

**ÍNDICE**

[Lopez Rupérez, expresidente del Consejo Escolar del Estado: "La ley actual de educación baja el nivel y las condiciones para promocionar"](#) **EL ESPAÑOL**

[La comunidad educativa avisa a Tolón del "reto mayúsculo" al que se enfrenta: estatuto docente y reforzar el diálogo](#) **EUROPA PRESS**

[Milagros Tolón, nueva ministra de Educación: el reto de culminar una reforma de la enseñanza a medias](#) **EL PAÍS**

[España desperdicia talento y frena su crecimiento](#) **EL DEBATE**

[El Departamento de Educación y Deusto mentorizarán a estudiantes de ESO y Bachillerato con altas capacidades](#) **DEiA**

[La mayoría de las autonomías ya presta ayuda psicológica a los profesores ante el deterioro de su salud mental](#) **EL PAÍS**

[Más fontaneros y menos ADE: la UE alerta de que el mercado de trabajo español "no puede absorber" a tantos universitarios](#) **EL MUNDO**

[Un cambio normativo deja a cientos de estudiantes de FP en Andalucía ante el riesgo de no poder finalizar sus estudios](#) **ELDIARIO.es**

[Víctor Bermúdez, profesor de Filosofía: "Hemos perdido el control del proceso educativo, lo que damos en clase es en gran medida un simulacro"](#) **EL PAÍS**

[Tres de cada diez vacantes a director vuelven a quedar desiertas en la provincia de Alicante](#) **INFORMACIÓN**

[La FP dual es el mejor camino para lograr un empleo 'premium' en Euskadi](#) **DEiA**

[Franco, ese 'bro': el desafío de abordar en clase la banalización de la dictadura](#) **ELDIARIO.es**

[La 'generación pantalla' suspende en lectura: La comprensión cae en picado en 6º de Primaria por la invasión digital](#) **LEVANTE**

[¿Repetir o pasar de curso? Algunos daños colaterales](#) **EL PAÍS**

[El decreto 'antichiringuitos' universitarios o la salida de Alegría del Gobierno marcan el 2025 en materia educativa](#) **EUROPA PRESS**

[Electricistas y fontaneros: viejos oficios, nuevas oportunidades](#) **EL PAÍS**

[Los decanos de Educación acuerdan ampliar a 2 años el máster de profesorado](#) **FARO DE VIGO**

[El programa educativo para el alumnado vulnerable que eliminó Rajoy lleva ahora el éxito académico a 3.000 colegios](#) **EL PAÍS**

[2026, el año en el que Tolón deberá negociar con los sindicatos el Estatuto Docente y aprobar la reducción de ratios](#) **EUROPA PRESS**

[Galicia exhibe su particular 'Silicon Valley' en la FP](#) **ABC**

[Proteger la escuela vulnerable](#) **EL PAÍS**

[Menos de la mitad de los alumnos madrileños va a la educación pública](#) **ELDIARIO.es**

[La escasez de profesores pone en jaque la educación pública en Aragón](#) **EL PERIÓDICO**

[La FP Navarra registra el menor abandono y es líder en titulación](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Los directores podrán seleccionar docentes para dar clase en sus centros educativos](#) **INFORMACIÓN**

[Invertir en los maestros renta](#) **EL DEBATE**

[El Gobierno aprueba crear nuevos certificados profesionales vinculados a la climatización, el transporte y la pirotecnia](#) **EUROPA PRESS**

[Las becas de Ayuso para Infantil a las que optan familias que ganan más de 100.000 euros premian a 128 solicitantes que ni obtuvieron puntos](#) **EL PAÍS**

[Condenada por atentado una alumna tras agredir a su jefa de estudios en un instituto de Alicante](#) **INFORMACIÓN**

[Familias y docentes se enfrentan por la jornada escolar: «Es difícil conseguir concentración en los alumnos»](#) **EL DEBATE**

[Educación 2025: de las necesidades a las soluciones](#) **THE CONVERSATION**

[La segunda oportunidad del PDC: el programa que tiende la mano para que casi 2.300 adolescentes consigan titularse](#) **MAGISTERIO**

[Inspección y/o supervisión](#) **MAGISTERIO**

[La Comunidad de Madrid incorporará la IA para reducir la burocracia a los profesores](#) **MAGISTERIO**

[¿Cuáles son las vacantes más demandadas? Pistas para una formación adecuada](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Una nueva investigación muestra que las herramientas sin pantallas mejoran el bienestar de los estudiantes](#)
ÉXITO EDUCATIVO

[Si todo está tan mal en la educación, ¿por qué no se arregla?](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Situaciones y condiciones de aprendizaje según Gagné](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Me he leído las 370 páginas del Libro Blanco sobre el máster de Profesorado \(así, si quieres, no tienes por qué hacerlo tú\)](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[De la pasión al 'burnout': La tiranía de la burocracia y las aulas en conflicto que agotan a los maestros](#)

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Confección: José Antonio Martínez



Lopez Rupérez, expresidente del Consejo Escolar del Estado: "La ley actual de educación baja el nivel y las condiciones para promocionar".

Hay una concepción hedonista donde lo importante es que el niño 'sea feliz' y los valores de la exigencia decaen // "Las reformas curriculares con gobiernos socialistas han tenido más inspiración ideológica que empírica".

Nicolás Alba. 20 de diciembre de 2025

Francisco López Rupérez (Madrid. 1949) es uno de los mayores expertos de España en el ámbito educativo. Doctor en Ciencias Físicas por la Universidad Complutense de Madrid, ex presidente del Consejo Escolar del Estado y actual director de la Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela, ha dedicado gran parte de su vida y de sus investigaciones a la educación. A la mejora de la educación a través del fortalecimiento de las políticas. Eso defiende.

Con una trayectoria a caballo entre la práctica docente y la gestión política, su visión de los problemas del sistema educativo español se centra en la necesidad de anteponer la evidencia empírica y el conocimiento a la inspiración ideológica.

Rupérez explica lo que se debería cambiar, a su juicio, para mejorar el sistema educativo a la vez que expone las claves para transformar la educación, con un "optimismo" basado en la racionalidad y la evidencia empírica.

Pregunta.- Para usted, ¿cuál es el principal problema que tiene nuestro sistema educativo?

Respuesta.- El método para desarrollar las políticas educativas. La educación, como disciplina aplicada, debe exigir que sus propuestas se sometan al rigor de la contrastación empírica, al igual que la ciencia médica. Si aplicamos ideas sin haber evaluado su impacto, estamos haciendo un flaco favor a la sociedad y a los alumnos, que serían como ratones de laboratorio.

En una investigación evaluativa que dirigí con un panel de expertos de primerísimo nivel, el criterio de calidad que peor salió para España fue justamente ese: no basar las políticas educativas en el conocimiento, la evidencia empírica y la investigación. Llevamos siete leyes orgánicas de educación desde que hay democracia y solo una de ellas —la LOGSE— ha sido precedida por un Libro Blanco que hiciera un diagnóstico de la situación de partida. Además, ninguna de ellas ha realizado una evaluación de sus efectos —hay que retroceder hasta la Ley General de Educación de 1970 para encontrarla— para aprender de la experiencia y corregir los fallos.

P.- Qué deberíamos fortalecer para mejorar nuestro sistema

R. - Hay tres pilares esenciales en los que se apoya la mejora de los sistemas educativos de conformidad con la evidencia empírica: mejorar el currículo, la calidad del profesorado y la calidad de la dirección escolar. De esos tres pilares, sólo el primero ha sido objeto de reformas educativas, y en buena parte de los casos, sobre todo con gobiernos socialistas, ha habido una considerable inspiración ideológica, más que inspiración en la evidencia empírica. Esto ocurre porque para algunos sectores, la educación tiene bastante de doctrina, y la doctrina, por su propia naturaleza, rehúye de la evidencia.



P.- ¿Y que ha pasado con la mejora de la calidad del profesorado y de la dirección escolar?

R.- Vayamos por partes. Sabemos que el factor crítico por excelencia a la hora de explicar el resultado de los alumnos es la calidad del profesorado. Tenemos evidencia empírica muy robusta sobre esto gracias a investigadores como John Hattie. Bien, en España, por desgracia, llevamos décadas sin reformas sustantivas en las políticas centradas en el profesorado.

Estas políticas deberían centrarse en dos aspectos: las políticas de selección y de acceso a la profesión docente, y las de desarrollo profesional y carrera.

Los seres humanos somos esencialmente evolutivos. Necesitamos un sistema de estímulos vinculados a la evaluación del profesorado, no para el castigo, sino para la mejora profesional, que se configure en un plan de carrera profesional. Esto aquí no existe, pero sí en otros países de alto rendimiento educativo.

P.- También hay que mejorar la calidad de la dirección escolar

R.- Sí, es el tercer pilar para mejorar un sistema educativo. Una investigación nuestra mostró que la intensidad de la relación entre la calidad del liderazgo y los resultados de los alumnos era del 18,8%. Es decir, es un factor que influye mucho. Sin embargo, seguimos sin tener un modelo de profesionalización sólido y consistente para la dirección escolar.

Cuando se analiza la evolución de la normativa sobre dirección escolar, desde la ley del 70 hasta ahora, no se aprecia un movimiento constructivo, sino una serie de ondulaciones, idas y venidas. La profesionalización ha sido frenada por un modelo de elección democrática —por el Consejo Escolar—, que ha predominado de hecho sobre la selección profesional.

P.- En los últimos meses muchos profesores han denunciado que se sienten desprotegidos en las aulas. Dicen que han perdido autoridad. ¿Cómo ve esta percepción?

R.- Es un hecho cierto. Y tenemos la evidencia empírica de PISA que indica que los profesores españoles requieren mucho más tiempo que el promedio de lo OCDE para empezar las clases, es decir, hasta que logran poner orden. Esto indica que hay un problema de clima escolar que incide en la práctica docente.

Este fenómeno es multicausal. Una de las causas tiene que ver con la dirección escolar. La disciplina justa es un factor clave, y un buen director debe tener una visión clara de a dónde quiere llevar a su escuela, priorizando las cuestiones de disciplina a fin de generar ese clima básico que posibilite una enseñanza efectiva y que comporta un respaldo al profesorado.

P.- ¿Qué otras causas existen?

R.- La otra gran causa tiene que ver con el facilismo educativo. La ley actual persigue promover el principio de igualdad de oportunidades, pero a través del facilismo: rebaja el nivel, da facilidades para una evaluación positiva, y rebaja las condiciones para la promoción... Cuando se reducen los estándares de exigencia, se trivializa la función al profesor. La ficción clásica del profesor, sobre todo en Secundaria, es instruir a los alumnos en un marco educativo donde se puedan transferir valores. La ley actual ha creado condiciones que difuminan esa función principal.

P.- ¿Ese facilismo una de las causas de la bajada en el rendimiento, como hemos visto en PISA 2022?

R.- No hay investigación rigurosa en nuestro país sobre el impacto de leyes concretas. Sin embargo, en otros países con mayor tradición de investigación empírica se sabe que esos procedimientos de rebaja de nivel de exigencia no producen los efectos deseados. Disponemos de estudios rigurosos que demuestran que la rebaja de los estándares perjudica particularmente a los estudiantes vulnerables.

A esto se suma que la sociedad ha perdido algunos principios irrenunciables, como conferir autoridad al profesor. Es decir, la sociedad se ha alineado con el facilismo. Se ha extendido una visión hedonista donde lo importante es que el niño "sea feliz" y en ese contexto los valores de la exigencia decaen. Al final, el facilismo es socialmente aceptado por las familias, que tratan de evitar a toda costa la frustración. Estamos ante un bucle donde la educación influye en la sociedad, que a su vez influye en la educación.

P.- Usted defiende la extensión de la educación obligatoria hasta los 18 años, con un modelo de tres años de ESO y tres de Bachillerato/FP. ¿Por qué?

R.- Por la evidencia empírica disponible y por un consenso creciente entre especialistas. El término que emplea nuestra Constitución en su artículo 27 es "enseñanza básica" —que es obligatoria y gratuita— y lo básico es claramente contextual. Lo que se podía considerar básico en 1970 o en 1990 no es lo mismo que en hoy, con los desafíos que plantea la sociedad del conocimiento. La evidencia empírica, replicada recientemente con cálculos econométricos por investigadores de FUNCAS, por ejemplo, muestra que la extensión de la enseñanza obligatoria tiene un impacto positivo no sólo para los individuos, sino para el sistema económico.

Un ejemplo es el caso de Portugal, que en 2009 puso en marcha la extensión de la obligatoria hasta los 18 años. A partir de entonces, se advierte cómo la curva de abandono educativo temprano empieza a caer drásticamente, hasta situarse muy por debajo de España e incluso de la media de la Unión Europea.

Aun así, es un craso error pensar que esto consiste simplemente en extender el modelo de la ESO hasta los 18 años. Tiene que ir acompañado de un refuerzo de la Formación Profesional y una reconceptualización de la estructura de la Secundaria. La fórmula óptima es tres años de Secundaria inferior y tres años de Secundaria superior, con la opción sea de Bachillerato general, sea de Formación Profesional. Es el modelo de la mayoría de países de la OCDE que terminan la Secundaria inferior a los 15 años. Es por ello por lo que PISA mide los rendimientos a esa edad.

P.- ¿Cómo ve la posibilidad de un pacto educativo en España?

R.- Pues sigo siendo optimista aunque trato de conciliar el pesimismo de la razón con el optimismo de la voluntad, como diría Gramsci. La humanidad ha evolucionado y avanzado en la medida en que el pensamiento científico se ha impuesto al pensamiento mítico y lo racional ha desplazado a una aproximación a la realidad simplemente emocional.

Aunque las posiciones ideológicas y emocionales ante la realidad ofrecen resistencia, dado que somos seres racionales, si las evidencias son contundentes, al final la racionalidad, probabilísticamente hablando, termina imponiéndose y ese conflicto cognitivo se decanta en favor de los hechos. Si logramos convencer a los actores principales de la importancia de un enfoque de las políticas educativas basado en evidencias, será más fácil encontrar el acuerdo. La gente, si las evidencias son sólidas, no podrá sostener que lo que es blanco es negro, o viceversa.

Además, tengo alguna esperanza en que el desarrollo de la IA se aplique a las políticas educativas, como es el caso de Galicia. A nivel del sistema educativo en su conjunto, la IA —esencialmente la IA analítica— nos permite procesar grandes masas de datos, transformando la ingente información que tienen las administraciones educativas en conocimiento útil. Un conocimiento que puede servir para basar las políticas en datos. Esto facilitará el acierto y, con ello, el acuerdo.

En mi opinión, el acuerdo social en materia educativa debe preceder al acuerdo político. Dado que el primero resulta más asequible que el segundo, pues la sociedad es más sensible a las evidencias que su clase política, y los políticos, en los tiempos que corren, suelen ir por detrás de la sociedad.

europapress.es

La comunidad educativa avisa a Tolón del "reto mayúsculo" al que se enfrenta: estatuto docente y reforzar el diálogo

Consideran "positivo" que la nueva ministra de Educación no se encargue de la portavocía del Gobierno

MADRID, 22 Dic. (EUROPA PRESS) - La comunidad educativa ha avisado que la nueva ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Talón, hereda "retos mayúsculos" pendientes del sistema educativo, especialmente en lo relativo a la negociación del estatuto docente, la mejora de las condiciones del profesorado con la reducción de ratios, el desarrollo de la Formación Profesional y la necesidad de reforzar el diálogo con todos los sectores. La secretaria general de la Federación de Enseñanza de CCOO, Teresa Esperabé, ha advertido del "aumento de la complejidad en las aulas" y de que "ser docente ahora es más difícil que en años anteriores", lo que, a su juicio, coloca a la nueva ministra ante un escenario "especialmente exigente".

Esperabé ha reclamado "políticas decididas" que permitan avanzar en la bajada de ratios, la reducción de la jornada lectiva, el refuerzo de apoyos en los centros, la mejora del nivel profesional del profesorado y la jubilación anticipada. Aunque ha deseado suerte a Tolón, ha subrayado que CCOO apoyará al ministerio si apuesta por mejorar el sistema educativo, pero que "saldrá a las calles" si no se producen avances. En la misma línea, el sector de Enseñanza de UGT ha pedido también a la nueva ministra que impulse con "determinación y energía" la negociación del estatuto docente, al considerar que existen aún "temas abiertos fundamentales e irrenunciables". El sindicato ha recordado que el equipo heredado cuenta con experiencia suficiente, aunque ha subrayado que corresponde a Talón liderar este proceso.

"Dentro de ese marco de negociación, aún hay temas abiertos que consideramos fundamentales e irrenunciables en aras de lograr la creación de un estatuto docente. A la nueva ministra, Milagros Tolón, le exigiremos que impulse este proceso con determinación y energía, puesto que la hora del profesorado no puede demorarse una vez más", ha expresado UGT. Desde CSIF, su responsable de Educación, Mario Gutiérrez, ha reclamado que se retome el compromiso de sacar adelante una ley del profesorado y ha lamentado que, tras las primeras mesas de negociación celebradas en el primer trimestre, no se hayan producido nuevos encuentros. "Esto tiene que ser abordado", ha afirmado.

PIDEN QUE "APUESTE POR EL DIÁLOGO"

El presidente de Escuelas Católicas, Pedro Huerta, ha recibido el nombramiento con "la esperanza" de que la nueva ministra "apueste por el diálogo y por el reconocimiento del papel complementario de la red privada concertada". Entre las demandas del sector, ha citado "la publicación de los módulos de concierto, congelados desde hace tres años, y la reactivación de la mesa de enseñanza concertada para abordar



cuestiones como las ratios o la jornada escolar". Además, Huerta ha añadido que la educación debe ser "una verdadera preocupación" y que debe contar "con más recursos" para la orientación educativa, la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, la educación especial y la lucha contra la segregación.

La presidenta de la Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA), Begoña Ladrón de Guevara, ha insistido en la importancia del diálogo al tiempo que ha pedido a la ministra trabajar por "una educación de calidad sin dejar fuera a nadie". Además, ha valorado positivamente que Tolón no compatibilice el cargo con la portavocía del Gobierno y pueda dedicarse "al 100%" al ministerio, algo con lo que han coincidido desde CSIF.

Desde el estudiantado, la presidenta de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE), Nerea Garres, ha reclamado una mayor cercanía y "que se escuche" a los estudiantes y ha subrayado "tiene que continuar el trabajo en materia de becas", pero ha insistido en que estas "lleguen a tiempo para evitar que el alumnado comience el curso sin haberlas recibido". Por otra parte, Garres ha incidido en "seguir reforzando la Formación Profesional como una opción educativa legítima y digna.

EL PAIS

Milagros Tolón, nueva ministra de Educación: el reto de culminar una reforma de la enseñanza a medias

Pilar Alegría ha pacificado el mundo de la enseñanza a cambio de rebajar el espíritu de transformación con que los socialistas llegaron al Gobierno

IGNACIO ZAFRA. Madrid - 23 DIC 2025

Milagros Tolón, nacida en Toledo hace 57 años, la nueva ministra de Educación nombrada este lunes por el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, tiene ante sí el reto de culminar una reforma educativa que los socialistas pusieron en marcha tras llegar al Gobierno en 2018, de la mano de la entonces responsable del ramo, Isabel Celaá, y cuya ambición se ha ido atenuando después bajo el mandato de su sucesora, Pilar Alegría. Tolón sustituye a Alegría, que deja el Gobierno (donde también era portavoz y responsable de Deportes) para ser la candidata socialista del PSOE en Aragón, cuyo presidente, Jorge Azcón, ha adelantado las elecciones al 8 de febrero.

Durante el acto de traspaso de cartera, celebrado el lunes por la tarde en la sede del ministerio después de haber prometido el cargo por la mañana ante el Rey, Tolón se mostró confiada en que logrará alcanzar acuerdos de fondo con los Ejecutivos autonómicos y la comunidad educativa para desplegar una agenda de modernización y mejora de "la calidad y la equidad del sistema educativo". Al anunciar su nombramiento, el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, había destacado su capacidad de diálogo. La va a necesitar. Las autonomías están en su mayor parte en manos del PP, y se han mostrado muy remisas a llegar a pactos con sus dos predecesoras. Los sindicatos de enseñanza, por su parte, manifestaron este lunes su impaciencia y apremiaron a Tolón a cerrar las largas negociaciones que mantienen desde principio de año con el Gobierno para reformar diversos aspectos de la profesión docente.

La nueva ministra comparte algunos rasgos con Alegría. En el momento de ser nombradas, ambas eran delegadas del Gobierno en comunidades autónomas con Ejecutivos socialistas cuyos presidentes no eran afines a Sánchez (Alegría en Aragón, donde gobernaba Javier Lambán, y Tolón en Castilla-La Mancha, donde lo hace Emiliano García-Page. Ambas estudiaron Magisterio (la nueva ministra se tituló, además, en Geografía e Historia). Y las dos tenían experiencia en diversas responsabilidades políticas, pero no específicamente en enseñanza preuniversitaria (aunque Tolón sí tiene práctica docente, ya que fue durante 14 años, entre 1994 y 2007, profesora de enseñanza para personas adultas).

La nueva titular de Educación ha sido, además, alcaldesa de Toledo, diputada autonómica y en el Congreso. Una trayectoria que Sánchez consideró este lunes un "fundamental en una materia en la que todas las administraciones de nuestro país ostentan competencias como es la política educativa".

Cambiarlo todo

Tolón toma el relevo de Alegría, que llegó a Educación en el verano de 2021 en sustitución de Isabel Celaá, impulsora de la actual ley educativa, la Lomloe. Aquel fue el primer paso de lo que los socialistas habían planificado al llegar al Gobierno como una amplia reforma para modernizar el sistema de enseñanza preuniversitaria. Y en la que querían cambiarlo prácticamente todo.

La forma de dar clase y evaluar (el currículo), desde un modelo tradicional memorístico a otro más basado en adquirir habilidades y saber aplicar y relacionar los conocimientos (competencial). La formación de los docentes en la universidad, su acceso a la profesión (oposiciones), su incorporación a los centros educativos (con más acompañamiento), y su progresión laboral (con una carrera profesional más generosa, organizada, a cambio, a través de incentivos). Ampliar el sistema, con una expansión de los años de escolarización articulada en torno

a la educación pública, con la creación de miles de plazas en infantil (el 0-3) y FP. Corregir el reparto desequilibrado del alumnado vulnerable entre la pública y la concertada, combatiendo las cuotas ilegales que cobran estos colegios y aumentando en paralelo la financiación que reciben por estudiante. Abordar la segregación de chavales con discapacidad en centros de educación especial, no pocas veces en contra del deseo de sus familias, que ha llevado a la ONU reprender a España. Y rediseñar la vieja Selectividad, con una transformación radical que la convirtiera en una prueba de madurez, entre otras cuestiones.

Cambiar la trayectoria del gigantesco buque que es el sistema educativo —834.000 profesores, más de ocho millones de alumnos, y aproximadamente el doble de progenitores—, no digamos ya reemplazar algunas de sus piezas fundamentales, es siempre complejo y polémico. Y la reforma iniciada por Celaá estuvo marcada por las protestas. De la enseñanza concertada (con el apoyo de la Conferencia Episcopal), de los centros de educación infantil (privados), de los centros de educación especial (privados y concertados), de los profesores de las disciplinas perjudicadas por la nueva ordenación (o no lo bastante resarcidas de las pérdidas que habían sufrido en reformas anteriores), y de los partidarios de un modelo de enseñanza más tradicional y selectiva (incluidos los partidos de la oposición), que pronosticaron una catástrofe educativa que no se ha producido.

Alarma

En Moncloa sonó alguna alarma y en julio de 2021, Celaá, que además de sacar adelante la ley educativa había gestionado con acierto la gran crisis educativa causada por la pandemia, salió de forma inesperada (también para ella) del Gobierno. Pedro Sánchez eligió para sustituirla a Pilar Alegría, cuyas responsabilidades en ese momento estaban muy alejadas de la enseñanza. Venía de ser delegada del Gobierno en Aragón, y en sus primeros días en el cargo contaba que justo antes de trasladarse a Madrid estaba volcada en la campaña antiincendios. La nueva ministra recibió el encargo de pacificar el mundo educativo. Y lo ha logrado, en lo que desde cierta perspectiva política constituye un éxito que llevó a Sánchez a ampliar sus responsabilidades, primero en el partido y después en el Gobierno. A cambio, sin embargo, el espíritu de transformación educativa con que los socialistas habían llegado al Ejecutivo se contrajo de forma sustancial. Una pérdida de ímpetu en la que también se notó que Alegría había pasado a tener más frentes abiertos, especialmente como portavoz del Gobierno.

Como dice el catedrático emérito de la Universidad de Murcia Juan Manuel Escudero, otro Ejecutivo español ha repetido el ciclo de consumir una enorme cantidad de energía en cambiar la ley educativa para llegar desfondado a la segunda etapa, quizá más decisiva, de transformar lo que realmente sucede en la escuela.

Alegría se va habiendo sostenido con ambición la creación de plazas públicas de Formación Profesional y de 0-3, lo que puede considerarse uno de sus grandes logros en el cargo, así como otras iniciativas dirigidas a reducir la desigualdad educativa, como las becas y el programa PROA+. Remató sin grandes innovaciones varias de las iniciativas que ya estaban en marcha cuando llegó (los currículos, la Ley de FP y la de Enseñanzas Artísticas). Redujo el alcance de alguna otra (como la Selectividad). Y guardó en un cajón casi todas las demás. Solo en el último año, a un ritmo tan lento que ha desmoralizado a los sindicatos, ha abordado una parte de la reforma del profesorado, la que atañe a la reducción de ratios de alumnos por clase y el horario lectivo de los docentes, que se encauzará a través de un proyecto de ley cuya aprobación resulta incierta. La nueva titular de Educación tiene pues, si está dispuesta a pisar charcos, muchos retos por delante.

EL DEBATE OPINIÓN

España desperdicia talento y frena su crecimiento

Las desigualdades de oportunidades en la adquisición de competencias no solo erosionan la equidad, sino que lastran el crecimiento económico

Ismael Sanz. 23 dic. 2025

La OCDE publicó el 9 de diciembre el OECD Skills Outlook 2025: *Building the Skills of the 21st Century for All*. Se trata de un informe reciente en el debate internacional sobre desigualdad, productividad y crecimiento inclusivo. El Skills Outlook es una publicación periódica de la OCDE que combina microdatos comparables entre países (PIAAC, PISA, registros educativos y laborales) con análisis económico aplicado, y que se ha consolidado como uno de los principales marcos analíticos para entender cómo se generan, distribuyen y utilizan las competencias a lo largo del ciclo vital.

La edición de 2025 se centra explícitamente en las competencias del siglo XXI -lectura, matemáticas, resolución adaptativa de problemas, junto con habilidades sociales y emocionales- y en cómo las diferencias de origen social, educativo y territorial condicionan las competencias, quién puede actualizarlas y quién obtiene retornos económicos de ellas. El mensaje central del informe es especialmente relevante en el contexto actual: las demandas de competencias evolucionan más rápido que los ciclos de política pública, lo que obliga a repensar los sistemas educativos, de formación y de empleo desde una perspectiva de aprendizaje permanente.

Uno de los elementos más relevantes del informe es que documenta con claridad que las desigualdades de competencias no son inevitables. Aunque las brechas por nivel educativo de los padres, género, origen



migrante o contexto territorial están presentes en todos los países de la OCDE, su magnitud varía sustancialmente. Esta heterogeneidad es precisamente lo que abre espacio a la política pública: allí donde los sistemas de educación temprana son más inclusivos, la escolarización obligatoria es más compensadora y el aprendizaje adulto está mejor diseñado, las brechas son menores y los retornos agregados, mayores.

El informe también refuerza una idea clave para el caso español: las desigualdades de oportunidades en la adquisición de competencias no solo erosionan la equidad, sino que lastran el crecimiento económico. Al desaprovechar talento y dificultar la movilidad social, estas brechas reducen la productividad y limitan la capacidad de adaptación de las economías a los cambios tecnológicos y demográficos. En este sentido, el OECD Skills Outlook 2025 conecta directamente la agenda educativa con la agenda macroeconómica y laboral, situando las políticas de competencias en el centro de la estrategia de crecimiento.

Las brechas de competencias a lo largo del ciclo vital constituyen uno de los principales retos estructurales de las economías avanzadas. Los datos recientes del Skills Outlook 2025 de la OCDE muestran que estas desigualdades persisten desde la infancia hasta la edad adulta, con implicaciones claras tanto para la equidad como para el crecimiento económico. España no es una excepción, aunque presenta un perfil diferenciado cuando se la compara con la media de la OCDE y con países cercanos como Francia, Portugal, Italia o Alemania.

Desde una perspectiva generacional, España registra una brecha en competencias numéricas entre adultos maduros (50-65 años) y jóvenes (16-29 años) de -0,24 desviaciones estándar, sensiblemente inferior a la media de la OCDE (-0,36). Esta diferencia es también menor que la observada en Francia (-0,59) o Portugal (-0,52), y muy inferior a la de Italia (-0,30) o Alemania (-0,30). Este patrón sugiere que el diferencial generacional en habilidades básicas es relativamente más contenido en España, lo que apunta a un menor «lastre» de capital humano asociado al envejecimiento de la población activa.

