de ESO a los centros que dispongan de espacio suficiente y cumplan los requisitos

L.O. 15 OCT 2025 11:25

Los colegios de la Región de Murcia que quieran ampliar su oferta educativa e impartir también los cursos de primero y segundo de ESO, manteniendo a los alumnos hasta los 14 años como en el modelo EGB, podrán solicitarlo a la Consejería de Educación y Formación Profesional hasta el próximo 13 de noviembre.

La medida, anunciada por el presidente del Gobierno regional el pasado mes de junio en la Asamblea durante el debate sobre el estado de la región, será de aplicación a partir del próximo curso 2026-2027 y para ello los colegios deberán cumplir una serie de requisitos.

Uno de los motivos de la puesta en marcha de esta opción, copiada a otras comunidades como es el caso de Madrid, es el de evitar la transición, en ocasiones “complicada”, entre las etapas de Primaria y Secundaria en un momento en el que los alumnos no tienen la madurez suficiente, permitiendo que sigan en su colegio dos cursos más.

Para ello, la Consejería va a iniciar el procedimiento para que los CEIP (Centros de Educación Infantil y Primaria) amplíen su oferta educativa con primero y segundo de ESO, convirtiéndose en CEIP-Bas, un planteamiento complicado si se tiene en cuenta que muchos colegios ya han tenido problemas de espacio para hacer hueco a los alumnos de las nuevas aulas de 2 años.

Los centros que cuenten con espacio suficiente y estén interesados en aplicar este cambio desde el próximo curso podrán presentar sus solicitudes, aunque Educación informa que tendrán **prioridad** aquellos centros de entornos rurales o vulnerables.

Principales requisitos

Entre los requisitos que se exigirá a los colegios que quieran ampliar su oferta educativa a los dos primeros cursos de Secundaria se cuenta que dispongan de espacio suficiente, así como que tengan instalaciones deportivas, biblioteca, taller de tecnología, laboratorio de ciencia y aula de música.

Educación tiene previsto convocar una primera reunión con los centros interesados en los próximos días para resolver dudas, indicando que ya han mostrado su interés por esta opción varias decenas de CEIP.

Este cambio se plantea como una opción para que los alumnos que se encuentran en esa transición de Primaria a Secundaria tengan mayor seguridad, confianza y protección, “al tiempo que se previenen las

situaciones de vulnerabilidad, optimizando los recursos humanos y espaciales y mejorando las cifras de repetición y conflictividad, que suele darse en estos primeros cursos de ESO”, apunta la Consejería.

EL PAÍS

Hamilton y Emagister crean el ‘FP Ranking’ para medir la excelencia en la Formación Profesional privada

La FP vive un auge histórico, pero la red pública no da abasto: la privada crece un 460 % en 10 años y se consolida como una vía esencial para atender la alta demanda de plazas

EL PAÍS. 15 OCT 2025

Hace tiempo que los datos lo confirman: la Formación Profesional ha dejado de ser una opción meramente secundaria para convertirse, por mérito propio, en uno de los pilares del sistema educativo español. Hoy son más de 1,1 millones los alumnos que cursan estudios de FP, una cifra que refleja hasta qué punto esta enseñanza ha ganado peso y prestigio; pero ninguna ha crecido más que la FP privada, que ha sabido aprovechar la falta de plazas en determinadas familias profesionales del sistema público.

En este contexto de transformación, Hamilton Global Intelligence y Emagister acaban de presentar el *FP Ranking*, una herramienta pensada para evaluar la calidad de los centros privados y concertados de FP. La intención, explican sus responsables, es ofrecer una referencia clara y contrastable para quienes buscan opciones de Formación Profesional tanto en la modalidad presencial como en la *online*, en un sector que no deja de crecer.

El proyecto llega tras una década de experiencia con el *Ranking FSO*, que desde 2015 analiza los mejores MBA online en español. Ahora, esa misma metodología se traslada al terreno de la FP, con criterios de evaluación centrados en seis grandes áreas: la calidad académica, los recursos e instalaciones, la satisfacción de los exalumnos, las prácticas en empresas, la empleabilidad y la innovación educativa. Las primeras evaluaciones se están realizando desde septiembre y el plazo de inscripción permanecerá abierto hasta el 19 de diciembre, mientras que los resultados de la edición inaugural se publicarán en febrero de 2026.

“Queremos ofrecer una herramienta que reconozca la excelencia real de los centros de FP”, explica Josep Mestres, *product manager* de Emagister. “Durante años, el sector ha crecido muy deprisa, pero sin mecanismos que permitan comparar la calidad con criterios objetivos. Este *ranking* nace precisamente para cubrir ese vacío”.

Un crecimiento sostenido y desigual

Durante la última década, la Formación Profesional ha crecido sin pausa y ha ganado un espacio que antes no tenía. Un avance que no ha sido homogéneo, ya que han sido los centros privados no concertados los que más se han visto beneficiados: si en el curso 2013-2014 contaban con unos 39.900 alumnos; en 2022-2023 superaban los 226.000, lo que representa un aumento del 467,5 %.

Este nuevo equilibrio se traduce en un reparto distinto: la red privada ha pasado de representar apenas el 6 % del total a rozar el 21 %, mientras que la pública —que aún reúne a dos tercios del alumnado, pero que antes representaba aproximadamente el 80%— pierde peso relativo. A medio camino se sitúan los centros concertados, con alrededor del 13 %. El crecimiento se concentra sobre todo en los ciclos de Grado Superior y, muy especialmente, en la modalidad a distancia, donde los privados ya superan a los públicos.

La expansión, además, no ha sido uniforme. La FP privada se ha consolidado en las familias profesionales con mayor salida laboral, aquellas donde las empresas reclaman perfiles técnicos de forma constante: Sanidad, Imagen y Sonido, Actividades Físicas y Deportivas, o Comercio y Marketing concentran buena parte del alumnado. En cambio, su presencia en áreas como Artes Gráficas, Artes y Artesanía o Vidrio y Cerámica es casi nula, mientras que las ramas industriales —Energía y Agua, Edificación y Obra Civil o Química— siguen siendo territorio casi exclusivo de los centros públicos.

Falta de plazas públicas

El crecimiento de la FP privada responde, en buena medida, a la insuficiencia de plazas en la red pública, desbordada por la demanda pese a los esfuerzos de ampliación. Entre 2020 y 2022 se crearon más de 200.000 nuevas plazas, pero no bastó. Solo en 2023, unos 80.000 alumnos se quedaron sin la plaza que buscaban; y, de ellos, más de 30.000 en Madrid y cerca de 25.000 en Barcelona. Ello explica que la FP privada y concertada se hayan convertido en una salida obligada para muchos jóvenes que se niegan a cursar otros grados que, en realidad, no les agradan. “El crecimiento de la FP privada no es solo una cuestión de mercado, sino de necesidad”, apunta Josep Mestres, *product manager* de Emagister.

También, por supuesto, influye el tirón de la FP *online*, un formato que crece a gran velocidad y que en su mayoría imparten centros privados. Aquí el avance es notable (un 3.000 % en la última década), pero plantea

un reto de fondo: garantizar que la enseñanza a distancia mantenga los mismos estándares de calidad y evaluación que la presencial.

Titulación oficial y control de calidad

A pesar de su expansión, la FP privada sigue cargando con ciertos prejuicios. Persiste la idea de que sus enseñanzas son menos rigurosas o de menor valor académico; y sin embargo, todos los centros autorizados por las comunidades autónomas imparten títulos oficiales, idénticos en validez y exigencia a los de la red pública. No podría ser de otra forma: la Ley Orgánica 3/2022 de Ordenación e Integración de la FP exige que cada centro —público, concertado o privado— esté inscrito en el Registro General de Centros y cumpla los requisitos de homologación y supervisión de las autoridades educativas.

Esa ley, además, refuerza los sistemas de evaluación y garantía de calidad, inspirados en los estándares europeos. Por eso, las inspecciones revisan desde las instalaciones hasta la cualificación del profesorado y la actualización de los programas: “Los centros privados pasan los mismos controles que los públicos y deben cumplir exactamente la misma normativa”, recuerda Josep Mestres, *product manager* de Emagister. “La diferencia está en la flexibilidad para innovar y adaptarse más rápido a lo que piden las empresas y los estudiantes”.

Una capacidad de reacción que, apuntan los impulsores del *FP Ranking*, les permite moverse con mayor agilidad. Algunos centros introducen así especialidades o tecnologías emergentes incluso antes de que figuren en el catálogo oficial de títulos. Y, como ocurre también en la red pública, muchos han tejido alianzas estables con el tejido empresarial de su entorno, una cooperación que se traduce en prácticas profesionales más ajustadas a la demanda real y en una transición más fluida hacia el empleo.

EL DEBATE

Récord de alumnos de FP en España: «El sistema está centrado en el estudiante»

De acuerdo con las cifras del portal TodoFP, este crecimiento sostenido refleja un cambio profundo tanto en la percepción social de la Formación Profesional como en su papel dentro del sistema educativo

Sandra Ordóñez. 16 oct. 2025

La Formación Profesional (FP) en España atraviesa un momento de transformación sin precedentes. Con más de 1,2 millones de estudiantes matriculados este año, este modelo educativo se consolida como una de las opciones más demandadas entre los jóvenes, con un aumento del 36 % en el número de estudiantes en los últimos seis años, según datos del portal oficial TodoFP del Ministerio de Educación.

De acuerdo con las cifras del portal TodoFP, este crecimiento sostenido refleja un cambio profundo tanto en la percepción social de la Formación Profesional como en su papel dentro del sistema educativo. En comparación con el año anterior, se han incorporado 28.971 alumnos más, lo que supone un incremento del 2,4 %.

El auge viene acompañado de una expansión en la oferta formativa. El Gobierno anunció a principios de este año la aprobación de nuevas ofertas de FP, lo que eleva el Catálogo Nacional de Formación Profesional a 7.535 formaciones activas, adaptadas a distintos perfiles, duraciones y necesidades laborales.

La FP se posiciona como una de las alternativas favoritas para formarse, gracias a su alta tasa de inserción laboral y a la posibilidad de acceder posteriormente a estudios universitarios. En este contexto de transformación y crecimiento de la FP en España, el papel de la tecnología educativa se vuelve imprescindible. Plataformas como Canvas, especializadas en centralizar los procesos y recursos digitales para el aprendizaje, se han convertido en un aliado estratégico para centros educativos que buscan adaptarse a las nuevas demandas formativas y ofrecer experiencias de aprendizaje flexibles, personalizadas y a escala.

«La evolución de la FP en España representa una oportunidad estratégica para consolidar un sistema formativo moderno, flexible y centrado en el estudiante. Y contar con plataformas es determinante para avanzar en el proceso de madurez digital de los centros, no solo para construir sistemas educativos con visión de futuro, capaces de adoptar las tecnologías emergentes de forma coordinada y eficiente, sino para mejorar la experiencia de enseñanza y aprendizaje», explica Eumari Bonilla Cartier, directora regional en España de Instructure.

Un sistema de gestión del aprendizaje (LMS por sus siglas en inglés) moderno y en la nube permite a los centros de FP responder con eficacia a los desafíos que plantea su crecimiento, digitalización y vinculación con el entorno laboral. Este tipo de plataformas:

- Facilitan la formación online, presencial o híbrida desde una experiencia integrada.
- Facilitan la formación online, presencial o híbrida desde una experiencia integrada.
- Refuerzan la comunicación entre alumnado, docentes y empresas colaboradoras, aspecto clave en modelos como la FP Dual.



- Ofrecen analítica educativa y seguimiento personalizado, herramientas fundamentales para reducir el abandono del estudiantado y mejorar la empleabilidad.

Además, su capacidad para incorporar a su oferta microcredenciales, cursos cortos y rutas de aprendizaje personalizadas resulta especialmente útil en la FP actual, donde la formación continua se extiende más allá del aula tradicional y se diversifica para públicos muy distintos: desde jóvenes hasta personas en activo o en proceso de recualificación.

EL PAIS OPINIÓN

Paradojas del sistema educativo

Las bajas tasas de graduación en la ESO y el alto abandono escolar temprano no parecen afectar a la escolarización y los resultados en la Educación Superior

ANTONIO MONTERO ALCAIDE. 16 OCT 2025

Los indicadores de la educación muestran la situación del ámbito educativo con referencias que se consideran en análisis nacionales o internacionales. Su carácter estadístico y cuantitativo suele generar, si no rechazo, sí cierto cuestionamiento, al perder relevancia las idiosincrasias y singularidades. También se sostiene que deben primar los procesos sobre los resultados y, del mismo modo, lo descriptivo y relativo antes que los logros absolutos. Sin embargo, un análisis centrado en algunos indicadores importantes, que consideran datos de todo el sistema educativo, permite advertir contradicciones relevantes del propio sistema.

Ya se adelanta una: la alta tasa de alumnado escolarizado en la Educación Infantil y el bajo índice de idoneidad del alumnado en la educación obligatoria. La edición 2025 del *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*, del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, recoge las siguientes tasas netas de escolarización, en el curso 2022-2023, por años de edad en la Educación Infantil: 71,2 % (2 años), 96,4 % (3 años), 97,6 % (4 años), 98,1 % (5 años). España es, así, uno de los países de la Unión Europea (UE) con más alto índice de alumnado que cursa la Educación Infantil no obligatoria, y tal evidencia se relaciona con el carácter preventivo y compensador, sobre todo para el alumnado con más desventaja de origen, de la escolarización en esa etapa.

Cabría esperar, por tanto, un desarrollo de la posterior educación obligatoria con logros adecuados en otras significativas tasas: la de idoneidad en la edad del alumnado, la de alumnado repetidor, la de abandono escolar temprano de la educación y formación, y la de graduación al concluir la educación obligatoria. Pues bien, el porcentaje de alumnado que se encuentra matriculado en el curso correspondiente a su edad desciende a medida que se incrementa esta y, en el curso 2022-2023, el 75,4 % del alumnado de 15 años está matriculado en 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o ha iniciado FP de Grado Básico. Considerada la tasa de alumnado repetidor, también en el curso 2022-2023, esta es del 7 % en el conjunto de los cursos de la ESO, la más alta de la UE, tras Luxemburgo (9,7 %), y el siguiente país, Grecia, obtiene el 4 %.