Sin embargo, esta lectura relativamente favorable cambia cuando se analizan las desigualdades asociadas al origen socioeconómico. A los diez años, la brecha en matemáticas entre el alumnado con padres con estudios terciarios y el que no tiene estudios terciarios en España es de 0,52 desviaciones estándar, por encima de países como Italia (0,48) o Alemania (0,05), aunque todavía por debajo de Francia (0,73) o Portugal (0,74). A los 15 años, la brecha se reduce hasta 0,37, lo que confirma que el sistema educativo español desempeña un cierto papel igualador durante la escolarización obligatoria, aunque menos intenso que en países como Italia o Alemania.

Tabla 1. El papel de la política pública en la reducción de las brechas de competencias

Ámbito ciclo vital	del Problema identificado	Evidencia comparada (España)	Palancas de política
Educación infantil y primaria	Brechas tempranas y por origen socioeconómico	Brecha elevada en matemáticas a los 10 años (0,52 SD), superior a Italia y Alemania	Refuerzo temprano, recursos focalizados, superior calidad docente en contextos vulnerables
Educación secundaria	Capacidad limitada de compensación	Reducción parcial de brechas a los 15 años (0,37 SD)	Tutorías personalizadas, orientación académica temprana, prevención del abandono
Educación terciaria	Bajo nivel medio de logro educativo	Menor diferencial generacional, pero niveles bajos en todas las cohortes	Expansión de la educación superior de calidad, itinerarios flexibles
Aprendizaje adulto	Baja participación en formación continua	Brecha de participación similar a la media OCDE (-13 pp)	Incentivos a empresas y trabajadores, sistemas modulares de recualificación
Mercado de trabajo	Mal encaje de competencias en empleo	Retornos elevados a habilidades y títulos, pero acceso desigual	Orientación profesional, intermediación, políticas activas basadas en competencias

OECD (2025). *OECD Skills Outlook 2025: Building the Skills of the 21st Century for All*. OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/26163cd3-en>

En términos de resultados educativos y participación en aprendizaje a lo largo de la vida, España presenta un perfil claramente rezagado. La diferencia en la probabilidad de haber alcanzado educación terciaria entre las cohortes de 50-65 años y 30-49 años es de -7 puntos porcentuales, inferior a la media de la OCDE (-14) y muy por debajo de Francia (-15) o Portugal (-16). Sin embargo, esta menor brecha no refleja una ventaja estructural, sino niveles relativamente bajos de logro educativo en ambas cohortes. Algo similar ocurre con la participación

en educación y formación de adultos, donde España presenta una brecha negativa de -13 puntos, en línea con la media de la OCDE, pero sin converger hacia los países más dinámicos en recualificación.

El mercado de trabajo amplifica estas diferencias. Las brechas de género en lectura en España (-0,25 a los diez años y -0,12 a los 15) son comparables a las de Francia o Alemania, mientras que las brechas en matemáticas favorecen ligeramente a los chicos, aunque en magnitudes moderadas. Estas diferencias tempranas se traducen posteriormente en desigualdades en trayectorias educativas, ocupacionales y salariales, con un uso ineficiente del talento disponible.

En conjunto, el caso español ilustra bien el doble desafío identificado por la OCDE: ampliar el acceso efectivo al desarrollo de competencias desde la infancia hasta la edad adulta y mejorar el encaje entre competencias y empleo. El problema no es solo distributivo, sino claramente macroeconómico. Las desigualdades de oportunidades en la adquisición de habilidades limitan la movilidad social y reducen el crecimiento potencial al desaprovechar capital humano.

La principal lección para España es clara: el sistema educativo corrige parcialmente las desigualdades iniciales, pero no lo suficiente como para neutralizarlas a lo largo del ciclo vital. Sin una estrategia coherente que integre educación temprana, aprendizaje permanente y políticas laborales basadas en competencias, las brechas seguirán traducéndose en desigualdad y menor crecimiento. Cerrar estas brechas no es solo una cuestión de equidad social, sino una condición necesaria para sostener el crecimiento económico en un contexto de envejecimiento demográfico y cambio tecnológico acelerado.

Ismael Sanz (URJC, FUNCAS y London School of Economics)



El Departamento de Educación y Deusto mentorizarán a estudiantes de ESO y Bachillerato con altas capacidades

El Gobierno vasco mantendrá abierto el plazo de inscripción del programa ZUR-EKIN hasta el día 23 de enero de 2026

Idoia Alonso NTM. Bilbao | 23.12.25

Las altas capacidades, lo que antaño llamaba superdotación, pueden ser una ventaja y una maldición. Conscientes de que este alumnado debe recibir una respuesta adecuada para desarrollar al máximo su potencial, el Departamento de Educación lanzó hace tres cursos ZUR-EKIN, un programa a través del que 14 docentes de la Universidad de Deusto han mentorizado ya a 125 alumnos de ESO y Bachillerato con una capacidad intelectual fuera de lo normal.

El Gobierno vasco ha anunciado nueva convocatoria para acompañar el desarrollo integral —académico y personal— de estos estudiantes y potenciar al máximo su talento, al tiempo que se les ofrecerá apoyos ajustados a sus necesidades. Los últimos datos oficiales hablan de que el Departamento de Educación ha detectado solo en Primaria 1.252 alumnos talentosos de los 40.410 cribados que se hicieron, lo que coincide con la prevalencia del 3,1% que señalan organismos como la OMS, la Unesco o el Consejo Mundial para Niños Superdotados. La presentación del programa tendrá lugar el 4 de febrero en la Universidad de Deusto. El plazo de inscripción permanecerá abierto desde el 12 de enero a las 10.00 horas hasta el 23 de enero a las 19.00 horas, y la admisión se realizará por orden de inscripción hasta completar las plazas disponibles.

La consejera de Educación, Begoña Pedrosa, ha señalado que ZUR-EKIN “es una herramienta clave dentro de este plan, porque permite acompañar el talento de este alumnado en etapas clave de su trayectoria educativa, con orientación y apoyo ajustados a sus necesidades”. El programa se basa en un modelo de mentorías educativas, una medida avalada por la comunidad científica como especialmente eficaz para el desarrollo del potencial de este alumnado. A través de este programa, el alumnado recibe apoyo en aspectos clave como el desarrollo emocional, la orientación profesional y vocacional, y el descubrimiento de sus áreas de interés y perfiles intelectuales.

Intereses académicos

Según ha informado Educación, en esta tercera edición se abordará áreas de conocimiento vinculadas a intereses académicos y profesionales del alumnado, como el ejercicio de la abogacía, las matemáticas, el emprendimiento, la psicología, la innovación, la relación entre la física y la música, la economía y la empresa, así como el diseño y la impresión de productos en 3D, entre otras. Esta variedad de ámbitos permite al alumnado explorar sus intereses, ampliar horizontes y conectar sus capacidades con posibles itinerarios futuros.

Desde el departamento indican que la mentorías serán impartidas por personal docente e investigador de la Universidad de Deusto, que acompañará al alumnado a través de talleres monográficos, “favoreciendo el aprendizaje colaborativo y el intercambio entre las y los participantes”. En este sentido, la consejera de Educación, Begoña Pedrosa, ha añadido que “ZUR-EKIN ofrece al alumnado espacios de mentoría, orientación



y encuentro con otros jóvenes con inquietudes e intereses afines, algo especialmente valioso para su bienestar y para la toma de decisiones sobre su futuro”.

EL PAIS

La mayoría de las autonomías ya presta ayuda psicológica a los profesores ante el deterioro de su salud mental

13 de las 17 comunidades ofrecen terapeutas a los docentes para soportar los casos de ansiedad y estrés en las aulas

Javier Martín-Arroyo. Sevilla - 24 DIC 2025

El desgaste de la salud mental de los niños y adolescentes tiene consecuencias sobre el estado psicológico del profesorado. Para ayudar a los docentes con la gestión diaria de sus emociones y las de los estudiantes, cada vez más autonomías prestan atención psicológica y jurídica para lidiar con los problemas en el aula. Ya son 13 las comunidades que disponen de servicios gratuitos que ayudan a gestionar los casos más complejos de acosos y suicidios de alumnos, para así frenarlos a tiempo. Andalucía y Aragón han sido las últimas en sumarse, este mes, mientras que Galicia prepara una ley para contar en 2026 con psicólogos y juristas especializados en el ámbito escolar.

Entre las 13 regiones que ayudan a paliar el estrés mental destaca Castilla y León, que lo hace desde 2018. Más tarde han incorporado el servicio Canarias, Cataluña, Asturias, Murcia, Extremadura, País Vasco, Navarra, Cantabria, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, y ahora Aragón y Andalucía. Esta última comunidad, donde tres chicas han muerto este otoño, ha creado su unidad de apoyo al profesorado este diciembre, después de las peticiones de los sindicatos educativos. Galicia también prevé tenerla en 2026, mientras que Baleares y La Rioja no la contemplan. La Comunidad de Madrid no ha respondido a este diario.

El trágico caso de las dos jóvenes, de 15 y 16 años, que aparecieron muertas el 29 de noviembre en Jaén, se sumo al suicidio de Sandra P., la joven sevillana que se quitó la vida a mediados de octubre tras haber denunciado acoso. Los dos institutos en los que estudió una de las dos adolescentes de Jaén tenían abierto un protocolo por autolesiones. A la espera de los resultados de la investigación policial, este caso constata la herida que se expande en las aulas, destroza familias y genera problemas mentales a unos profesores que no están preparados para afrontar estas situaciones.

“Hay un aumento brutal en el número de casos y el docente está sobrecargado: ahora debe ser además de profesor, receptor de problemas de salud mental, de ideaciones suicidas y estar alerta para la convivencia. Ante la mínima sospecha, tenemos que ser investigadores para detectarlo, no solo damos clases. Estamos todo el día hablando de salud mental y los docentes se convierten en superhombres y supermujeres que padecen ellos mismos los problemas”, considera Diego Arroyo, coordinador de la nueva unidad de apoyo al docente del Gobierno de Aragón. Un equipo multidisciplinar de 18 psiquiatras, inspectores educativos, orientadores, psicólogos, enfermeros y directores de centro prestan ayuda a 27.000 profesores de educación primaria y secundaria.

Aragón ha pasado de 247 protocolos por ideación suicida a principios del curso pasado a 381 —un 54% más—; y de 104 protocolos por acoso ha subido a 169 entre sus 150.000 niños y adolescentes. Mientras, Canarias tuvo 14 casos de agresiones, amenazas o coacciones el curso 2023-2024, que se elevaron a 25 el curso pasado. Solo en este inicio de curso sus docentes han abierto 1.018 protocolos por intentos de suicidio y 424 por acoso y ciberacoso, según los datos oficiales.

En Aragón, casi la mitad de los docentes considera su trabajo muy estresante y el 40% sufre agotamiento profesional o baja motivación ante una falta de reconocimiento social de la profesión en unas aulas con alta conflictividad, según datos facilitados por el Gobierno autonómico aragonés.

Cristina Bermejo, asesora técnica de la Consejería canaria de Educación, describe un empeoramiento de la convivencia en las aulas: “Ha habido un cambio en los modelos de autoridad social. La figura del docente tenía una autoridad que con el tiempo se ha menoscabado. El profesor sigue siendo una autoridad laboral, pero las familias y el alumnado no lo ven así siempre. En secundaria hay comportamientos disruptivos y es muy difícil hacer ver la restricción de móviles en las aulas”. El Gobierno canario presta ayuda psicológica a sus 30.000 docentes desde 2022, pero ahora prepara una ley de autoridad del profesorado que reforzará su equipo de especialistas.

Los profesores y directores de colegios e institutos se sienten desbordados: cada semana registran nuevos casos de alumnos con ideaciones suicidas y autolesiones, otros que sufren acoso, ciberacoso o maltrato infantil, un aumento del índice de pobreza infantil... Y cada alumno conlleva un seguimiento de su caso que dura semanas o meses, y que implica un gran desgaste mental para los docentes, que abren protocolos para

atajar cuanto antes las consecuencias y cuyas preocupaciones perduran fuera de la jornada laboral porque las consecuencias pueden ser fatales.

El presidente andaluz (PP), Juan Manuel Moreno, prometió en junio de 2024 en el Parlamento que en 2025 crearía una unidad de apoyo psicológico y jurídico para los profesores, y el compromiso se ha cumplido sobre la campana tras estar empantanada en el Consejo Consultivo autonómico. Eso sí, no entrará en vigor hasta dentro de unos meses, según admitió la consejera, Carmen Castillo, y la asistencia jurídica en realidad se presta ya desde 2007.

Mientras, los casos se suceden y parte de los 130.000 docentes andaluces están desbordados ante el aluvión de problemas emocionales que fomentan las redes sociales entre sus alumnos. "Necesitamos personal experto en salud mental para gestionar estos protocolos: psicólogos, trabajadores sociales y otros sanitarios. Cuando surge un problema es necesario solventarlo, pero no basta con la dirección del centro, hace falta inversión", protesta José Madero, del sindicato Asadian.

El objetivo del Gobierno aragonés con su nueva unidad de apoyo es la mejora emocional de los profesores, y prestarles asesoría jurídica. "No trabajan en una fábrica de tornillos, sino con personas y tienen constantemente los problemas en la cabeza. Antes el docente se preocupaba de dar bien su clase, ahora ha llegado la tormenta perfecta de todos los problemas de la sociedad reflejados en el aula. Y encima vemos cómo la sociedad subraya que disfrutan de tres meses de vacaciones, cuando tienen muchísimas atribuciones y preocupaciones externas", concluye Arroyo.

EL MUNDO

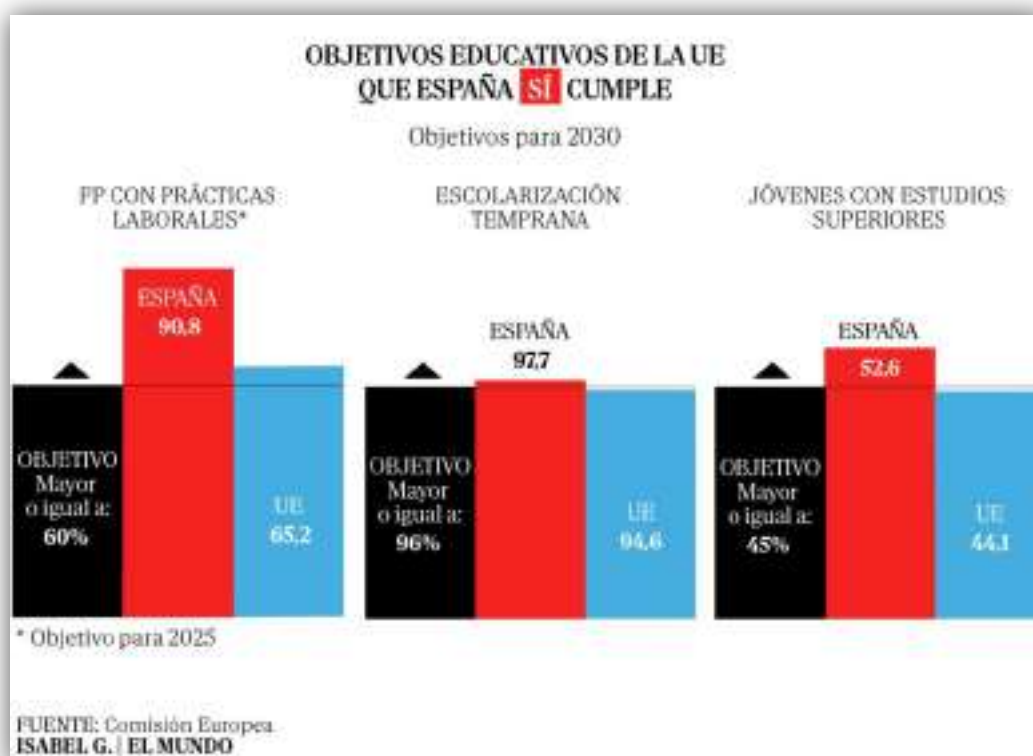
Más fontaneros y menos ADE: la UE alerta de que el mercado de trabajo español "no puede absorber" a tantos universitarios

El 35% de los graduados en España trabaja en empleos por debajo de su nivel formativo, la mayor tasa de sobrecualificación de toda Europa

Olga R. Sanmartín. Madrid. Viernes, 26 diciembre 2025

El informe educativo anual de la Comisión Europea (CE) advierte de que «el mercado de trabajo español no puede absorber el elevado número de titulados» en educación superior, y eso aboca a España a tener «la mayor tasa de sobrecualificación de la UE», con el 35% de los graduados trabajando en empleos por debajo de su nivel formativo, frente a la media europea del 21,9%.

El número de titulados en educación superior (los universitarios y graduados en su equivalente de FP) «va en aumento», dice el documento comunitario, con una proporción del 52,6% de jóvenes, ocho puntos porcentuales más que la media europea y un porcentaje que rebasa ya con creces el objetivo del 45% fijado para 2030.



«Sigue habiendo un desajuste entre las cualificaciones de los titulados y las necesidades del mercado de trabajo», añade el informe *Monitor de la Educación y la Formación* de la CE, que alerta de la «baja empleabilidad» de los graduados de humanidades, estudios sociales y artes, mientras el mercado no encuentra los especialistas científico-tecnológicos que necesita porque la matriculación en estas carreras «es inferior a la media de la UE y está disminuyendo». El documento apunta que «persiste la escasez de mano de obra» en el sector digital, donde las ofertas de empleo por trabajador superan la media en un 212%, lo que pone de relieve «una brecha cada vez mayor entre la oferta y la demanda de competencias».

El mensaje de Bruselas es claro: hacen falta más programadores, técnicos y operarios manuales. Va en la línea de lo que ya han advertido los indicadores de empleabilidad. El informe de inserción laboral de la Fundación CYD destaca entre las tasas más altas de afiliación media a la Seguridad Social las del ámbito de la Informática (86,9%). Entre las más bajas se encuentran Ciencias Sociales, Periodismo y Documentación (70,4%) y Negocios, Administración y Derecho (71,2%).

Este uno de los grandes agujeros que tiene el sistema educativo español. Pero hay más. La CE ha analizado el desempeño de nuestro sistema educativo a partir del cumplimiento de siete indicadores y ve que sólo aprobaríamos en tres (incluida la proporción de jóvenes con estudios superiores), mientras que suspenderíamos en cuatro.

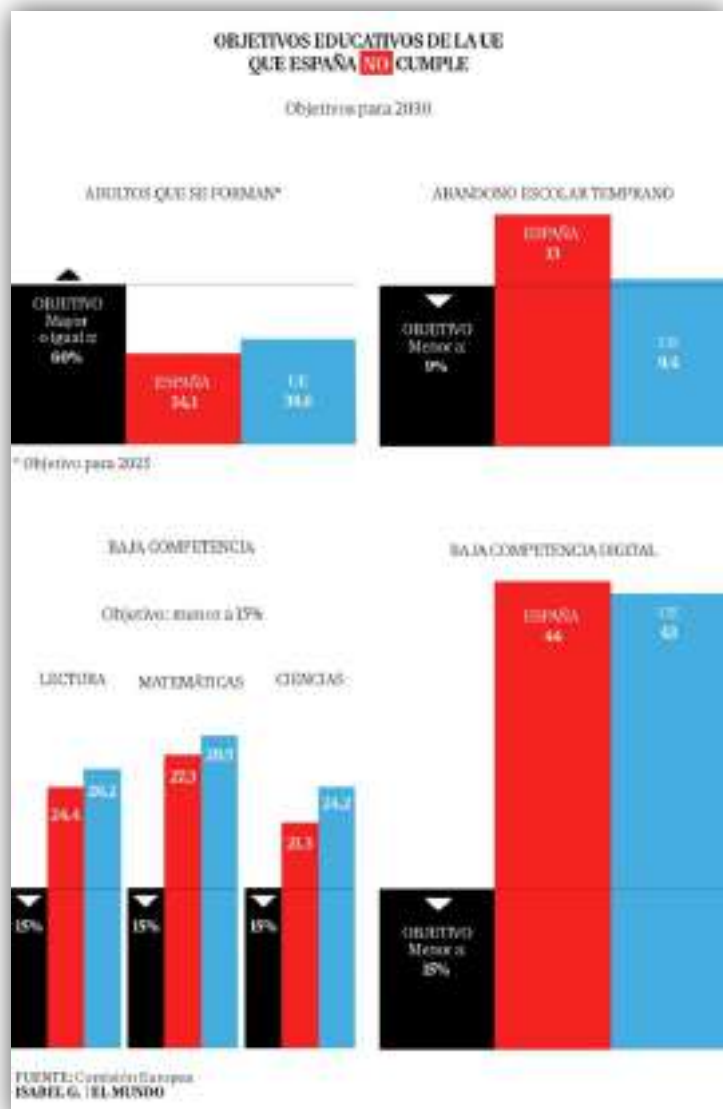
Para 2030, Europa nos exige que haya sólo un 15% de alumnos con bajas competencias digitales, pero tenemos el triple, el 44%. «Demasiados alumnos no demuestran un nivel suficiente de alfabetización informática y de gestión de la información para desenvolverse en el mundo digital», advierte, y detalla que hay muchos estudiantes que no saben usar el ordenador para realizar tareas básicas de recogida de información.

También nos quedamos lejos de otra meta: conseguir que en 2030 sólo haya un 15% de estudiantes con bajas competencias en las asignaturas principales. El 27% de los adolescentes de 15 años tiene bajo nivel en Matemáticas, el 24% no llega a los mínimos en Lectura y el 21% no consigue lo básico en Ciencias.

¿Por qué hay cada vez más alumnos peor formados? El informe de la CE responde que parte de la culpa la tiene la pandemia de Covid, pero también responsabiliza a las «distracciones digitales», pues considera que «afectan negativamente al aprendizaje». Recuerda que, según PISA, el 32% de los estudiantes europeos admite tener «frecuentes distracciones digitales» en clase. Y cita un documento de trabajo de la OCDE que «confirma el impacto negativo del uso excesivo del *smartphone* y de las redes sociales en el desempeño académico de los estudiantes». «Este documento sugiere que el uso de dispositivos digitales en las escuelas para fines no educativos puede ser el principal factor detrás de la caída mundial de los resultados de PISA desde 2009», afirma.

Pérdida de implicación de los padres

La CE también señala como culpables del empeoramiento de los resultados a la falta de profesores en determinadas asignaturas (en España, de Matemáticas, Informática y Tecnología) y a la pérdida de implicación de los padres. «Entre 2018 y 2022 ha habido un considerable descenso



de la participación de los padres en la vida escolar en muchos países», indica el informe, que observa que, «al mismo tiempo, los sistemas educativos que lograron mantener o aumentar los niveles de participación de los padres vieron resultados estudiantiles más estables o incluso mejorados, particularmente en el caso de los alumnos en desventaja».

El informe señala las reformas de la profesión docente que ha emprendido el Gobierno como solución para mejorar las competencias de los alumnos. También para reducir la elevada tasa de abandono escolar temprano (13%), donde España está lejos de cumplir el 9% fijado como objetivo para 2030. Lo que ocurre es que las negociaciones con los sindicatos para reformar la profesión, que cogieron rumbo a mediados de año, están paralizadas incluso desde antes que Pilar Alegría dejara el Ministerio de Educación, el pasado día 16, para centrarse en ser la candidata del PSOE en las elecciones a la presidencia de Aragón y fuera sustituida por Milagros Tolón, ex delegada del Gobierno en Castilla-La Mancha.

España no ha cumplido tampoco el objetivo de la UE fijado para 2025 de que haya un 60% de adultos participando en actividades de aprendizaje. Ha pasado el plazo que se nos ha dado y sólo tenemos un 35%, menos que la media europea (39,6%).

¿Hay algo que la escuela española haga bien? Sí. Pasamos de sobra la prueba de tener muchos alumnos escolarizados en primer ciclo de Infantil (el 97%, un punto porcentual más de lo que se nos exige para 2030). Y también hemos cumplido para 2025 tener al menos un 60% de titulados de FP que hayan estado expuestos al aprendizaje en el trabajo. Superamos este porcentaje porque tenemos un 90,8%, bastante más que el 65,2% de media del conjunto de la UE.



ANDALUCÍA

Un cambio normativo deja a cientos de estudiantes de FP en Andalucía ante el riesgo de no poder finalizar sus estudios

La adaptación de la nueva Formación Profesional Dual exige un número de horas de prácticas difícil de asumir para los centros educativos y el tejido empresarial. Alumnado, profesorado y sindicatos alertan del caos organizativo, mientras la Junta niega que exista un problema generalizado

Álvaro López. 26/12/2025

La nueva Formación Profesional (FP) Dual, que emana de la Ley Orgánica 3/2022 y desarrollan todas las comunidades autónomas, mantiene en vilo a cientos de estudiantes de Andalucía y a su profesorado. La adaptación de la regulación estatal por parte de la Junta ha provocado que buena parte del alumnado, que inició sus estudios en 2024, se enfrente ahora a una exigencia de horas prácticas para poder titular que el sector considera inasumible.

En concreto, la preocupación se centra en la obligatoriedad de completar 500 horas de prácticas para obtener el título, el equivalente a unos tres meses de trabajo efectivo. Hasta este cambio normativo, que se ha ido adoptando desde el curso 2023-2024 en Andalucía y es de plena aplicación desde este año 2025, la media de horas prácticas se situaba en torno a las 400 horas -dependiendo del nivel- y se realizaban al final del último curso.

Ahora, aunque estas horas pueden repartirse entre primero y segundo, el cambio se ha producido con el curso ya iniciado, afectando a alumnado que comenzó sus estudios sin ese requisito. En toda Andalucía, según las últimas cifras publicadas del Gobierno central, hay alrededor de 200.000 estudiantes de formación profesional y todos ellos deben adaptarse a la normativa.

No obstante, el problema no es para todos igual. La exigencia impacta en los ciclos de grado medio y superior, donde además se matricula un perfil de alumnado que busca incorporarse cuanto antes al mercado laboral. Cualquier retraso en la obtención del título supone, en la práctica, un freno directo a sus posibilidades de empleo.

Aunque la Junta dice no tener constancia de que el problema sea generalizado, fuentes del sector sí lo dicen y señalan que provincias como Málaga, Granada o Almería sufren especialmente esta situación porque la regulación de la Consejería de Educación está siendo retroactiva en cuanto a las exigencias y no se está informando "a tiempo".

"Aunque apruebes todo, puedes no titular"

La situación es especialmente grave en la FP a distancia, donde no existe la división tradicional por cursos y el alumnado se matricula por módulos. En estos casos, aprobar todas las asignaturas ya no garantiza la titulación. "Ahora mismo hay alumnado que, aunque apruebe todos los módulos, puede no titular simplemente porque no encuentra empresa para las prácticas", explica Pedro Fernández, docente de FP y miembro de la comisión de FP del sindicato CSIF en Andalucía. "Si un alumno de segundo no encuentra empresa, no titula. Eso significa

imponerle un tercer año obligatorio". Para el profesorado, el cambio normativo se está haciendo sin la información y el diálogo necesarios.

Además el problema, dice, no es académico sino estructural. "Encontrar empresas para todo el alumnado en Andalucía es inviable". La mayoría del tejido productivo está formado por microempresas y autónomos sin capacidad para asumir alumnado en prácticas, mientras que la búsqueda de plazas recae casi en exclusiva sobre el profesorado, con una dotación horaria mínima. "Tenemos tres horas por curso para buscar empresas para cincuenta o sesenta alumnos. Es materialmente imposible". Eso sí, quienes puedan acreditar horas de trabajo por su cuenta que estén relacionadas con su formación, pueden descontárselas de las prácticas.

Un cambio de reglas en pleno partido

Pero el problema está extendido entre el alumnado. Azahara, estudiante de Integración Social a distancia, tiene 34 años y trabaja por las mañanas. Se matriculó con una idea clara: terminar el ciclo en dos años. "La mayoría de las personas que estudiamos FP a distancia trabajamos o tenemos cargas familiares", explica.

El curso pasado cursó ocho módulos. Tres de ellos incluían prácticas que, según les indicó el propio centro, se realizarían de forma transitoria en institutos y se evaluarían mediante tareas, ya que la FP Dual aún no estaba implantada al 100 % en la modalidad a distancia. "En junio nos dijeron que las prácticas estaban superadas, que ya estaban evaluadas y que no había que hacer prácticas en empresa", recuerda. "En septiembre nos lo volvieron a decir en la presentación del instituto".

Sin embargo, en diciembre ha llegado el giro. "Ahora nos dicen que no, que esas prácticas no valen", relata. "Tenemos grabaciones y resoluciones donde se dice claramente que esos módulos quedaban superados. Eso está incluso en YouTube". La solución que se le plantea ahora pasa por concentrar 500 horas de prácticas entre marzo y junio, compatibilizándolas con su empleo y el resto de módulos. "Pretenden que trabaje de ocho a tres y que luego haga prácticas de cuatro de la tarde a diez de la noche", denuncia. "Eso significa trabajar trece horas al día, hacer tareas, el proyecto intermodular y estudiar. Es inasumible".

Javier tiene 27 años, vive en Almería y también cursa Integración Social a distancia. Su experiencia coincide con la de Azahara. "Pensaba que la FP a distancia iba a estar adaptada a personas que no pueden estudiar de otra forma, y ha resultado ser incluso peor que la presencial", afirma. Durante el curso ha tenido que dejar de acudir a su empleo para asistir a prácticas obligatorias. "He tenido que buscar un sustituto y perder un día de paga, además del dinero del desplazamiento", explica. "Esto genera mucho estrés y desconcierto".