En ese mismo curso 2022-2023, el porcentaje de graduados en ESO, respecto a la población de 15 años, es del 81,4 %. Finalmente, el abandono temprano de la educación y formación, entendido como la situación de personas de 18 a 24 años que tienen como nivel máximo de estudios la Educación Secundaria primera etapa y que no siguen ningún tipo de educación o formación, alcanzó, en 2024, el 13 %. Tras Rumanía, con el 15,4 %, España es el segundo país de la UE con más alta tasa en ese indicador. Luego, como primera contradicción apreciable: la alta escolarización en la Educación Infantil, de carácter compensador, no guarda correspondencia con resultados igualmente satisfactorios en la educación obligatoria posterior.

Si se considera, por otra parte, la escolarización en la Educación Superior, durante el curso 2022-2023, el índice de la UE, a los 18 años, es el 23,5 %, y España casi lo dobla, puesto que alcanza el 46,1 %. Además de esta alta escolarización, el 52,6 % de la población española de 25 a 34 años tiene, en 2024, el nivel de la Educación Superior, porcentaje más de 8 puntos superior al de la UE (44,2 %). De manera que una segunda contradicción se advierte: las bajas tasas de graduación en la ESO y el alto abandono escolar temprano no

parecen afectar a la escolarización y los resultados en la Educación Superior. Dos paradojas, en fin, que señalan contradicciones relevantes en el sistema educativo.

Antonio Montero Alcaide es inspector de Educación y profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de Universidad de Sevilla.

THE CONVERSATION

¿Por qué no deberíamos pedir a la IA que nos resuma un libro para la escuela?

Esther Nieto Moreno de Diezmas. Catedrática y Directora del Departamento de Filología Moderna, Universidad de Castilla-La Mancha

Pese a que la mayoría no entendemos cómo lo consigue, lo cierto es que la capacidad de la inteligencia artificial para resumir un texto más o menos largo (novela, ensayo, informe o **paper** académico) resulta asombrosa. Cuando el tiempo apremia, las exigencias son muchas y variadas y, como es tan fácil recurrir a ello, ¿cómo no pedir un poco de ayuda a una tecnología tan rápida, fácil y gratuita?

Un resumen de un texto hecho por la inteligencia artificial puede ser muy útil para obtener una orientación rápida sobre su contenido. Pero conviene pararse a analizar en qué estamos ahorrando exactamente y cuáles son las contrapartidas. No es lo mismo que, en un contexto profesional o de investigación, se aprovechen estos resúmenes para elegir bibliografía relevante o seleccionar materiales docentes, que utilizar ChatGPT para evitar una lectura obligada en la escuela.

Cuándo sí es útil la IA

Hay contextos escolares en los que puede tener mucho sentido apoyarnos en la IA. Por ejemplo, si nos piden que escojamos un libro para leerlo, podemos obtener resúmenes o recomendaciones que nos den criterios para la elección. O nos puede servir para obtener informaciones puntuales para un trabajo, como guía para luego profundizar.

Pero si la tarea consiste, precisamente, en leer un libro y resumirlo con el fin de trabajar la competencia lectora (algo imprescindible en primaria, pero también necesario practicar y seguir desarrollando en secundaria y la universidad), acudir a la IA nos ahorrará tiempo, pero nos hará perder algo que es incluso más preciado: el desarrollo del pensamiento crítico y de capacidades cognitivas y socioemocionales fundamentales para el aprendizaje.

Problemas de fiabilidad

Para empezar, los resúmenes de la IA no son siempre totalmente fiables. Existen las llamadas “alucinaciones”, es decir, información inventada, pero verosímil, que no aparece en ningún momento en el texto original. La IA puede generar inexactitudes como confusión de personajes, fechas, datos, etc.

A un nivel más profundo, puede incluir sesgos, al darle más peso a interpretaciones más probables estadísticamente o que se hayan expuesto en primer lugar en el texto. Además, la IA tiende a simplificar la riqueza interpretativa, quedándose en lo literal y ofreciendo una visión incompleta o distorsionada.

Una tarea que permite crecer al cerebro

Pero aún más importante es el papel que tiene la lectura profunda de libros completos y la elaboración de resúmenes como parte del proceso de aprendizaje, especialmente cuando se trata de estudiantes que todavía están adquiriendo sus habilidades lectoras.

En estos casos, si confiamos en la IA para elaborar resúmenes y dejamos de leer los libros completos, podemos estar limitando nuestro desarrollo cognitivo y afectivo y nuestra capacidad de aprender.

Leer un libro en su totalidad implica mucho más que extraer información: es una actividad compleja que activa la atención, la memoria, el razonamiento y la imaginación. El proceso de lectura profunda nos permite percibir matices, estructuras y capas de significado que se pierden inevitablemente en un resumen.

Al privilegiar los atajos y la lectura superficial, debilitamos las conexiones cognitivas que sostienen la concentración prolongada y la comprensión de alto nivel.

El papel del pensamiento crítico

Más allá de la comprensión, la lectura íntegra fomenta el pensamiento crítico, ya que enfrentarse a los argumentos en toda su complejidad invita a evaluar, cuestionar y elaborar juicios propios, en lugar de absorber pasivamente contenidos ya digeridos.

El contacto directo con un texto estimula la creatividad y la interpretación personal. Cada lector construye significado a partir de un diálogo activo con la obra, un proceso que es central en la experiencia literaria.

Cuando leemos el libro completo y lo resumimos sin ayuda tecnológica, estaremos fortaleciendo habilidades metacognitivas, que son las que nos ayudan a decidir qué incluir, qué omitir y cómo articular las ideas de forma coherente. Estas capacidades favorecen la retención y el aprendizaje profundo. Resumir no es solo acortar un texto, es aprender a pensar, y esta capacidad no se puede delegar en la IA.



La dimensión afectiva de leer

Además, la dimensión estética y emocional de la lectura y el placer que reporta el ritmo de la prosa, la tensión narrativa o la identificación con los personajes no puede ser replicada en un resumen. Este componente afectivo constituye un elemento clave para despertar y mantener la motivación intrínseca por leer.

Diversos estudios apuntan a que la lectura nos hace más felices y contribuye al desarrollo de la empatía y el bienestar emocional, tanto en la adolescencia como a lo largo de la vida. Leer por placer desde edades tempranas se asocia con un mejor desempeño cognitivo, mejor salud mental, disminución del estrés, menos problemas de conducta y mayor atención.

La lectura, la comprensión, la capacidad de síntesis y el pensamiento crítico se desarrollan de forma gradual a lo largo de la escolaridad. El uso de herramientas como la IA desde edades tempranas puede interferir en ese proceso. Además de impedir o ralentizar la consolidación de competencias esenciales, recurrir a ella como solución rápida contribuye a la tecnoddependencia y a la consecuente pérdida de autonomía.

Un uso moderado y responsable

La inteligencia artificial puede ser una herramienta valiosa para apoyar la comprensión, orientar la lectura o facilitar el acceso a ciertos contenidos. Pero no conviene usarla como sustituto del acto de leer y menos aún en edad escolar. Este es un periodo crucial para la adquisición de competencias lectoras, críticas y analíticas y para promover el hábito lector.

La lectura es una experiencia profunda, personal y formativa que no se reduce a datos ni a resúmenes; implica reflexión, interpretación y conexión emocional. Usar la IA con criterio puede enriquecer el proceso, pero nunca reemplazar el valor insustituible de enfrentarse directamente con el texto.

MAGISTERIO

El Ministerio propone 22 alumnos por aula en Primaria y 25 en Secundaria en un segundo borrador

El Ministerio de Educación propone en su segundo borrador negociado con los sindicatos que haya 22 alumnos por aula en Primaria y 25 en la ESO, y además, que el alumnado con necesidades especiales compute como dos plazas con el objetivo de garantizar una educación inclusiva.

MAGISTERIO. Viernes, 10 de octubre de 2025

Se trata del [segundo borrador](#) que ha elaborado el Ministerio de Educación para modificar la ley de 2017 de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria. Este documento, al que ha tenido acceso MAGISTERIO, ha sido presentado este jueves a los sindicatos de la Enseñanza pública no universitaria, dentro de la negociación sobre sus condiciones laborales de cara a un nuevo Estatuto Docente.

Las principales medidas de este borrador, que todavía está en fase de negociación y que tendrá que pasar por el Parlamento para ser debatida y votada, se centran en una bajada de las horas lectivas y una disminución de las ratios en las aulas. De esta forma, el Ministerio propone «un número máximo de alumnos por aula que en la enseñanza obligatoria será de 22 para la educación primaria y de 25 para la educación secundaria obligatoria». Y además, incluye una reivindicación importante para las organizaciones sindicales, y es que el alumnado con necesidades educativas especiales «computará, con carácter general y sin perjuicio de su mejora por las Administraciones educativas, como dos plazas». De esta manera, las ratios máximas podrían ser todavía menores en las aulas en las que haya alumnos con necesidades educativas especiales.

Además, el anteproyecto contempla que se destinen recursos humanos adicionales en aquellos centros susceptibles de necesitar más apoyo porque registran más abandono escolar o están ubicados en zonas de mayor vulnerabilidad social, entre otros motivos. El documento también incluye una rebaja de las horas lectivas del profesorado en los centros públicos, dentro del apartado dedicado a las medidas para mejorar la docencia y que ya estaba contemplado en el borrador anterior. Así establece que la jornada semanal lectiva tendrá 23

horas en los centros de Educación Infantil, Primaria y Especial, y 18 horas en los centros que impartan el resto de las enseñanzas reguladas.

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

Sobre el calendario de aplicación, la propuesta del Ministerio establece que las medidas sobre las ratios serán de aplicación progresiva, y comenzarán en el curso 2027-28 en primero de Infantil y de Primaria. En el año académico siguiente, 2028-29 se comenzará a aplicar a primero de Secundaria Obligatoria y al año siguiente, en primero de Bachillerato. De esta forma, las nuevas ratios quedarán implantadas de forma plena el curso 2031-32, según el borrador del anteproyecto de ley.

En la presentación del Informe TALIS el pasado 7 de octubre, Andreas Schleicher subrayó que el problema en España «no es tanto de recursos sino de actitud de sus docentes». Dijo que «en recursos (número de docentes, ratio de alumnos por profesor, recursos materiales)» España ocupa «una buena posición», aunque con «señales de que deberían repartirse mejor y destinarse en mayor medida a los estudiantes con necesidades especiales», con un cambio de mentalidad de los docentes para adaptarse a los diferentes estudiantes, pues «cada estudiante y cada clase son diferentes», y la enseñanza debe ir cada vez a una «mayor individualización y adaptación a las diferencias». Por lo tanto, sostuvo, «el desafío para España es un cambio de actitud, una mayor adaptabilidad al cambio de sus docentes, y no un problema de recursos», insistió.

Los sindicatos , entre la esperanza y la ambición ante la propuesta

Los sindicatos CSIF y ANPE han valorado positivamente las propuestas del Ministerio para bajar las ratios que para CCOO y STES-I deben ser más ambiciosas. Tras finalizar la reunión en la que el Ministerio que dirige Pilar Alegría ha presentado el borrador para modificar la ley de 2017 de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria, los sindicatos han evaluado las propuestas.

Los sindicatos volverán a reunirse con el Ministerio el próximo jueves para seguir negociando, y a la espera de que se avance en otros asuntos laborales que reclaman y están pendientes, como por ejemplo, el paso a un nivel profesional superior (al A1) de los maestros. Para CSIF, es un «avance que se incluya una norma de máximos para toda España» en las ratios de alumnos por aula y ve que la reducción del horario lectivo «atiende a lo razonable», aunque pide más esfuerzo al Ministerio para avanzar en unas ratios máximas para los especialistas de las necesidades educativas especiales.

El secretario estatal de Acción Sindical de ANPE, Ramón Izquierdo, ha valorado que se hayan tenido en cuenta gran parte de sus propuestas pero han vuelto a exigir que la nueva norma vaya acompañada de una memoria económica. El responsable de política educativa de STES-I, Fernando Villalba, cree que la implantación irá «muy poco a poco» pues el calendario de aplicación prevé que las nuevas ratios se completarán gradualmente hasta el curso 2031-32. «Son medidas low-cost» ha lamentado Villalba, quien opina que el dinero «se va a ir al porcentaje que exige Donal Trump para la OTAN».

Por su parte, CCOO pide una propuesta más ambiciosa y rápida para la reducción de ratios y en la reducción de jornada, según el secretario de Enseñanza Pública, Héctor Adsuar, quien se ha comprometido a seguir «presionando y negociando» en la reunión del próximo jueves para avanzar en otros temas pendientes, como la subida de nivel profesional, la jubilación, la burocracia o la salud laboral.

Detalles del nuevo borrador

- Se trata de una propuesta articulada aunque está en fase embrionaria según fuentes sindicales. Contiene la exposición de motivos completa, el articulado con las modificaciones a la jornada lectiva y las ratios, y las disposiciones finales.
- Horas lectivas máximas: 23h en Infantil/Primaria y 18h para resto de enseñanzas, con la salvedad que se podría llegar a 20 h. (ya no 21 h.) compensando a razón de dos horas complementarias por cada periodo lectivo que supere las 18 h.
- Las ratios máximas se concretan a nivel estatal, quedarían en 22 en Primaria y 25 en la ESO.
- En cuanto al alumnado ACNEE, computará como dos plazas a efectos de la ratio máxima en aulas ordinarias.
- Prevé que el Gobierno establecerá indicadores para centros de especial complejidad social/ACNEAE para adoptar medidas específicas que podrán incidir en una mayor adaptación de las ratios máximas.
- Aplicación progresiva para ratios a partir del curso 2027-28 (E. Infantil/Primaria), 2028-29 (ESO), 2029-30 (Bachillerato). Plena aplicación de las ratios generales al comienzo del curso académico 2031-32.

Los inspectores también quieren mejoras: esto es lo que piden

USIE denuncia la "crisis estructural" que atraviesa la Inspección Educativa en España y plantea como reivindicaciones urgentes el reconocimiento del nivel 28 para el Cuerpo de Inspectores e Inspectoras de Educación, la publicación inmediata del Real Decreto de la Inspección de Educación o la dotación de



herramientas tecnológicas corporativas. También, la reducción de la saturación laboral, eliminando tareas administrativas rutinarias y dotando de personal de apoyo y la formación en competencia digital mediante un marco de referencia específico.

MAGISTERIO.Lunes, 13 de octubre de 2025

Si el Gobierno está acelerando las mejoras laborales para los docentes, los inspectores recuerdan al Ministerio de Educación y las administraciones educativas autonómicas que sus reclamaciones siguen sin atenderse. Así lo ha subrayado recientemente la Unión Sindical de Inspectores de Educación (USIE), que ha celebrado a principios de mes el XXV Encuentro Internacional de Inspectores de Educación en Lleida.

En el encuentro se ha aprovechado para exigir reconocimiento profesional, medios adecuados y un marco normativo actualizado para hacer frente a la que califican como «crisis estructural» de la Inspección Educativa, caracterizada por «la insuficiencia de recursos humanos y tecnológicos, la saturación de tareas administrativas rutinarias sin impacto en la mejora educativa, y unas retribuciones que no se ajustan a las crecientes responsabilidades que le impone la cambiante normativa».

Estas son sus reclamaciones:

Reconocimiento profesional: Nivel 28

USIE exige que el Cuerpo de Inspectores e Inspectoras de Educación alcance el nivel 28, por considerar que las funciones de la Inspección –supervisión del sistema educativo, evaluación de centros, ejercicio de autoridad pública, garantía del cumplimiento normativo– son equiparables o superiores en complejidad a las de otras jefaturas de servicio que sí ostentan el nivel 28.

Como los docentes, se quejan de la burocracia y consideran que «la Administración está desvirtuando sistemáticamente la función inspectora», relegando al cuerpo a tareas administrativas rutinarias y verificación de formularios, impidiendo que cumpla sus funciones esenciales: supervisión pedagógica real, evaluación del impacto de las medidas educativas y asesoramiento técnico especializado.

Para los inspectores, «el nivel 28 no es un capricho: es el reconocimiento de lo que ya hacemos y la garantía de que podremos seguir haciéndolo con la autoridad profesional que requiere el sistema educativo».

Marco normativo nacional

USIE considera «inadmisible» que el Real Decreto de la Inspección de Educación permanezca sin publicarse, «generando indefinición normativa y disparidad de criterios entre comunidades autónomas». El sindicato exige al MEFPD su publicación inmediata.

Formación en competencia digital

USIE denuncia la brecha digital entre inspectores, derivada de la ausencia de formación sistemática.

El sindicato reclama la elaboración de un Marco de Referencia de la Competencia Digital para la Inspección de Educación, que permita diagnosticar el nivel competencial de cada profesional y diseñar itinerarios formativos personalizados, garantizando así una formación equitativa que proporcione a cada inspector o inspectora lo que realmente necesita.

Otra forma de afrontar los problemas de disciplina y conflictos escolares

Además, se queja USIE de la sobrecarga de trabajo por el incremento exponencial de la conflictividad en los centros escolares, «que ha convertido a la Inspección en un servicio reactivo de resolución de incidencias» que podrían automatizarse o realizarse mediante personal administrativo. En este apartado, USIE reclama formación específica en resolución de conflictos en los centros educativos, para que las direcciones escolares asuman sus competencias en convivencia; evaluación rigurosa del impacto real de los protocolos existentes; integración de la accidentalidad recurrente en los Planes Generales de Actuación; dotación de personal administrativo de apoyo a la Inspección; y, automatización de procesos rutinarios.

Herramientas tecnológicas adecuadas

La inmensa mayoría de los inspectores debe usar su móvil personal, ordenador particular e incluso suscripciones privadas de pago a herramientas de inteligencia artificial para realizar tareas oficiales que implican el tratamiento de datos sensibles.

Con ello, a juicio de USIE, la Administración incumple su obligación de proporcionar herramientas de pseudoanonimización y anonimización de datos, imprescindibles para que los inspectores puedan trabajar con inteligencia artificial respetando el RGPD, obligándoles en la práctica a buscar soluciones particulares o a renunciar al uso de estas tecnologías, lo que supone una inversión económica e informática personal al servicio de la Administración Pública, circunstancia que invierte el principio básico de que es la Administración quien debe dotar de medios a sus empleados públicos.

Precisamente el XXV Encuentro Internacional de Inspectores de Educación sirvió para exponer prácticas y soluciones técnicas que los inspectores están desarrollando de manera personal y autoformativa para poder utilizar herramientas de inteligencia artificial cumpliendo con el RGPD y el Reglamento Europeo de Inteligencia

Artificial. Para USIE, estas iniciativas individuales, «si bien demuestran el compromiso y la capacitación técnica del colectivo, evidencian paradójicamente la dejación de responsabilidades por parte de la Administración, que debería ser quien proporcionara estas herramientas de forma corporativa, segura y homologada».

USIE exige que las administraciones educativas doten a todos los inspectores e inspectoras de: móviles corporativos y ordenadores portátiles con las medidas de seguridad exigibles; herramientas de inteligencia artificial auditadas y seguras, integradas en entornos corporativos y programas de pseudoanonimización de datos que permitan trabajar con IA respetando el RGPD y el Reglamento Europeo de Inteligencia Artificial.

José Antonio Luengo: “Hemos instalado la idea de que hay que ser feliz todo el tiempo. Y eso, lejos de aliviar, enferma”

“Necesitamos escuelas que sean refugios y tribus de cuidado.” Con esta frase, José Antonio Luengo, vicepresidente primero del Consejo General de la Psicología de España y miembro del equipo de prevención del acoso escolar en la Comunidad de Madrid, resumió el sentido de su ponencia “Conductas autolesivas y prevención del suicidio en la adolescencia”, pronunciada durante las Jornadas de Psicología, Educación y Salud Mental celebradas en el Palacio de la Magdalena de Santander entre los días 6 y 10 de octubre.

MAGISTERIO.Lunes, 13 de octubre de 2025

Luengo, psicólogo educativo con más de dos décadas de experiencia en la intervención directa en centros escolares, compartió con emoción y contundencia los datos más recientes: “En 2023 se registraron 4.116 muertes por suicidio en España, 111 menos que el año anterior. Pero entre ellas había niños y adolescentes que pensaron que quitarse la vida era la única salida posible a su dolor”.

La vulnerabilidad como realidad cotidiana

El ponente insistió en que la vulnerabilidad no es un estado permanente ni una etiqueta, sino una condición humana. “Todos somos vulnerables. Una llamada, una pérdida, una noticia inesperada pueden torcer la guía de nuestra vida en cinco minutos”.

A partir de su experiencia en los equipos de intervención del sistema educativo madrileño, recordó que cada vez más centros se enfrentan a crisis emocionales graves. “He estado allí cuando un adolescente se quita la vida. He acompañado a profesores, compañeros y familias en ese desconcierto absoluto. Y sé que una comunidad educativa que se apoya puede convertirse en el primer muro de contención frente a la desesperanza”.

Para Luengo, las escuelas deben dejar de ser solo espacios académicos y convertirse en “entornos protectores, donde cada niño sienta que pertenece y cada profesor pueda detectar el sufrimiento sin miedo ni culpa”.

La normalización del dolor

El psicólogo advirtió que vivimos en una sociedad que “ha normalizado el dolor y las realidades que no son ni sanas ni naturales”. “Nos hemos acostumbrado a que tres de cada diez personas vivan en riesgo de pobreza o exclusión social y lo aceptamos como normalidad. Igual ocurre con el acoso escolar o la soledad no deseada”.

Recordó que el acoso no es una simple adversidad: “Es violencia jerarquizada, permanente y devastadora que hunde la autoestima de quien la sufre”. Según los estudios que citó, en España cerca del 10% de los menores vive situaciones de acoso escolar de forma continuada.

“Detrás de muchos casos de ideación suicida hay experiencias de humillación sostenida, de invisibilidad y de falta de red”, explicó. “El acoso destruye el sentido de pertenencia, y sin pertenencia no hay identidad posible”.

Las heridas invisibles y la falsa felicidad

Luengo reflexionó también sobre el impacto del discurso social en la salud mental. “Hemos instalado la idea de que hay que ser feliz todo el tiempo. Y eso, lejos de aliviar, enferma”. Recordó que muchos jóvenes crecen con la presión de “seguir sus sueños” en un contexto de comparación constante y expectativas inalcanzables.

“Les pedimos ser felices, pero no les enseñamos a tolerar la frustración, ni a entender que el esfuerzo y la dificultad son parte de la vida buena”, señaló. “Convertir la felicidad en obligación es una forma moderna de sufrimiento”.

La pandemia y el aumento del malestar

Luengo mostró los datos de la Sociedad Española de Urgencias Pediátricas, que reflejan un incremento del 122% en las intoxicaciones no accidentales por fármacos entre menores durante los años de pandemia, así como un aumento del 56% de los ingresos hospitalarios relacionados con conductas suicidas.

“La pandemia amplificó la vulnerabilidad. Los más frágiles, psicológica, emocional o económicamente, se volvieron más vulnerables aún. Y muchos niños y adolescentes vivieron el miedo a la enfermedad o la pérdida sin entender del todo qué les pasaba”.

Advirtió que estas cifras “no son solo números, son historias de sufrimiento no acompañado”.

Autolesiones y contagio social

Uno de los apartados más duros de su intervención fue el dedicado a las autolesiones. “Hace veinte años hablábamos de casos aislados. Hoy, casi un 20% de las autolesiones se comparten en redes sociales”.

Explicó que el fenómeno tiene un componente de contagio social: “No se trata de imitación mecánica, sino de identificación emocional. Las redes ofrecen modelos de conducta que los adolescentes interiorizan sin filtros”.

“Antes, las chicas que se autolesionaban ocultaban sus heridas. Hoy las muestran, las fotografían y las comparten. Eso es un cambio cualitativo enorme que no podemos ignorar”.

Prevención y comunidad educativa

Luengo defendió la importancia de los protocolos de prevención e intervención en los centros escolares, obligatorios desde la última ley educativa. Pero advirtió que no basta con un protocolo: “El sistema educativo debe entender que está en el siglo XXI. No puede limitarse a reaccionar: tiene que generar cultura de cuidado”.

Reclamó que los tutores sean “los mejores profesores del claustro, no los más disponibles”. “Son quienes crean la tribu de la clase, quienes pueden detectar el sufrimiento y acompañar con sensibilidad”.

“No hablo de psicoterapia escolar”, aclaró, “sino de dar la mano, de escuchar, de enseñar a mirar al otro sin prejuicio”.

Cerró su intervención con una metáfora que emocionó al auditorio: “Cuando vemos a un compañero que se agita, que parece moverse sin control, quizá no esté loco. Tal vez solo sea el pez que intenta liberarse del anzuelo. Sus movimientos no son el dolor, sino su esfuerzo por escapar del dolor”.

Clausura de las jornadas

El acto de clausura contó con la participación de Francisco Javier Lastra, decano del Colegio Oficial de la Psicología de Cantabria, quien agradeció la asistencia y recordó que las jornadas se celebraron en homenaje a su trayectoria profesional. “Ha sido una travesía intensa, pero profundamente gratificante. Estas jornadas han demostrado que la psicología puede tender puentes entre educación y salud mental”.

El profesor Ignacio Morgado Bernal, codirector de las jornadas y miembro de la Academia de Psicología de España, destacó “la generosidad de todos los ponentes, que no han pedido nada a cambio de compartir su conocimiento”.

Por su parte, Francisco Santolaya, presidente del Consejo General de la Psicología de España, subrayó “el valor de la psicología como nexo entre la educación y la salud”, y elogió “la capacidad de liderazgo y el trabajo incansable del Colegio de Cantabria”.

La consejera de Inclusión Social, Juventud, Familia e Igualdad, Begoña Gómez del Río, destacó la coincidencia entre las políticas de su departamento y los objetivos del colegio profesional: “La psicología es salud y prevención. Todos somos vulnerables y necesitamos herramientas para cuidar a los demás y a nosotros mismos”.

Finalmente, Gema Igual, alcaldesa de Santander, cerró el acto agradeciendo “la ilusión y la profesionalidad de los psicólogos cántabros”, y subrayó “el papel de la psicología en la vida cotidiana de los ciudadanos y en la construcción de una sociedad más empática y segura”.

La selectividad de 2026 será aún más práctica y las faltas de ortografía no contarán en Matemáticas

Los exámenes de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) de 2026 serán más prácticos, ya que asignaturas como Lengua Castellana y Literatura II o Filosofía tendrán como mínimo un 70% de preguntas competenciales, mientras que los criterios de corrección ortográfica cambiarán y en Matemáticas no habrá penalización.

EFE. Miércoles, 15 de octubre de 2025

Estas son las propuestas que figuran en el documento aprobado por la Comisión de Asuntos Estudiantiles de la Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas (CRUE), al que ha tenido acceso Efe y que fue consensado en mayo, para «promover la armonización de la prueba en todo el territorio nacional». Un texto de 173 páginas que expone las orientaciones de las materias de acceso y admisión a la universidad para el curso 2025-26 y que fue elaborado por las Comisiones Estatales de Materia, integradas por más de 570 especialistas de cada disciplina y de los 17 distritos universitarios.

La propuesta, que ahora adaptará cada comunidad autónoma, establece una misma estructura de examen, de optatividad, de competencialidad y de criterios de corrección y de evaluación para las diferentes asignaturas. El documento incluye algunos modelos de exámenes en los que se mantiene que la duración de cada uno será de

90 minutos. Los distritos universitarios de las comunidades irán publicando sus guías en las próximas semanas, aunque Madrid ya se ha adelantado y la Comisión Organizadora de la PAU ha aprobado sus modelos de examen para 2026 y ha revisado criterios de corrección para algunas asignaturas empleando múltiplos de 0,1 en lugar de 0,25.