Javier insiste en que el problema no está en los centros. "No culpo a los institutos ni al profesorado, porque se han volcado con nosotros", señala. "El problema es que las cosas cambian de un día para otro". Tras dos cursos marcados por la incertidumbre, lanza un diagnóstico contundente: "La FP a distancia es un caos". Y añade: "Sinceramente pensamos que todo esto son artimañas para acabar con ella. Están robando oportunidades".

Para el sector es un caos normativo

Desde el sector, el responsable de Política Educativa de CCOO, Felipe Gómez, se sitúa en la misma línea que el alumnado y los docentes y confirma que no se trata de casos aislados. "La implantación de la FP Dual en Andalucía está siendo caótica, como venimos viendo en los últimos años", afirma. "La normativa no llega hasta bien entrado el curso, como ocurrió el año pasado y está pasando este".

Gómez señala que la falta de desarrollo normativo afecta también al profesorado. "Es un caos para los profesores y profesoras, que no tienen la normativa aplicada ni suficientes horas para buscar empresas donde realizar las prácticas". En particular, reconoce problemas con la aplicación de las 500 horas en alumnado que no pudo completarlas el curso anterior por causas justificadas. "No estaba claro cómo implementarlas ni cómo registrarlas en Séneca".

Además, sitúa el conflicto en un contexto más amplio. "Hay un proceso evidente de privatización y de negocio alrededor de la FP", apunta. "Quienes acaban pagando son, muchas veces, hijos e hijas de la clase trabajadora".

La Junta niega un problema generalizado

Por su parte, la Consejería de Educación niega que exista una problemática estructural en el sistema. Según datos oficiales, Andalucía ha firmado 85.000 convenios con empresas y dispone de 170.000 plazas públicas, frente a unas 40.000 en la privada. "Que sea un problema general del sistema no nos consta", sostienen fuentes de la Consejería.

Desde la Junta subrayan que los requisitos de la FP Dual vienen marcados por la normativa estatal. "La normativa es de carácter nacional y es la que marca los requisitos", señalan, recordando que la Dual comenzó a aplicarse en primero el curso pasado y este año ya se extiende a primero y segundo. Según la Consejería, Andalucía solicitó una implantación progresiva en varios cursos, pero el Gobierno central la descartó.

Sin embargo, la respuesta institucional no entra a valorar los casos concretos de alumnado que comenzó sus estudios con unas condiciones y ahora se enfrenta a otras, ni la dificultad real de compatibilizar prácticas obligatorias y empleo.

Mientras tanto, a pocas semanas de que comiencen de forma generalizada las prácticas, la incertidumbre persiste. “En enero empieza todo el mundo a irse de prácticas y ahora mismo no sabemos qué va a pasar”, resume Pedro Fernández. “Si esto no se resuelve ya, hay alumnado que no va a poder terminar sus estudios”.

EL PAIS ENTREVISTA

Víctor Bermúdez, profesor de Filosofía: “Hemos perdido el control del proceso educativo, lo que damos en clase es en gran medida un simulacro”

Coautor del currículo oficial, el docente acaba de publicar un libro sobre el estado de su asignatura y advierte de la pérdida de referentes culturales comunes entre el profesorado y sus alumnos

Ignacio Zafra. Valencia - 26 DIC 2025

Víctor Bermúdez volvió en septiembre a su instituto público Santa Eulalia de Mérida, donde da clase de Filosofía, después de cinco años en el Ministerio de Educación, donde ha coordinado la redacción de los actuales currículos de su materia y de varias más, como Historia. Acaba de publicar con otros autores *Defensa de la enseñanza de la Filosofía: trayectorias en Iberoamérica* (Aula de Humanidades), libro en el que explica que para entender por qué en España se enseña Filosofía en secundaria, y no sucede lo mismo en el centro y norte de Europa, hay que remontarse a las guerras de religión del siglo XVI. Durante una hora de entrevista, Bermúdez repasa la historia y características de su asignatura, para lanzarse después a hablar de cómo ve a los chavales y la escuela, la parte que, puestos a elegir, se recoge aquí. Nacido hace 57 años en Barcelona y criado en Triana, Sevilla, responde a las preguntas por videollamada desde el estudio de su casa. La cámara muestra el espacio acogedor donde trabaja alguien que no es precisamente un maniático del orden.

Pregunta. Afirma en el libro que una de las preocupaciones del profesorado en España es que el alumnado presenta “dificultades generales de atención, comprensión y expresión”. ¿La comparte?

Respuesta. Es una pregunta muy complicada. No es algo solo o específico de la materia de Filosofía. Como profesor creo que estamos en un momento de gran desconcierto educativo. Hemos perdido casi totalmente el control del proceso educativo de los chicos y las chicas, de los futuros ciudadanos. Y en gran medida la educación que seguimos dando en los centros educativos es un poco un simulacro.

P. ¿Por qué?

R. En primer lugar, se han desbocado los cauces de obtención de información. No hay quien los controle, porque en gran medida pertenecen a ámbitos privados. Empezando por las empresas que suministran herramientas no solamente de obtención, sino ahora de producción de información a través de la inteligencia artificial. La escuela no sabe cómo actualizar el lenguaje educativo para que pueda competir con eso. En segundo lugar, creo que la escuela está renunciando a su objetivo fundamental, que era generar una especie de cultura general común a toda la ciudadanía, que pudiera servir no ya para obtener trabajo, sino para generar unos vínculos comunitarios, unas referencias comunes, y una formación moral que permitiese a las personas afrontar el mundo. La educación está fracasando en esto y no porque no haya voluntad. Veo a mis compañeros y compañeras trabajando como locos por intentar enganchar al alumnado. Pero no sabemos cómo competir con, cómo llegar a, ni tampoco qué impartir. Y no sabemos cómo recuperar ese fondo de cultura general, de referentes culturales comunes que los chicos no llegan a compartir con nosotros.

P. Pero ¿tienen más dificultades de comprensión y expresión?

R. Hay dificultades, eso es innegable, para comprender textos escritos y para expresar por escrito contenidos complejos de una forma también compleja y amplia. Es decir, hay dificultades para expresarse en el lenguaje en el que tú y yo nos hemos educado.

P. ¿Cree que en ello influye el entorno en el que se están criando fuera de la escuela: las pantallas, los móviles, las redes sociales...?

R. Sí, y ahora la inteligencia artificial. No es que en general comprendan menos; comprenden menos y se expresan peor en determinados códigos. Con esto no quiero ser relativista; no creo que cualquier forma de comunicación sea igual de buena, creo que el lenguaje verbal es mucho mejor que otros, porque pensamos con él. Como les digo a mis alumnos, si no escribes bien y no hablas bien, tampoco puedes pensar bien. Pero tampoco quiero decir que los chicos sean tontos. Son muy listos y tienen un potencial enorme. A mi juicio, desaprovechado porque no están aprendiendo todos los lenguajes que deberían estar aprendiendo y dominando.

P. ¿Qué le preocupa del uso que hacen de la IA?



R. Lo que temo no es ya que los chicos usen la inteligencia artificial, que la usen y mucho. Sino que muchos la utilizan ya sin picardía porque realmente creen que es una herramienta para que ellos puedan expresarse mejor. Un poco como el *autotune*, el aparato que hace que parece que cantas afinado aunque no lo hagas. Llegan a creer que esa expresión es fruto de su colaboración con la máquina, cuando en el fondo la máquina lo hace prácticamente todo. Muchos se están engañando con eso. La escuela tendría que aprovechar las herramientas que le proporciona la inteligencia artificial para educar, que es muy aprovechable, aunque habría que cambiar el propio concepto de evaluación. Pero no creo que ese sea el elemento fundamental del desconcierto.

P. ¿Cuál es?

R. Que se está disgregando a marchas forzadas ese ámbito que antes llamábamos cultura general, y que hacía que pudieras hablar con cualquier ciudadano de Cervantes o que un chico supiera dónde está Egipto. Un magma simbólico y de ideas que pueda amueblar la convivencia. Hay muchos chicos que no saben, por ejemplo, situarse históricamente de forma clara, y hablo de chicos de segundo de Bachillerato.

P. ¿A qué lo atribuye?

R. Creo que tiene que ver con que la educación en los últimos años se está centrando fundamentalmente en procedimientos. Que el chico o la chica sea capaz de desarrollar ciertas habilidades. Pero esto tiene el problema de que se pierda ese idioma común que antes era la cultura de, no sé, los europeos, por hablar de un ámbito cultural más concreto. Por un lado, la globalización ha roto, y tiene su parte positiva, esa burbuja cultural europea y de cada uno de sus países. Pero por otro, no ha dado nada para sustituir ese hueco cultural. Ese idioma de conceptos, contenidos, problemas comunes a nivel cultural, filosófico, político. De forma que cada vez nos comunicamos peor, cada vez nos entendemos menos. Y esto también está canalizado por el fenómeno de la polarización política y, en general, de la superficialidad de la comunicación que protagonizan fundamentalmente las redes globales. Una comunicación basada sobre todo en el consumo de productos muy simples, muy prefabricados.

P. ¿Qué papel le queda a la escuela?

R. Ese espacio de formación pública, dependiente únicamente del Estado, que es especialmente la escuela pública, es un reducto cada vez menor de interacción entre la ciudadanía. Se va empequeñeciendo frente al mercado global de comunicación, de formación y ahora ya de producción de información de las empresas privadas. Donde no hay referentes compartidos, un idioma cultural común que te permita plantear problemas profundos y encontrar un interlocutor. Sino que hay un nivel muy superficial de información, y básicamente una gran soledad individual, existencial, especialmente entre los jóvenes. Y no es solo aquí. A nivel mundial la escuela está perdiendo protagonismo.

P. ¿Puede hacer algo la filosofía al respecto?

R. Llámame si quieres ingenuo, pero sigo teniendo confianza en que la filosofía, la competencia filosófica, podría ser un cierto revulsivo para que la educación articule algo que permitiese a los chicos defenderse un poco de la agresión que sufren continuamente del entorno. Lo que no sé es cómo no tienen más problemas mentales. Si no tienen herramientas conceptuales, conceptos con los que comprender, categorías con las que ordenar la información, capacidad para hacer mapas mentales integrando lo que viene de aquí y de allá, no sé cómo podrán estos chavales afrontar no solo lo que hay, sino lo que se les viene encima. Porque se les viene encima una crisis ecosocial enorme, no sé si un contexto prebélico o bélico... En fin, igual es que soy ya muy viejo.

INFORMACIÓN

Tres de cada diez vacantes a director vuelven a quedar desiertas en la provincia de Alicante

La elevada burocracia y el endurecimiento de las condiciones para tener sustitutos en las aulas merma el interés de los docentes por asumir la gestión de los centros

A. Fajardo 26 DIC 2025

Tres de cada diez plazas para ser director o directora en un centro educativo de la provincia han vuelto a quedar desiertas. De 59 vacantes que había en los colegios e institutos alicantinos para el próximo curso, la Conselleria de Educación ha recibido 40 candidatos. Las reticencias de los docentes para asumir la gestión de las instalaciones educativas vuelve a ser una realidad, en gran medida, por la elevada burocracia que tienen que asumir, pero también porque desde septiembre los directores lo tienen más difícil para que otros profesionales les sustituyan en las aulas.

La Conselleria de Educación cerró el pasado 10 de diciembre el plazo para la renovación y la evaluación del desempeño del cargo de director o directora de centros docentes públicos de titularidad de la Generalitat.

El objetivo de esta convocatoria es doble: por un lado, renovar el nombramiento de quienes hayan ejercido uno o dos periodos; por otro, consolidar parcialmente el complemento específico para ese mismo grupo, pero también para quienes hayan ejercido el cargo de director durante tres periodos y que, en consecuencia, no pueden renovar el mandato, sino que han de presentarse a una selección.

Este curso finalizan su mandato las direcciones de 194 centros, de los cuales 59 son de la provincia de Alicante, 25 de Castellón y 110 de Valencia. También se incluyen las direcciones de centros en zona dana que optaron voluntariamente por extender un año su mandato con el fin de ocuparse de las incidencias provocadas por la riada.

Sin embargo, cada vez más los profesores reniegan de este cargo que consideran "muy desagradecido", porque, según denuncian, acaban convirtiéndose en robots para poder atender la elevada burocracia que exige la gestión de un centro educativo y acaban teniendo que relegar la supervisión del proyecto pedagógico que marca la enseñanza de sus alumnos. Cobrar una media de 680 euros brutos mensuales extra a muchos no les compensa. Así se lo hicieron saber al anterior conseller José Antonio Rovira a las puertas de su despacho el pasado julio: tacharon la situación de "insostenible".

A este problema, que vienen denunciando en los últimos años, se ha añadido desde este curso otra dificultad que está generando quejas entre algunos equipos directivos de la provincia. Y es que, tras la nueva orden de plantillas del Consell, la conselleria ha endurecido las condiciones a los centros educativos para compensar con otros docentes o especialistas por sus funciones en el equipo directivo.

Compensación de horas

Según la Asociación de Directores de Infantil y Primaria de la Comunidad Valenciana (Adep-PV), desde este curso, Educación compensa con una media jornada a los colegios solo si los tres miembros del equipo directivo son de la misma especialidad, por lo que si no se da con esta circunstancia, hay colegios que como ejemplo, desde septiembre se han quedado sin un especialista de Audición y Lenguaje porque ese profesional forma parte de la dirección del centro y ya no puede dedicar parte de su tiempo a estar en el aula. Frente a ello, según el mismo colectivo, hasta ahora, la conselleria lo contemplaba de otra manera. Si en el equipo directivo había dos maestros de la misma especialidad ya se compensaba al centro con otro profesional.

Ante la ausencia de candidaturas, la Administración autonómica elige directamente a un funcionario o funcionaria de carrera que imparta clase en el centro para que desempeñe el cargo por un año. ¿Cómo lo nombra? La Dirección Territorial tiene que escuchar al consejo escolar y atender al informe que elabore la inspección educativa, según consta en la resolución autonómica.

Desde fotocopias a gestionar averías

Y es que los directores y sus equipos se están teniendo que ocupar, desde hacer ellos mismos las fotocopias, a pasar buena parte de la jornada tras la pantalla del ordenador para gestionar desde el simple cambio de una bombilla, hacerse cargo de una fuga de agua o una avería eléctrica en el centro o hacer informes sobre alguna situación problemática. A ello se suma que desde este curso también se van a tener que asumir el nuevo protocolo de emergencias para casos de dana que les hace responsable de la gestión de los avisos al personal del centro, bajo amenaza de sanción, además de garantizar que las instalaciones estén en pleno estado de conservación para evitar cualquier inundación.

Al margen de esta nueva responsabilidad, los directores han criticado que proyectos de inclusión, innovación e investigación docente se concentran a final de curso, dificultando el trabajo de direcciones y claustros. En esta misma línea, lamentaron que trámites como las becas comedor o el nuevo periodo extraordinario de matrícula les absorbe durante el mes de julio, "impidiendo la planificación del curso siguiente y dificultando la atención a las familias".

Ante estas dificultades, han demandado a Educación un calendario claro, coherente y con unos términos amplios y previsibles de los proyectos burocráticos, además de que los trámites de becas y matrículas finalicen con el curso escolar. También han demandado una compensación del 100% de las horas del cargo, sin distinción de especialidades y sin quitar horas a otros docentes.



La FP dual es el mejor camino para lograr un empleo 'premium' en Euskadi

Un estudio del Ministerio de Educación revela que los graduados vascos de FP tienen una de las tasas más bajas de afiliación a la Seguridad Social debido a la estructura del mercado laboral y a la competencia los titulados universitarios

Idoia Alonso NTM. Bilbao 26-12-25



Obtener un título de Formación Profesional en régimen dual es la mejor vía para alcanzar un empleo, lo que es más importante, un empleo de calidad. Por otro lado, las tasas de afiliación media de los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior se encuentran en el rango bajo respecto a otras comunidades. En general, Euskadi destaca por tener un porcentaje significativamente más alto de graduados en FP empleados en la Industria Manufacturera en comparación con la media del Estado, lo que refleja la importancia de este sector en la economía del país. Sin embargo, en ramas como Actividades Sanitarias y Servicios Sociales y Hostelería, las tasas de afiliación son inferiores al promedio nacional. Estas son algunas de las conclusiones de la Estadística de Inserción Laboral de las Personas Graduadas en Enseñanzas de Formación Profesional 2025 correspondientes a la promoción del 2020-2021 que acaba de hacer público el Ministerio de Educación.

Los datos muestran que los graduados en FP dual no solo tienen mejores tasas de inserción laboral, sino que también disfrutan de salarios más altos en comparación con los graduados en la modalidad no dual. Este efecto es más pronunciado en el Grado Superior, donde la diferencia en las bases de cotización es más significativa. Esto refleja que la FP dual no solo facilita el acceso al mercado laboral, sino que también mejora las condiciones económicas de los graduados. Así, el informe refleja que en el tercer año tras la graduación, la tasa de afiliación media de los graduados en FP dual Euskadi es 72,7%, lo que supera en 15 puntos porcentuales la tasa de los graduados en la modalidad no dual (57,7%) y significativamente superior a la media estatal (64,6%).

Por lo general, los graduados en régimen de alternancia tienden a tener mejores salarios en comparación con los graduados en la modalidad no dual. En Grado Medio, la base de cotización media de los graduados en FP dual al año de graduarse es 18.481 euros, ligeramente superior a la de los graduados en no dual (18.415 euros, +0,4%). La diferencia se amplía al tercer año de graduarse, con una base de cotización media de 23.538 euros para los graduados en FP dual, frente a 22.704 euros para los de no dual (+3,7%). En Grado Superior, la base de cotización media de los graduados en FP dual es 20.725 euros, mientras que para los graduados en no dual es 19.535 euros, lo que representa una diferencia del 6,1% a favor de los graduados en dual. Y al cuarto año de titularse, la diferencia salarial sube al 10%: una base de cotización media de 27.509 euros para los graduados en FP dual, frente a 25.017 euros para los de no dual.

En Euskadi se paga mejor

Si se compara con la media estatal, en Euskadi se paga mejor. En el segundo año tras la graduación, los graduados en FP dual de Euskadi tienen una base de cotización media de 25.500 euros, mientras que la base de cotización media estatal para FP dual es 22.700 mil euros. Además, hay una mayor heterogeneidad salarial. En Euskadi la diferencia entre el límite del primer quintil y el cuarto quintil de las bases de cotización es 14.1000 euros, lo que indica una mayor variabilidad en los salarios, pero también una oportunidad para acceder a puestos mejor remunerados. Además de mejores salarios, la dual tiene más estabilidad.

La estadística del Ministerio indica que en el tercer año tras la graduación, el 75,8% de los graduados en FP dual tienen un contrato indefinido, lo que es superior al promedio nacional de 72,1% para FP dual en Grado Superior. Y en el tercer año, tienen una mayor proporción de contratos a tiempo completo, lo que indica mejores condiciones laborales en comparación con otras comunidades autónomas. Esto se debe, en parte, a la fuerte presencia de sectores industriales y la alineación de la FP dual con las necesidades del mercado laboral local.

Actualmente, más de 50.000 personas se forman en la red de Formación Profesional vasca en 184 centros de Euskadi. Solo en la última década, la matrícula en FP Inicial ha crecido un 41,5%. La FP vasca ofrece más de 160 titulaciones y este curso ha incorporado 2.920 plazas más.

Mujeres y extranjeros

En el mercado laboral vasco, las mujeres con un título de FP enfrentan desafíos en términos de tasa de afiliación laboral y condiciones laborales, como menor acceso a contratos a tiempo completo y representación en grupos de cotización más bajos en comparación con los hombres. Aunque la FP dual mejora las tasas de afiliación y las condiciones laborales en general, las diferencias de género persisten, lo que indica la necesidad de políticas específicas para promover la igualdad de oportunidades en el mercado laboral. Así, en el primer año tras la graduación, las mujeres tienen una tasa de afiliación media del 35,4%, mientras que los hombres alcanzan el 45,5%, lo que representa una diferencia de -10.1 puntos porcentuales. En el tercer año, la tasa de afiliación media de las mujeres es del 59%, mientras que la de los hombres es del 65,7%, con una diferencia de -6,7 puntos porcentuales. En Grado Superior, en el primer año tras la graduación, las mujeres tienen una tasa de afiliación media del 42,6%, mientras que los hombres alcanzan el 48,3%, con una diferencia de -5.7 puntos porcentuales. Y en el tercer año, la tasa de afiliación media de las mujeres es del 70,8%, mientras que la de los hombres es del 79,0%, con una diferencia de -8.2 puntos porcentuales.

Ellas tienen una menor proporción de contratos a tiempo completo en comparación con los hombres. En el tercer año tras la graduación, el 59,0% de las mujeres en Grado Medio tienen contratos a tiempo completo, frente al 76,4% de los hombres (-17,4 puntos porcentuales). En Grado Superior, la diferencia es aún más marcada. En el tercer año, el 61,3% de las mujeres tienen contratos a tiempo completo, frente al 80,3% de los

hombres (-19 puntos porcentuales). El informe señala que las mujeres tienen una mayor representación en grupos de cotización más bajos, como Auxiliares Administrativos, donde representan el 29,4% en el primer año tras la graduación, frente al 12,8% de los hombres. Por el contrario, los hombres tienen una mayor representación en grupos de cotización más altos, como Oficiales de primera y segunda, con una diferencia de +11.4 puntos porcentuales en el primer año.

Por su parte el alumnado extranjero muestra una menor tasa de afiliación laboral y una mayor representación en grupos de cotización más bajos en comparación con los titulados vascos. Sin embargo, tienen una mayor proporción de contratos a tiempo completo en el tercer año tras la graduación. Las bases de cotización de los titulados extranjeros son inferiores (-1,249 euros en Grado Superior), lo que refleja una brecha salarial y posibles diferencias en los tipos de empleo y sectores en los que se insertan.

Tasa de afiliación bajas

Otra de las conclusiones más sorprendentes del informe es que el porcentaje de graduados en Formación Profesional que están empleados y afiliados a la Seguridad Social es menor en comparación con otras comunidades autónomas. Esto puede reflejar una menor inserción laboral de los graduados, lo que podría estar relacionado con factores como la situación económica, la demanda de empleo en sectores específicos, o la relación entre la formación recibida y las oportunidades laborales disponibles en el mercado local.

En general, Euskadi tiene tasas de afiliación inferiores, menos en régimen dual. En Grado medio, al tercer año de graduarse, la tasa de afiliación vasca es 9,7 puntos porcentuales menor que la media estatal (65,7% vs 75,4%). En Grado Superior la diferencia alcanza los 6,6 puntos (75,8% vs 82,4%). Por su parte, tasa de afiliación en la modalidad dual de Euskadi es 13,3 puntos porcentuales mayor que la media nacional estatal. El documento no especifica directamente las razones por las cuales hay una de las tasas de afiliación más bajas.

Sin embargo, se pueden considerar algunos factores que podrían influir en esta situación como la estructura del mercado laboral. Euskadi tiene una alta concentración de empleo en sectores como la Industria, que puede requerir perfiles específicos y experiencia, lo que podría limitar las oportunidades para los recién graduados de FP. Además está la gran competencia laboral porque la comunidad tiene una población altamente cualificada, lo que podría generar una mayor competencia en el mercado laboral y dificultar la inserción de los graduados de FP. Por otro lado, los titulados de FP pueden optar por continuar sus estudios en niveles superiores, como la universidad, en lugar de incorporarse directamente al mercado laboral, lo que podría reducir las tasas de afiliación en los primeros años tras la graduación.



Franco, ese 'bro': el desafío de abordar en clase la banalización de la dictadura

Un aula, una veintena de adolescentes y un propósito: poner sobre la mesa una parte de la historia que se estudia "poco y tarde" y que llega a los jóvenes tergiversada y fragmentada mientras crecen entre ellos las ideas antidemocráticas: "Cada vez hay más división y enfrentamiento porque no sabemos nada"

Olivia García Pérez / Guillermo Martínez . 26 de enero de 2025

Suena la música que anuncia el final del recreo en el instituto público Comercio, en Logroño. El aula empieza a llenarse –al final serán una veintena de alumnos y alumnas de Bachillerato– pero lo que podría ser una clase más de Historia va a convertirse en otra cosa. Hay algo en el aire que la hace diferente, y no solo porque hay un invitado especial. Se respiran ganas, una expectativa contenida por asomarse a un tema que saben importante y a la vez polémico. Cruzan miradas, intercambian sonrisas algo nerviosas: quieren esta conversación que les han anunciado y que con 16 y 17 años sienten que llega tarde. Muy tarde.

La profesora Reyes Iglesias da comienzo a la lección como quien oficia de maestra de ceremonias, con una pregunta con la que puede conocer al público y a la vez garantizarse su interés: "¿Qué sabéis sobre la Guerra Civil, la dictadura de Franco y la Transición?", suelta. Podría ser una pregunta retórica, porque ella, como la mayor parte de los profesores españoles, saben de sobra la respuesta. Pero aun así les da la palabra a los adolescentes, les regala la voz con la que reclamar un lugar que los tenga en cuenta en lugar de señalarlos. Y esa voz ruge en el aula, unánime: "No sabemos nada".

Alicia, 16 años y mirada firme, se arranca con una reivindicación: "Es un tema que se da muy tarde. Hay gente que no llega a segundo de Bachillerato y se queda sin conocer la historia de su país". Otras cabezas asienten. Ella se envalentona, argumenta: "En cuarto de la ESO te la dan muy por encima; las guerras mundiales son importantes, pero lo nuestro también". Y en una sola frase señala el camino de ida y vuelta entre el ayer y el mañana. "Es una base para el futuro. Después de muchos años de represión, todavía se nota el miedo en mucha gente que ha vivido la posguerra y eso no debería ignorarse", defiende.

Un par de asientos a su derecha, Asier apunta otro de los elementos que sobrevolará toda la charla: las dificultades para tratar el asunto en el aula no son solo curriculares. "Hay profesores y alumnos que no quieren dar ese tema por la controversia que puede generar", señala con voz grave y pausada, para acabar con una

sentencia que camina entre la resignación y el cabreo: “La consecuencia que eso genera es que cada vez hay más división y enfrentamiento porque no sabemos nada”, añade.

El aula enmudece con el relato del invitado que les acompaña. Antonio Sarabia es nieto y sobrino de fusilados, y pertenece a la asociación memorialista La Barranca. Sus dos abuelos y sus dos tíos acabaron su corta vida en una fosa común, y sus dos abuelas fueron duramente represaliadas. Sarabia narra con la voz de su familia los horrores de la época más oscura de nuestra historia reciente. Alicia, Victoria, Asier, Darío, Aya, Aritz, Sulemán, Lara y Manuela no le quitan los ojos de encima.

Todos en la clase escuchan con atención mientras cuenta que en La Rioja no hubo frente de guerra, pero que más de 2.000 personas fueron asesinadas y muchas más encarceladas, perseguidas o represaliadas. Les explica que cuando los sublevados ya no podían fusilar en la tapia del cementerio de Logroño porque las familias se agolpaban para despedir a sus seres queridos, decidieron ejecutar los asesinatos en un paraje perdido en el entorno de Lardero, en La Barranca. Cuatrocientos asesinatos en apenas dos meses del año 39.

“El 1 de noviembre de ese mismo año un grupo de mujeres decide ir a La Barranca a buscar la fosa en la que estaban sus maridos. Cruzan el río a pie, se enfrentan a la Guardia Civil y logran pasar la alambrada de espino. Desde entonces, no dejaron de ir nunca”, sigue el relato. “Con los años se consiguió dignificar el lugar haciendo un cementerio civil. Yo iba con mis abuelas y ahora llevo a mis hijos”, comparte Antonio.

Se hace un breve silencio antes de que Antonio retome la palabra. “Es importante que se recuerde para que no se repita. Sin odio ni rencor, pero con memoria. Porque yo en el colegio nunca estudié nada de lo que sucedió en la dictadura, ni tampoco estudiábamos la República”, dice. Y ahí la de Antonio encuentra una decena de voces adolescentes: “Nosotros tampoco”, contestan casi a la vez.

Puede que eso explique la encuesta publicada por el CIS este octubre que concluye que uno de cada cinco españoles considera que los años de la dictadura fueron “buenos o muy buenos para España”. Además, para el 17,3% de los encuestados el actual régimen democrático es “peor” que el franquismo. De todos los resultados, destaca que uno de cada tres encuestados que no eran mayores de edad en las últimas elecciones considera que los años de la dictadura franquista fueron “positivos” para España.

Si siempre se señala la educación como motor de cambio de la sociedad, los especialistas apuntan que es justamente ahí donde se ven la mayor parte de las carencias. Aunque algunos responsables políticos pretendan hacer creer que hablar de derechos humanos es una forma de politización de las aulas, desde el profesorado todavía surgen algunas iniciativas para derribar este muro de silencio, incluso miedo, que les acecha con mayor ahínco desde hace unos años.