Avanzar en una prueba más homogénea

Se trata de avanzar hacia una selectividad menos memorística y más práctica en 32 de las 34 materias analizadas (ya que quedan por consensuar las asignaturas de Portugués y Técnicas de expresión gráfico plásticas). Y como el año pasado, habrá un solo modelo de examen por materia, por lo que la optatividad estará dentro de cada uno de los exámenes.

La CRUE resalta que los profesores de Universidad y de Bachillerato han elaborado este texto que «culmina» el acuerdo de mínimos cerrado en septiembre de 2024 en Bilbao y que tenía por objeto garantizar una mayor equidad en las pruebas de acceso a la universidad, respetando las particularidades de cada comunidad autónoma.

¿Qué aborda el documento?

El porcentaje de respuestas prácticas que deben tener las preguntas, la puntuación de cada una, el nivel de optatividad de cada asignatura, así como la penalización por faltas de ortografía o falta de coherencia y sintaxis. El tipo de preguntas en cada uno de los apartados podrán ser tareas que requieran respuestas cerradas, semiconstruidas o abiertas.

Exámenes más prácticos

En Historia de España se establece una competencialidad mínima del 50% pero podría llegar al 100%; en Historia del Arte las preguntas prácticas deben representar entre el 80% y el 100% del examen y en Lengua Castellana y Literatura II al menos el 70%. En Geografía o Matemáticas Aplicadas no podrá ser inferior al 50%. En cuanto a la optatividad, se fija el mismo grado para las diferentes asignaturas en todo el territorio. Para Matemáticas II se proponen dos preguntas a elegir entre bloques; para Matemáticas Aplicadas la optatividad debe ser al menos del 40%, y para Geografía, de un máximo del 50%. Latín II tendrá entre el 60 y el 70% de preguntas prácticas y una opcionalidad de entre el 15% y el 20%.

Las faltas de ortografía en Matemáticas no penalizan

En Matemáticas II, Matemáticas aplicadas, Dibujo artístico, Dibujo Técnico II o en Empresa y Diseño de Modelos de Negocio, no se penalizarán las faltas de ortografía. En Física, la evaluación de la coherencia, la cohesión, la corrección gramatical, léxica y ortográfica de los textos así como su presentación, no podrá ser inferior a un 10 % de la calificación de la correspondiente pregunta o tarea. Y la penalización por faltas ortográficas en Historia de España, Geografía, Latín, Música, Diseño, Biología, Tecnología e Ingeniería o en Historia del Arte nunca podrá ser superior a 1 punto.

En algunas materias no se contabilizarán las dos primeras faltas y en Griego se empezará a penalizar a partir de la segunda con 0,1 puntos. Muy diferente será en Lengua y Literatura II y en los exámenes de lenguas cooficiales, donde el máximo de penalización será de 2 puntos. También en Filosofía la claridad, la coherencia y la estructuración «son elementos esenciales», por lo que la puntuación no se evalúa de forma independiente.



Alfred Sonnenfeld: “Un buen líder es el que sabe sacar lo mejor de cada persona»

José Luis Fernández. 10 octubre, 2025

Alfred Sonnenfeld, doctor en Medicina y en Teología, experto en neurobiología, y autor, entre otros muchos, del libro ‘Liderazgo ético’, un ensayo recién publicado que aborda, también en el ámbito de la educación, la relevancia del líder como concepto, expresa sus reticencias ante la posibilidad de que la inteligencia artificial sustituya, al menos en el medio plazo, el rol que desempeña el docente.

Preguntado por la experiencia de los Alpha Schools que ya se está implementando la inteligencia artificial en el marco de una apuesta educativa que apenas cuenta con la presencia de docentes, relegados a un papel de tutorización o acompañamiento, Alfred Sonnenfeld declara en ‘El Pupitre Digital’, el podcast de ÉXITO EDUCATIVO que dirige y presenta Víctor Núñez, que la inteligencia artificial, “de momento, no puede sustituir el papel del educador”.

“Es decir”, se explica, “la inteligencia artificial puede sustituir, por supuesto, muchas cosas. Puede, por ejemplo, hacer una operación de ojos, puede escribir la introducción de un libro, como me dijo una vez un escritor, que le pidió a la inteligencia artificial escribir la introducción de su libro se quedó todo maravillado” al comprobar que

era “mucho mejor” que la suya. “Estas cosas son posibles. Pero a una inteligencia artificial le faltan las necesidades”.

Y ¿qué es lo que necesita? Algo que, a su juicio, es importante para los niños, que “vienen a este mundo con el deseo de hacer tareas, con el deseo de ser creativos”. “Muchas veces”, argumenta este profesor, “lo que hacemos nosotros es un poco como cortar esa creatividad con la que nacen los niños. El niño cuando nace, todo encaja perfectísimamente bien. ¿Pero qué pasa con el tiempo? Pues que a veces, a los profesores, con la mejor intención lo digo, les falta potenciar esa creatividad”.

En este contexto, Sonnenfeld comparte con sus alumnos que “muchas veces somos una versión raquítica de lo que podríamos ser”, porque, detalla, “el cerebro nos ayuda a hacer mucho más de lo que pensamos”. A partir de esta premisa, agrega, “desde que se ha descubierto la plasticidad cerebral”, las puertas se han abierto frente a “lo que uno puede aprender”. Porque, recuerda, en las personas se “sigue desarrollando su neuroplasticidad a lo largo de toda la vida”.

Preguntado en este marco si cabría revisar la formación del profesorado para que estos conocimientos se integraran mucho más en la formación de los profesores que van a estar trabajando con niños y adolescentes, declara que “la neurobiología aporta bastante y puede ser una gran ayuda si el profesor conoce una serie de cosas”. “O sea, una de las grandes equivocaciones del siglo pasado es pensar que los genes actúan de modo determinista, es decir, como si estuvieran actuando independiente del mundo exterior. ¡Esto es falso! A este nivel, desde hace 30 años, hemos dado un salto”.

“Yo me acuerdo cuando estaba en la Universidad Humboldt de Berlín y cómo se estaba estudiando el genoma humano y lo que está clarísimo es que los genes actúan”, es decir, “ponen a disposición del ser humano toda una serie de neuronas, un tercio más de las que se necesitan, pero luego el niño, dependiendo de dónde está y de cómo actúa el mundo exterior, pues se va adaptando”.

Dicho esto, añade que “es lógico que una persona que vive en Alaska sabe distinguir seis tipos de nieve o una persona que vive en el Amazonas distingue 120 tipos de verde. Yo aquí en Europa sé distinguir verde, menos verde y más verde ¡Y se acabó! No sé más, tampoco me interesa mucho más. Pero claro, esto es fundamental. O sea, el ser humano se va adecuando y va superando las situaciones difíciles”.

Liderazgo ético

Y al hilo de las reflexiones que comparte en su libro sobre el liderazgo en la educación, y su defensa en particular de que sea un liderazgo ético, refiere la oportunidad que representan los valores, de modo que “él (el líder) consiga convertirlos en virtudes”.

“Es decir”, explica, “yo tengo el valor, por ejemplo, de la sinceridad, pero, claro, luego hay que vivirla”. Porque, agrega, “una persona virtuosa es una persona que hace el bien con facilidad. Y una persona que hace el bien con facilidad es que le va mejor. Es que sus genes actúan mucho más saludablemente. Esto está demostrado”.

Precisamente, en su libro subraya que hacer el bien se ejercita y que ello convierte a las personas en más buenas: “Es que es así. Pero también haciendo el mal nos hacemos cada vez más malvados”, advierte. “El buen líder sabe educar de verdad. Una palabra, educar, que quiere decir guiar, que quiere decir sacar lo mejor de esa persona. Y eso es lo que hace el buen líder con los alumnos”.

El bienestar del profesorado: un factor crucial para el aprendizaje

Luis Manuel Tolmos. 14 octubre, 2025

Recientemente, durante una visita de la inspección del IB, revisé un estudio que había consultado un año atrás. Este informe, elaborado por el International Baccalaureate y la Universidad de Oxford, nos permitió replantearnos un aspecto fundamental en la labor docente: la salud mental y la gestión del tiempo. El estudio, realizado por el Wellbeing Research Centre de la Universidad de Oxford, confirma lo que todos sabemos: el bienestar del profesorado no es un tema menor, sino el principal factor de impacto en el aprendizaje y la retención del talento educativo. El informe completo, que describe definiciones, factores determinantes e intervenciones sugeridas para el bienestar docente, se encuentra disponible en [este enlace](#).

Los datos del informe revelan que los docentes se encuentran entre los profesionales con mayores niveles de estrés y agotamiento. El informe destaca que la carga de trabajo, más que el salario o la edad, es el factor determinante en la decisión de los docentes de permanecer o abandonar la profesión. Además, el informe establece una relación directa entre la salud emocional del profesorado y el bienestar del alumnado. Cuando un docente se siente apoyado y valorado, se observa una mejora en el clima del aula, un aumento de la motivación y una mejora en los resultados académicos. (A Systematic Review of the Factors That Influence Teachers' Wellbeing". Revisión sistemática que recoge múltiples estudios, resaltando que el bienestar docente es clave para la salud mental del profesorado, el desarrollo socioemocional y el bienestar del alumnado).

En definitiva, Oxford y el IB transmiten un mensaje a los gestores de colegios privados, concertados y de la educación pública: la excelencia académica no puede existir sin bienestar docente. «La calidad no solo se deriva del currículo o la innovación tecnológica, sino también del cuidado que se brinda a quienes sostienen las aulas».

Durante años, el debate educativo se ha centrado en metodologías, pantallas cero Vs Plan Digital de la Educación en la OCDE y los resultados económicos sobre ventas de grupos de colegios. Sin embargo, se ha pasado por alto un aspecto fundamental: la necesidad de tiempo, autonomía y reconocimiento para los docentes. El informe destaca que las variables individuales (edad, género, experiencia) apenas explican las diferencias en el bienestar docente. Lo determinante reside en la organización del trabajo y el grado de confianza depositado en el criterio profesional.

Los sistemas educativos más eficaces son aquellos en los que el docente no se siente vigilado, sino acompañado; donde su voz es escuchada en la toma de decisiones y donde la dirección protege “espacios libres de burocracia”.

En otras palabras, la clave no reside en la cantidad de recursos, sino en una gestión más eficiente. (*Teacher Task Force – “Teacher wellbeing and the shaping of teacher shortages in crisis-affected contexts”*. Documento reciente que relaciona los riesgos acumulados con el agotamiento profesional y la crisis de escasez docente en contextos vulnerables)

Este estudio cobra relevancia en un momento crucial donde la salud mental es un factor determinante. Se ha observado que las medidas más efectivas no son las campañas de comunicación institucionales dirigidas a los empleados, sino las garantías cotidianas: un horario protegido, un equipo que respeta los tiempos de preparación y un liderazgo que reconoce la buena docencia sin esperar al final del curso.

El informe de Oxford sugiere que el bienestar docente no se logra con talleres de mindfulness o aplicaciones de meditación, sino con coherencia organizativa: reducción de tareas administrativas, equilibrio de expectativas, oferta de mentoría real y aseguramiento de que cada profesor perciba el sentido de su trabajo.

Los sistemas más avanzados ya lo están midiendo. TALIS (OCDE) y RAND (EE.UU.) coinciden: los docentes más satisfechos son aquellos que perciben justicia en su carga laboral, apoyo de sus directivos y oportunidades reales de desarrollo profesional. No se trata de “ser felices”, sino de trabajar en un entorno que no deteriore la salud mental. (*Unravelling the layers of teachers’ work-related stress – OECD / Teaching in Focus*. Explora cómo distintos factores: disciplina en aula, contexto socioeconómico, etc., contribuyen al estrés docente usando datos de TALIS 2018).

Y aquí surge una reflexión que, en mi opinión, trasciende el informe del IB: ¿qué cultura de gestión deseamos para nuestros centros educativos? ¿Una que mida la eficiencia únicamente en horas y resultados, o una que comprenda que el bienestar del profesorado es, en sí mismo, una estrategia de calidad educativa?

Cuando un docente accede a su aula cada mañana con energía, con margen para crear, sabiendo que se le escucha, los alumnos aprenden más y mejor. Y cuando la escuela cuida de sus equipos, no solo retiene talento: construye una identidad sólida, coherente con lo que enseña.

La atención al bienestar del profesorado y del personal educativo en general no constituye un lujo ni una tendencia pasajera. Se trata de una inversión en la sostenibilidad del aprendizaje, ya que todos los actores educativos son fundamentales. En un contexto marcado por la hiperexigencia, los rankings y la burocracia, recuperar la dimensión humana del trabajo en el sector educativo puede ser, paradójicamente, la innovación más radical que nos queda por abordar.

Por Luis Tolmos Rodríguez-Piñero, director general de Brains International Schools.

Toni García Arias (director y autor de libros educativos): «La lucha contra el bullying no es de héroes, sino de comunidades comprometidas»

Ana Verónica García. 15 octubre, 2025

Director de CEIP Joaquín Carrión Valverde de San Javier (Murcia), ganador del Global Teacher Award 2021, mejor docente de España 2018 y autor de libros distintos libros, Toni García Arias ha publicado su último libro titulado *Aulas sin bullying, aulas sin miedo* (Ediciones Pirámide, 2025). En esta obra, el autor, reconocido experto en el ámbito educativo, aborda la problemática del acoso escolar y propone estrategias para fomentar un entorno escolar más seguro y respetuoso. A través de su experiencia en la educación y la investigación, García Arias ofrece herramientas prácticas para docentes y padres, con el objetivo de erradicar el bullying y promover una convivencia pacífica en las aulas. En esta entrevista, repasamos los principales conceptos de su libro y las implicaciones de su enfoque en la educación actual.

En su libro insiste en que el acoso escolar no es un problema sin solución. Sin embargo, ¿por qué cree que en muchos centros educativos todavía no se presta la suficiente atención a los casos de *bullying*, pese a la evidencia de sus consecuencias?



Porque seguimos mirando el acoso con los ojos del pasado. Durante mucho tiempo se ha considerado que “los niños son así”, que las burlas o el rechazo forman parte del crecimiento, y eso ha normalizado conductas a lo largo de los años que son profundamente dañinas. Hay una resistencia cultural a aceptar que el acoso escolar es una forma de violencia y no un juego o algo que sirva para fortalecer nuestro carácter.

Además, el ritmo de los centros, la burocracia, la presión por los resultados académicos y la falta de tiempo real para la convivencia hacen que muchos docentes no puedan abordar los conflictos en el aula con la profundidad que merece. A esto se suma que aún hay quien cree que “hablar de *bullying*” es exagerar.

Yo siempre digo que el *bullying* no se soluciona con un protocolo colgado en la pared, sino con una cultura escolar que priorice el bienestar y unas normas claras que permitan una convivencia pacífica.

A menudo se tiende a pensar que el acoso escolar se limita al entorno del aula. Desde su experiencia, ¿hasta qué punto las consecuencias del *bullying* trascienden el ámbito escolar, no solo de la víctima sino de toda la sociedad?

El acoso escolar no empieza ni termina en el aula. Es una experiencia que puede marcar de por vida a quienes la sufren, pero también moldea a quienes la observan y a quienes la ejercen. Una víctima de *bullying* puede crecer con heridas emocionales profundas: baja autoestima, ansiedad, dificultad para confiar en los demás o para desarrollar relaciones sanas. Pero el daño no acaba ahí: los agresores, si no se reeducan, tienden a reproducir patrones de dominación o violencia en su vida adulta. Y en esta partida, tampoco podemos olvidar a los testigos, esos alumnos que ven lo que ocurre y callan, muchas veces por miedo o por no saber cómo actuar. Ellos aprenden que el silencio es una forma de supervivencia y que la injusticia puede ser tolerada. Y toda esa lección que aprenden unos y otros, de manera consciente e inconsciente, se traslada a la sociedad: adultos que prefieren mirar hacia otro lado, que no denuncian, que se acostumbran a la desigualdad, que acosan a otros para lograr sus objetivos.

En la práctica, los protocolos de intervención no siempre dan los resultados esperados. ¿Qué pasos considera imprescindibles cuando la aplicación de dichos protocolos no consigue frenar una situación de acoso?

El protocolo es necesario, es evidente, pero en muchos casos no es suficiente. Puede servir como guía, pero no sustituye al compromiso humano. A menudo se cumplen los pasos burocráticos -reuniones, informes, avisos a las familias-, pero no se hace lo más importante: acompañar a la víctima, trabajar con el grupo, restaurar el daño y generar conciencia. Además, existe un rechazo por parte de algunos docentes, padres y administración a tomar medidas contundentes a través de sanciones. Evidentemente, hay que intentar trabajar con el alumno acosador para que restaure el daño y regrese a la senda de una convivencia pacífica, pero también debe haber una sanción que envíe al acosador el mensaje de que su actitud no es permitida por la tribu y un mensaje al alumno acosado de que el estado le va a proteger.

Existen múltiples campañas de sensibilización, proyectos de prevención e iniciativas institucionales. Sin embargo, los datos muestran que el acoso escolar sigue en aumento. ¿Dónde cree que radica este desajuste entre la teoría y la realidad en las aulas?

Hay muchas campañas, charlas y días conmemorativos, pero eso casi nunca se traduce en cambios reales en la vida del aula. Vivimos en la era del gesto, que parezca que nos preocupamos, pero es una época donde pocas personas quieren asumir compromisos. El acoso no se previene con carteles, sino con coherencia: si un alumno ve que un profesor interviene ante una burla, que se respeta la diversidad, que se escucha antes de juzgar, eso educa más que cualquier cartel. La educación en valores es fundamental para ello, pero estamos eliminando todas las áreas humanistas. Al final, las campañas son puntuales, pero la convivencia necesita constancia. Y, por otro lado, cada vez nuestros alumnos viven más en su mundo virtual, un lugar donde existe una clara pérdida de empatía.

Usted propone un enfoque integral y humanista para afrontar el *bullying*. ¿Qué papel deberían jugar las familias, junto al profesorado y a la administración, en la construcción de aulas seguras y libres de miedo?

Me hace mucha gracia cuando desde las administraciones se habla de fomentar el espíritu crítico en el alumnado al tiempo que eliminan todas las áreas humanísticas y artísticas que son la base de ese fomento humanista. En el ámbito del acoso, el enfoque humanista parte de una idea muy simple: el acoso no se erradica con castigos, sino con vínculos. La escuela no puede hacerlo sola. Las familias deben ser aliadas, no espectadoras. Y menos justificar a sus hijos cuando son acosadores. Las familias también deben enseñar empatía, límites, respeto y responsabilidad desde casa, y estar dispuestas a escuchar sin ponerse a la defensiva, tanto si su hijo es víctima como si es agresor. A veces da la sensación de que la escuela está educando en valores que la sociedad ya no valora. Construir aulas sin miedo implica que todos asuman su parte. No es una tarea individual, sino comunitaria.

A la vista de su experiencia y de los casos que ha conocido a lo largo de más de tres décadas de trabajo, ¿qué mensaje le gustaría trasladar a los docentes que se sienten desbordados a la hora de afrontar situaciones de acoso escolar en sus centros?

Les diría que no pierdan la esperanza. Que cada gesto cuenta. A veces un profesor piensa que no puede cambiar nada, pero basta con una mirada, con una palabra de apoyo, con demostrar que alguien cree en ese alumno, para marcar una diferencia enorme. Sin lugar a dudas, los docentes acumulamos mucho cansancio, sobrecarga y frustración. Pero los maestros tenemos un poder que a veces olvidamos: el de convertirnos en un referente emocional. Cuando un niño encuentra en su profesor a alguien que le escucha y le defiende, que tiene expectativas, ya no se siente solo.

También les diría que pidan ayuda. Que no intenten resolverlo todo solos. Los equipos directivos, los orientadores, los compañeros... todos debemos remar en la misma dirección. La lucha contra el *bullying* no es de héroes, sino de comunidades comprometidas.

Y sobre todo, que recuerden algo muy importante: detrás de cada caso de acoso hay una historia que puede y debe cambiarse. No hay nada más hermoso que ver cómo un alumno que antes sufría vuelve a sonreír porque alguien decidió actuar. Esa sonrisa es, en realidad, el verdadero sentido de ser maestro.



¿Somos docentes o qué (hostias) somos? **OPINIÓN**

Míriam Gallego Rodríguez. 10 de octubre de 2025

Ser docente y no tener tiempo suficiente para preparar las clases, para elaborar materiales propios de los que después los estudiantes puedan beneficiarse, para actualizar los conocimientos en la materia de la que somos especialistas, para formarnos en lo que justamente contribuye a ser mejores profesionales, en definitiva, no tener tiempo suficiente para ejercer de profesores y profesoras, que es lo que en esencia somos, es una anomalía que convierte los centros educativos actuales en distopías.

Y es esta distopía la que vivimos aquéllas y aquéllos que en algún momento de nuestras vidas académicas nos atrevimos a pensar en la docencia como una profesión que nos dignificaría porque nos permitía compartir y transmitir nuestros conocimientos a los demás y así hacer de los mundos posibles, mundos mejores.

Porque no nos equivocamos ni nos dejamos embaucar por la “nueva mirada”, la de Mar Romero, por ejemplo, que dice que en la escuela no se viene a aprender, sino a vivir, como si vivir aprendiendo no fuera posible; incluso era preferible aquella otra que decía que a la escuela se viene a jugar, el motivo por el cual muchos profesores y profesoras abandonan la profesión.

Pasamos más horas llenando formularios digitales, leyendo mails y respondiéndolos, grabando todo tipo de hecho, incluso el más banal (cuando el alumno va al lavabo, cuando va a llenar la botella de agua, cuando se ha dado un golpe y pide hielo, cuando va a buscar el bocadillo que se ha dejado en casa y que su madre, padre, abuelo, abuela, hermano mayor... ha tenido que llevarle etc.), que haciendo de profesores y profesoras.

Dudar de si somos o no docentes es un ejercicio más racional y metódico que la mismísima duda metódica de René Descartes.

Un sentimiento de desubicación y desorientación invade nuestra psique a menudo, no sabemos si estamos en Matrix o en clase. ¿Podría ser que sólo sea profesora en mi imaginación? ¿Es entonces cuando miras a tu alrededor y no encuentras ningún elemento que te anuncie o demuestre que estás en el aula, ¿dónde está la pizarra?, ¿dónde está la tiza? Y, peor aún, ¿dónde están los libros de texto? ¿Acaso en este universo finito, de recursos finitos y limitados, lo primero en agotarse han sido los libros de texto? ¿O quizás los han quemado al estilo Fahrenheit 451?

Instamos al departamento de Educación y Formación Profesional a que lea a Luri y tantos otros que, como él, no se cansan de recordar la importancia de su presencia física en las aulas. ¿Qué es un aula sin pizarra, qué es un aula sin yeso?, ¿qué es un aula sin libros de texto? ¿Acaso no es algo que la categoriza, que la adjetiva, la califica y define?

Nadie imagina un campo de fútbol sin porterías, pero, sin embargo, sí podemos imaginarnos un aula sin profes. De hecho, queda poco para que ésta sea la nueva realidad.

¿El menosprecio hacia nuestra profesión sirve para justificar el sueldo que nos pagan? Siempre con el respeto por bandera, todo el mundo sabe que un monitor, tallerista, animador... cobra menos que un docente; y cobra menos porque son menos los estudios que se requieren. ¿Es esto lo que pretenden? ¿Reconvertir nuestra profesión en otra para pagarnos menos?

Páguennos, señores que se rodean de grandes expertos, pero que denuestan y silencian la voz de quien entra cada mañana en el aula y tiene que resolver los problemas que ustedes mismos inventan.

Después de la vorágine, aterrizas de nuevo y te sitúas como puedes, y aprovechas que entre trámite y trámite existe un espacio virgen, liso, abierto e indiferenciado, un espacio de fuga, donde poder ser lo que se es, un transmisor de conocimiento.



Hoy, conoceréis a Sócrates, su pensamiento y su muerte, lo conoceremos de la mano y de los diálogos de su discípulo Platón y tendremos la oportunidad de mejorar la especie.

Dicen algunos, sin duda para ustedes irrelevantes y poco importantes, como por ejemplo el propio Platón, que la estética va de la mano de la ética, que lo bueno es lo bello y a la inversa, pero la nueva pedagogía quiere asegurarse de que ningún ser que busque la luz, que ningún alumno, llegue nunca a descubrirla, le negamos la posibilidad de alcanzarlo o de acercarse a la realidad, vivimos eternamente, pero en la ignorancia eterna, que nos asegura una vida feliz, pero eternamente aburrida.

Sois fealdad y tratáis de imponer esta mirada antiestética allí hasta donde llega vuestro poder, pero siempre olvidáis que somos seres racionales, que la razón nos ilumina y que el alumnado tiene todo el derecho a ser ilustrado con la inequívoca ayuda del docente.

Míriam Gallego Rodríguez. Licenciada en Filosofía, profesora de secundaria y coordinadora de la Olimpiada de Filosofía de Cataluña.

Bajo el síndrome del «bridge» OPINIÓN

Xavier Massó. 13 de octubre de 2025

Que el bridge sea un juego de ricos no implica que todo aquel que lo practique sea rico. En lógica sería un silogismo mal construido: “*Los ricos juegan al bridge, Sócrates juega al bridge, luego, Sócrates es rico*”. Igualmente, asociar ambas nociones –jugar al bridge y ser rico– como si se tratara de una relación biunívoca significa no discriminar conceptualmente entre lo cultural y lo social: una suerte de pensamiento mágico.

Visto así se antoja evidente, pero no siempre el error se manifiesta de manera tan clara en nuestros razonamientos. En educación, por ejemplo, no es lo mismo analizar y valorar desde la perspectiva académica que desde la perspectiva social. Un sistema educativo puede ser académicamente exitoso y a la vez socialmente abyecto; o puede ser socialmente exitoso –al menos en el sentido de universalizar la escolarización– y un auténtico fraude académico. Si no discernimos entre ambos órdenes, lo que nos surgirá inevitablemente será un auténtico caos conceptual, un amasijo sincrético propio de la noche en que todos los gatos son pardos. Y acaso también, ya puestos en el refranero popular, el mar revuelto que es ganancia de pescadores.

Y, la verdad, resulta desquiciante constatar como en el «debate» educativo –con frecuencia más bien trifulca– se elude una y otra vez entrar en materia y se persiste contumazmente en tal indistinción, lo que propicia la emergencia de un campo abonado para malentendidos, falacias y paralogismos que, además de demagógicamente utilizados, son de consecuencias devastadoras para el sistema educativo y para la sociedad.

La práctica totalidad de los informes internacionales coinciden en que se ha producido en España una caída más que notable de los niveles académicos de un tiempo a esta parte, de tal manera que nos estamos moviendo en un presente continuo siempre «peor que ayer, pero mejor que mañana», sin que por ahora se atisbe solución de continuidad. El nivel de conocimientos y competencias de los estudiantes es en la actualidad inferior al de las promociones egresadas en épocas anteriores, con una sostenida tendencia a la baja perfectamente rastreable. La comprensión lectora de los universitarios españoles ha bajado 10 puntos en una década –la de los universitarios (!)– y están no sólo por debajo de la media de la OCDE, sino también de los estudiantes de bachillerato en países como Suecia, Finlandia o Japón... Esto no es alarmismo tendencioso, sino evidencias basadas en los datos aportados por dichos informes, que a su vez coinciden con la percepción generalizada entre los docentes y cada vez más amplios sectores de la sociedad.

Frente a este baño de realidad, la réplica oficialista al uso hace hincapié en que antes –con independencia de cuándo fue este «antes»– los porcentajes de escolarización eran mucho menores. Ergo, es normal que ahora, con el 100% de la población escolarizada, la «nota» media haya bajado, porque «antes» los resultados eran sólo los de una minoría (económicamente) «privilegiada».