Hay gente de mi edad, de 30 años o menos, que todavía dicen que lo mejor para España sería una dictadura, sin derechos ni libertades. Si supieran realmente lo que fue el franquismo no dirían ese tipo de cosas

Ejemplo de ello son las unidades didácticas que la editorial Plaza y Valdés ha publicado en los últimos años, tituladas *La historia silenciada* (2022), *La memoria histórica democrática de las mujeres* (2023) y *Represión franquista, resistencia antifranquista y memoria histórica democrática de las mujeres* (2025). Beatriz García, una de sus autoras, defiende que trabajos de este tipo son necesarios porque “España no ha corregido las políticas de memoria del franquismo”. Esta profesora de Historia Contemporánea de la Universidad de León (ULE) se refiere así a los 40 años de dictadura en los que se llevaron a cabo unas políticas “muy claras de memoria” que dieron “una propaganda ultranegativa de lo que fue un sistema democrático como la Segunda República, y que con la vuelta de la democracia no se ha corregido”.

El alumnado de Bachillerato del IES Comercio de Logroño está de acuerdo. Darío, un chico alto y delgado que se sienta junto a la ventana, tiene claro que el problema radica en el sistema educativo. “Si este temario tan importante se pasa por encima, luego se escuchan las opiniones que se escuchan entre grupos y amigos y también entre políticos”, comienza. “Discursos obsoletos que no están adecuados al tiempo presente ni a la sociedad diversa que tenemos; aquí mismo hay alumnos de distintos orígenes con su propia historia. Ese discurso de odio se populariza porque te ves amenazado de manera absurda”, analiza.

Somos los más vulnerables y nos atacan con mensajes indirectos en TikTok e Instagram, metiéndonos esas ideas en la cabeza sin que nos demos ni cuenta

“Yo no veo ningún tipo de amenaza en un compañero por el hecho de que sea pakistaní o colombiano”, continúa Darío. A su derecha precisamente se sienta Daniel, de Bolivia, y a su izquierda Aya, de Marruecos. “Es que además saben dónde atacar –añade Patricia desde el otro extremo del aula– somos los más vulnerables y nos atacan con mensajes indirectos en TikTok e Instagram, metiéndonos esas ideas en la cabeza sin que nos demos ni cuenta”. Todos coinciden además en que problemas como el precio de la compra o la vivienda hacen que la gente más joven se vaya a los extremos pensando que peor no podemos estar y que tal vez sean la solución.

Reconocen que tienen amigos que piensan que con Franco se vivía mejor. “Ni ellos ni sus padres han vivido la dictadura ni conocen nada. Hablan de la economía pero no de la represión y los asesinatos. Pero es que yo

con 16 años lo que tengo es miedo de que vuelva”, confiesa Patricia. “También ese discurso de superioridad de grupo les atrae”, añade Alicia, que se ha quitado la chaqueta y muestra ahora una camiseta de Iron Maiden, “sobre todo en la juventud, cuando quieres tener una identidad”. Cree, sin embargo, que se comete el error de intentar cambiar el mundo mirando hacia el pasado en vez de inventar nuevas fórmulas de futuro.

Preferir una dictadura

La historiadora Beatriz García entiende la verdad como el derecho que es, y argumenta que como tal no se le puede arrebatar al alumnado. “No podemos quedarnos en explicar la Guerra Civil diciendo que hubo dos bandos que se mataron entre ellos y que luego se dieron un abrazo de concordia y se olvidaron tantos años marcados por la represión que legitimó tanto la dictadura”, asevera.

De esta manera, poder explicar con mayor detalle la historia más reciente de España a las generaciones más jóvenes es una forma de reforzar la democracia actual, según entienden las autoras de las guías pedagógicas. “Ahora hay gente de mi edad, de 30 años o menos, que todavía dicen que lo mejor para España sería una dictadura, sin derechos ni libertades. Si supieran realmente lo que fue el franquismo no dirían ese tipo de cosas”, se queja García.

Hay países como Alemania en los que se han censurado determinadas actitudes e ideas, pero en España se permiten cosas como ver a alguien saludando como Franco o cantando canciones franquistas sin ningún tipo de consecuencia

Explicar con detalle la Segunda República, el golpe de Estado, la Guerra Civil y la Transición supone otra forma de crear pensamiento crítico entre el alumnado, según esta docente universitaria. De esta manera, los más jóvenes podrían dudar de todo lo que les dice su *influencer* o *youtuber* de referencia y aplacar de alguna forma el “memoricidio”, tal y como lo denominan los especialistas consultados, que todavía impregna la sociedad española.

Enrique Javier Díez, catedrático de la Facultad de Educación de la ULE y otro de los autores de las unidades didácticas, apunta que lo que sucede en la educación española está íntimamente ligado a lo ocurrido en la Transición: “Todas las democracias del entorno europeo se fundaron en el antifascismo, y es algo que reconocen como valioso. Aquí, la democracia se fundó sobre el olvido del pasado”. El también autor de *La asignatura pendiente. La memoria histórica democrática en los libros de texto escolares* (Plaza y Valdés, 2020) exclama que “si la ley de Memoria Democrática no llega a calar en la ley de educación, se estarán tejiendo las mimbres que posibilitan el auge del neofascismo actual, que cada vez se extiende en las generaciones más jóvenes”.

En clase, Alicia, con apenas 17 años, también redundante en esa idea. “Hay países como Alemania en los que se han censurado determinadas actitudes e ideas, pero en España ha habido libre albedrío y se permiten cosas que no deberían ser permitidas como ver a alguien saludando como Franco o cantando canciones franquistas sin ningún tipo de consecuencia”, dice indignada. “Los discursos fascistas y genocidas se aferran a la idea de libertad, a que somos un país libre y podemos decir lo que queramos”, añade Patricia, “¿pero realmente debemos permitir que se divulguen este tipo de discursos e ideas? Tal vez esa es la pregunta”. Aya, una alumna de origen marroquí, asiente: “Cualquiera puede decirte cualquier cosa”.

Docentes “valientes” que explican la memoria

“Muchos docentes se han educado en unos estándares que aún están por superar, y así es muy difícil que España pueda recuperar su historia”, comenta Desirée Rodríguez, doctora en Estudios Interdisciplinarios de Género. Para ella, el nivel de profundidad con el que se abordan estos contenidos depende únicamente de la conciencia política y de clase del profesorado. ¿Resultado? En muchas ocasiones lo que se enseña es muy básico.

“También influye el tiempo. Al siglo XX se llega al final del curso, con la lengua fuera. No se profundiza en cuestiones como que en España hubo cientos de campos de concentración o en la violencia específica que sufrieron las mujeres”, ilustra Beatriz García, historiadora de la ULE.

García coincide en que muchos profesores de Historia actuales todavía se criaron en un entorno de “silencio y olvido”, y que eso pesa. “Si un docente habla por ejemplo de bando nacional o no explica qué significaba ‘dar un paseo’, estaría interpretando la historia igual que se hizo desde el golpe de Estado”, afirma.

Pero es que la cosa va más allá. Hay profesores que directamente prefieren pasar por alto el temario. La historiadora considera “valientes” a los docentes que deciden explicar este periodo histórico con detalle. “En la universidad no nos pasa tanto, por la libertad de cátedra, pero en los institutos las cosas han cambiado mucho en los últimos años”, apunta García. El catedrático de Educación Javier Díez es más contundente y asegura que “en los claustros se respira miedo”.

“Yo en cuarto no di nada de la historia de España explica Manuela, que hasta este punto había permanecido en silencio— y en mi clase la gente que más voz tenía eran de los que querían la vuelta de Franco, con 15 años, sin ser conscientes de lo que era la dictadura. Eso era como una ‘minirrepresión’ dentro de la clase, porque los que opinábamos distinto no podíamos decir nada y el profesor decidió no dar el tema por miedo a discusiones en clase, porque se metían contigo si pensabas diferente”.



Necesitamos estudiarlo más y mejor porque llegamos a un punto en el que empezamos a opinar sin saber nada y tu opinión al final depende de tu familia. Necesitamos formación porque no tenemos datos ni para rebatir

Su compañera Lara, sentada justo frente a ella, cree que esas píldoras de la historia más reciente de España deberían empezar desde Primaria. “Hasta el final de cuarto de la ESO no sabemos ni quién fue Primo de Rivera, ni que entre esas dos dictaduras hubo una República”, señala. “Yo vengo de una familia de militares, por un lado, y de una familia que piensa diferente por el otro. Si en el colegio no te explican lo bueno y lo malo de cada cosa, es difícil tener un criterio formado”.

“Necesitamos estudiarlo más y mejor porque llegamos a un punto en el que empezamos a opinar sin saber nada –añade Ángela, justo a su lado– y tu opinión al final depende de tu familia. Necesitamos formación porque no tenemos datos ni para rebatir”. Aritz desearía también que se hablase de este tema más en las casas y se acabase con eso de que “en la mesa no se habla ni de trabajo ni de política” porque llegan a las redes sociales con 12 o 13 años “totalmente vacíos, sin tener ni idea y vulnerables a cualquier falsedad”. “Y así llegas a escuchar barbaridades como que con Franco se vivía mejor, que actualmente vivimos en una dictadura o que la Guerra Civil la empezó la Segunda República”, remacha.

Antonio Sarabia, el memorialista, lanza una pregunta a los jóvenes: “¿Creéis que si actualmente viviéramos en una dictadura podríamos estar en esta clase debatiendo como lo estamos haciendo?”. Todos lo tienen claro.

Franco, ese 'bro'

“Asistimos impasibles a una banalización del mal, donde chavales se refieren a Franco como ese ‘bro’. Si no conocemos nuestra historia, estamos condenados a repetirla”, argumenta Javier Díez. Desde su punto de vista, lo que se necesita es voluntad política. A pesar de que la ley de Memoria Democrática recoge en su articulado que el currículum escolar y los libros de texto deben incluir la represión del régimen, la lucha antifranquista y la recuperación de la memoria, así como la formación de todo el profesorado en torno a estos temas, esto no se llega a materializar en los colegios e institutos.

“Por otro lado, tenemos una ley educativa, la LOMLOE, que simplemente blanquea el holocausto que se cometió en España durante aquellos años, tal y como lo denomina Paul Preston”, enfatiza Díez. Él mismo se pregunta cómo es posible que la chavalada salga de la educación obligatoria sabiendo más del genocidio que sufrieron los judíos y apenas nada del que sufrieron sus bisabuelos y abuelos, quizá apenas a escasos kilómetros de los pupitres que ocupan día tras día. “En lugar de visitar tanto Auschwitz, podrían llevarles a los campos de concentración que hubo en España”, propone.

En La Rioja miles de alumnos han visitado ya el memorial de La Barranca, escuchando las historias de los propios descendientes de aquellas familias asesinadas y represaliadas. “Yo nunca antes había escuchado todas esas historias”, confiesa Aya. “Sabía quién era Franco, pero no sabía todo eso que sucedió”. Y reivindica que se comparta esta parte de la historia de España también con los migrantes e hijos de migrantes que saben poco y nada de ella. “Son ciudadanos, y votan”, señala. “A mí en clase, al referirse a esa etapa solo me han hablado de riqueza, de autarquía, del crecimiento industrial de los años 60 –añade su compañero Aritz,– pero de pobreza, hambre y cartillas de racionamiento solo he oído hablar en mi casa”.

La adolescencia señala a la clase política

El catedrático Enrique Javier Díez cree que los responsables políticos que dirigen la educación en España “parecen seguir subordinados al nacionalcatolicismo franquista, esa herencia que permea todavía hoy los currículos”. Denuncia que los contenidos escolares continúan apoyando de manera sibilina la teoría de la equidistancia, no muestran el papel protagonista de la Iglesia católica en la represión, ni aparecen los responsables del régimen que, casi de un día para otro, se convirtieron en acérrimos demócratas, como Manuel Fraga Iribarne o Rodolfo Martín Villa.

Los adolescentes del IES Comercio de Logroño tienen clara su opinión sobre la clase política actual. No se sienten representados y lamentan que el debate se haya reducido al insulto, la burla y la descalificación. “El Congreso parece una clase de tercero de la ESO”, comentan con sonrisas burlonas. “Llegamos a aplaudir a Rufián por decir auténticas obviedades. Y eso es porque los demás ni siquiera hacen eso”, dice uno. “Es que ni siquiera sabemos lo que piensan”, añade otra. “Yo tengo claro que cuando pueda iré a votar, pero cada día tengo menos claro a quién. Al final se acaba votando por miedo a lo contrario”, añade un tercero.

Desde su pupitre, Alicia, una de las alumnas más activas durante toda la sesión, es tajante: “No tenemos ni idea de política”. Pero también mira hacia dentro y entona el mea culpa. “En parte es culpa de los ciudadanos. Nos aferramos a sistemas del pasado a ver si funcionan otra vez y eso es imposible. Hay que plantear nuevos sistemas, tener ganas de cambiar y mirar al futuro y eso va para los jóvenes y también para la gente mayor. Atraer a gente nueva a la política, proponer cosas diferentes. Al final la historia va de cambiar a través de revoluciones pacíficas”, zanja, “como ciudadanos tenemos cierta culpa, ponemos a los políticos ahí con nuestro voto y tenemos que tener claro que nosotros somos el futuro y tenemos que cambiarlo, exigir y luchar por uno mejor”.

La 'generación pantalla' suspende en lectura: La comprensión cae en picado en 6º de Primaria por la invasión digital

Un estudio de la UV revela que casi la mitad de los alumnos de 6º de Primaria no alcanza los niveles de comprensión esperados, mientras que el hábito de leer en dispositivos digitales está directamente relacionado con la pérdida de motivación y competencia

Gonzalo Sánchez. València 27 DIC 2025

Los temores de la comunidad educativa tienen cada vez más respaldo estadístico. La competencia lectora en España sufre un deterioro severo, impulsado por el auge del ocio digital y la digitalización acelerada de las aulas. Un informe de la Estructura de Investigación Interdisciplinar de Lectura (ERI-Lectura) de la Universitat de València revela una realidad muy preocupante: los déficits de comprensión lectora se han duplicado en apenas dos años, situando a la mitad del alumnado en una posición de "vulnerabilidad académica" antes de iniciar la Secundaria.

El estudio ha seguido de cerca a 900 estudiantes desde 4º hasta 6º de Primaria de la provincia de Valencia y se ha observado una trayectoria descendente preocupante. Mientras que a los 9 años la mayoría de los niños cumple con los estándares de comprensión esperables para su edad, al alcanzar los 11 años solo el 50% logra mantener ese nivel.

Esta brecha indica que, en el tránsito final de la Primaria, una gran parte de los alumnos pierde la capacidad de entender profundamente lo que lee, algo fundamental para adquirir conocimientos en todas las asignaturas.

El desplome de la motivación

El problema no es solo técnico, sino también emocional. El informe confirma que el placer por la lectura se evapora a medida que los niños crecen. En 6º de Primaria, solo uno de cada tres estudiantes afirma disfrutar con un libro.

Esta desconexión coincide con la tendencia global de informes como PISA, que describen a una

generación que percibe la lectura como una actividad tediosa frente al estímulo constante e inmediato de las pantallas. La inmediatez digital ha desplazado al esfuerzo intelectual que requiere el texto escrito.

La investigación de la ERI-Lectura establece una relación de causa y efecto directa según el soporte utilizado. El libro impreso se confirma como el único predictor positivo de éxito; el hábito de leer ficción o cómics en papel por puro placer es lo que blinda la comprensión y la motivación. Sin embargo, este es precisamente el hábito que está en regresión.

El porcentaje de niños que nunca abre un libro en papel por ocio aumenta de forma significativa, dejando paso a un consumo digital que, aunque masivo (el 32% lee en pantallas a diario), se asocia con niveles bajos de competencia.

La paradoja de las aulas digitales

Uno de los hallazgos más inquietantes del informe apunta directamente a la gestión educativa actual. El incremento del uso de dispositivos digitales en el aula para tareas académicas, como el uso de tabletas para leer textos escolares en 5º de Primaria, conlleva una disminución de la motivación lectora al año siguiente. Las pantallas, incluso cuando se emplean con fines de estudio, parecen tener un efecto desalentador a largo plazo, fomentando una lectura superficial -conocida como *skimming*- que impide la asimilación profunda de los contenidos.

Para frenar este declive, los investigadores proponen una intervención urgente basada en la recuperación del prestigio del formato impreso. Recomiendan a las familias priorizar el papel en el tiempo libre y limitar la lectura digital de ocio.



En el ámbito escolar, el consejo es minimizar el uso de dispositivos para textos informativos o de estudios extensos, reservando el papel para la lectura profunda. Asimismo, el informe subraya la necesidad de reforzar el diagnóstico en 4º de Primaria, curso clave donde el niño debe dejar de "aprender a leer" para empezar a "leer para aprender". Sin un cambio de estrategia, esta generación corre el riesgo de ser la primera en décadas con peores facultades intelectuales que sus predecesoras.

Recuperar el espacio analógico

El entorno doméstico es, según el estudio, el primer cortafuegos contra el deterioro cognitivo. Los investigadores de la UV no abogan por una prohibición total, sino por la restauración de espacios analógicos. Urge que las familias limiten la lectura digital de ocio y promuevan el libro impreso como un objeto de disfrute. La presencia de bibliotecas domésticas y el ejemplo de los padres leyendo en papel son factores determinantes para devolver el prestigio social a la lectura pausada.

En el ámbito escolar, el informe es tajante: en Primaria debe minimizarse el uso de dispositivos para textos extensos. Los expertos sugieren reservar el papel para las tareas que requieren concentración y asimilación de conceptos complejos. El objetivo es frenar el *skimming*, un vicio digital que impide al alumno conectar ideas y extraer conclusiones críticas. La tableta no puede ser la única herramienta de aprendizaje si se busca una comprensión real.

La ventana crítica de los nueve años

El diagnóstico temprano es la medida más eficaz para evitar el colapso en Secundaria. El informe señala 4º de Primaria como el curso clave. Es aquí donde las administraciones deben reforzar recursos, detectando fallos antes de que el déficit sea irreversible. Una intervención a tiempo en esta etapa puede rescatar a ese 50% de alumnos que hoy llega a los 12 años sin las herramientas intelectuales mínimas.

Finalmente, el reto para el profesorado es enseñar a navegar en el entorno digital sin perder la capacidad de análisis. El informe aconseja formación específica para instruir en estrategias de "lectura profunda" adaptadas a nuevos soportes. No se trata de rechazar la tecnología, sino de gestionarla con cautela, asegurando que el soporte no comprometa la calidad del pensamiento y devolviendo al libro su papel como eje del desarrollo académico.

EL PAIS **OPINIÓN**

¿Repetir o pasar de curso? Algunos daños colaterales

La promoción automática esconde déficits que se agravan en etapas superiores. Resolverlo no es sencillo

ALBANO DE ALONSO PAZ. 27 DIC 2025

En la conversación educativa, cada vez soy más reacio a inclinarme por soluciones simples ante problemas que son siempre complejos y requieren un análisis sopesado y multicausal.

La repetición de curso es uno de esos problemas complejos. O mejor, una de esas decisiones discutibles ante una grandísima dificultad: las carencias que arrastra el alumnado a lo largo de un curso, especialmente en la Educación Secundaria, y la propuesta de acciones para afrontarlas.

Los datos más recientes del Ministerio, correspondientes al pasado curso, indican que la tasa de alumnado repetidor en Primaria es muy baja (solo repite uno de cada cien estudiantes de entre los 3 y los 11 años), mientras que se dispara en la Educación Secundaria hasta casi un 7%, por encima de la media europea. Investigaciones recientes vinculadas a los informes de la OCDE y a estudios españoles basados en PISA 2022, así como a posteriores análisis de equidad educativa, revisan la dudosa eficacia de la repetición escolar: no hay causalidad demostrada en cuanto a mejoras académicas sostenidas con motivo de la repetición.

Si le damos una vuelta de tuerca, el problema se retuerce de forma considerable: pasar a todo el alumnado de curso, sin más, tampoco resuelve la ecuación. La promoción automática esconde déficits que se agravan en etapas superiores. Resolverlo no es sencillo. Países que aplican la promoción casi universal, como Finlandia, lo hacen acompañando de refuerzos intensivos, apoyos individualizados y sistemas de detección temprana.

En España, aunque la descentralización de la educación y la importancia del contexto nos invitan a no ofrecer conclusiones tajantes, seguimos empantanados en enrevesados debates pedagógicos que nos desvían de la cuestión esencial: el valor trascendental del acompañamiento del alumnado que tiene carencias, pase o no pase de curso, con, por ejemplo, tutorías personalizadas, con resultados positivos en motivación y desempeño en otros lugares como Canadá o Países Bajos.

Con o sin repetición, los estudiantes más vulnerables llegan a cuarto de ESO con opciones de titular, pero arrastrando carencias en aprendizajes clave para la vida adulta. Aprendizajes que en teoría están reflejados para todo el territorio nacional en el llamado perfil de salida: lo que todo el mundo tiene que saber al acabar la etapa. No se opta, sin embargo, por reforzar desde la base con el trabajo en grupos pequeños (sin separar) o

por el apoyo con dos docentes a la vez en el aula, además de ofrecer formación al profesorado para que sepan diseñar planes de apoyo reales y eficaces, como ya se hace en los países nórdicos de Europa.

En la práctica, las políticas de equidad y lo que ocurre en las aulas no han ido de la mano. Acciones como el PROA+ (programa público que aporta refuerzo educativo y acompañamiento a centros seleccionados con alumnado vulnerable), pese a la inversión que conllevan, aún no se traducen en la mejora de rendimiento que cabría esperar. Así nos lo indican los resultados de las pruebas de diagnóstico que se hacen todos los años en todos los centros, además de los datos muestrales de la evaluación trianual de PISA.

PROA+ representa un intento de España de alinearse con modelos internacionales de refuerzo educativo. Sin embargo, su implementación desigual y su falta de continuidad hacen que todavía no logre en muchos lugares el efecto deseado. Por ejemplo, es interesante que en casos concretos se esté orientando también a alumnado extranjero para mejorar el dominio del español como lengua vehicular, como se hace en Andalucía. Sería oportuno que regiones como Canarias, con alta tasa de alumnado migrante, exploren esta vía de refuerzo: muchos de los estudiantes que allí repiten ahora mismo son los jóvenes llegados en patera en los últimos años.

No podemos poner en duda que nuestro sistema educativo de hoy es más potente y equilibrado que el de hace algunas décadas. Que más estudiantes tengan la posibilidad de alcanzar éxito en estudios superiores es un signo de calidad educativa indiscutible. Sin embargo, el hecho de que los equipos docentes se enfrenten cada vez más a aulas académicamente muy heterogéneas destapa otras urgencias que es preciso atender.

Toca ya hablar, por lo tanto, de ese alumnado que llega al final de la ESO con multitud de materias pendientes. ¿Qué es de él? ¿Tiene sentido hacer el mismo tipo de planes de recuperación que hacíamos en el pasado? Toca también dejar de pelearnos y reconocer que el llamado apoyo personalizado pasa por una atención individualizada de verdad, en un sistema de acompañamiento longitudinal que permita ir midiendo en el tiempo el nivel de desempeño de estudiantes que pasan de curso y que al año siguiente están igual o incluso peor, con el impacto que ello tiene para su frustración.

Repetir desmotiva, pero el valor que se le otorga al aprendizaje cada vez que el estudiante siente que pasa de curso o que aprueba como resultado de haber tenido el refuerzo que se merece es también digno de tener en cuenta. Permanecer un año más en el mismo curso agrava la desigualdad, y las cifras están ahí para corroborarlo, pero pasar sin apoyos intensivos conduce al mismo fracaso.

Reducir los estigmas que provoca la repetición de curso es tarea de un sistema educativo volcado en lo social, y los avances en la reducción de la tasa de repetición contribuyen a ello. Sin embargo, nuestro alumnado y sus familias son lo suficientemente valiosas como para que se les oculten las carencias competenciales y los riesgos que representa una mal entendida diversidad, con un profesorado que a veces no da abasto porque cada estudiante necesita más tiempo.

En definitiva, aunque la medida de la repetición de curso tiene beneficios muy dudosos, la atención precaria convierte la promoción automática en una rutina mecánica en la cual cada estudiante carece del estudio pormenorizado que merece su situación personal, familiar o cognitiva, más allá de si tiene o no informe psicopedagógico.

Minimizar estos daños con cambios estructurales exige más inversión en los contextos con mayor vulnerabilidad. Si no podemos solucionar la quiebra estructural que supone la alta concentración de pobreza en determinados núcleos poblacionales, sí que podemos repensar los mapas escolares según las zonas educativas que requieren inyección extra de apoyos. El alumnado corre ahí mayor riesgo no solo de repetir, sino de quedarse atrás en lo que precisa aprender. Y eso es lo que, cuando hablamos de daños colaterales educativos, nos debería importar.

Albano de Alonso Paz es catedrático de Lengua y Literatura, profesor y Cruz al Mérito Civil por su labor en el campo de la enseñanza.

europapress.es

El decreto 'antichiringuitos' universitarios o la salida de Alegría del Gobierno marcan el 2025 en materia educativa

Ha sido el año del primer examen de la nueva Selectividad y en el que se han prohibido las bebidas azucaradas en los comedores escolares

MADRID, 28 Dic. (EUROPA PRESS) - El 2025 en materia educativa ha estado marcado por la aprobación del real decreto que endurece los criterios para crear nuevas universidades o por la salida del Gobierno de Pilar Alegría, sustituida al frente del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes por Milagros Tolón. El real decreto que modifica el real decreto 640/2021 de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios fue aprobado por el Gobierno a mediados de octubre con el objetivo de acabar con los "chiringuitos" universitarios y de que todas las universidades, indistintamente de su localización, cumplan con unos estándares de calidad.



En su informe del decreto, el Consejo de Estado advirtió de dos observaciones esenciales que el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades tuvo que modificar para contar con el visto bueno del organismo. Así, el Gobierno eliminó la exigencia de experiencia en gestión universitaria de la entidad promotora. Por otro lado, el Consejo de Estado reflejó que el informe de la Conferencia General de Política Universitaria para que las nuevas universidades amplíen su oferta de títulos no podía ser vinculante. Con la modificación del decreto, la ampliación de títulos universitarios deberá pasar por la Conferencia General de Política Universitaria pero no será vinculante.

Tanto la Comunidad de Madrid como la institución educativa CEU han recurrido ante el Tribunal Supremo el real decreto de creación de universidades. El Gobierno de Isabel Díaz Ayuso recurrió el real decreto del Ejecutivo al considerarlo "arbitrario" y por "vulnerar" las competencias autonómicas, motivos similares a los expuestos por el CEU, que alegó que se trataba de una norma "lesiva" y que invadía competencias.

ALEGRÍA DEJA EL MINISTERIO SIN EL APROBADO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Por otro lado, el 2025 se despide con la noticia de la salida de Pilar Alegría del Gobierno, que ha dejado sus funciones como portavoz del Ejecutivo y ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes tras cuatro años y medio como titular de esta cartera para ser candidata del PSOE en las elecciones de Aragón, que se celebrarán el 8 de febrero de 2026. La comunidad educativa se despidió de la ministra valorando que se va del cargo "dejando mucho sin hacer" y lamentando que no se haya dedicado en exclusiva a la educación, al ostentar también los cargos de portavoz del Gobierno y de presidenta del PSOE de Aragón.

Así, la secretaria general de la Federación Enseñanza de CCOO, Teresa Esperabé, afirmó en declaraciones a Europa Press que Alegría "no llega al aprobado". "Es final de trimestre y los docentes estamos poniendo notas y evaluando. Entonces, evaluamos también a la ministra, que no llega al suficiente", dijo.

La responsable de educación de UGT, Beatriz García, aseguró que la comunidad educativa "se queda huérfana". "Teníamos muchas expectativas con ella pero no hemos logrado avanzar, no se han mejorado ni revertido los recortes de 2012", expresó.

Su sustituta al frente del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes es Milagros Tolón, que sí se dedicará exclusivamente a este Departamento con, entre otros, los retos de aprobar el Estatuto Docente o culminar la reforma de la Prueba de Acceso a la Universidad

ENCAMINADA LA LEY QUE REDUCE LAS RATIOS

Antes de dejar el Ministerio, Pilar Alegría llevó al Consejo de Ministros el anteproyecto de ley de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria, y se adoptan otras medidas para la mejora del sistema educativo. Esta norma, propuesta por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, reduce la ratio de alumnos por clase y fija un máximo de horas lectivas para los docentes en Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En concreto, con esta iniciativa el Gobierno propone 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.

Ahora, tras la salida de Alegría, Milagros Tolón deberá asumir el reto de completar el desarrollo de esta ley de reducción de ratios en las aulas y llevarla al Parlamento para su aprobación definitiva, si consigue los apoyos suficientes de los grupos.

FALTA DE FINANCIACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

En cuanto a la educación superior, el 2025 ha estado marcado por la falta de financiación de las universidades públicas españolas, lejos todavía de alcanzar el 1% del Producto Interior Bruto que prevé la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU). En este sentido, destaca la huelga a finales del mes de noviembre de las seis universidades públicas de la Comunidad de Madrid para exigir más financiación al Gobierno de Isabel Díaz Ayuso.

'Si no hay respiro para las universidades, no habrá paz para quienes nos asfixian' fue el lema elegido para la convocatoria de esta huelga universitaria. El origen de estos paros surgió por la denuncia de "infr FINANCIACIÓN" que sufren los centros y contra otros aspectos de la futura Ley de Enseñanzas Superiores, Universidades y Ciencia (LESUC) propuesta por la Comunidad de Madrid. En este contexto, la presidenta de la CRUE, Eva Alcón, advirtió de la "grave" situación que atraviesan las universidades públicas madrileñas por la falta de financiación. "La situación que están sufriendo no es un tema puntual, hace tiempo que se está diagnosticando y es el momento de que, una vez se tenga el diagnóstico, buscar la solución", señaló Alcón en una entrevista a Europa Press.

UN NUEVO MODELO DE SELECTIVIDAD

El 2025 ha sido también el año del primer examen de la nueva Selectividad, que ha cambiado su nombre de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad por el de Prueba de Acceso a la Universidad. El nuevo modelo de examen cuenta tanto con unas estructuras como con unas características básicas y con criterios de corrección comunes para todos los territorios.

Así, las faltas de ortografía bajan un 10 por ciento la nota en los exámenes y los alumnos pueden elegir entre distintas preguntas, aunque requieren que hayan estudiado todo el temario, y se mantienen las preguntas tipo test. Este año el Gobierno ha aprobado también el real decreto de Comedores Escolares Saludables y Sostenibles, con el que prohibió servir bebidas azucaradas y bollería en los centros escolares.

El objetivo de esta norma es impulsar el consumo diario de frutas y verduras frescas, de legumbres, de pescado, de carne de calidad, a la vez que limitar los alimentos ultraprocesados, los preparados precocinados o el exceso de frituras.

FORMACIÓN ANTE CATÁSTROFES EN LOS COLEGIOS

También se han incluido currículo educativo, a través de un Plan de formación ante emergencias de Protección Civil en centros educativos no universitarios, como contenido para las clases de Educación Secundaria Obligatoria el apoyo psicológico y los recursos a disposición de las víctimas de catástrofes naturales, así como qué es información y desinformación en situaciones de emergencia.

Este plan incluye en sus contenidos mínimos la prevención, autoprotección y sistemas de alerta y sistemas112 de emergencias; o la identificación de las situaciones de riesgo en el entorno. Los alumnos de todas las etapas educativas se formarán en los riesgos específicos y actuaciones frente a ellos de inundaciones y riesgos en la costa; terremotos, maremotos y tsunamis; riesgo volcánico; fenómenos meteorológicos adversos; incendios forestales; riesgos tecnológicos (accidentes industriales, químicos, nucleares y transporte de mercancías peligrosas).

EL PAIS

Electricistas y fontaneros: viejos oficios, nuevas oportunidades

Expertos e informes coinciden en la necesidad de los oficios artesanales, que siguen siendo una de las principales fuentes de vacantes laborales en España

RODRIGO CARDONA. Madrid - 28 DIC 2025

Ni la empresa tecnológicamente más avanzada del mundo podría prescindir de la necesidad de llamar a un fontanero cuando se produce una avería. Pero mientras la inteligencia artificial florece a una velocidad inusitada, algunos oficios tradicionales languidecen. Lo ha detectado Jensen Huang, consejero delegado de Nvidia, quien desde hace meses no deja de aludir en sus declaraciones públicas a la necesidad de contar con más carpinteros, electricistas y fontaneros para construir las factorías y centros de datos que prometen los billonarios planes inversores de la compañía de chips. “El segmento artesanal cualificado va a vivir un boom”, ha vaticinado. Pero de momento reina la carencia. Informes como el de *Tendencias del Mercado de Trabajo en España*, elaborado por el Servicio Público de Empleo, señalan estas profesiones como una de las grandes fuentes de puestos vacantes. Hugo Wu, de 19 años, estudia un grado medio de técnico en instalaciones eléctricas y automáticas en el instituto público La Poveda de Arganda del Rey (Madrid) y no sabe quién es Huang. Ni siquiera le suena mucho Nvidia. Pero muestra una seguridad absoluta al hablar sobre su futuro: “Sé que tendré mucho trabajo”.

Wu reconoce con cierta timidez que seguir el camino de la educación secundaria y el bachillerato no era lo suyo y descarta ir a la universidad. Señala que prefiere hacer “cosas manuales, que son más útiles” y cree que la educación postobligatoria “es muy teórica, para trabajar no sirve”. Por eso decidió formarse para ser técnico electricista. Este camino de optar por la Formación Profesional (FP) lo siguen cada vez más personas en España. En el curso 2024/2025, 1.188.901 estudiantes se decantaron por un grado medio o un grado superior, un 32,6% más que hace cinco años, mientras que 704.256 decidieron estudiar el bachillerato, según datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Uno de los profesores de La Poveda es César Conde (55 años), quien destaca que los trabajos técnicos tienen presente y futuro. Asegura que “es raro el día” que no reciben “una, dos o tres llamadas” de empresas preguntando si hay alumnos disponibles para trabajar de todas las especialidades de FP que imparten; y junto con el grado que estudia Wu, pone el foco también en la fontanería. Afirma que la bolsa de trabajo que tienen “está vacía” porque o bien los estudiantes que han acabado ya están trabajando o bien siguen formándose y todavía no pueden entrar al mercado laboral.

Wu, siguiendo el consejo de su profesor, prefiere continuar su formación y hacer un grado superior de automatización industrial y robótica porque cree que le dará un mejor futuro laboral. Conde, que lleva 34 años ejerciendo como profesor, cree seguir el camino de la FP todavía está mal visto por la sociedad, aunque ya se les “ve con otros ojos”. En el caso concreto de los electricistas reconoce con cierto pesar que sigue existiendo el “estigma de que un electricista se dedica a poner cuatro bombillas”. En realidad, agrega, hay muchas más salidas como “automatismos industriales, energías renovables, instalaciones domóticas o telecomunicaciones”.

Claves en la construcción

La necesidad de estos profesionales abarca muchos campos, algunos tan sensibles como el de la edificación de casas, dada la crisis de acceso a la vivienda que atraviesan casi todas las economías avanzadas. Según los datos del *Informe sobre el sector de la construcción*, publicado el pasado mayo por la Fundación Laboral de la

Construcción, el número de empleos vacantes en este sector casi se ha duplicado, con un crecimiento del 89,6%. Concretamente, las profesiones más demandadas son los instaladores electricistas para edificios y viviendas, tal y como señala el catálogo de ocupaciones de difícil cobertura del tercer trimestre de 2025, elaborado por el Servicio Público Estatal de Empleo.

La demanda creciente de profesionales técnicos en la construcción también la confirma Elena Gallego, profesora de la Universidad Complutense especializada en Economía Laboral, que la considera “acuciante”. Coincide con el máximo directivo de Nvidia, que estos oficios “están blindados de momento” porque son trabajos que “no son fácilmente sustituibles”. El presidente de la patronal Confederación Nacional de la Construcción, Pedro Fernández, que también pone el foco en el déficit de electricistas, fontaneros y albañiles, sostiene que se necesitarán al menos 700.000 nuevos trabajadores solo para cumplir con los objetivos del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia en materia de vivienda.

Esta falta de profesionales genera que las perspectivas de trabajo en este sector sean muy positivas, según Fernández. Prevé que para 2030 el sector podría ofrecer más de 160.000 empleos y defiende que “quien entra en la construcción, se queda”. Gallego contraponen que es necesario mejorar la calidad del trabajo. Defiende que las empresas que se dedican a la construcción “deben mejorar las condiciones que ofrecen a sus empleados”. Una opinión que comparte Daniel Barragán, secretario general de Hábitat de CC OO, quien exige “reforzar las condiciones de seguridad no solo de electricistas y fontaneros, sino de todos los trabajadores de la construcción”.

Tanto en la patronal como en CC OO están de acuerdo en que se debe mejorar la formación de los trabajadores. Fernández pide específicamente “recuperar la figura del aprendiz entre los 16 y los 18 años”, de manera que “los alumnos puedan realizar prácticas con los profesionales y hacer más ágil” la FP para que se impulse “la incorporación casi instantánea de los alumnos a los trabajos más urgentes y prioritarios”. Respecto a las condiciones salariales, Fernández defiende que “se crea empleo de calidad, mayoritariamente contratos indefinidos y con un salario por encima de la media de otros sectores de la economía”, mientras que el representante sindical ve margen para “mejoras económicas y sociales” en estos puestos.

Ajeno de momento a las vicisitudes del mercado laboral, Wu asegura que no escogió formarse como electricista por las buenas perspectivas de empleo, sino que simplemente le gustaba. Pero desde que empezó a estudiar se dio cuenta de que hay empresas que le quieren contratar. Por eso defiende la decisión que tomó y la aconseja a todo aquel que dude entre hacer una FP o estudiar bachillerato: “Lo mejor es la formación profesional, es mucho más satisfactorio”, zanja.

FARO DE VIGO

Los decanos de Educación acuerdan ampliar a 2 años el máster de profesorado

Avalan la decisión al «no poder encajar las nuevas competencias» en un solo curso. Se requerirá una prueba «vocacional» de acceso

Elena Villanueva. 29 DIC 2025

Las aulas ya no son lo que eran. Los profesores, tampoco. Las clases magistrales en las que un docente enumeraba los contenidos de la materia sin mayor implicación se terminó. El nuevo modelo de profesión docente exige profesores más involucrados en el bienestar emocional del aula, inclusión y diversidad, que integren en las clases instrumentos digitales o que se comprometan en la gestión del centro, planes y programas.

Todas estas competencias deben quedar englobadas en el máster de Profesorado —antes conocido como curso de adaptación pedagógica (CAP)—, titulación habilitante para impartir clase en la ESO, Bachillerato o FP.

Por todo ello, los decanos y decanas de las Facultades de Ciencias de la Educación de las principales universidades públicas estatales llevan al Ministerio una serie de propuestas para mejorar las competencias de los futuros docentes. Entre ellas destacan ampliar de uno a dos años el Máster y condicionar su acceso con una prueba o examen vocacional. «Las nuevas competencias de la profesión no se pueden encajar en un solo año; hay que incrementar el periodo de prácticas, se requiere que sean más inmersivas y más intensivas, por eso los actuales 60 ECTS son insuficientes, hay que subirlo a 120 ECTS», cuenta Óscar García, decano de Ciencias de la Educación y del Deporte del campus de Pontevedra de la Universidade de Vigo.

Cinco solicitudes por plaza

En el caso de Galicia, sumados los registros de prescripción de sus tres universidades —Vigo, A Coruña y Santiago—, por cada plaza ofertada de los másteres de Profesorado se reciben hasta cinco solicitudes de estudiantes motivados, en gran parte, por el incremento de los procesos selectivos u oposiciones en Educación.

Esto pone en duda la más que necesaria y conveniente vocación para una profesión que está educando a las personas del futuro. «Queremos un docente vocacional, con un aprendizaje y una formación muy sólida, sí, pero también con actitud y vocación. Al final dan clase en la ESO, con alumnos adolescentes, en una edad difícil y los que hay que aportarles una educación y un compromiso con la sociedad. Hay que estar muy bien formado. Solo hay que ver el llamativo número de bajas que se da entre el profesorado de ESO», amplía García.

Falta de fundamentos docentes

Reconoce que el formato del actual Máster «se queda corto» con la nueva realidad en el aula. «Por ejemplo hay titulaciones como Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en las que sí se dan ciertos fundamentos didácticos, pero en otras como Matemáticas, las Ingenierías, Física o Química no; sus titulados solo obtienen estas competencias pedagógicas con el Máster y encajar todo esto en un único curso no es posible», razona el decano de Educación.

En cuanto a estas pruebas de acceso, señala que dependerán, primero, de la especialidad grado que haya cursado cada egresado, así como una segunda enfocada más a la actitud y motivación. «El que no tiene interés no preparará las pruebas. Pretendemos que el alumnado tenga adherencia y ciertas actitudes», completa.

Esta propuesta fue trasladada al Ministerio tras la Asamblea que los decanos celebraron el pasado mes de noviembre. «Somos unos agentes de apoyo para que el Ministerio tenga una perspectiva razonable y razonada sobre la profesión», concluye Óscar García, que confía en no dilatar demasiado este cambio

EL PAÍS

El programa educativo para el alumnado vulnerable que eliminó Rajoy lleva ahora el éxito académico a 3.000 colegios

El porcentaje de estudiantes que termina la ESO aumenta siete puntos en los institutos con el plan PROA+, que también reduce la tasa de repetición y el absentismo en las escuelas

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 29 DIC 2025

El PROA+, el programa educativo del Gobierno para mejorar los resultados del alumnado vulnerable a través de medidas como los desdobles de grupos y las clases de refuerzo, está dando resultados. Un estudio encargado por el Ministerio de Educación a una consultora externa, al que ha tenido acceso EL PAÍS, refleja que los más de 3.000 centros educativos que se han beneficiado del programa entre 2021 y 2024 han experimentado una mejora significativa en las principales variables que se asocian al éxito educativo: incremento del porcentaje de chavales que obtienen el título de la ESO, y reducción tanto de la repetición de curso como del absentismo escolar.

El programa proporciona recursos a los centros que lo solicitan y cumplen una serie de criterios para ser considerados desfavorecidos. Y estos los aplican en proyectos de mejora definidos por las propias escuelas e institutos dentro una serie de ámbitos fijados por Educación, como el apoyo al alumnado con dificultades, el refuerzo de las materias clave, la organización interna o el clima escolar.

Una forma habitual de utilizar el PROA+ consiste en hacer desdobles (partiendo los grupos ciertas horas a la semana en determinadas asignaturas, normalmente instrumentales, como matemáticas y lengua) o introducir la codocencia (dos profesores trabajando juntos en clase). Pero también hay centros que destinan recursos a la formación de su profesorado, ofrecer clases de refuerzo en horario extraescolar o poner en marcha iniciativas de mediación para solucionar conflictos entre el alumnado. Un incremento del

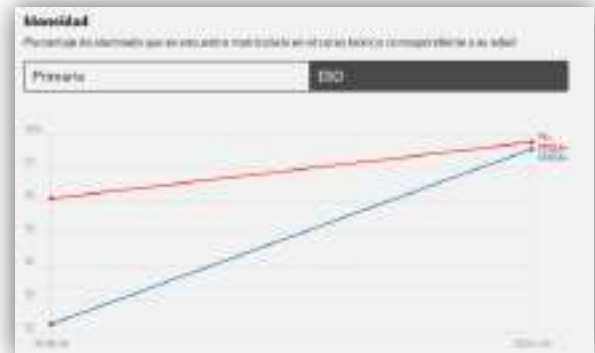
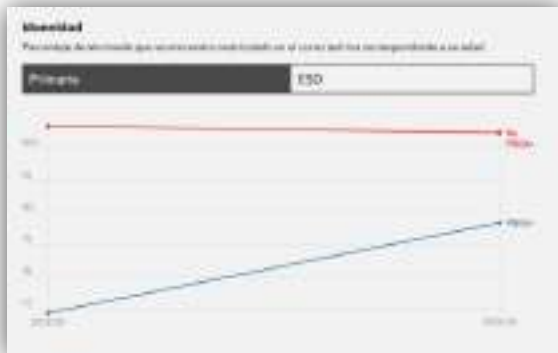


rendimiento educativo cuando los centros cuentan con más recursos es lo esperable, evidentemente. Sin embargo, medir los resultados concretos es necesario para evaluar el diseño concreto de un programa y, llegado el caso, para defenderlo.

El programa fue creado originalmente con el nombre de Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA, sin el +) en 2005 por el Gobierno del socialista José Luis Rodríguez Zapatero. En 2012, el Ejecutivo de Mariano Rajoy, del PP, lo suprimió en plena oleada de recortes educativos. Y el Ministerio de Educación lo reactivó de nuevo a principios de esta década, con Pedro Sánchez en el Gobierno. El Ministerio de Educación ha

destinado a financiarlo 360 millones de euros (320 de los cuales procedían de los fondos europeos de recuperación) durante los tres primeros cursos de su reimplantación, del 2021-2022 al 2023-2024.

Idoneidad



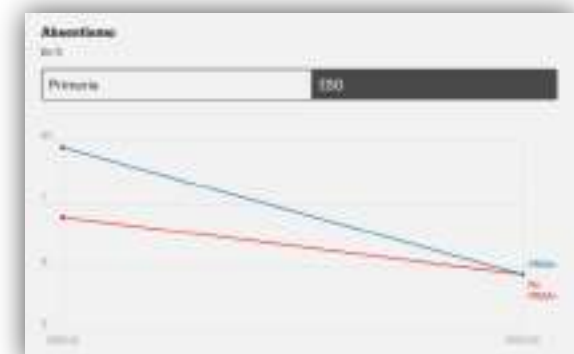
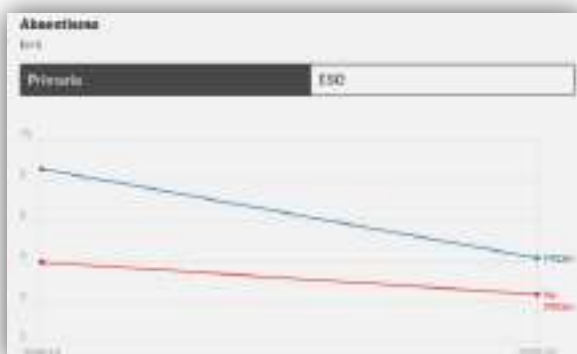
Comparativa de centros

El estudio que analiza los resultados del programa en este periodo ha sido remitido por el ministerio a Bruselas dentro del proceso de justificación del destino de los fondos. El documento toma 240 centros que se han beneficiado del PROA+ y compara su evolución con otros tantos que no han participado en el programa, pero cuyo alumnado tiene un perfil socioeconómico parecido y partía de resultados educativos no muy distintos —aunque un poco mejores—. Para evitar el efecto pandemia, la investigación utiliza de punto de referencia el curso 2018-2019, que todavía no se vio afectado por el coronavirus. Y comparar los datos con los del 2023-2024.

El estudio muestra que los centros PROA+ elevaron la tasa de titulación en la ESO del 75,9% al 82,7% en dicho periodo. Es decir, casi siete puntos, mientras que el grupo de control lo hizo 2,2 puntos (del 79,8% al 82%). Antes de formar parte del programa, los chavales de los centros que participan en el mismo se graduaban menos que el grupo de control, mientras que ahora lo hacen ligeramente más. La tasa de incremento específico atribuible al PROA+ es de 4,6 puntos, asegura el informe.

El plan también ha mejorado la tasa de idoneidad —el porcentaje de alumnado que se encuentra matriculado en el curso correspondiente a su edad—, que se utiliza para ver el porcentaje de estudiantes que no ha repetido curso. En los centros PROA+, la tasa de idoneidad subió, en primaria, del 76,9% al 79,7% (2,8 puntos más), mientras permanecía prácticamente estable en el grupo de control (bajó dos décimas, hasta el 82,5%). El incremento de la idoneidad fue mayor en secundaria: en los institutos PROA+ creció 5,3 puntos, hasta el 77,6%, mientras en los que no estaban en el programa lo hizo 1,7 puntos (hasta el 77,8%). Así, unos y otros quedaron casi igualados.

Absentismo



Los centros beneficiarios también han logrado mejorar significativamente el absentismo escolar, según este trabajo. En primaria lo han reducido un 35%, hasta situarse en el 4,1% de su alumnado (en el grupo de control el descenso fue del 20%, hasta quedar en el 3,2% de sus estudiantes). En secundaria, el absentismo de los centros PROA+ ha bajado un 25% (hasta el 5,9%), mientras en los no PROA+ lo ha hecho un 13% (hasta situarse también en el 5,9%).

El informe también detecta un efecto positivo del PROA+ en otros aspectos de la vida escolar, como la convivencia y el liderazgo pedagógico de las direcciones. En este caso, sin embargo, la mejora respecto a los centros que no han participado en el programa es moderada. Y las conclusiones proceden de las respuestas de los responsables escolares a cuestionarios. Es decir, que se basa en su percepción y no en datos tan fácilmente cuantificables.

La consultora que ha elaborado el estudio, 2e, es la única elegida por la OCDE en España para llevar a cabo el llamado "PISA para centros educativos". Se trata de una prueba que los centros pueden contratar y utiliza los mismos criterios y formatos que el Informe PISA —la mayor evaluación internacional, organizada por la OCDE—, lo que les permite tanto observar la evolución de sus resultados como compararse con el desempeño de sistemas educativos enteros (países como España, o comunidades autónomas concretas). Fuentes del Ministerio de Educación afirman que recurrieron a una empresa externa para que fuera más imparcial. Una decisión que, además, ha sido bien recibida por la Comisión Europea.

El PROA+ se inscribe en el grupo de los planes de cooperación territorial, que Educación diseña y financia, y son ejecutados y definidos en sus detalles por cada comunidad autónoma. El programa continúa en marcha, con un presupuesto anual similar al de los cursos analizados en el informe, y el dinero sigue procediendo fundamentalmente de la UE, si bien ahora del Fondo Social Europeo.

europapress.es

2026, el año en el que Tolón deberá negociar con los sindicatos el Estatuto Docente y aprobar la reducción de ratios

La nueva ministra de Educación tendrá también que culminar la reforma de la Prueba de Acceso a la Universidad

MADRID, 1 Ene. (EUROPA PRESS) - El 2025 ha terminado con la salida del Ejecutivo de Pilar Alegría, que ha dejado el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes en manos de Milagros Tolón, quien sí se dedicará exclusivamente a este Departamento, una de las principales reclamaciones de la comunidad educativa, ya que Alegría ostentaba también los cargos de portavoz del Gobierno y de líder del PSOE en Aragón.

En 2026, la nueva ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes tendrá, entre otros, los retos de aprobar el Estatuto Docente, sacar adelante la ley que reduce las ratios en las aulas o culminar la reforma de la Prueba de Acceso a la Universidad.

Tolón deberá así continuar con la negociación del Estatuto Docente. Los grupos de trabajo sobre esta norma ya están constituidos y pueden continuar su labor para dotar al profesorado de un marco de referencia que aborde el conjunto de sus competencias, derechos y responsabilidades.

El Ministerio creó hace casi un año junto a los sindicatos cuatro grupos de trabajo para abordar los cambios en la selección del profesorado (quién debe acceder a la profesión), en la formación inicial (que incluye los planes de estudio universitarios), la inducción (tutorización o acompañamiento de personas expertas) y las condiciones laborales y el desarrollo profesional.

Así, el primer grupo se centra en el marco de competencias profesionales docentes y formación inicial del profesorado (documento marco; grados y másteres en educación), mientras que el segundo grupo se encarga de los sistemas selectivos e ingreso en la función docente (modelos de ingreso; tutorización de prácticas e iniciación a la docencia; temarios). El tercer grupo aborda la formación permanente del profesorado, sistemas y procedimientos para su desarrollo profesional docente; y el último las condiciones del desempeño docente (jornada; ratios, apoyos para necesidades específicas, desburocratización).

Asimismo, Milagros Tolón deberá terminar el desarrollo de la nueva Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) que entró en vigor el pasado verano y que se irá modificando de manera progresiva hasta su implantación total prevista para el año 2028. La nueva Selectividad cuenta tanto con unas estructuras como con unas características básicas y con criterios de corrección comunes para todos los territorios.

La nueva ministra deberá también sacar adelante la ley de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria, y se adoptan otras medidas para la mejora del sistema educativo, aprobada en primera vuelta por el Consejo de Ministros el pasado mes. Esta norma, propuesta por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, reduce la ratio de alumnos por clase y fija un máximo de horas lectivas para los docentes en Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En concreto, con esta iniciativa el Gobierno propone 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.

Otro de los retos pendientes en el Departamento que liderará Tolón es abordar la actualización de los módulos de concierto de la educación concertada.



Al respecto, el secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, dio prioridad a atender primero las necesidades de la educación pública: "Tenemos que seguir dialogando, claro que eso está en el horizonte, pero ese horizonte tiene que ser perseguido en su momento estratégico".



Galicia exhibe su particular 'Silicon Valley' en la FP

El Centro Gallego de la Innovación de la FP Eduardo Barreiros, en Orense, concentra innovación, emprendimiento e investigación en el mismo ecosistema con una meta: formar hoy a los perfiles que la industria necesitará mañana

PABLO BAAMONDE. SANTIAGO. 01/01/2026

Un edificio luminoso, flexible y completamente domotizado, levantado sobre lo que fue una antigua residencia escolar, alberga hoy uno de los proyectos más singulares de la Formación Profesional en España. El Centro Galego da Innovación da FP Eduardo Barreiros, con sede en Orense, se ha convertido en apenas tres años en un nodo estratégico en el que confluyen innovación aplicada, investigación, emprendimiento industrial y formación de alta especialización, con un objetivo doble: anticiparse a las necesidades del tejido productivo y trasladar ese conocimiento a las aulas para que toda la sociedad pueda aprovechar sus frutos.

«El centro nace porque Galicia llevaba años trabajando en innovación aplicada en FP y necesitaba dar un paso más», explica Eugenia Pérez, directora xeral de Formación Profesional, a ABC en una visita al centro. Desde 2012, recuerda, los centros gallegos participan en convocatorias anuales de proyectos —'retos'— en colaboración con empresas. La creación del Eduardo Barreiros supuso concentrar y amplificar ese esfuerzo en un espacio pensado no solo para investigar, sino también para transferir resultados y formar al profesorado en tecnologías emergentes.

El edificio en sí es una declaración de intenciones. Rehabilitado con criterios de eficiencia y versatilidad —premiados por el Colegio de Arquitectos—, cuenta con energías renovables, tejados vegetales y un diseño abierto que permite reconfigurar espacios según las necesidades de cada proyecto. «Queríamos un centro capaz de adaptarse a lo que venga», resume Susi Carnero, su directora. «No solo innovar por lo que se hace dentro, sino por el concepto mismo del edificio». La actividad se articula en cuatro grandes áreas: innovación e investigación aplicada, emprendimiento industrial, formación de alta especialización e internacionalización.

Dentro de la primera se despliega un abanico de proyectos que van de la ciberseguridad industrial hasta la biotecnología, pasando por formas adicionales para generar energía en un vehículo eléctrico —de la presión de las ruedas al aire que entra por las turbinas— o la gastronomía multisensorial, basada en recrear los entornos de denominaciones de origen ajustando temperaturas, olores y paisajes virtuales. En el espacio que se dedica al primer punto, la seguridad informática, conviven un puesto de ciberataque y un centro de control que monitoriza los casos de amenazas reales que se producen a escala mundial. La novedad está en la capacidad no solo de experimentar con los ataques informáticos, sino de comprobar su impacto real sobre una cadena de producción industrial y medirlo en un gemelo digital. «Hoy un ciberataque no solo roba datos, puede parar una fábrica entera», señala Carnero. Y el objetivo es formar en prevención, detección y respuesta, replicando escenarios reales en el mismo edificio.

En biotecnología, el centro trabaja en proyectos muy ligados a sectores estratégicos del panorama gallego. Uno es el desarrollo de un citómetro virtual aplicado al sector del vino, que permitirá entrenar una inteligencia artificial capaz de analizar parámetros enológicos, como los niveles de bacterias, y ofrecer resultados predictivos a bodegas. Otro investiga las propiedades de los barros de la localidad alfarera de Niñodagua y de aguas termales gallegas para tratamientos cosméticos, en colaboración con empresas y el sector turístico. Como los del resto de su catálogo, estos «son proyectos pensados para transferirse al tejido productivo», recalca Eugenia Pérez.

El Eduardo Barreiros no es un centro al que el alumnado acude de forma periódica. Su función es, por un lado, ofrecer a los estudiantes medios para desarrollar sus líneas de trabajo a su ritmo; y, por otra, formar al profesorado en alta especialización y dotarlo de herramientas que después trasladen a sus centros. Uno de los ejemplos más claros es el desarrollo de simuladores con inteligencia artificial para el aprendizaje de vocabulario técnico en inglés, adaptados a cada familia profesional.

La aplicación permite recrear situaciones reales —un taller, un restaurante, una consulta— en las que el alumnado interactúa con avatares que reaccionan en función de su cargo, su actitud o el vocabulario que usan. El sistema analiza gramática, pronunciación y fluidez y ofrece un feedback personalizado. «No existe ninguna plataforma que permita aprender inglés profesionalizado por sectores de FP», apunta Carnero, pese a la importancia de incorporar esta diferenciación: «No se habla igual con un cliente que con un paciente». La

lógica es la misma que en otros proyectos: situar al alumno ante problemas reales que cuesta replicar en un aula convencional. «Aumenta la motivación y la fluidez, se sueltan», constatan sus desarrolladores.

Del prototipo a la empresa

Otro de los pilares del centro es el área de emprendimiento industrial. A través del programa InnovaTech FP, empresas lanzan retos tecnológicos que el alumnado desarrolla con el acompañamiento de asesores del centro. El resultado: 24 líneas de investigación en marcha, la primera patente registrada desde la FP en la Oficina Española de Patentes y Marcas y la creación de empresas como Escoitatech o RQR, ya consolidada. «El acompañamiento no termina en el prototipo», explica Carnero. «Analizamos si es patentable, gestionamos la protección y ayudamos a constituir la empresa». El centro trabaja además en un decreto pionero para regular la propiedad industrial e intelectual en la FP gallega, un vacío normativo que hasta ahora solo cubrían las universidades.

Con más de 280 actividades de formación de alta especialización impartidas, 4.800 plazas y visitas de delegaciones de otros países y comunidades autónomas, el Eduardo Barreiros se está convirtiendo en un referente nacional. «No conocemos otro centro de FP que desarrolle esta combinación de innovación aplicada, metodológica e internacional», afirma su directora. El reto, coinciden, es seguir anticipándose. «Tenemos que ir por delante de la industria», resume Carnero. «Cuando las empresas piden perfiles, la FP tiene que haberlos formado dos años antes».