Lo mismo da que hablemos de las pruebas PIAAC –por tramos generacionales de 10 años con la totalidad de la población de más de 16 años como universo de muestra–, o de pruebas igualmente estandarizadas a una determinada edad y curso cada cierto intervalo regular de tiempo –PISA, PIRLS, TIMSS...–, la cantinela es siempre la misma. Aunque haga ya 40 años que la escolarización es en la práctica universal y la tendencia a la baja se mantenga. No estamos diciendo que lo social no tenga nada que ver con esta deteriorada realidad educativa, pero sí que nos hemos instalado en una resignada fatalidad asumida desde un demediado imperativo moral que se da por satisfecho con la escolarización universal –el aparente éxito social– sin contemplar su vertiente académica, o dándola por amortizada, ni cómo la creciente brecha académica afecta en lo social. Si con estar escolarizado basta para graduar, cabe inferir entonces que lo importante no es aprender, sino estar escolarizado. Y sí, es condición necesaria, pero no suficiente.

Pero, a ver, si vamos a comparar, y ésta es, se mire como se mire, la finalidad de dichas pruebas, hay toda una serie de cosas que previamente hemos de tener muy claras. La discriminación conceptual es una de ellas. Hemos de saber de qué estamos hablando y qué estamos comparando exactamente. ¿Estamos hablando de la salud académica del sistema educativo o del alcance social de la escolarización? Y, cómo no, qué entendemos por tales conceptos.

Es evidente que no es lo mismo, ni académica ni socialmente, un sistema educativo con un porcentaje del 50% de escolarización a los 16 años y con una nota media de 7, que otro con el 99,99% y una nota media de 4. Tampoco sus respectivos resultados deberían leerse unívocamente sin más. No se puede cocer en la misma cazuela una langosta y un entrecot. Bueno, poder sí se puede, pero luego que nadie se sorprenda de la bazofia resultante.

De un sistema educativo como el primero diríamos que es académicamente un modelo de éxito, pero un fracaso social por restrictivo y, en suma, una agresión de clase. A la inversa en el caso del segundo, tendríamos un fiasco académico, pero un éxito en el alcance social de la escolarización. Aunque esto último sólo formalmente: tiene, sí, a toda la población en edad escolar dentro del sistema, pero no se sabe tampoco exactamente para qué. Una farsa académica. O si lo preferimos, un placebo.

Parece claro que algo hay que hacer, pero también que no será lo mismo en un caso que en el otro: sus respectivos problemas y deficiencias son de naturaleza distinta. En el primer caso, al menos desde una posición democrática, de lo que se trata es de acometer la tarea de extender este modelo educativo a toda la población, huelga añadir que sin rebajas ni saldos de baratija. En el segundo, parece también muy claro: poner la socialmente exitosa estructura escolar a cumplir la función académica que le corresponde: enseñar. Ni restricciones sociales, ni engaños académicos edulcorados.

Éste fue, por ejemplo, el modelo de la II República española: extender la escolarización para llevar la cultura, hasta entonces sólo al alcance de una minoría, a toda la población. En lo académico no cambió prácticamente nada. Con sus virtudes y sus defectos, si no lo consiguió fue por razones de sobra conocidas. Y fue también, igualmente con sus luces y sus sombras, el modelo de la LGE de 1970. Se mire como se mire e ideologías al margen. La LOGSE de 1990 fue la voladura controlada de aquel modelo. Controlada por los que controlaban, claro. A partir de ahí, de oca a oca y tiro porque me toca, pero convencidos de que estamos aprendiendo a jugar al bridge.

Y lo que no es de recibo es el burdo argumento de la escolarización universal como explicación del bajón académico. Y no lo es porque, académicamente hablando, que el éxito o el fracaso fuere a seguir pautas distintas en los resultados, a peor, con el 100% de la población escolarizada que con el 50%, es pensar que los pobres son más tontos que los ricos: un darwinismo social aberrante y profundamente reaccionario, especialmente en su hodierna versión de fingida benevolencia lastimera. Además de haber sido reiteradamente desmentido por la práctica.

La antigua URSS era la gran potencia ajedrecística por excelencia... porque tenía ella sola más jugadores federados que todo el resto del mundo junto. La calidad surge de la cantidad. Lo demás son patrañas. Ahora bien, tal calidad no emerge de la nada, hay que impartirla y exigirla: hay que crear «escuela», no sólo construir escuelas; de lo contrario, no surgirá de ninguna cantidad, o sólo excepcionalmente alguna individualidad; como hay gente a la que le toca la lotería.

¿Por qué, entonces, la universalización de la educación está produciendo el efecto contrario? ¿Por qué ni siquiera se mantienen distribuciones similares en los resultados al escolarizar más población, sino que en la franja baja aumentan y en el alta disminuyen? ¿No nos dice nada esto?

Siendo benévolo, podemos pensar que es porque los gurús educativos orgánicos y los políticos están bajo el 'síndrome del bridge': con estar escolarizado basta para obtener el graduado y «pelillos a la mar». Es el único requisito. La relación biunívoca fingida una vez más. Desgraciadamente y como ya sabemos, ni el hábito hace al monje, ni jugar al bridge lo hace a uno rico.

O podemos ser más mordaces y pensar que sí, cómo no, el título será el mismo para ricos y pobres, pero como ya está previsto que éstos jamás pisarán ningún elegante salón de bridge para lucir sus habilidades, pues total, para lo que les iba a servir ya les vale con el juego de la oca y, eso sí, se la endilgamos como bridge. Al fin y al cabo, tampoco notarán la diferencia. ¿Más barato? Probablemente ni esto, pero la causa bien merece un esfuerzo.

Que el mar educativo anda muy revuelto es algo de lo que no cabe la menor duda. Y que en nuestras valoraciones estemos siendo benévolo o mordaces es algo que, a su vez, se puede determinar dirigiendo la mirada crítica hacia los pescadores que están haciendo su agosto en tales aguas. O sea, *¿cui prodest?* *¿Quién está sacando tajada?*

Y que cada cual vea y entienda según sepa y pueda ver y entender.

Patada y seguir **OPINIÓN**

David Cerdá. 14 de octubre de 2025

La política de promoción automática en España, impulsada por la LOMLOE, reduce la repetición de curso a mínimos históricos, pero lo hace sin apoyo suficiente para los alumnos con dificultades. Esto prioriza la apariencia de éxito sobre la excelencia educativa, condenando a muchos estudiantes vulnerables a quedar rezagados y socavando la función de la escuela como escalera social.

«Hacer que los niños repitan los convierte en dianas de la exclusión social». En este breve y falaz argumento está concentrado lo peor de la cuestión de la **repetición de curso**. Tiene su poco de emotivismo y su mucho de ñoñería, y varias cargas ideológicas de profundidad que auguran explosiones que ya se están produciendo. Como esto se ha urdido desde las más altas esferas públicas, también cabe hablar de prevaricación.

Según la LOMLOE, la repetición de curso es una medida excepcional —en primaria solo se permite repetir una vez, y siempre al final de ciclo, mientras que en la ESO los alumnos no pueden repetir más de dos veces— y solo puede aplicarse cuando se hayan agotado las medidas ordinarias de apoyo y refuerzo. Como además no hay casi nunca medios suficientes para aportar esos apoyos y refuerzos, lo que se aplica en la mayoría de los casos es la promoción automática, con fuertes presiones a los profesores para que se avengan a hacerlo. El resultado, en autoestima y autorrespeto, para el chaval que sin alcanzar el nivel pasa de curso, nadie lo mide y a nadie le importa. No se atiende al principio de *hormesis*: una dosis moderada de dificultad, frustración o estrés cognitivo beneficia el aprendizaje, mientras que una dosis excesiva resulta dañina, y la ausencia total de reto no genera crecimiento. Quien sabe que sí o sí lo pasarán no madura.

Lo que viene, a continuación, es que el gobierno de turno —tanto monta monta tanto— celebre el «logro». La tasa de repetición escolar ha descendido curso a curso hasta alcanzar un mínimo histórico del 1,1 % en primaria y del 7,0 % en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en 2025: ya hay foto para que la ministra saque pecho. La infame verdad sumergida —se pasa de curso con dos o tres suspensos y por supuesto no se ayuda a esos alumnos a ponerse a nivel del resto— no mueve una ceja de la comunidad educativa mientras gobierne quien gusta.

Si se aprueba por decreto, no puede haber repetidores: esto es lo que se persigue. El objetivo hace mucho que dejó de ser contribuir a que abunden ciudadanos preparados, cultos y críticos: ahora se trata de formar indigentes intelectuales que suspiren por que sus pastores políticos les saquen las castañas del fuego. Que la gente titule, ya nos ocuparemos de su precariedad para pedirles el voto más adelante.

Los incentivos están ahí, y son inapelables. Para el gestor público autonómico, ahorrarse el coste de un educando; para el que juega en liga nacional, mentir diciendo que nos acercamos a la media de repetición europea y así seguir viviendo del cuento. Para el docente, evitar el enfrentamiento y el calvario administrativo al que le someterá la ley si apuesta por suspender —se expone a una reclamación en la que siempre se le da la razón al alumno; «in dubio pro reo», se escucha en las salas de profesores—; para la dirección del centro, otra bonita gráfica más con la que justificar sus resultados. En cuanto a los padres, el alivio del ver como su hijo no «resulta fallido». Hay, por supuesto, políticos, profesores, directores y padres honestos que están en contra de todo esto; pero los sistemas de incentivos perversos siempre dan más resultados perversos.

Esta infamia de los dirigentes necesita, en cualquier caso, de colaboradores necesarios: esa es la función de cierta izquierda «inclusiva» que de justicia social no sabe nada, pero de ponerse paternalista con los vulnerables (vendiéndolos) da verdaderas clases maestras. Todo el que se haya educado en una familia humilde o del montón —sin «posibles»— sabe que la única oportunidad del pobre es la excelencia, y que la escuela está precisamente para ser escalera social, razón por la cual ha de estar bien dotada, ser exigente y ser dirigida e implementada por personas honradas y valientes. Lo que hacen estos irresponsables de «la meritocracia son los padres» es condenar a los vulnerables a un determinismo social, pasarles la mano por la espalda y negarles el deber de intentar ser las personas más capaces que puedan, tratándolos como discapacitados morales.

Decía George Steiner que «olvidamos que la mejor forma de deshonor al ser humano es no exigirle aquello que es capaz de alcanzar». Nadie pone en duda que repetir en curso sea un mal, y que haya que evitarlo a toda costa; pero es un mal menor si la alternativa es pasar el problema al siguiente curso y consumir una estafa colectiva. Ocurre además que los niños, en especial los adolescentes, atraviesan a esas edades convulsiones varias que los impelen a la ley del mínimo esfuerzo; solo hay que haber tenido a esa edad para saber con qué rapidez entiendes un sistema que te permite ahorrarte el esfuerzo y lo tentador que resulta seguir su estela. Ojalá dejemos de hacernos trampas al solitario y encaremos esta cuestión tan importante en una futura ley; mientras tanto, el deseo que pido a una estrella es que haya cada vez más gente dispuesta a complicarse la vida para hacer lo correcto, que es ofrecer oportunidades reales en vez de mentir parapetado en cocinadas estadísticas.

Las y los becarios universitarios tienen mejores rendimientos académicos que el resto

Un estudio de EsadeEcPol sobre el peso de las becas en la igualdad de oportunidades en relación la universidad observa esto, aunque deja muchos interrogantes.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 14 octubre 2025

Las y los becarios del sistema universitario español obtienen mejores notas que el resto de sus compañeros. Además, son más resilientes, abandonan en menor medida los estudios y, además, se gradúan en tiempo y forma más.

Parece un mundo idílico en el que el sistema de becas español ha conseguido lo que se había propuesto, ayudar a la igualdad de oportunidades para las personas de menos ingresos y, además, hacer posible su continuidad a lo largo de los años de estudio.

Los datos, obtenidos de las estadísticas del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, parecen claras. Las y los becarios abandonan el grado en menor medida (el 18 %, frente al 26,5%), al igual que la universidad en sí (el 10 frente al 18%).

Se matriculan de más créditos, se presentan a más y los superan en mayor medida también. También se presentan a la casi totalidad de los matriculados, y los aprueban también más. Y como se ha dicho, al tener mejores rendimientos académicos de toda clase, el porcentaje de créditos de 2ª matrícula también es menor, frente a sus compañeras y compañeros sin beca.

Parece un mundo ideal en el que las becas están consiguiendo todos los resultados esperados. Pero Lucía Cobreros (EsadeEcPol) y José Montalbán (Institute for Social Research, Stockholm University) querían ir más allá en el análisis y conocer cuáles eran los factores que estaban teniendo lugar y en cuánta medida en todo este proceso. Y, por supuesto, saber si la beca, **per se**, tenía alguno. Por eso han firmado *¿Quiénes son los beneficiarios de las becas y cómo avanzan a lo largo del periplo universitario? Un análisis descriptivo de las becas universitarias en España.*

El primero de los efectos que han visto que influye es la composición socioeconómica de la muestra. Si esta se controlara estadísticamente, el rendimiento de los dos grupos serían prácticamente el mismo. A ella se unirían la fórmula de acceso a la universidad (desde la PAU o desde otros estudios como la FP), así como las elecciones de los tipos de estudios.

Mayor resiliencia

Uno de los efectos que han podido observar es que a lo largo de los cursos, el alumnado becario, conformado principalmente por mujeres, va siendo cada vez más selecto, de alguna manera. Ocurre un proceso de selección positiva de manera que son las y los mejores, las personas más resilientes, las que consiguen mantenerse con beca. Estas, además de contemplar el umbral de renta, imponen unos mínimos créditos aprobados al año. Has de matricularte del curso completo y para las carreras de ciencias, has de aprobar, al menos, el 65 % del total. En las de ciencias sociales, el porcentaje asciende hasta el 90 %.

Lo que han observado es que, de primeras, hay más personas en este segundo grupo. Mayoritariamente son mujeres y en cada curso que pasa, sus rendimientos académicos son mejores. En primero hay un porcentaje grande que pierden la beca, y en ese grupo, las personas que no consiguen el mínimo de créditos tienen cierto peso. En él, además, abundan las personas cuya trayectoria académica estaba en la parte más baja de la tabla.

Este cálculo lo han hecho teniendo en cuenta las notas de la PAU. Aunque no es perfecto ni homogéneo en todo el país, a los investigadores les ha parecido un buen dato externo y bastante parecido en todo el país para conocer el punto de partida del estudiantado. De esta manera han podido discernir que quienes más abandonan en primero están entre quienes peores notas tenían en el acceso a la universidad. Esto va pasando en años posteriores también.