Cosechando hitos

El centro tiene apenas tres años, pero ya presume de casos de éxito: una empresa ya consolidada, otra en desarrollo y nada menos que la primera patente registrada en España nacida en el sistema de FP. Santiago Rodilla, María Eugenia López, Desiré Narciso y David Gallego, estudiantes del CIFP Valentín Paz Andrade, en Vigo, son las jóvenes promesas que han sacado adelante Netclean, un sistema de autolimpieza para rejillas de fosas sépticas de zonas rurales.

La idea nació como un reto académico planteado por Viaqua, pero adquirió dimensión real para ellos cuando el equipo pudo conocer sobre el terreno el funcionamiento de una fosa séptica y las condiciones en las que muchas operan en el rural gallego. El contacto directo con casos reales les permitió identificar el impacto de episodios de lluvias intensas y la falta de soluciones eficaces en núcleos pequeños y dispersos, donde no existen redes de saneamiento avanzadas.

El equipo encontró el principal problema en la ausencia de sistemas de control y mantenimiento automatizado, lo que obliga a desplazamientos constantes de personal y dificulta una gestión eficiente. «No había sensores ni seguimiento remoto; muchas veces se actuaba cuando el problema ya estaba encima», comenta Santiago. Su solución se centró en la primera rejilla de filtrado, donde se acumula la mayor cantidad de residuos sólidos y se producen los vertidos cuando se colapsa. Tras unos cuatro meses de trabajo y un seguimiento continuo por parte de la empresa y del Centro Eduardo Barreiros, el proyecto desembocó en el registro de la patente como modelo de utilidad. «Nunca pensamos que llegaría tan lejos», reconoce el alumno. Ahora, el equipo se plantea constituir una empresa, animados por el interés que ya muestran varias entidades en desarrollar y comercializar el sistema.

EL PAÍS EDITORIAL

Proteger la escuela vulnerable

El éxito del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo es una demostración del valor de la cooperación entre administraciones

EL PAÍS. 01 ENE 2026

Más de 3.000 colegios e institutos de toda España han mejorado sus resultados académicos gracias al programa PROA+, un Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo financiado principalmente con fondos europeos que busca mejorar los resultados del alumnado vulnerable. El programa entiende por tal al que presenta necesidades asistenciales —de alimentación o vivienda— o escolares —relacionadas con el clima familiar, la brecha digital o el material escolar—. Pero también al que tiene necesidades educativas especiales, ya se trate de altas capacidades, de dificultades específicas de aprendizaje o de las que se derivan de una incorporación tardía al sistema educativo.

El programa proporciona los recursos económicos y son los colegios e institutos los que los aplican a proyectos decididos por ellos mismos a partir de una serie de ámbitos fijados por el Ministerio de Educación. Es, por tanto, un ejemplo de cooperación entre la Unión Europea, el Gobierno central —que cofinancia el programa—, las Comunidades Autónomas —que tienen las competencias en Educación— y los propios centros, que lo ejecutan a partir del conocimiento directo de sus necesidades. En tiempos en los que el enfrentamiento partidista se traslada a veces a las administraciones públicas cuando son de distinto signo político, hay que aplaudir el ejercicio de responsabilidad que supone la citada cooperación.

También hay que celebrar que sean los centros educativos los responsables de decidir cómo se lleva a la práctica el programa. Nadie conoce las necesidades de los alumnos mejor que quienes conviven con ellos a



diario. Una manera frecuente de utilizar el PROA+ consiste en hacer desdobles (es decir, partir los grupos ciertas horas a la semana en determinadas asignaturas, como matemáticas y lengua) o en optar por la codocencia (dos profesores trabajando juntos en clase). Algunos centros destinan recursos a la formación del profesorado o a ofrecer clases de refuerzo en horario extraescolar.

Según los datos recogidos en un estudio encargado por el Ministerio de Educación a una consultora externa — 2e, la única elegida por la OCDE en España para llevar a cabo el llamado “PISA para centros educativos”—, la mejora es evidente: se reducen el absentismo escolar (cae un 35% en primaria y un 25% en secundaria) y el número de alumnos que repiten curso. Y se incrementa el porcentaje de quienes terminan la ESO (pasó del 75,9% de 2019 al 82,7% en 2024).

El programa es, además, un buen ejemplo de los muy distintos modos de responder a sendas crisis —la Gran Recesión de 2008 y la pandemia de 2020— y de cómo la respuesta elegida afecta a la vida de los ciudadanos —en especial a los más vulnerables— en función de que se opte por la austeridad radical o por la ayuda a la recuperación. El Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo llegó por primera vez a las aulas españolas en 2005 de la mano del Gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero. El Ejecutivo de Mariano Rajoy lo suspendió en 2012 —siguiendo una ola de recortes iniciada por el propio Zapatero— y el Ministerio de Educación lo reactivó en 2021, con Pedro Sánchez a la cabeza del ejecutivo de coalición, que desde ese año hasta 2024 destinó a financiarlo 360 millones de euros, 320 de los cuales proceden de los fondos Next Generation de la UE.

Que apostar por la educación pública es la mejor forma de empezar a corregir la desigualdad siempre ha sido una verdad cuantificable. Hoy es además una forma de proteger el Estado de derecho contra la brecha social que alimenta la desafección de muchos ciudadanos hacia la democracia.



Menos de la mitad de los alumnos madrileños va a la educación pública

Desde hace más de 20 años, el número de estudiantes en la educación concertada supera a los de la pública, que no llegan al 40% en el municipio, según recoge la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid en el último curso académico actualizado (2023/2024)

María S. Rivas. 02/01/2026

En Madrid la escuela concertada le ha ganado a la pública. De los 540.332 alumnos escolarizados en la capital, 215.133 estudian en centros privados subvencionados, mientras que 214.711 acuden a la educación pública cada día. Estas cifras, aunque muy cercanas entre ellas, muestran la tendencia hacia un modelo de educación concertada asentado en el municipio desde que existen datos diferenciados, hace más de dos décadas. Se trata de una preferencia que se impone en la ciudad desde el año 2002, cuando la suma de la demanda de la educación concertada y privada supera con creces a la de la educación pública. La privada ha experimentado altibajos en sus cifras desde que se tienen registros, aunque, en el último curso académico actualizado (2023-24) ha alcanzado récord de alumnado: el 20,4% del total de estudiantes está matriculado en centros privados sin concierto.

El 39,83% de los alumnos que estudian en el municipio están escolarizados en la educación concertada, un modelo que recibe financiación pública pero que también cobra a los alumnos. En el 100% de estos centros (colegios privados con concierto) se cobra la cuota base a las familias, pese a que la Lomloe prohíbe establecer como obligatorio en Primaria y Secundaria.

No todos los centros cobran lo mismo. Uno de los factores que influyen en la cuantía de las cuotas que pagan las familias es la forma jurídica de los centros concertados. Mientras los que están constituidos como empresas tienen de media cuotas más altas, los que dependen de fundaciones presentan cuotas inferiores. En la cúspide de los pagos más elevados se encuentran los colegios de titularidad mercantil.

El Partido Popular de Madrid ha convertido a la educación concertada en el núcleo central de su política educativa desde hace más de 20 años, cuando obtuvo las competencias de Educación. Esta tendencia se agudizó desde que Esperanza Aguirre ganó las elecciones en el año 2003, y se materializa en cuestiones como la cesión de suelo público a coste muy bajo para que se construyan centros, que antes de nacer ya tienen el concierto asegurado. Esta práctica (conceder el concierto antes de su construcción) era ilegal hasta el año 2013 cuando José Ignacio Wert, exministro del PP, la regularizó en su Lomce para validar el modelo de la Comunidad, y volvió a ser prohibida en la Lomloe, aunque de una manera ambigua, que de facto no ha conseguido detener las cesiones de suelo en la región.

Ese modelo lleva a las familias a la concertada de manera *natural*. Nuria es madre de dos hijos y vive en Carabanchel. Su hija menor tiene 16 años y estudia en un instituto concertado del distrito: “La mayoría de colegios que tengo alrededor de casa son concertados, y opté por lo fácil, al ser antigua alumna sabía que tenía muchas posibilidades de que mis hijos pudieran entrar”, explica.

Los centros y los distritos

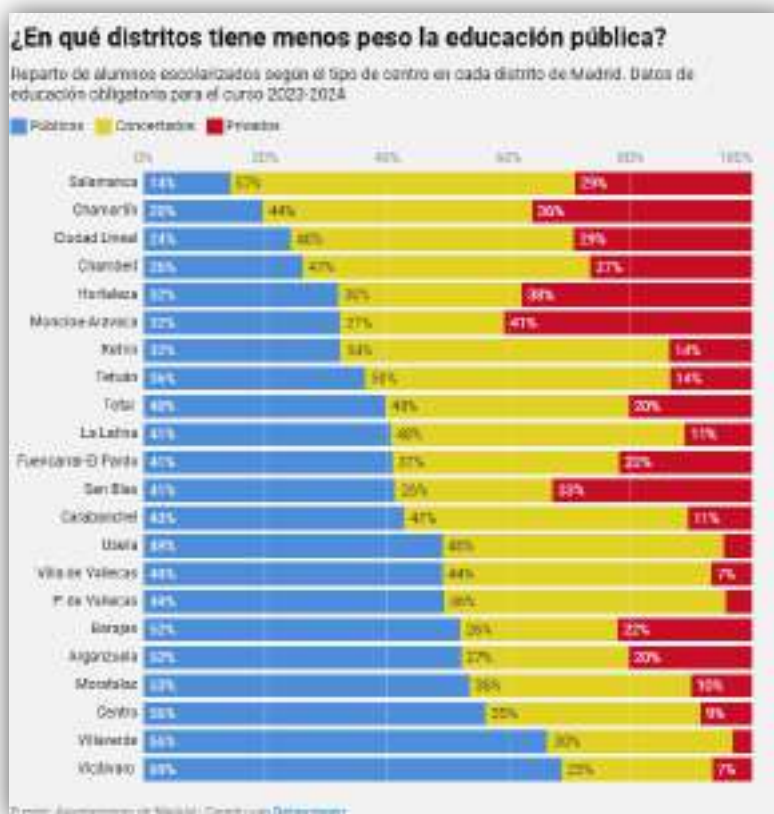
Madrid cuenta con 1.383 centros educativos de Régimen General en los que se encuentran matriculados 540.332 alumnos, repartidos entre los 21 distritos del municipio. La distribución de estudiantes entre los tres modelos existentes —público, concertado y privado— es dispar y no responde, en todos los casos, a los criterios socioeconómicos de los barrios en los que viven.

De los ocho distritos madrileños que tienen más alumnos escolarizados en la educación concertada que en la pública (Retiro, Salamanca, Chamartín, Tetuán, Chamberí, La Latina, Carabanchel y Ciudad Lineal), la mitad (Tetuán, La Latina, Carabanchel y Ciudad Lineal) presenta una renta media bruta anual del hogar por debajo de la media del municipio (64.574 euros)

Nuria explica que su hijo mayor estudió en la concertada en todas las etapas educativas y, ahora, su hija de 16 años sigue escolarizada en el mismo centro: “No creo que la educación concertada sea mejor que la pública”, dice. Aunque ella no es creyente, ha escogido un colegio católico, ya que las otras opciones del barrio no le convencían: “Los públicos que tengo cerca de casa, desde el exterior, veo que tienen menos instalaciones, menos patios e incluso, en los que he ido a votar, he percibido que las clases están menos cuidadas”.

El reparto de centros

De los 1.383 centros educativos, 536 son públicos, 366 concertados y 481 privados. La educación concertada acapara el 26.5% de la oferta educativa de centros en el municipio y es especialmente llamativa ya que, a pesar de ser el modelo educativo con menor oferta de centros, su demanda es superior a la de la educación pública y la privada.



Mientras la escuela pública madrileña presenta unos datos de alumnado difíciles de encontrar en otro lugar de España —solo 4 de cada 10 estudiantes estudia en la pública—, la suma de centros privados y concertados acapara más del 60% de la oferta de centros de Educación en Régimen General, y evidencia una tendencia educativa hacia modelos no públicos de enseñanza en el municipio, que desde la Comunidad de Madrid promueven en las diferentes etapas educativas.

Avelino tiene dos hijos que estudian en un colegio concertado en el distrito de Hortaleza: “Llevamos a nuestros hijos aquí porque mi mujer y yo estudiamos en el mismo centro”. Aunque considera que el profesorado de la concertada no es mejor que el de la pública, explica que el ambiente es “más familiar”, un aspecto que las familias valoran, asegura, a la hora de escoger colegio para sus hijos.

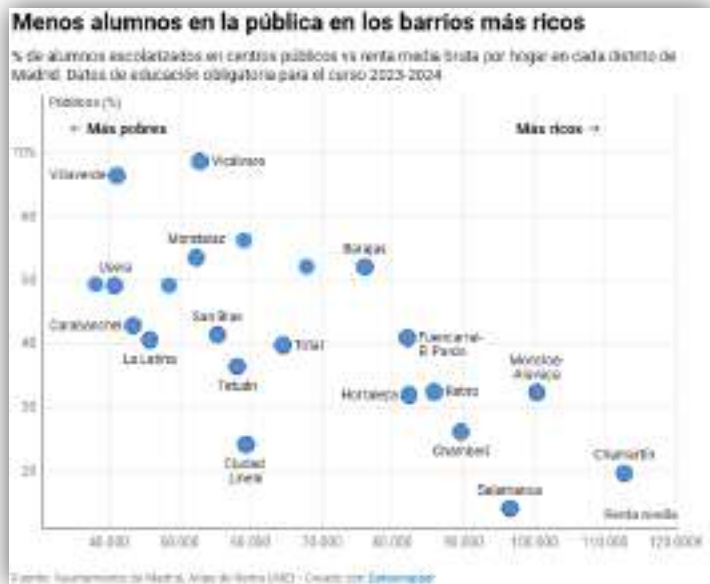
La flexibilidad horaria es otro de los factores que influyen en la elección de centro: “Es una ventaja que podamos recogerlos a las cuatro de la tarde”, explica Avelino, que, además, pone en valor la calidad humana del colegio: “A lo mejor no está dotado con la mejor tecnología, pero personal no falta”, añade.

Los distritos

El 75% de los distritos cuenta con más centros públicos que concertados. Sin embargo, esta cifra no se traduce en la matriculación de los alumnos, ya que en más del 70% de los distritos la suma de centros concertados y privados es mayor que la de los públicos en su conjunto, que no siempre cuentan con las plazas necesarias para asumir la demanda de alumnado. Mientras en Chamartín ni el 20% de los alumnos estudian en un centro público, en Villaverde más del 60% sí lo hacen, según se puede ver en el gráfico adjunto.

La educación para adultos, la única excepción

Esta radiografía de la educación madrileña



de enseñanzas de Régimen General se complementa con los centros educativos de Régimen Especial, donde estudia el alumnado que requieren apoyos especializados y medidas específicas por sus necesidades educativas.

En el municipio, casi la mitad de los centros que prestan este servicio, 42 de 90, son privados, una oferta que dificulta el acceso a una plaza pública y agudiza aún más la tendencia hacia modelos de educación de pago.

En contraposición, la Educación para adultos constituye la excepción del municipio y choca frontalmente con la tendencia educativa que impera en el resto de modelos. Hasta 28 de los 32 centros de Educación para adultos son públicos. En el 90% de los centros que prestan este servicio sus alumnos reciben educación de forma completamente gratuita.

elPeriódico.com

La escasez de profesores pone en jaque la educación pública en Aragón

Desde que comenzara el curso 2025-2026, profesores, alumnos y familias han denunciado una falta de recursos y una "privatización" de la enseñanza

Cristina García. Zaragoza 05 ENE 2026

Encaraba sus últimos meses el curso 2024-2025 cuando el Gobierno de Aragón anunció que los estudiantes del máster del Profesorado ya podían ejercer la docencia en Secundaria y Formación Profesional (FP) sin haber terminado su formación. Con la puesta en marcha de esta medida extraordinaria comenzó también el año lectivo 2025-2026, pues esta vez la oferta de incorporarse a las aulas llegó a los estudiantes de posgrado en septiembre. La causa, en ambas ocasiones, la misma: intentar que la falta de docentes tuviera la mínima repercusión. Pero la escasez de personal -también no docente- persiste y golpea con fuerza a colegios e institutos, que se han adueñado de ese ímpetu para alzar la voz y denunciar la falta de apuesta por la educación pública. Mientras, el anuncio de la gratuidad de la etapa de 0 a 3 años y el concierto del Bachillerato.

Las críticas a la falta de docentes se volvieron todavía más duras en junio. El día 21 se celebraron las oposiciones a profesor de Secundaria y FP en Aragón rodeadas de polémica. Antes de que se dieran a conocer los resultados, CCOO ya alertó de que la prueba se saldaría con un «elevado» número de suspensos, previsión que se confirmó en julio con la publicación de las notas.

Entonces, múltiples aspirantes denunciaron una «sangría» en la prueba, que se saldó con 299 vacantes de las 1.018 plazas convocadas. Educación mandó un cuestionario a los candidatos para conocer su visión y actuar en consecuencia.

El nuevo curso comenzó cargado de críticas: la prueba no había permitido reducir la interinidad ni paliar el déficit de docentes. Y los reproches no se quedaron ahí. Con la vuelta a las aulas llegaron las protestas por la falta de recursos materiales, con profesores que denunciaron haber tenido que pintar ellos mismos las clases, y humanos, con alumnos que en octubre revelaron llevar un mes sin docente.

Septiembre fue el pistoletazo de salida a unos meses de tensión para la educación, con concentraciones en el Servicio Provincial de Educación de Zaragoza por la falta de personal y críticas al anuncio de la DGA de concertar Bachillerato y establecer la gratuidad en la etapa de 0 a 3 años, medidas que ahora dependerán del resultado del 8F.

El rechazo a los anuncios de Jorge Azcón se evidenció con las concentraciones a las puertas de los centros los tres últimos miércoles de noviembre que desembocaron en una multitudinaria manifestación el día 26 bajo el lema *Dinero público para la educación pública*.

El 15 de noviembre dimitió la directora del Servicio Provincial de Educación, María Jesús Cruz Gimeno, que expresó sentir una «falta de respaldo» por parte de la consejera Tomasa Hernández. Unos días después dejó su cargo el director del IES Miguel Servet y también el equipo directivo del Martina Bescós de Cuarte de Huerva, que denunció sufrir falta de personal. El malestar del instituto fue tal que el 2, 3 y 4 de diciembre fueron a la huelga. Tras una primera jornada de «éxito», el segundo día lograron reunirse con la consejería y acercar posturas.

Las vacaciones de Navidad han dado una tregua a la educación aragonesa, pero esta semana los estudiantes volverán a las aulas y CGT ha convocado una huelga los días 20, 21 y 22 en rechazo a la concertación de las etapas no obligatorias. Porque temen que del 8F salga un gobierno que dé continuidad a estas medidas y perpetúe la decadencia de la educación pública en Aragón.

Noticias de Navarra

La FP Navarra registra el menor abandono y es líder en titulación

-El 69,8% y 78,4% del alumnado de básica y grado medio termina en 4 años, los porcentajes más altos, y en superior ocupa la 4ª posición con el 80,4% - Destaca por la continuidad académica de los estudiantes

María Olazarán. 05.01.2026

Navarra presenta un liderazgo absoluto en el porcentaje de alumnado que titula con éxito en sus estudios de Formación Profesional. Así, según la última estadística publicada por el Ministerio de Educación, FP y Deportes, el 78,4% de los estudiantes que comenzaron un ciclo de grado medio en el curso 2019-20 y el 69,8% de los que se matricularon en FP básica lograron la titulación cuatro años después. En grado superior, la Comunidad Foral se sitúa entre las cuatro autonomías con porcentajes más elevados, con un 80,4% solo superada por la Comunidad Autónoma Vasca, Andalucía y Extremadura. Asimismo, la FP navarra registra el menor abandono del Estado.

El informe *Estadística del seguimiento educativo y del rendimiento académico del alumnado que accede a FP* contempla otros parámetros de importancia en los resultados de los estudiantes que cursan Formación Profesional en Navarra. Uno de ellos es el amplio porcentaje de estudiantes que terminan los ciclos en el tiempo estipulado. Así, el 57% del alumnado que inicia un grado básico en la Comunidad Foral se tituló dos años después. Se trata del porcentaje más elevado, lejos de la media estatal (45%) y que casi duplica el 30% de Madrid.

Otro 13% logra el título en tres o cuatro años hasta alcanzar ese 69,8%. Asimismo, Navarra es la segunda CCAA con menor porcentaje de abandono: un 13% del alumnado no titula ni aparece matriculado en los cursos siguientes al segundo año y un 25,4% al cuarto año.

Más del 60% logra el título de Grado Medio en dos años

El informe realiza el seguimiento educativo de los que titulan en grado básico y constata que el 63,4% del alumnado navarro sigue formándose y se matricula en grado medio. Se trata del porcentaje más elevado muy por encima del 49,9% de la media estatal.

Asimismo, los estudiantes de grado medio de la Comunidad Foral son los más aplicados y un 62,3% logra graduarse en los dos años previstos, porcentaje que asciende hasta el 78,4% si se contemplan hasta cuatro años.

El informe también subraya que Navarra presenta los porcentajes más altos de alumnado que continuaba matriculado en grado medio, al curso siguiente al acceso a ese grado, Un resultado muy sólido de continuidad del alumnado en la FP reforzado por el dato de que la Comunidad Foral tuvo, asimismo, el porcentaje más bajo de abandono, con un 11,8% del alumnado no matriculado al año siguiente de acceder al grado medio.

Esa certificación de la solidez de la evolución académica del alumnado de FP queda reafirmada en el informe por el hecho de que Navarra aparece como la comunidad autónoma con el menor porcentaje de alumnado que accedió al grado medio en 2019-20 y no tituló ni aparece matriculado en los cursos siguientes, apenas un 15% de alumnado perdido en los cuatro años siguientes al acceso, frente a una media del 24%.

El 80% llega a Grado Superior con un título de Grado Medio

El informe constata como buena parte de los estudiantes que cursan grado medio deciden ampliar su formación con un grado superior. Así, Navarra, con un 79,6%, presenta el segundo porcentaje más alto de alumnado que accede a un grado superior con el título de técnico en grado medio.

Además, la estadística sitúa a la Comunidad Foral entre las cuatro autonomías con mayores porcentajes de titulación en cuatro años: el 80,4% (por detrás de la CAV, Andalucía y Extremadura) y también en dos años, con un 64,3%.

También en grado superior, los porcentajes más altos de alumnado que continuaba matriculado en grado superior al curso siguiente al acceso corresponden a Andalucía, Madrid, Extremadura y Comunidad Foral, en este caso con un 88,6%, fue la que presentó un menor porcentaje de alumnado no matriculado al curso siguiente al de acceso, con apenas un 9,9%.

Brecha de género

Por último, el informe constata una importante brecha de género entre las personas que titulan. Así, Navarra, junto a Cantabria, son las CCAA con mayor diferencia de titulados en FP básica entre mujeres y hombres, con 5 puntos en favor de los estudiantes varones. Por el contrario, en grado medio, Navarra fue la comunidad con mayor porcentaje de alumnas que titularon (85,1%), frente a un 74,1% de hombres.

Ya en los ciclos de grado superior, las situaciones más equilibradas respecto a titulación se dan en Navarra, CAV y Madrid, en todos los casos favorables a las mujeres. En concreto, en la Comunidad Foral con un 6,6% superior en estudiantes mujeres que hombres: 84,4% frente al 77,8%.

INFORMACIÓN

Los directores podrán seleccionar docentes para dar clase en sus centros educativos

Educación ultima una orden, criticada por los sindicatos, que da a los equipos directivos capacidad de decisión en las comisiones de servicio

A. Fajardo. ALICANTE. 05 ENE 2026

Los directores de los colegios e institutos de la Comunidad Valenciana podrán decidir qué profesores se trasladarán a sus centros educativos para dar clase. La Conselleria de Educación ultima una nueva orden para regular las comisiones de servicio que permite a los funcionarios desplazarse a otros municipios o a otras instalaciones educativas por enfermedad, conciliación, riesgo laboral en el puesto de trabajo, por ocupar un cargo público en un ayuntamiento o por "interés profesional". Este curso, más de 10.000 docentes de la Comunidad Valenciana han tenido esta oportunidad, tras la adjudicación de plazas que hizo el Consell en julio.

Una de las novedades que quiere introducir el departamento autonómico, es que convocatoria de comisiones de servicio, cuando sea por interés profesional, pueda reservar hasta un 10% de las plazas vacantes (al menos una) para que la dirección del centro elija a docentes que se ajusten mejor al proyecto educativo del centro, tal y como recoge el borrador de la orden. En estos casos, la dirección deberá explicar y justificar por qué esa persona es adecuada y cómo su trabajo está relacionado con los objetivos educativos del centro.

La medida ha desatado las críticas sindicales. Por un lado, el STEPV ha alertado de que en Cataluña una decisión similar "ha generado una controversia enorme por la dependencia del profesorado a una decisión de la dirección del centro y no a criterios más generales y objetivables" y ha advertido de que aunque la conselleria ha justificado este cambio en cubrir puestos singulares que reclaman perfiles específicos del profesorado, la propuesta no está limitada a estos puestos sino a cualquier centro educativo.

Además, el sindicato mayoritario ha lamentado en esta propuesta se han eliminado situaciones que se contemplaban hasta ahora, propuestas por STEPV, como agresiones al profesorado, informes por acoso, familias educadoras, enfermedades crónicas, cuidado de familiar de segundo grado, etc.

Por ello, el STEPV ha exigido mantener estas situaciones en el orden y no tener que depender cada año en la correspondiente resolución para decidir si se incorporan o no, una posibilidad que contempla el orden pero no garantiza.

"La eliminación de estas situaciones, así como la posibilidad de aceptar o no profesorado de otros territorios, está generando inquietud entre el profesorado afectado que, de mantenerse la actual redacción, no sabrá si el próximo curso tendrá concedida la comisión o no", agrega.

Favoritismos

Por su parte, el CSIF ha pedido dar marcha atrás en que los directores tengan capacidad de decisión en la selección de los docentes, porque a su juicio, este tipo de fórmulas "fomentan favoritismos, rompen la objetividad y desvirtúan el carácter socio-médico de las comisiones". Asimismo, ha denunciado que con el borrador se obliga al personal en excedencia por cuidado de familiares a acreditar que renuncia a ella para incorporarse el 1 de septiembre. El sindicato ha advertido del riesgo evidente: si no se concede la comisión de servicios, la persona se queda sin excedencia y sin destino. Por ello, ha reclamado que se revise este punto para que el docente no tenga que renunciar previamente a conocer si tiene destino o no en comisión de servicios.

Entre otras cuestiones, también ha solicitado que el profesorado de la Comunidad Valenciana siempre tenga prioridad frente al de otras comunidades, porque, en el artículo 3.1.b, se permite que personal funcionario de otras autonomías acceda durante hasta cuatro años sin C1 de valenciano a centros de zonas castellanohablantes

Requisitos básicos

Para conceder una comisión de servicios será imprescindible que el puesto solicitado se encuentre vacante y que se cumplan las condiciones o requisitos establecidos en la orden autonómica. Esta situación tendrá una duración de un curso académico, con carácter general. Excepcionalmente, la convocatoria podrá prever la renovación de esta cuando concurren circunstancias que lo justifiquen, por un máximo de un curso académico adicional.

EL DEBATE

Invertir en los maestros renta

Las reformas que ponen al docente en el centro, combinando exigencia y apoyo, pueden transformar no solo las escuelas, sino las vidas de los estudiantes

ISMAEL SANZ.06 ene. 2026

Este mes se ha publicado un artículo que analiza los efectos a medio y largo plazo de una reforma educativa centrada en los docentes, el Programa de Promoción y Desarrollo Profesional Docente (Teacher Advancement Program, TAP), implementado en centros de difícil desempeño en Carolina del Sur. El artículo publicado en *Journal of Public Economics* (volumen 253, enero de 2026), una de las revistas de referencia en economía pública, ha sido realizado por Sarah R. Cohodes (University of Michigan y NBER), Ozkan Eren (University of California–Riverside) y Orgul Ozturk (University of South Carolina), tres autores con una amplia trayectoria en economía de la educación y evaluación de políticas públicas.

Combinando incentivos salariales, observación en el aula y retroalimentación sistemática, el programa ofrece un marco integral de apoyo y exigencia al profesorado. Utilizando datos administrativos enlazados durante más de quince años y una estrategia cuasi-experimental basada en la adopción escalonada del programa, los autores estudian cómo esta de reforma docente afecta no solo al rendimiento académico, sino también a resultados educativos, sociales y económicos en la transición a la vida adulta.

Mejorar el rendimiento de los centros con peores resultados es uno de los grandes retos de los sistemas educativos. Durante décadas, las políticas públicas han ensayado distintas estrategias, desde reformas curriculares hasta cambios en la gobernanza o en la titularidad de los centros, con resultados desiguales. Una vía recurrente ha sido actuar sobre los docentes, introduciendo incentivos económicos ligados al desempeño. Sin embargo, la evidencia en Estados Unidos ha sido, en el mejor de los casos, ambigua: algunos programas de incentivos han funcionado, muchos no, y otros incluso han tenido efectos negativos.