Preguntada Lucía Cobreros sobre el peso que tiene el género en lo esa mayor resiliencia de quienes van pasando año a año los estudios, asegura que aunque no han puesto el foco ahí, tiene importancia. Las mujeres son más en universidad y tienen mejores rendimientos académicos en todas las etapas educativas, también en las superiores.

En primer lugar, las mujeres son mayoría en la universidad, como recuerda la investigadora, el abandono temprano está sobrerrepresentado de chicos, especialmente de rentas bajas (que podrían beneficiarse también



de las becas). Y que tienen mucho peso las elecciones de qué estudios se cursan. Hay más mujeres en los estudios que se consideran de menor exigencia académica y, de alguna manera, más fáciles de superar.

Ambos autores dejan para estudios posteriores el análisis causal para determinar cuál es el peso de la beca, por sí misma, en el acceso y, sobre todo, en la continuidad de los estudios. Para ello, explica Cobreros, hay análisis posibles. Se tratan los datos del grupo de becarios y de una horquilla razonable de personas que no la consiguieran, a un lado y otro. Explica al teléfono que esas personas cercanas pueden tener muy poca diferencia de ingresos en relación con quienes sí consiguieron la beca, de manera que así se tiene un universo de personas muy parecidas, unas becarias y otras no, con quienes se puedan establecer comparaciones y determinar el peso de la beca en sí misma.

A lo largo del informe sobrevuela la sensación de que el sistema de becas, que está pensado para dar la oportunidad a quienes no tienen dinero para hacer frente a la exigencia de matricularse porque es caro, o porque en casa no hay dinero y han de trabajar o cualquiera otra razón análoga, es de alguna manera selectivo con quienes pueden disfrutarlo, sobre todo tras el primer año.

Para Cobreros falta evidencia para poder dar una buena respuesta a la pregunta de si es selectivo, y para ver si puede ser más eficiente en este sentido. Señala al teléfono, como se hace al final del informe, que uno de los temas que pueden estar influyendo en este sentido, tiene que ver con los plazos de resolución y pago, al menos, de la parte fija de las becas. Para el curso 21-22, estudiado en el informe, las becas estaban llegando después del periodo de matriculación, lo que exige a chicas y chicos, o a sus familias, adelantar un dinero que, «según estudios internacionales», dice Cobreros, apuntan a que dejan a un cierto porcentaje fuera del sistema, aun pudiendo ser beneficiarios. Pero resulta complicado saber cuántas personas ni siquiera lo intentan.

¿Por qué tantos jóvenes, y especialmente los chicos, se inclinan hacia la ultraderecha? **OPINIÓN**

En los últimos años, el voto juvenil en España ha empezado a desplazarse hacia la derecha, un giro especialmente marcado entre los ultras. No es un fenómeno aislado: también lo vemos en Francia, Alemania o los Países Bajos. Pero en nuestro país adquiere matices propios. La mezcla de precariedad económica, bloqueo vital, desafección política y batalla cultural explica gran parte de este desplazamiento.

Hector Santcovsky. 16 octubre 2025

El punto de partida podría ser material. El desempleo juvenil en España sigue siendo de los más altos de Europa y la temporalidad laboral se cronifica. Aunque muchos jóvenes cuentan con titulaciones superiores, sus salarios no les permiten emanciparse. Según Eurostat, la edad media de emancipación en España ronda los 30 años, frente a los 26 de media europea. El Consejo de la Juventud calcula que para alquilar una vivienda individual en una gran ciudad se necesitaría más del 90 % del salario medio juvenil.

La sensación de “generación bloqueada” es evidente: estudiar y trabajar ya no garantizan ascenso social. Ante este horizonte, gana atractivo un discurso que promete menos trabas, más libertad individual y soluciones rápidas frente a un Estado visto como ineficaz.

El desencanto institucional es otro factor clave. Una encuesta de 40dB para *El País* y la SER mostraba en 2024 que el 26 % de los jóvenes de entre 18 y 26 años estaría dispuesto a aceptar un régimen autoritario en determinadas circunstancias. Y el CIS constató en 2025 que el 17 % de los españoles de entre 18 y 34 años comparte esta visión. Además, más de la mitad declara insatisfacción con el funcionamiento de la democracia.

La conclusión es inquietante, ya que para una parte de la juventud, la democracia ya no se percibe como un bien incuestionable, sino como un sistema que no cumple. Y cuando las instituciones no convencen, los discursos que prometen autoridad y orden se vuelven más seductores.

También existe una dimensión simbólica. Muchos jóvenes sienten que el discurso progresista los acusa de forma permanente por ser hombres, por tener privilegios, por “no entender” los nuevos códigos sociales. Esta percepción de agravio alimenta un rechazo hacia lo que identifican como imposiciones “woke”.

Los datos confirman la brecha: por ejemplo, un estudio señalaba que más del 50 % de los hombres de entre 16 y 24 años considera que “ahora se discrimina más a los hombres”. Y un informe publicado en septiembre de 2025 mostraba que el 21 % de los hombres menores de 28 años se identifica con posiciones de ultraderecha, frente al 11 % de las mujeres. La batalla cultural no es un detalle, sino un vector central en el giro ideológico.

Ansiedad ante el futuro

A todo esto se suma la ansiedad por un futuro dominado por la crisis climática, las guerras, la inflación, la inteligencia artificial y la precarización del trabajo. Una generación que creció con la promesa de vivir mejor que sus padres percibe justo lo contrario. En este contexto, los mensajes que ofrecen certezas —aunque sean simplistas— resultan más atractivos que aquellos que hablan de sacrificios, transiciones o límites.

El bloqueo vital y la incertidumbre alimentan también una mutación cultural. Si el esfuerzo ya no garantiza progreso, se buscan atajos. Criptomonedas, apuestas en línea, especulación financiera o la fantasía del *youtuber* o *influencer* se convierten en referentes. Lo que antes se asociaba con la excepción hoy se normaliza como vía de ascenso.

Este desplazamiento refleja una crisis moral de fondo, en la que el valor del esfuerzo sostenido pierde peso frente al mito del enriquecimiento rápido. Y la derecha, con su apelación al riesgo, al mérito individual y a la libertad sin regulaciones, conecta mejor con esta mentalidad que una izquierda que insiste en la redistribución y la gestión colectiva de la escasez.

El viraje juvenil hacia la derecha no debe interpretarse como un giro conservador clásico, sino como una respuesta desesperada a la falta de horizontes. Mientras la izquierda no consiga reconstruir una narrativa creíble —que combine justicia social con oportunidades reales y un proyecto moral convincente— seguirá cediendo espacio a discursos que prometen seguridad y libertad, aunque sea a costa de erosionar la democracia.

El reto es mayúsculo: no se trata solo de ofrecer empleo y vivienda, sino también de recuperar la confianza en que el futuro puede ser algo más que un salto al vacío o una jugada rápida.

Hector Santcovsky. Sociólogo experto en políticas de desarrollo y sostenibilidad. Directivo del Área metropolitana de Barcelona

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

‘Profes’ y algoritmos: el salto definitivo de la IA a las aulas

Este curso 2025-26 marca un punto de inflexión decisivo: asistentes digitales, generadores de ejercicios y plataformas inteligentes se integran masivamente en las aulas, con más del 75% del profesorado español previendo su uso, según una encuesta de Kahoot! Sin embargo, la revolución tecnológica en los centros no viene sola; trae consigo un debate crucial: ¿Puede la IA apoyar y personalizar el aprendizaje sin reemplazar la indispensable conexión emocional y el pensamiento crítico que definen a la educación humana?

Noelia García Palomares. 14-10-2025

En muchos centros españoles, el inicio del curso no solo trae libros y pizarras nuevas: también llegan asistentes digitales, generadores de ejercicios y plataformas con funciones de inteligencia artificial (IA). Esa transformación no es casualidad, sino reflejo de una tendencia creciente: la integración masiva de herramientas de IA en la educación.

Una encuesta reciente de *Kahoot!*, una plataforma de aprendizaje y evaluación interactiva basada en el juego (gamificación), realizada a más de 1.100 profesores españoles refleja que más del 75 % del profesorado prevé utilizar herramientas de IA durante el curso 2025-26. Entre los usos más citados están la preparación de contenido educativo (37 %), el aprendizaje virtual (18 %) y la gamificación de clases (17 %).

Pero esa cifra no existe en el vacío: está acompañada de informes globales que muestran cómo la IA se extiende en el ámbito educativo. Según el *2025 AI in Education Report de Microsoft*, el uso de IA generativa ha crecido rápidamente: más del 86% de las organizaciones educativas ya emplean herramientas de este tipo, y el porcentaje de docentes que afirma utilizarlas sube 21 puntos respecto al año anterior.

Ainhoa Marcos, *Global VP Education Public Sector* de ODILO, aborda con claridad los desafíos éticos que la Inteligencia Artificial plantea en el ecosistema educativo. Para ella, la premisa fundamental es que “la IA es siempre una herramienta de apoyo y no un fin en sí mismo”, un concepto que debe quedar claro para toda la comunidad educativa.

Marcos asegura que la IA nunca debe sustituir la lección del profesor ni el desarrollo de habilidades esenciales en el alumno: “tampoco es sustituto ni de la creatividad ni del pensamiento crítico”. Por ello, insiste en que educar a los estudiantes en un uso responsable de la tecnología es un apartado tan crucial como “enseñar matemáticas o lengua”.

La aplicación de la IA conlleva un reto ineludible en materia de privacidad, dado que recopila información sensible sobre el ritmo de aprendizaje, preferencias y hábitos de los estudiantes. Marcos hace hincapié en la necesidad de “garantizar que nuestra plataforma y proveedor de IA cumple con la normativa vigente” y gestiona los datos de forma responsable, algo que es vital para generar confianza.

La experta señala la necesidad de que la tecnología empleada sea “ética en sí misma”, es decir, que no perpetúe desigualdades o sesgos. Por ello, la revisión y “validación constante del uso de estas tecnologías” por parte de humanos es imprescindible para asegurar la equidad y calidad educativa.

Para abordar estos retos, Ainhoa Marcos considera que se necesitan con urgencia normativas claras sobre la privacidad y la protección de datos de los estudiantes. Esto implica definir con precisión qué datos pueden ser



recopilados, cómo se almacenarán y quién puede acceder a ellos, puntos sobre los que “es importante ser claros con los docentes y los padres”.

Además, deben existir estándares que garanticen la calidad y equidad de los contenidos generados por IA. Marcos recomienda auditar las plataformas y confiar en proveedores con experiencia que trabajen de la mano de la comunidad educativa y la Administración Pública, asegurando así que los materiales sean “precisos, inclusivos y educativos”.

En la práctica diaria, la experta de ODILO añade que los centros deben establecer protocolos de responsabilidad docente, definiendo cómo se usa la IA y cómo los profesores deben “validar, supervisar y guiar” su aplicación. De esta forma, se protege tanto al estudiante como al docente y se asegura que la tecnología cumpla su función de apoyo. Es de suma importancia, concluye, la “formación de docentes y sobre todo de alumnos, en el uso ético y responsable de la IA”.

Respecto a cómo garantizar que la IA sea un apoyo y no un reemplazo de la interacción humana, Marcos sostiene que el primer paso es “reconocer que la IA no puede reemplazar la figura del docente”. Si bien la tecnología es excelente para la personalización y la recomendación de contenidos, la educación conserva una “parte emocional y humana de acompañamiento en la que la IA no puede llegar”. El docente, subraya, seguirá siendo “el guía, la referencia y evaluador crítico”.

Otro punto clave es integrar la IA de forma intencional y supervisada. La especialista explica que es fundamental establecer un marco de uso claro donde el docente modere, valide y contextualice el aprendizaje. Así, se evita que la IA se convierta en una solución de inmediatez y se respeta el valor de la interacción humana.

Asimismo, es crítico formar a los estudiantes para que la IA se convierta en un “superpoder educativo”. Deben aprender a citar fuentes correctamente, evaluar su fiabilidad y entender las limitaciones de la tecnología. Solo así, enfatiza Marcos, la IA aportará valor al aprendizaje y no se convertirá en un sustituto del pensamiento o la creatividad.

Usos pedagógicos

En los centros que ya experimentan con IA, los usos son múltiples:

- Generación de materiales y recursos : los docentes usan la IA para diseñar presentaciones, fichas de ejercicios, simulaciones o recursos interactivos adaptados al nivel del alumnado.
- Evaluación automatizada y retroalimentación inmediata: sistemas asistidos por IA corrigen cuestionarios, ofrecen pistas y retroalimentación instantánea.
- Adaptación personalizada: la IA ajusta la dificultad de tareas según las respuestas previas de cada estudiante.
- Apoyo a estudiantes con dificultades: generación de resúmenes automáticos, traducción, lectura asistida, modificación de enunciados.
- Asistente intelectual en el aula: como “copiloto” que sugiere ideas, plantea preguntas o ayuda a planificar a estudiantes y profesores.

El informe de Microsoft *AI in Education Report: Insights to Support Teaching and Learning (2025)* subraya que la IA ya no es solo un asistente pasivo, sino que empieza a actuar como “socio de pensamiento”, colaborando en decisiones pedagógicas.

Sin embargo, no todos los docentes la usan del mismo modo. Un estudio en España de Educación 3.0 revelaba que el 64 % de profesores ya empleaba IA para preparar clases, aunque un porcentaje menor la considera de impacto muy positivo en el aprendizaje real.

Para la psicóloga Yolanda Romero, socia fundadora y directora técnica de ICEPS, la tecnología ofrece una herramienta de transformación, pero lanza una advertencia clara: la IA “puede transformar la forma de aprender, pero no debe sustituir lo esencial, la conexión emocional y la mirada humana que sostienen el desarrollo de cada niño”. En sus palabras, “el aprendizaje no se automatiza, se acompaña”.

Romero enfatiza que la tecnología, si bien es poderosa, no debe erosionar cuatro aspectos clave en el desarrollo de niños y adolescentes: la autorregulación emocional y la irremplazable figura del mentor emocional, además de evitar la pérdida del pensamiento crítico y la dependencia de la inmediatez.