El reciente artículo publicado en *Journal of Public Economics* de Cohodes, Eren y Ozturk aporta nueva evidencia al analizar los efectos a medio y largo plazo de una reforma escolar centrada explícitamente en los docentes, el Programa de Promoción y Desarrollo Profesional Docente. La principal novedad del estudio no es solo que el programa funcione, sino por qué funciona.

Una reforma pensada desde el aula

El Programa de Promoción y Desarrollo Profesional Docente (TAP) no es un esquema clásico de pago por resultados. Es una reforma integral que actúa sobre el trabajo cotidiano del profesorado combinando cuatro elementos: incentivos salariales relevantes, observación sistemática en el aula, retroalimentación estructurada y oportunidades reales de desarrollo profesional y liderazgo sin abandonar la docencia.

En primer lugar, el programa introduce itinerarios profesionales dentro del aula, permitiendo que docentes con buen desempeño asuman roles de liderazgo pedagógico, como profesores mentores o maestros expertos, sin dejar de impartir clase. Estos docentes apoyan a sus compañeros, coordinan el trabajo pedagógico y colaboran con la dirección del centro, creando una estructura de liderazgo distribuido basada en la práctica docente.



En segundo lugar, TAP incorpora formación continua aplicada, integrada en la jornada laboral. Los docentes se reúnen semanalmente en pequeños grupos por nivel o materia para analizar prácticas de aula, compartir estrategias didácticas y recibir acompañamiento de los profesores mentores. No se trata de cursos genéricos de formación, sino de aprendizaje profesional directamente conectado con lo que ocurre en clase.

El tercer pilar es un sistema de observación sistemática del aula con retroalimentación estructurada. Los docentes son observados varias veces a lo largo del curso por directivos y por profesores experimentados, utilizando rúbricas claras centradas en aspectos directamente relacionados con el aprendizaje de los estudiantes: planificación, calidad de la instrucción, gestión del aula y clima educativo. Tras cada observación, se realizan sesiones de feedback orientadas a mejorar la práctica docente.

Por último, TAP incorpora incentivos salariales ligados al desempeño, pero de forma híbrida y cuidadosamente diseñada. Aproximadamente el 40% del bonus depende de las observaciones en el aula, y el resto se vincula a la mejora de los resultados de los estudiantes, combinando indicadores individuales del profesor y resultados agregados del centro. Las cuantías no son simbólicas: los incentivos pueden representar entre un 4 % y más del 20 % del salario anual, lo que los hace suficientemente relevantes como para modificar comportamientos. Al mismo tiempo, el diseño mixto reduce problemas clásicos de los incentivos puros, como la falta de cooperación entre docentes o el oportunismo.

Este diseño contrasta con otros programas que han ofrecido incentivos monetarios sin proporcionar orientación sobre cómo mejorar la práctica docente. En esos casos, el incentivo descansaba exclusivamente en que el profesor «se esforzara más», ignorando que gran parte de la productividad docente depende del conocimiento pedagógico, del acompañamiento y del entorno organizativo del centro.

Resultados que van más allá del rendimiento académico

Cohodes, Eren y Ozturk (2026) utiliza datos administrativos vinculados durante más de quince años y explora la adopción escalonada del programa en distintos centros. Gracias a esta estrategia cuasi-experimental, los autores identifican efectos causales claros. Los estudiantes expuestos a docentes que trabajan bajo este modelo tienen entre 3 y 4 puntos porcentuales más de probabilidad de llegar al curso 12^o y graduarse a tiempo. Pero lo más relevante es que los efectos trascienden el ámbito educativo: la probabilidad de cometer delitos graves antes de los 19 años se reduce en torno a un 30 %, y la dependencia de ayudas públicas en la entrada a la vida adulta también disminuye.

Estos resultados refuerzan una idea clave: la calidad de la docencia no solo afecta a los aprendizajes medidos en exámenes, sino que tiene consecuencias profundas sobre las trayectorias vitales de los estudiantes. Invertir en docentes es, en este sentido, una política social de amplio alcance.

La Figura 1 refuerza la interpretación causal de los resultados al mostrar cómo evolucionan los efectos del programa a lo largo del tiempo. Cada panel presenta estimaciones tipo event study para distintos resultados – continuidad hasta 12.º curso, graduación a tiempo, delincuencia grave y dependencia de ayudas públicas– en función de los años transcurridos desde la implantación del programa en cada centro. Las barras alrededor de cada punto representan intervalos de confianza del 95 %.

Dos mensajes son especialmente importantes. En primer lugar, no se observan tendencias previas a la adopción del programa. Antes de la implantación de TAP, las estimaciones son pequeñas y estadísticamente indistinguibles de cero en todos los resultados, lo que indica que los centros que acabarían adoptando el programa no seguían trayectorias distintas en términos de rendimiento educativo, delincuencia o autosuficiencia económica. Este patrón respalda el supuesto clave de identificación: en ausencia del programa, la evolución de los resultados habría sido similar en los centros tratados y de comparación.

En segundo lugar, tras la adopción de TAP los efectos emergen de forma progresiva y coherente. Los impactos positivos sobre la permanencia escolar y la graduación aumentan con el tiempo de exposición, mientras que la probabilidad de cometer delitos graves y de depender de ayudas sociales se reduce de manera gradual. Este perfil temporal es consistente con una lógica de «dosis-respuesta»: cuanto más tiempo están los estudiantes expuestos a un entorno docente mejorado, mayores son los beneficios observados.

Los autores descartan además que estos resultados reflejen otras reformas simultáneas a nivel de distrito. Cuando se redefine el tratamiento como la adopción de TAP por cualquier centro del distrito –en lugar de por el propio centro– no se detectan efectos significativos, lo que sugiere que TAP no forma parte de un paquete más amplio de políticas introducidas al mismo tiempo.

En conjunto, la Figura 1 muestra que los efectos del programa no son espurios ni anticipados, sino que aparecen tras su implantación y se intensifican con el tiempo. Es una pieza clave para concluir que invertir en los docentes, cuando se hace con un diseño coherente, tiene efectos reales y duraderos sobre las trayectorias vitales de los estudiantes.

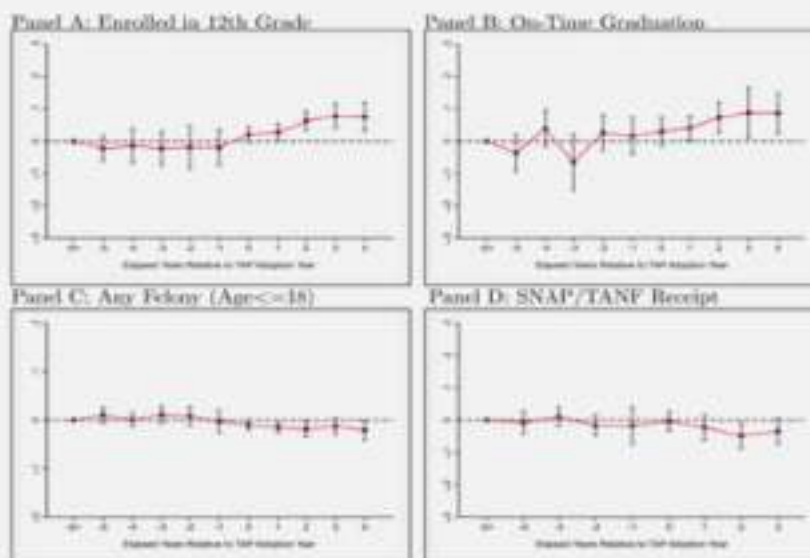


Fig. 1. Event study estimates of the effect of TAP on long-run outcomes. Notes: This figure shows event study estimates for various outcomes obtained using the imputation estimator from Borusyak et al. (2022). Each panel shows coefficient estimates and 95 % confidence intervals based on standard errors clustered at the school level. Six or more years before TAP adoption ($t \leq -6$) is the omitted category.

Sarah R. Cohodes (University of Michigan y NBER), Ozkan Eren (University of California–Riverside) y Orgul Ozturk (University of South Carolina)

No es selección: es mejor enseñanza

Un aspecto central del artículo es descartar explicaciones alternativas. Los efectos no se deben a que los centros seleccionen mejores alumnos ni a que atraigan a profesores con mayor capital humano. De hecho, tras la implantación del programa se observa cierta rotación docente y la entrada de profesores con menor experiencia o cualificación formal, algo que, según la literatura, debería empeorar los resultados.

La mejora viene, por tanto, de otra fuente: los docentes que permanecen en los centros enseñan mejor. Las encuestas de clima escolar muestran aumentos en la satisfacción de familias y profesores con el entorno de aprendizaje y con el funcionamiento del centro. El aula cambia, y con ella, la experiencia educativa de los estudiantes.

Este resultado es especialmente relevante para el debate de política educativa: no siempre es necesario «cambiar a los profesores» para mejorar los resultados; a menudo basta con cambiar las condiciones en las que enseñan.

Incentivos sí, pero integrados

El contraste con la experiencia de Chicago es revelador. Allí se aplicó una versión del programa sin incentivos individuales, manteniendo la observación y el feedback. El resultado fue nulo. La comparación sugiere que los incentivos económicos son necesarios, pero solo funcionan cuando están integrados en un sistema coherente de apoyo, evaluación y desarrollo profesional.

Esto tiene implicaciones claras: copiar únicamente el componente salarial de estas reformas es una receta para el fracaso. El valor del programa reside en su arquitectura institucional, no en un elemento aislado.

Desde el punto de vista de las finanzas públicas, el programa es extraordinariamente eficiente. El valor social generado por cada euro invertido es muy elevado, comparable al de algunas de las intervenciones educativas más exitosas de la literatura. Y ello sin contabilizar plenamente los posibles efectos intergeneracionales.

Conclusión: poner al docente en el centro

Este trabajo aporta una lección clara para los sistemas educativos: las reformas que ponen al docente en el centro, combinando exigencia y apoyo, pueden transformar no solo las escuelas, sino las vidas de los estudiantes. En un contexto en el que abundan las reformas estructurales costosas y disruptivas, la evidencia sugiere que actuar sobre la profesión docente, bien diseñado, puede ser una de las inversiones públicas más rentables.

Ismael Sanz, URJC, FUNCAS y London School of Economics

europapress.es

El Gobierno aprueba crear nuevos certificados profesionales vinculados a la climatización, el transporte y la pirotecnia

MADRID, 7 Ene. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros ha aprobado este miércoles, a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, la creación de cuatro nuevos certificados profesionales vinculados con la climatización, el transporte por cable y la pirotecnia.

De este modo, el Gobierno sigue avanzando en la ampliación de formaciones en línea con las necesidades de los distintos sectores productivos, entre ellas, el refuerzo de la profesionalización y de la seguridad en profesiones de alto riesgo, según ha informado el Ministerio.

En concreto, el Consejo de Ministros ha dado el visto bueno a los certificados profesionales en gestión de instalaciones de intercambio geotérmico en circuito cerrado y de instalación y mantenimiento de sistemas de intercambio geotérmico en circuito cerrado, ambos de la familia de Energía y Agua; al certificado en operaciones de fabricación de pirotecnia, de la familia de Química; y al certificado en mantenimiento de instalaciones de transporte por cable, de la familia de Instalación y Mantenimiento.

Los dos primeros certificados constarán de 420 horas y 390 horas, respectivamente. El primero, de gestión de instalaciones de intercambio geotérmico en circuito cerrado, tendrá como competencias generales la gestión del montaje, su puesta en marcha y su mantenimiento.

Por su parte, el de instalación y mantenimiento de sistemas de intercambio geotérmico en circuito cerrado permitirá al profesional efectuar la instalación y el mantenimiento de estos sistemas en la zona de captación y en la sala de máquinas, así como realizar las funciones de nivel básico para la prevención de riesgos en construcción.

Respecto al certificado de fabricación de pirotecnia, tendrá una duración de 500 horas y permitirá a quien lo titule preparar las mezclas y disoluciones pirotécnicas, así como fabricar componentes y montar artículos pirotécnicos. Esta titulación permitirá reforzar la seguridad en el manejo de estos materiales, aportando al alumnado de los conocimientos necesarios para ello. De esta manera, se dota de profesionales cualificados a un sector con un alto grado de peligrosidad.

Por último, el certificado en mantenimiento de instalaciones de transporte por cable constará de 270 horas y permitirá a sus titulados realizar el mantenimiento de las instalaciones de transporte por cable y sus componentes, tanto en entornos de montaña, naturales no urbanos y urbanos, con fines turísticos, deportivos o de transporte de personas y mercancías. También acompañar a los usuarios en los accesos a las instalaciones, ofreciendo información del funcionamiento y de los servicios prestados.

Estos cuatro certificados se suman a los seis que aprobó el Gobierno el pasado mes de diciembre relacionados con la construcción, el turismo y la instalación.

Desde marzo de 2025, el Ministerio ha multiplicado el catálogo de formaciones con el establecimiento de más de 6.700 nuevas ofertas de menor duración que los ciclos formativos, acreditables y acumulables, de forma que la ciudadanía construya itinerarios formativos ascendentes e individualizados para progresar en su desarrollo profesional. Así, se cuenta con más de 12.000 formaciones que van desde microformaciones de grado A hasta cursos de especialización de grado E, todas adaptadas a sectores estratégicos y emergentes.

EL PAÍS COMUNIDAD DE MADRID

Las becas de Ayuso para Infantil a las que optan familias que ganan más de 100.000 euros premian a 128 solicitantes que ni obtuvieron puntos

El ejecutivo, que recogió esta posibilidad en las bases de la convocatoria, financia por esta vía a peticionarios con ingresos de más de 75.000 euros

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 07 ENE 2026

El gobierno de la Comunidad de Madrid ha becado la asistencia a escuelas de Educación Infantil privadas de los bebés de 128 familias que no obtuvieron ni un solo punto en la convocatoria para el curso 2025-2026, según información obtenida por EL PAÍS en aplicación de la ley de transparencia. Salvo que todas esas familias sean monoparentales, lo que no aclara el gobierno, se trataría de solicitantes que ingresan más de 75.000 euros al año. La decisión, amparada por las bases de la convocatoria, refleja la apuesta del ejecutivo de Isabel Díaz Ayuso por abrir estas ayudas a rentas altas, pues a ellas pueden optar núcleos familiares que incluso superan los 100.000 euros de ingresos anuales. Un planteamiento influido por Vox, y criticado por la oposición, que vuelve ahora al centro de la polémica: la lentitud en la tramitación de las becas ha obligado a los

solicitantes a adelantar cuatro mensualidades (hasta diciembre no se conocieron los beneficiarios). Con carácter general, la beca es de 177 euros al mes.

Las familias que han obtenido becas sin sumar puntos en la convocatoria tienen entre 25.033,91 euros y 29.988,14 euros de renta per cápita, que se calcula dividiendo el total de ingresos de una familia entre el número de sus integrantes. Eso quiere decir tres cosas.

Primera: salvo que todas sean monoparentales, las familias beneficiadas ingresan cada año entre 75.101,73 y 89.964,42 euros, si tienen un niño; o entre 100.135,64 y 119.952,56, si tienen dos. De haber tenido tres hijos, tendrían puntos por familia numerosa.

Segunda: para tener esos ingresos, los dos progenitores no necesitan trabajar (de hacerlo ambos, o hacerlo uno y tener el otro un impedimento para atender al menor, tendrían puntos), o no lo hace ninguno.

Y tercera: los 67,3 millones de presupuesto público que alimentan la asistencia a escuelas privadas, y que se han agotado al completo, dan para mucho.

“Todos los beneficiarios de las becas de Educación Infantil para el curso 2025-2026 cumplen escrupulosamente los requisitos legalmente establecidos en las bases reguladoras para la concesión de las mismas, y todas las solicitudes admitidas que han obtenido algún punto y no superan el límite de renta per cápita fijado en esas bases, que es de 35.913 euros, han sido beneficiarias”, afirma un portavoz de la consejería de Educación, que invita a solicitar a través del portal de transparencia el retrato robot de los beneficiarios sin puntos.

Esta fue la respuesta del gobierno por esa vía: “Solo se han concedido becas a las solicitudes que han resultado beneficiarias por cumplir los requisitos legalmente establecidos para ello, siguiendo los criterios de baremación establecidos en el artículo 13 de la Orden 763/2025, 18 de marzo, de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, por la que se aprueban las bases reguladoras para la concesión de becas para la escolarización en el Primer Ciclo de Educación Infantil en Centros de Titularidad Privada y los criterios de desempate previstos en el apartado tercero del artículo 16 de la citada Orden”. Y se añade: “En cumplimiento de lo previsto en la norma reguladora de esta beca, en el supuesto de que ambos progenitores no trabajen no se conceden puntos, con las excepciones previstas legalmente”.

Las dos contestaciones impiden saber si hay familias monoparentales entre las beneficiarias sin puntos, lo que cambiaría el cálculo de sus ingresos totales.

Madrid resolvió las becas del curso 2025-2026 en diciembre, cuando las familias solicitantes ya habían tenido que adelantar las cuotas de septiembre, octubre, noviembre y diciembre sin saber si contarían con la ayuda pública o no.

En esta convocatoria ha habido cerca de 34.000 beneficiarios, según el Ejecutivo autonómico, que ahora recuperarán retroactivamente lo pagado mientras la administración resolvía la convocatoria con cuatro meses de retraso con respecto al inicio del curso. Así, han logrado la ayuda los solicitantes que han obtenido algún punto y una renta per cápita inferior a 35.913,00 euros o bien ningún punto y una renta per cápita igual o menor a 29.988,14 euros.

El Gobierno de la Comunidad de Madrid decidió en 2022 flexibilizar el criterio de renta familiar con el que se restringía el acceso a las becas que concede para cursar en centros privados Educación Infantil, Bachillerato y Formación Profesional, tres etapas educativas no obligatorias. Como resultado, desde entonces pueden optar a recibir la ayuda aquellas parejas con un hijo que ingresen hasta 107.739 euros, cuando antes el límite era de 30.000 euros para los que optaban a una ayuda para Bachillerato, de 60.000 para los de Formación Profesional (FP), o de 75.000 para los de Educación Infantil.

Sin puntos por situación social difícil

Con el nuevo criterio de los 35.913 euros, los límites máximos de renta con respecto al curso 2021-2022 han aumentado un 259% en Bachillerato (el límite de la renta per cápita pasó de 10.000 euros a 35.913), un 80% en Formación Profesional de grado superior (de 20.000 euros a 35.913) y un 44% en Educación Infantil (de 25.000 euros a 35.913).

Este curso 2025-2026, el Gobierno regional ha agotado el presupuesto para las becas de Educación Infantil, que ha ascendido a 67,3 millones de euros. Por primera vez, esta convocatoria ha eliminado la opción de favorecer a menores con un contexto social difícil, que valoraba con dos puntos extra situaciones justificadas por los servicios sociales “que supongan dificultades específicas para atender adecuadamente al niño y que hagan especialmente necesaria su escolarización”. “Nunca se ha utilizado como criterio para otorgar puntos”, justificó un portavoz.

En el caso de Bachillerato, y tras la polémica inicial, este ha sido el primer curso en el que el Gobierno autonómico ha rectificado el diseño de la ayuda y ha tenido en cuenta tanto las notas de los solicitantes como una graduación de la renta que favorezca a los más vulnerables.

INFORMACIÓN

Condenada por atentado una alumna tras agredir a su jefa de estudios en un instituto de Alicante

La joven empujó a la docente contra una mesa tras proferir insultos contra los profesores por un incidente en la tramitación de su matrícula

J. A. Martínez. ALICANTE. 07 ENE 2026

Un juzgado de lo Penal de Alicante ha condenado por un delito de atentado a una mujer que agredió a la jefa de estudios de un Instituto de Educación Secundaria de Alicante durante una discusión, según la sentencia a la que ha tenido acceso este diario. El caso se cerró con una conformidad y el juzgado se encuentra en estos momentos tramitando la ejecutoria después de que se hayan satisfecho las responsabilidades civiles.

Los hechos se produjeron sobre las 18.45 horas del 20 de enero de 2021 en el Instituto Jorge Juan de Alicante, donde la acusada, mayor de edad, estaba matriculada en los estudios de horario nocturno. La joven se encontraba en el centro solucionando un problema administrativo con la matrícula que había realizado esa misma mañana. El incidente fue subiendo en intensidad cuando la acusada comenzó a discutir con la jefa de estudios del centro con expresiones insultantes para los docentes, como "los profesores son incompetentes, no cumplen con su trabajo, les pagan por ello y no hacen nada", según declara probado el fallo.

La funcionaria trató de calmarla, pero la estudiante reaccionó en un tono muy agresivo, diciendo que "eres una puta incompetente. Eres bipolar. Eres igual que todos los profesores". A continuación, de manera sorpresiva, se abalanzó por la espalda contra la jefa de estudios y la empujó fuertemente contra la mesa. De esta manera, empezó un violento forcejeo con ella, en el que la funcionaria resultó lesionada con un fuerte dolor en la espalda y en el hombro izquierdo, según el relato de hechos probados de la resolución.

Las penas

La acusada se declaró culpable y pactó una conformidad en el juicio celebrado en un juzgado de lo Penal de Alicante. El fallo la condena a seis meses de prisión por un delito de atentado, así como un mes de multa con una cuota diaria de cuatro euros (un total de 120 euros). Asimismo impone una indemnización de 80 euros para la víctima. La acusada no tendrá que entrar en prisión, ya que esa pena ha quedado suspendida, condicionada a que no vuelva a delinquir durante dos años.

En España, el delito de atentado se recoge en el artículo 550 del Código Penal y protege a los funcionarios públicos frente a agresiones mientras ejercen sus funciones. Esta norma se aplica no solo a policías o jueces, sino también a docentes, personal sanitario y otros empleados públicos, con el objetivo de reforzar su autoridad y garantizar que puedan desempeñar su trabajo con seguridad. Por ello, agredir a un profesor o a un trabajador de la sanidad en el ejercicio de sus funciones constituye un atentado, ya que la ley busca prevenir que los ciudadanos interfieran con el cumplimiento de sus responsabilidades oficiales.

EL DEBATE

Familias y docentes se enfrentan por la jornada escolar: «Es difícil conseguir concentración en los alumnos»

Algunos educadores inciden en los beneficios que tiene la jornada partida para la socialización del menor -con un mayor tiempo de recreo- y para su salud, con mejores horarios nutricionales

El Debate. 08 ene. 2026

La jornada escolar, partida o continuada, vuelve a centrar el debate educativo después de que Madrid haya apostado por partir el horario en mañana y tarde en los colegios públicos y pese a que en España cerca del 80 % de estos centros tiene horarios intensivos.

Familias y profesores vuelven a enfrentarse; pero, ¿qué beneficio tiene el alumno?

Expertos y sindicatos señalan a EFE que no existen estudios de solvencia ni datos científicos sobre el impacto que tiene el tipo de jornada sobre el rendimiento del alumno y sus calificaciones.

Sin embargo algunos educadores inciden en los beneficios que tiene la jornada partida para la socialización del menor -con un mayor tiempo de recreo- y para su salud, con mejores horarios nutricionales.

Institutos de estudios como ESADE, FEDEA o FUNCAS ponen en el punto de mira la «la fatiga cognitiva» que puede tener un niño o adolescente con un horario intensivo y explican que este cansancio mental es mayor en adolescentes cuando se agrupan muchos conocimientos en poco tiempo.

Sobre todo para el alumnado más vulnerable, avisa a EFE el profesor de la URJC e investigador de FUNCAS Ismael Sanz, que recalca la necesidad de descansos en el aprendizaje.

«Hay estudios que demuestran que los adolescentes tienen su hora máxima de concentración entre las 11:00 y las 13:00 horas y el ciclo circadiano (el ciclo natural de cambios físicos, mentales y de comportamiento que experimenta el cuerpo en 24 horas) muestra que en horas tempranas el alumno no rinde tanto», indica Sanz.

Lo cierto es que «no se ha demostrado que tenga impacto en el rendimiento del alumno una jornada u otra y en algunos casos, por la tarde también es muy difícil conseguir concentración en los alumnos», respondía a EFE el responsable de Educación de la Federación de Enseñanza de CCOO, Héctor Adsuar, tras su experiencia como orientador.

Y es que en el fondo de este debate subyace, en la mayoría de los casos, una mejor conciliación familiar.

Mientras padres y madres valoran un horario más amplio y flexible en pro del menor, los docentes recuerdan que ellos también quieren conciliar e inciden en que su jornada lectiva no termina en el aula.

El profesorado de la enseñanza pública advierte del perjuicio que una jornada partida tendría en la organización pedagógica y en sus condiciones laborales, sobre todo en un momento de gran carga burocrática y con un empeoramiento de su salud mental.

En los dos últimos cursos escolares cerca de 4.050 profesores demandaron ayuda o asesoramiento al Defensor del Profesor de ANPE y la mayor parte de ellas provenían de los ciclos de primaria y secundaria. Casi el 70 % indicó problemas de ansiedad ante la mayor carga de trabajo que debe afrontar y unas aulas más complejas.

THE CONVERSATION

Educación 2025: de las necesidades a las soluciones

Eva Catalán. Editora de Educación

¿Sabía que entre un 7 y un 10 % de los escolares en una clase cualquiera puede tener un trastorno de desarrollo de lenguaje que no tiene nada que ver con la dislexia? ¿Que lo que nos hace engancharnos a un videojuego no es lo mismo que lo que nos hace engancharnos a una sustancia, como el alcohol? ¿Que las personas con TDAH o altas capacidades pueden llegar a concentrarse tanto en algo que les impide controlar su atención? ¿O que el TDAH y el TOC pueden ocurrir a la vez?

¿Y si le digo que para aprender la pronunciación de un idioma es mejor no ver cómo se escriben las palabras? ¿Que existe el pensamiento computacional “desenchufado”? ¿Que durante la adolescencia las chicas lo pasan peor que los chicos? ¿O que la confianza es fundamental para ser bueno en matemáticas?

¿Ha oído hablar de la “vigilancia de la masculinidad”? ¿Sabe que puede llegar a influir en nuestros gustos literarios? ¿Le sorprende saber que la ratio docente/alumno es menos importante que el tamaño de los grupos, sobre todo cuando aprendemos a hablar? ¿O que crecer sin normas ni dificultades puede llegar a ser igual de malo que hacerlo bajo la disciplina férrea?

La lista sigue y sigue: intentar resumir en un artículo todo lo que nos han enseñado los más de 400 autores y autoras que han publicado este año es todo un desafío. Allá vamos.

‘Neurodiversidad’ no es una palabra mágica

No hay dos cerebros iguales, pero algunos son más distintos que otros. La palabra “neurodiversidad” nació con la intención de dar poder y autonomía a aquellos cuya diferencia, sin ser mejor ni peor, ni menos ni más normal que la del resto, hace más difícil el aprendizaje o la socialización en clase. Desde la psicología clínica nos recuerdan: los diagnósticos específicos son necesarios para poder atender a cada perfil como merece. En otras palabras: considerarse “neurodiverso” no basta para entender bien qué sucede en ese cerebro y cómo se le puede enseñar mejor.

Que todos los niños tengan derecho a una educación pública de calidad y sin sentirse marginados o señalados es el objetivo. No se está cumpliendo. Faltan recursos, formación, y en ocasiones, pensar que para incluir es suficiente con que estén en el mismo aula les hace sentirse peor, más incomprendidos y más frustrados.

La neuroeducación y las emociones

La neuroeducación, que se ocupa de la neurociencia aplicada al aprendizaje y el bienestar en la infancia y la adolescencia, abre caminos muy prometedores para mejoras estructurales. En este área, cuanto más sabemos, cuánto más se descubre y avanza, más conscientes somos de lo mucho que podemos mejorar.

Por ejemplo: un experto en salud y bienestar escolar como Daniel Gabaldón, de la Universitat de València, escribe un excelente artículo sobre por qué retrasar la hora de entrada en el instituto puede ser una gran idea.



Ya nos ha abierto un camino: ahora buscamos a los investigadores que nos puedan explicar cómo sería posible aplicar este cambio de horario y conciliarlo con la jornada laboral de docentes y administrativos. También merece la pena pararse a pensar si el calendario escolar es el ideal para afianzar conocimientos: entender por qué surge el olvido académico y cómo se pueden limitar sus efectos.

Otros temas sobre los que hemos publicado en este ámbito abarcan desde cómo hacer el aprendizaje musical más creativo hasta la importancia de entender la frustración como algo necesario para aprender, pasando por explicaciones sobre el papel de la sorpresa en la motivación para aprender o el papel que pueden tener los juegos en el desarrollo temprano del control inhibitorio, ese que nos permite elegir de manera deliberada en qué centrar nuestra atención.

¿Ser el tipo de padres que nos gustaría?

La neuroeducación y la psicología moderna nos abren grandes líneas de investigación en el ámbito de la crianza y la convivencia en casa. Por ejemplo, nos ayuda a entender cómo desarrollamos el apego; el papel que la autorregulación emocional tiene en nuestra capacidad de madurar como personas; de qué manera las dificultades nos ayudan a sentirnos capaces y autónomos; y cómo, cuando protegemos en exceso, podemos estar haciendo una faena a nuestros hijos. Los expertos nos animan: aunque no todo está en nuestra mano, sí podemos romper esquemas heredados y educar a los hijos de una manera más acorde con nuestros ideales.

En particular, para esa etapa de la vida tan fascinante que se llama adolescencia, cada vez tenemos más instrumentos y más datos que nos ayudan a acompañar mejor.