La psicóloga señala que en un mundo donde el acceso al conocimiento es inmediato, el verdadero desafío ha cambiado: ya no se trata solo de saber, sino de mantener “la atención, la paciencia y la motivación ante la dificultad”. “Los niños y adolescentes necesitan aprender a tolerar la frustración, confiar en sus capacidades y sostener el esfuerzo sin esperar resultados instantáneos,” afirma la experta.

Sobre el rol que la tecnología no puede asumir, Romero es tajante: “El de mentor emocional, sin duda.” Si bien la IA puede diseñar actividades atractivas, ninguna tecnología puede reemplazar “la mirada que contiene, comprende y motiva”. Según la directora técnica de ICEPS, el aprendizaje es intrínsecamente humano y nace

de esa conexión. Romero subraya que “los niños aprenden mejor cuando se sienten vistos, escuchados y acompañados”.

Riesgos y desafíos

- Brecha tecnológica y desigualdad: Una de las amenazas más claras a la implementación equitativa de la IA es la disparidad en acceso a dispositivos y conexión. En regiones con infraestructuras limitadas, el avance tecnológico puede convertirse en un nuevo factor de desventaja.

La Fundación Cotec, en un estudio iniciado en 2025 titulado “IA y educación” y basado en respuestas de más de 7.000 personas (entre comunidad educativa y población general), busca comprender el impacto de la IA en educación y resalta la urgencia de políticas que corrijan esas desigualdades.

Por otra parte, el estudio “Educar en la era de la IA (2025)”, elaborado por Empantallados y GAD3, señala que el 70 % de los docentes impone límites al uso de la IA en clase, mientras que solo el 40 % de los padres hace lo mismo en casa. Además, seis de cada diez adolescentes admiten haber ignorado esas restricciones.

Respecto a cómo la IA puede afectar la brecha de desigualdad, Àngels Soriano Sánchez, coordinadora del título Experto Universitario en IA en Educación de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), sostiene que, “al igual que otras tecnologías anteriores, ofrece la posibilidad de mejorar las competencias digitales de nuestros estudiantes”. No obstante, la clave está en el acompañamiento docente: “siempre y cuando les acompañemos en un uso consciente, con sentido pedagógico”.

La experta apunta directamente al desafío al afirmar que los estudiantes ya tienen acceso a aplicaciones e incluso a la IA generativa a través de sus móviles, lo que traslada el foco a la educación ética. Subraya que “el desafío está en educarles en el uso ético de la IA”. De esta forma, asegura, los alumnos tomarán conciencia “desde un punto de vista crítico, sin sesgos, equitativo y responsable con el otro y el planeta que habitamos”.

En cuanto a los modelos pedagógicos más efectivos, la coordinadora de UNIR hace hincapié en que la implementación de la IA en el aula “ha de tener un sentido pedagógico” cuyo fin sea convertir la IA en “un motor del pensamiento crítico”.

Soriano Sánchez explica que esto requiere un modelo que obligue al estudiante a reflexionar sobre la interacción con la IA, a buscar evidencias, dudar de los resultados y contrastar fuentes. En esencia, se requiere “una apuesta por la argumentación y la comprobación”. Solo así, afirma, se logrará un modelo donde, con la IA como herramienta, el pensamiento crítico “vertebre las decisiones de nuestros estudiantes y ciudadanos futuros”. Para alcanzar este objetivo, concluye, es indispensable contar con “docentes que acompañen, guíen este proceso de aprendizaje” en la interacción con las plataformas de IA.

En cuanto a las políticas e inversiones necesarias para una implementación equitativa y efectiva de la IA a nivel nacional o regional, la coordinadora fue categórica: lo primero es “sencillamente, no hacer de la Educación un arma política”.

La experta de la UNIR demanda un consenso y “leyes educativas que duren más de 6— 8 años”. Tras esta estabilidad legislativa, considera imprescindible un “verdadero plan de formación docente, educativa y ciudadana”, con un plan de acción específico para cada agente de la comunidad.

Además, Soriano Sánchez detalla las necesidades normativas: se precisa legislación, “guías de uso prácticas” para la implementación en las aulas, y la creación de “comités de ética donde se revisen los posibles desacuerdos o problemas por el uso incorrecto”.

- Integridad académica y suplantación: El temor de que los estudiantes utilicen la IA para “hacer trampas” es generalizado entre los docentes. En una encuesta de Virtual Educa (marzo 2025), el 87 % de los docentes manifestó que cree que sus alumnos pueden estar usando IA para suplantar trabajos académicos. Sólo el 3 % considera que las herramientas actuales respetan de manera adecuada la propiedad intelectual de los docentes.

Además, un estudio internacional titulado *Student Perspectives on the Benefits and Risks of AI in Education (2025)* con 262 estudiantes de universidad en EEUU identificó que entre sus principales preocupaciones están la integridad académica, la fiabilidad de los resultados generados por IA, la pérdida de pensamiento crítico y el riesgo de dependencia.

Una revisión sistemática titulada *Practical and Ethical Challenges of Large Language Models in Education (2023)* destaca otros riesgos recurrentes: falta de transparencia, sesgos algorítmicos, problemas de privacidad y baja reproducibilidad en soluciones educativas basadas en IA.

En este punto, la psicóloga también advierte sobre los efectos colaterales de una integración tecnológica sin control humano, apuntando a un doble riesgo que afecta la capacidad de los jóvenes para pensar por sí mismos y gestionar sus emociones.

Uno de los mayores peligros que observa es “la pérdida del pensamiento crítico y la dependencia emocional de la inmediatez”. Al poder resolver todo con un solo clic, existe el riesgo de que los jóvenes dejen de “cuestionarse, de dudar o de confiar en su propio criterio”. A largo plazo, Yolanda Romero teme que esto pueda desencadenar “ansiedad, baja tolerancia al error y sensación de insuficiencia frente a sistemas “perfectos”.

• Falta de formación docente: Un obstáculo casi universal para una integración efectiva es que muchos docentes no han recibido formación adecuada. En EEUU, el informe de Microsoft señala que, aunque el uso de IA se ha disparado, cerca de un tercio de los docentes no confía en usarla de forma responsable o efectiva.

En España, el estudio Empantallados / GAD3 pone en evidencia que los docentes demandan programas estructurados de capacitación en IA, no meramente tutoriales informales.

Experiencias punteras: donde la IA ya pisa fuerte

Mientras la discusión sobre la Inteligencia Artificial se centra a menudo en la ética y la regulación, la realidad es que esta tecnología ya está transformando proyectos concretos en los centros españoles, demostrando su potencial práctico. Aunque en muchas escuelas la IA sigue siendo incipiente, hay iniciativas que han abierto camino.

• Del acoso escolar a la evaluación 4.0: Uno de los usos más prometedores se encuentra en la esfera social. Varios colegios en Madrid, Asturias y el País Vasco han sido pioneros en la aplicación de un sistema de IA de IBM cuyo objetivo es la prevención del acoso escolar. En lugar de ver a la IA como una distracción, estos centros la utilizan como un aliado silencioso para “mejorar la convivencia”, según reportajes sobre la iniciativa, ofreciendo una herramienta discreta pero potente contra el bullying.

En el ámbito puramente académico, la innovación se centra en la personalización. El proyecto Evaluación 4.0, con la participación de diez centros educativos piloto y el aval del IIIA-CSIC, está desarrollando tecnología IA para hacer la evaluación educativa más “eficiente” y “equitativa”. La IA se convierte aquí en un recurso de fondo, diseñado para garantizar que los procesos de aprendizaje se adapten mejor a las necesidades individuales.

• La IA como motor del pensamiento computacional: La introducción de la IA no siempre requiere pantallas. El Colegio Juan Pablo II de Parla (Madrid) ha optado por un enfoque que obliga al alumno a comprender la tecnología desde sus cimientos. Tal y como explican sus coordinadores, allí se enseña a los estudiantes a “crear su propia IA” y a desarrollar el pensamiento computacional sin la necesidad de dispositivos móviles en el aula, redefiniendo la educación digital.

Por otro lado, la Comunidad de Madrid, a través de colaboraciones con gigantes tecnológicos, impulsa la adaptación curricular. La IA se utiliza para que las clases se ajusten al “nivel individual de cada alumno”, pasando de un modelo de talla única a uno diseñado a medida. Incluso los proyectos más creativos e históricos se benefician de esta tecnología: un docente español demostró el valor de la IA generativa con el proyecto “Cartas desde las Trincheras” en el IEI Giner de los Ríos. Los alumnos utilizaron chatbots basados en IA para simular conversaciones con soldados de la Primera Guerra Mundial, demostrando que esta tecnología puede ser una vía poderosa para la “empatía y el pensamiento crítico” en asignaturas de Historia.

• Personalización que eleva el rendimiento: Un claro ejemplo de aplicación con resultados tangibles se encuentra en el sector privado. El King’s College Soto de Viñuelas (Madrid) ha implementado la herramienta Inspired AI para personalizar los contenidos y el apoyo en clase. El centro ha reportado que esta medida se ha traducido en un aumento de “un punto el rendimiento gracias a la inteligencia artificial”. Ante estos resultados, el colegio planea expandir su uso a otros cursos, estableciendo un modelo de referencia en la optimización del rendimiento académico.

• Proyectos Piloto: La introducción de la IA no se limita a las grandes instituciones o a la enseñanza secundaria. La Fundación Hiberus, en Zaragoza, ha impulsado el programa extraescolar Menudos Techies, cuyo objetivo es introducir a alumnos de 5.º y 6.º de Primaria en proyectos de IA relacionados con el arte, los videojuegos, la robótica y la accesibilidad. Tras ser un éxito piloto en colegios zaragozanos, el proyecto se amplía ahora a más de 20 centros a nivel nacional. Este tipo de iniciativas son cruciales como casos “preparatorios”, asegurando que la próxima generación se familiarice con la IA desde edades tempranas.

Además, varios colegios en España exploraron la aplicación WatsomApp (desarrollada por IBM en 2019). Esta herramienta utilizaba IA para mejorar la convivencia en las aulas a través de la detección de conflictos y la dinamización, mostrando una exploración temprana del potencial de la IA en el espacio social.

• La integración institucional: El compromiso más amplio llega desde las administraciones. En septiembre de 2024, la Comunidad de Madrid renovó su colaboración con Google para que los colegios públicos utilicen herramientas de IA que permiten la adaptación curricular. El objetivo es claro: conseguir que los ejercicios y las lecciones se ajusten automáticamente al nivel de cada alumno, proporcionando una experiencia de aprendizaje totalmente individualizada. Este movimiento indica que la red pública madrileña está planificando una integración institucional de la IA a gran escala.

• Tendencias en la educación superior y global: Mientras la educación obligatoria muestra ejemplos concretos, la implementación de la IA en el ámbito universitario español es aún incipiente. El Informe EDUTEC sobre Inteligencia Artificial y Educación documenta que la mayoría de estas experiencias en enseñanza superior surgen de iniciativas personales o proyectos piloto en centros, usando la IA principalmente para generar preguntas tipo test, apoyar en tutorías o colaborar en la docencia.

Esta cautela contrasta con las tendencias internacionales. Fuera de España, la California State University en EEUU ha desplegado una versión educativa de ChatGPT (ChatGPT Edu) para estudiantes y profesores con el objetivo de ofrecer tutoría personalizada y aliviar tareas administrativas (Reuters, febrero 2025). De igual modo, grandes proveedores corporativos están lanzando sus propios pilotos: Microsoft anunció recientemente funciones de retroalimentación asistida por IA en la plataforma Microsoft 365 Copilot, pensadas para facilitar la corrección de trabajos y la feedback en clase.

Estos casos pioneros, tanto nacionales como globales, no solo muestran la viabilidad técnica, sino que permiten recoger lecciones cruciales sobre aceptación, obstáculos y buenas prácticas antes de una implantación masiva. En última instancia, estos ejemplos confirman que, más allá de los debates teóricos, la Inteligencia Artificial ya está moldeando una nueva realidad pedagógica en España y el mundo.

¿Hacia dónde vamos?

El curso 2025-26 marca un punto de inflexión: la IA ya no es una promesa remota, sino una realidad palpable. Ahora la pregunta decisiva es cómo manejar esa realidad para que beneficie equitativamente a todos los centros y estudiantes.

Para que la IA cumpla su promesa educativa, hacen falta al menos tres condiciones:

1. Formación docente estructurada: no basta con tutoriales ocasionales; el profesorado necesita competencias sólidas en alfabetización de IA, ética y diseño pedagógico con IA.
2. Políticas de equidad digital: garantizar que todos los centros y estudiantes tengan acceso a dispositivos, conectividad y soporte técnico.
3. Regulación ética y transparencia: normas claras para proteger la privacidad, evitar sesgos, preservar integridad académica y exigir que los sistemas expliquen sus decisiones.

Si esas condiciones se cumplen, la IA puede abrir caminos hacia una enseñanza más personalizada, un aprendizaje con retroalimentación inmediata, un aula más inclusiva y una alfabetización crítica para la sociedad del futuro. Pero sin ellas, el riesgo es que la IA amplifique desigualdades y erosione valores educativos fundamentales.

Respecto al uso de la IA para personalizar el aprendizaje, Romero lo ve viable “solo si se hace con una mirada inclusiva y humana”. La tecnología puede ayudar a adaptar contenidos, pero si se utiliza sin un contexto emocional, advierte que podría “reforzar etiquetas invisibles”. El propósito fundamental de la personalización tecnológica debe ser “entender mejor al alumno, no para clasificarlo”. La psicóloga insiste en que cualquier herramienta de IA debe ser un apoyo. “La personalización debe complementar la observación del docente y del psicólogo, no sustituirla,” sostiene Romero.

Asimismo, la especialista enumera las tareas que un algoritmo jamás podrá desempeñar, todas aquellas que “requieren empatía, juicio ético y vínculo”. Decisiones cruciales como cuándo un niño necesita una pausa, cómo gestionar un conflicto o cómo acompañar un error permanecen fuera del alcance de la programación. Romero enfatiza que “la disciplina y la autonomía se aprenden en relación, no desde una programación”.