Docentes felices, docentes competentes

En la sección de Educación tenemos un compromiso especial con los docentes, de todas las etapas y de todas las materias. Queremos ser útiles a aquellos que en primera línea dedican su energía y entusiasmo a formar a las nuevas generaciones.

Gracias a los avances que nos han contado investigadores e investigadoras en todos los ámbitos imaginables, hemos indagado en las nuevas metodologías para enseñar matemáticas y a leer, así como para impartir ortografía o historia.

Desde temas que afectan a todo el sistema educativo, como la necesidad de mejorar la orientación académica o las nuevas necesidades de la enseñanza universitaria, a temas muy concretos como trucos para aplicar el pensamiento crítico, introducir tablas de ejercicios breves para mejorar el estado físico (y mental) de los estudiantes o entender el papel fundamental del movimiento en los primeros años de vida.

Somos conscientes sobre todo de las exigencias crecientes de esta profesión y de lo importante que es el bienestar mental y psicológico de los docentes, por eso hemos publicado artículos sobre cómo crear redes de apoyo, cómo mejorar su desempeño diario o cómo liberarlos de tareas administrativas que se comen el día a día y terminan quemando.

Lo cierto es que la realidad de escuelas e institutos apunta a necesidades nuevas como el manejo de las emociones, la educación sexual, los procesos metacognitivos o la importancia de relacionar unas asignaturas con otras. Y, muy especialmente, esa alfabetización no solo digital, sino mediática e informacional que ayudará a los futuros ciudadanos de este mundo tan tecnologizado e hiperconectado a mantener su criterio y su salud mental, y a liberarse lo más posible de los algoritmos y mandatos externos que condicionan nuestras vidas. Esto hay que enseñarlo en casa y en la escuela.

En nuestra campaña de Bienestar Digital y Menores hemos trabajado intensamente con expertos desde los campos de la psiquiatría, la pediatría, la psicología, la educación, la tecnología y el derecho no solo para publicar artículos, sino para abrir espacios físicos de diálogo y conocimiento compartido, donde los jóvenes han escuchado a los expertos, pero también, y sobre todo, los expertos han podido escuchar a los jóvenes.

Hola, IA: no me sustituyas, ayúdame

Preguntar a ChatGPT el resumen de la lectura obligatoria de lengua, pedirle que nos reescriba un trabajo de fin de grado, incluso consultarle problemas personales con los amigos y compartir sentimientos y preocupaciones con una máquina forma parte del día a día de cualquier estudiante. Las nuevas generaciones son siempre más rápidas que sus responsables adultos. Docentes y familias observan cómo esta herramienta tecnológica ha ido avanzando posiciones, y cómo los más jóvenes se acercan a ella con total naturalidad.

Los expertos investigan cómo son estos usos, qué consecuencias están teniendo, si se pueden regular y de qué manera y, sobre todo, cómo, una vez más, la tecnología nos obliga a modificar mensajes y metodologías en las aulas para transmitir una idea básica a escolares y universitarios. Está muy bien si aprendemos a usarla de apoyo, si nos ayuda a aprender más o mejor; pero si sustituye nuestro esfuerzo intelectual las consecuencias pueden ser nefastas. ¿Está llegando el mensaje?

MAGISTERIO

La segunda oportunidad del PDC: el programa que tiende la mano para que casi 2.300 adolescentes consigan titularse

El Programa de Diversidad Curricular se oferta en 165 centros de Secundaria de la comunidad autónoma. Sólo un pequeño grupo de alumnos son seleccionados para formar parte del mismo, en virtud de sus características y posibilidades, y con el objetivo de que puedan completar con éxito la ESO, evitando que repitan curso.

ESTRELLA LÓPEZ MARTÍNEZ. Miércoles, 24 de diciembre de 2025

Valeria (nombre ficticio) tiene 14 años. Como todas las mañanas, comienza su jornada educativa en la clase del primer curso de PDC del Frei Martín Sarmiento de Pontevedra. Aunque ella forma parte de uno de los cursos genéricos de tercero de la ESO (donde imparte las materias comunes), es en el aula de PDC, junto a sus otros ocho compañeros, donde recibe formación en las áreas de competencia científica y lingüística.

Como ella, otros 2.276 adolescentes gallegos tienen la opción de poder apoyarse en este programa en alguno de los 165 IES y CPIs de la comunidad autónoma que cuentan con esta iniciativa, de cara a lograr superar las asignaturas con una formación más concentrada y con una atención más personalizada.

Pero, ¿qué significa PDC? Se trata del Programa de Diversificación Curricular, una iniciativa que existe ya desde la LOGSE y que se imparte en toda España, aunque es poco conocido entre las familias del alumnado de la ESO. De hecho, el sistema para que un estudiante pueda cursar PDC requiere siempre una entrevista entre los tutores del menor y el orientador del centro, de cara a que se le explique lo que significa y las diferencias que posee con respecto al tradicional tercer y cuarto curso de Secundaria.

Se trata de una medida de atención a la diversidad extraordinaria que se crea a petición de cada centro. “Estamos hablando de una vía alternativa a la ESO para ayudar a un alumnado seleccionado”, explica Judith Fernández, directora Xeral de Ordenación e Innovación Educativa de la Consellería de Educación, Ciencia, Universidades e Formación Profesional de la Xunta de Galicia. “No existe en todos los centros porque cada uno de ellos elige la adaptación curricular que considera más óptima para su alumnado. Es el propio instituto el que solicita a la Administración su puesta en marcha”.

Judith Fernández muestra su satisfacción por un programa que tanto la Consellería como las direcciones de los centros, los docentes que lo imparten, el alumnado y las familias han catalogado, a lo largo de estos años, como de “exitoso”.

“La mayoría de los alumnos logran titular en la ESO y eso es lo más importante”, añade. “Estamos hablando de estudiantes que necesitan unas medidas extraordinarias de apoyo que están basadas, en el caso de la PDC, en una adaptación curricular que supone la agrupación en ámbitos de las materias con más carga, es decir, en el ámbito del lenguaje y en el de la ciencia”.

De esta manera, las asignaturas como Matemáticas, Física, Biología... se agrupan en el Ámbito Científico-Tecnológico, y las de Lengua Castellana, Gallego, Historia... en el Ámbito Lingüístico Social. El resto de materias, como Valores, Música, Educación Física... las imparten con el resto de los alumnos del curso que les corresponda.

Un profesorado muy implicado

Faltan dos días para que lleguen las vacaciones de Navidad. La tutora de Valeria les va a dar hoy una gran sorpresa: hoy desayunarán todos juntos en la cafetería del instituto. Es una manera de seguir creando lazos entre ellos. “Nuestro mayor esfuerzo es que logren generar compañerismo, que logren aprender a resolver conflictos... son jóvenes que tienen que trabajar diversos aspectos, no solo formativos, para sacar provecho de este proyecto”, explica Irene Santiago, una de las docentes que se encarga de estos cursos en el IES Frei Martín Sarmiento.

Yolanda Garrido, otra de las docentes de este centro dedicada a PDC, nos comenta que “darles clase resulta muy gratificante. En muchos casos, solo necesitan un poco más de atención, porque en un grupo de 20 o 25 alumnos, como son las ratios habituales, se pierden”.

La directora xeral de Ordenación e Innovación Educativa destaca precisamente la gran implicación del profesorado que trabaja en los programas de PDC: “Una de las razones por la que esta iniciativa es tan exitosa es por la labor de los docentes. Es maravilloso ver cómo trabajan con ellos”, explica Judith Fernández. “Los alumnos seleccionados para cursar PDC tienen que tener unas características muy especiales: da igual la causa por la que tienen unas necesidades educativas diferentes, bien sea por dificultades para el aprendizaje, por circunstancias familiares particulares o por cuestión de madurez.... Son perfiles diferentes, pero todos deben cumplir con un aspecto esencial, la capacidad de desear superar la ESO, de implicarse en los estudios y de ser positivos, no disruptivos, es decir, ser capaces de formar parte del grupo y dejar aprender a sus compañeros”.



Los grupos de PDC no pueden superar los 10 alumnos por aula. Esta es la razón por la que, una vez termina el segundo curso, el claustro decide quiénes podrán acceder a este programa dentro del grupo de estudiantes que están abocados a repetir. Luego se reunirán con cada familia, que toma la decisión de aceptar que el menor curse PDC o vuelva a cursar segundo curso otra vez.

“Lo que deben tener claro las familias es que estos programas, aunque presenten un sistema de trabajo diferente al tradicional en ESO, sí garantizan que el alumnado cumpla con el currículo académico de Secundaria, y por tanto, su futuro lo decidirán ellos”, clarifica por su parte la docente Irene Santiago.

Y es que, como en muchos otros aspectos de la vida, lo diferente muchas veces arrastra una discriminación “totalmente injustificada”, explican las profesoras del IES Frei Martín Sarmiento. “Un alumno o una alumna de PDC puede cursar Bachillerato, evidentemente. Estos dos años les ayudarán a madurar y, de esta manera, enfrentarse a la educación no obligatoria. Lo que sí es cierto es que el centro será el encargado de asesorarlos, y, en muchas ocasiones, suelen apostar por la Formación Profesional, algo que, hoy en día es fantástico, ya que estamos viendo que se trata de una de las salidas con mejor proyección que hay en el ámbito educativo. Pero es algo que decidirá cada estudiante”.

En PDC se trabaja con una visión de conjunto de las materias. “Como son pocos alumnos se puede trabajar en profundidad por proyectos, y no se pisa un tema sobre otro, lo que facilita que el trabajo sea más fluido y podamos trabajar incluso sobre varios a la vez. Se ve muy fácil en el siguiente ejemplo: a la vez que damos Geografía, podemos estar trabajando con Lengua Gallega para evaluar la parte oral del alumno, porque es el mismo profesor el que da todas esas materias”.

Otra de las ventajas que destaca tanto la Administración como los centros, es que, por norma general, el profesor que da en el primer curso de PDC dará también en el segundo curso, manteniendo así el contacto con los alumnos y la confianza, “lo que hace que muchos de ellos avancen más, porque aquí hay mucho de tema emocional. Muchos de estos alumnos llegan tras haber perdido la autoestima, y poco a poco ves que comienzan a creer que pueden lograr aprobar. Comienzan a ayudarse entre ellos. Hay que aplicar mucha mano izquierda, pero al final es realmente gratificante”, añade Irene Santiago.

Valeria vuelve a clase acompañada de otras dos compañeras de PDC. Las tres tienen claro que este curso “lo van a superar”. El futuro es suyo.

Inspección y/o supervisión

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 7 de enero de 2026

Advierte el *Diccionario panhispánico de dudas* que el uso conjunto de las conjunciones copulativa y disyuntiva, separadas por una barra oblicua, a partir del inglés “and/or”, con el propósito de hacer explícita la posibilidad de elegir entre la suma o la alternativa de dos opciones, olvida que la conjunción “o” puede expresar en español ambos valores de manera conjunta. Por tanto, se desaconseja el uso de tal fórmula, “salvo que resulte imprescindible para evitar ambigüedades en contextos muy técnicos”. Aunque no sea este último el caso, sí puede venir al caso –valga la redundancia– acogerse a ello, pues el uso de “inspección” y “supervisión” caracteriza realidades u orienta perspectivas repartidas entre la oposición o el antagonismo y la complementariedad o la similitud.

Distintas perspectivas de la inspección y la supervisión

Los conceptos de “supervisión” e “inspección” pueden analizarse desde varias perspectivas. Su origen etimológico lleva a “mirar sobre” o “mirar desde arriba”, en la supervisión, y a “mirar hacia dentro” o “mirar en el interior”, en la inspección, con la compartida e identitaria acción de mirar. Las denotaciones semánticas, como ahora se verá, hacen sinónimos esos conceptos en la lengua española. En función de los países, el término “inspección” es de uso preferente en los Europa y el de “supervisión” en los ámbitos anglosajón e hispanoamericano. El inicial uso de los términos, por otra parte, vincula la supervisión al consejo, el asesoramiento, la orientación, la formación o apoyo; ante consideraciones restringidas, y rechazadas, de la inspección: control, fiscalización, autoridad formal. E incluso el carácter de la supervisión como ciencia o disciplina académica -además de cometido profesional-, que fundamenta el desempeño de las actuaciones de inspección, es otra diferenciación específica.

Las denotaciones de inspección y supervisión en la lengua española

Puesto que el uso común o extendido de ambos términos, en el sistema educativo y los sectores de la comunidad educativa, es bastante mayor que el específicamente técnico, interesa reparar en la incorporación de los términos a los diccionarios académicos. Así, resulta de interés el antiguo uso de “inspección” e “inspector” en el *Diccionario de autoridades* (1726-1739). Es significativo que en el tomo IV, de 1734, de ese *Diccionario*, figure como significado del sustantivo femenino inspección: “La acción de reconocer o mirar con cuidado alguna cosa”. Mirar con cuidado, no otra cosa que ver. En ese mismo tomo, inspector se define

como “El que reconoce cuidadosamente las cosas”. La acción de inspeccionar hubo de esperar a la 5.ª edición del *Diccionario de la Academia*, en 1817, definida como “examinar, reconocer alguna cosa”.

La supervisión, sin embargo, empieza a referirse en los años treinta del pasado siglo XX, principalmente relacionada con la formación del profesorado, y, dos décadas después, se generalizó en los cincuenta, por el desarrollo del modelo de “inspección clínica” y con propósitos, entre otros, de atenuar las connotaciones jerárquicas, autoritarias, de imposición o de dirigismo que afectaron al término “inspección”. El *Diccionario de la Academia* no recoge los términos “supervisión”, “supervisor” o “supervisar” hasta su 19.ª edición, de 1970.

Desde esta consideración semántica, la actual edición 23.ª del *Diccionario de la lengua española* (2014) considera, como adjetivos, los términos “inspector” y “supervisor”, aunque se indique que son usados como sustantivos cuando se aplican a personas. El significado de “inspector”, entonces, es “que conoce y examina algo”, aunque esta primera acepción se acompaña de otra, en este caso como sustantivo, referida al “empleado público o particular que tiene a su cargo la inspección y vigilancia del ramo a que pertenece y del cual toma título especial el destino que desempeña”. Como ejemplo, entre otros, aparece el “inspector de estudios”. Igualmente, términos sinónimos al de “inspector” son, junto a otros varios: “controlador”, “vigilante”, o, particularmente en este caso, “visitador”. El significado de “inspeccionar” es “examinar y reconocer atentamente”, y tiene entre sus varios sinónimos: “supervisar”, “revisar”, “vigilar” y “controlar”. La acción y el efecto de inspeccionar da sentido al término “inspección”, entre cuyos sinónimos figura “supervisión”, así como “control” y “vigilancia”.

La “supervisión”, por su parte, es asimismo “la acción y el efecto de supervisar”, entre cuyos sinónimos figuran “inspección”, “control”, “revisión”, “vigilancia” u “observación”. La única acepción que aparece de “supervisar” es esta: “ejercer la inspección superior en trabajos realizados por otros”, con sinónimos también referidos a “inspeccionar”, “observar”, “revisar”, “controlar” o “vigilar”. Y “supervisor” tiene el significado, como adjetivo y también como sustantivo aplicado a personas: “que supervisa”, con sinónimos como “inspector”, “controlador” o “revisor”. Es de interés señalar, además, los términos de “supervigilar”, como sinónimo de “supervisar”, y de “supervigilancia”, como sinónimo de “supervisión”.

Se aprecian, por tanto, dos aspectos relevantes: la aproximación de los significados de los términos “inspección”, “inspector” e “inspeccionar” a los de “supervisión”, “supervisor” y “supervisar”, que incluso se intercambian como sinónimos; así como los significados, de ambos grupos de términos, del todo cercanos a la vigilancia y el control. De especial interés es la denotación de “supervisar” referida al ejercicio de “una inspección superior en trabajos realizados por otros”, como es el caso de la docencia. Tales significados acercan, en definitiva, inspección y supervisión, aunque se haya utilizado el término “supervisor”, como se ha indicado, con el propósito de evitar connotaciones negativas, asociadas al de “inspector”, de modo que la naturaleza del supervisor se aproxime a la de consejero u orientador.

La inspección y la supervisión en el sistema educativo español

Además, el empleo de esos términos, en el sistema educativo español, también aporta particularidades distintivas. El uso de “supervisor”, como referencia del ejercicio profesional, es infrecuente, casi inexistente, pues la denominación de “inspector” ha sido general a lo largo del tiempo. Si se considera la creación del Cuerpo de Inspectores de Educación, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, distingue entre las competencias de supervisión del sistema educativo, que corresponden a las Administraciones educativas, y el ejercicio resultante, a tal efecto, de la inspección sobre todo los centros, servicios, programas y actividades que lo integran. La creación del Cuerpo de Inspectores de Educación confiere a sus miembros, entonces, el ejercicio de esas funciones de inspección, que tienen origen en el artículo 27.8 de la Constitución Española: “Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes”. Y la función de “supervisar”, por otra parte, permanece ininterrumpidamente entre el conjunto de las atribuidas a la Inspección.

Por tanto, para terminar, cabe proponer que, en el sistema educativo español, la inspección educativa es el desempeño profesional de los miembros del Cuerpo de Inspectores de Educación, creado para el ejercicio de la inspección del sistema, constitucionalmente atribuida a los poderes públicos. Esta significativa encomienda conlleva una relevante cualificación para su ejercicio, al que se accede mediante procedimientos selectivos de concurso, oposición y prácticas, así como con el requisito de desempeño previo en el ámbito docente. La supervisión educativa -junto al control, la evaluación, el asesoramiento, la orientación y la información- forma parte de las funciones de la Inspección de Educación, que se ejercen de manera complementaria e interdependiente. La práctica idónea de estas subraya la cualificación, unida a la autoridad formal, y configura la identidad profesional de un desempeño que, realizado sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, tiene la alta encomienda, en la regulación básica de tal sistema, de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza.



La Comunidad de Madrid incorporará la IA para reducir la burocracia a los profesores

La Comunidad de Madrid incorporará herramientas de inteligencia artificial (IA) en la plataforma EducaMadrid, que permitirán a cada profesor ahorrarse 40 horas al año en labores rutinarias o administrativas, además de crear contenidos personalizados para los alumnos en una segunda fase.

EFE. Jueves, 8 de enero de 2026

Estas funcionalidades se podrán en marcha de forma experimental en cinco centros para evaluar su utilidad previa al despliegue en el resto de colegios e institutos, en concreto en los IES María de Molina, Juan Carlos I y Marie Curie, en el Colegio Rural Agrupado (CRA) Los Olivos y el Colegio de Infantil y Primaria (CEIP) Ciudad del Aire.

En cifras globales, el conjunto de profesores y maestros madrileños podrá liberarse de hasta 3 millones de horas en tareas burocráticas, que podrán dedicar a labores puramente académicas, indica la Comunidad en un comunicado. Para ello, la Consejería de Digitalización pondrá en marcha próximamente un asistente inteligente de generación, revisión y mejora de correos electrónicos con el que los profesionales podrán seleccionar textos predeterminados, solicitar propuestas de redacción, así como realizar revisiones ortográficas o de estilo.

“Con esta nueva funcionalidad se ganará rapidez y eficacia en una labor que a veces es repetitiva, especialmente cuando se comunican mensajes como cambios de horario o la celebración de actividades habituales que se celebran de forma habitual en los centros”, asegura el consejero de Digitalización, Miguel López-Valverde. Además de un asistente inteligente con función multi idioma para mejorar la comunicación con padres que aún no hablan castellano, se ofrecerá la posibilidad de interactuar y recibir las respuestas en diferentes idiomas para que la herramienta pueda ser usada por trabajadores y usuarios de las Escuelas Oficiales de Idioma.

En una segunda fase, los maestros podrán diseñar contenidos de forma individualizada y automática para sus escolares en función de variables como el ritmo de aprendizaje del grupo o las características de cada estudiante. Así, el sistema podrá ser entrenado para elaborar cuestionarios de autoevaluación o de repaso para la clase, exámenes o apuntes específicos y material de refuerzo sobre una materia concreta, con recursos obtenidos de fuentes educativas internas.

Estas mejoras se sumarán a otras implementaciones que ya se han integrado en EducaMadrid, como los formularios en la sección Cloud para que los usuarios hagan consultas sobre el funcionamiento del centro, por ejemplo, para conocer el grado de satisfacción de los alumnos y los padres sobre alguna actividad organizada por el equipo educativo. Además, en enero de 2024 entró en funcionamiento Whisper, un sistema de IA que crea de forma automática subtítulos en los vídeos educativos que se suben a la Mediateca de la plataforma, lo que ha mejorado su accesibilidad y usabilidad.

También se ha lanzado recientemente EMpieza un portal que reúne todas las secciones que integran EducaMadrid para agilizar su uso, concluye la Comunidad.



¿Cuáles son las vacantes más demandadas? Pistas para una formación adecuada

José Luis Fernández. 5 enero, 2026

En 2024, la tasa de vacantes más alta de la UE se registró para gerentes de **ventas, marketing y desarrollo**, con un 8,4 %. Esto significa que esta ocupación tuvo la mayor demanda laboral insatisfecha, lo que indica posibles dificultades para la contratación de personal. Estas cifras, dadas a conocer este mes de diciembre por Eurostat, se compilan parcialmente utilizando una nueva fuente de datos sobre anuncios de empleo en línea (OJA) y, por lo tanto, se publican como estadísticas experimentales.

Las siguientes ocupaciones con las tasas de vacantes más altas fueron los trabajadores de manufactura y otros trabajadores de apoyo administrativo (7,3% cada uno), otros trabajadores de ventas (6,1%) y los profesionales asociados artísticos, culturales y culinarios (6,0%).

En un contexto marcado por la transformación tecnológica, el envejecimiento de la población activa y los cambios en los modelos productivos, la Formación Profesional se ha convertido en una de las principales palancas para responder a las necesidades reales del mercado laboral.

Frente a un sistema universitario que en muchos casos sigue formando perfiles sobrerrepresentados, las empresas alertan desde hace años de una paradoja persistente: miles de puestos de trabajo quedan sin cubrir no por falta de empleo, sino por falta de personal con la cualificación técnica adecuada. En este escenario, la FP emerge como una vía estratégica para alinear educación y empleo, reducir el desempleo estructural y garantizar la competitividad de sectores clave.

Con carácter general, uno de los ámbitos donde la escasez de profesionales es más acusada es el de la industria y la producción. Empresas del sector metalúrgico, de la automoción, de la fabricación de maquinaria y de la industria química reconocen dificultades crónicas para encontrar técnicos en mecanizado, soldadura especializada, mantenimiento industrial, automatización y robótica. Se trata de perfiles que requieren una formación técnica sólida, conocimientos prácticos y capacidad para trabajar con maquinaria avanzada, pero que durante años han sufrido una pérdida de atractivo entre los jóvenes, a menudo por prejuicios culturales o por una menor visibilidad frente a otras opciones educativas.

La transición hacia la industria 4.0 ha intensificado aún más esta demanda. Las plantas de producción necesitan técnicos capaces de integrar sistemas automatizados, interpretar datos, mantener robots industriales y gestionar procesos digitalizados. Ciclos formativos como Automatización y Robótica Industrial, Mecatrónica Industrial o Sistemas Electrotécnicos y Automatizados se sitúan hoy entre los más demandados por las empresas, con tasas de inserción laboral que en muchas regiones superan ampliamente la media del conjunto del sistema educativo.

Otro sector crítico es el de las tecnologías de la información y la comunicación. Aunque suele asociarse a titulaciones universitarias, el déficit de talento digital ha abierto un espacio creciente para la FP especializada. Las empresas buscan con urgencia técnicos en desarrollo de aplicaciones multiplataforma, administración de sistemas informáticos, ciberseguridad, redes y mantenimiento de infraestructuras digitales. La rapidez con la que evolucionan estas tecnologías hace que la formación práctica y actualizada que ofrece la FP sea especialmente valorada, ya que permite una incorporación más inmediata al entorno laboral.

En paralelo, el sector energético y medioambiental se ha consolidado como una fuente creciente de oportunidades formativas y laborales. La expansión de las energías renovables, la eficiencia energética y la gestión sostenible de recursos ha generado una demanda sostenida de técnicos en instalaciones eléctricas, energías solares, mantenimiento de parques eólicos y gestión ambiental. Las empresas del sector alertan de que muchos proyectos se retrasan o encarecen por la falta de personal técnico capacitado, lo que sitúa a estos ciclos formativos entre los más estratégicos de cara al futuro.

La construcción y las infraestructuras, tradicionalmente asociadas a empleo poco cualificado, viven también una transformación profunda que exige nuevos perfiles profesionales. La rehabilitación energética de edificios, la aplicación de normativas medioambientales más estrictas y la introducción de nuevas tecnologías constructivas han disparado la demanda de técnicos en edificación, obra civil, instalaciones térmicas y eficiencia energética. Sin embargo, las empresas del sector denuncian una grave falta de relevo generacional y dificultades para encontrar trabajadores con formación reglada y competencias técnicas actualizadas.

El ámbito sociosanitario es otro de los grandes focos de necesidad. El envejecimiento de la población ha incrementado la demanda de técnicos en cuidados auxiliares de enfermería, atención a personas en situación de dependencia y documentación sanitaria. A pesar de la estabilidad laboral que ofrecen estos perfiles, muchas empresas y entidades públicas encuentran serias dificultades para cubrir vacantes, especialmente en zonas rurales o con menor densidad de población. La FP, en este caso, no solo cubre una necesidad económica, sino también un reto social de primer orden.

La logística y el transporte, impulsados por el auge del comercio electrónico y la globalización de las cadenas de suministro, constituyen otro sector con un déficit estructural de personal cualificado. Las empresas demandan técnicos en gestión de almacenes, transporte y logística, comercio internacional y operaciones aduaneras. La falta de formación específica en estos ámbitos provoca ineficiencias, cuellos de botella y una elevada rotación laboral, lo que refuerza la necesidad de fortalecer estos ciclos formativos.

Un elemento clave en la mejora de la adecuación entre formación y empleo es la expansión de la FP dual, un modelo que combina la formación en el aula con prácticas remuneradas en empresas. Este sistema permite a los estudiantes adquirir experiencia real, adaptarse a las necesidades concretas de los sectores productivos y mejorar significativamente sus posibilidades de inserción laboral. Para las empresas, la FP dual se ha convertido en una herramienta estratégica para captar talento, formar a futuros trabajadores y reducir los costes asociados a la falta de personal cualificado.

Pese a estas oportunidades, persiste un desafío cultural: la percepción de la Formación Profesional como una opción de segunda categoría frente a la universidad. Expertos y empresarios coinciden en que este prejuicio contribuye a perpetuar el desajuste entre oferta y demanda de empleo. Muchos de los perfiles más buscados por las empresas ofrecen salarios competitivos, estabilidad laboral y posibilidades de promoción, pero siguen siendo poco conocidos o valorados socialmente.

En definitiva, las mejores oportunidades de Formación Profesional se encuentran hoy allí donde las empresas no logran cubrir vacantes por falta de personal académicamente formado. Industria avanzada, tecnologías digitales, energías renovables, construcción sostenible, logística y atención sociosanitaria son sectores que demandan urgentemente técnicos cualificados y que ofrecen salidas laborales claras y sostenidas en el tiempo.

Una nueva investigación muestra que las herramientas sin pantallas mejoran el bienestar de los estudiantes

José Luis Fernández. 8 enero, 2026

El llamado pantallismo se ha convertido en uno de los fenómenos más relevantes del entorno educativo actual. El uso intensivo de dispositivos digitales —teléfonos móviles, tabletas, ordenadores y videojuegos— forma parte del día a día de los escolares tanto dentro como fuera del aula. Si bien la tecnología ofrece oportunidades pedagógicas y de acceso a la información sin precedentes, su presencia constante plantea interrogantes crecientes sobre el impacto que tiene en el desarrollo cognitivo, emocional y social de niños y adolescentes.

Diversos estudios advierten de que la exposición prolongada a pantallas a edades tempranas puede afectar a la capacidad de atención, la memoria y el rendimiento académico. El consumo continuado de contenidos digitales, especialmente cuando no está mediado por adultos, se asocia también con dificultades para la concentración, problemas de sueño y una menor tolerancia a la frustración. En el ámbito escolar, estas consecuencias se traducen en aulas más dispersas, mayor dificultad para mantener rutinas de aprendizaje y un aumento de los conflictos relacionados con el uso indebido de dispositivos.

Además de los efectos académicos, el pantallismo tiene una dimensión social y emocional que preocupa a familias y docentes. El tiempo excesivo frente a las pantallas puede reducir las interacciones cara a cara, empobrecer las habilidades comunicativas y favorecer el aislamiento o la dependencia digital. En este contexto, el sistema educativo se enfrenta al reto de encontrar un equilibrio entre el uso pedagógico de la tecnología y la protección del bienestar integral de los escolares, promoviendo un uso responsable, crítico y saludable de las pantallas.

Experiencia avalada en los colegios Nord Anglia

En este entorno, una nueva investigación demuestra que las herramientas de bienestar simples, sensoriales y sin pantallas mejoran significativamente la regulación emocional, la concentración y la resiliencia de los estudiantes. El estudio piloto de tres meses, realizado en cuatro escuelas internacionales de Nord Anglia, se produce en medio de una creciente preocupación mundial por el tiempo excesivo frente a las pantallas y sigue al reciente lanzamiento en Australia de la primera prohibición de redes sociales del mundo para niños en edad escolar.

Del estudio se desprenden datos como que el 77% de los docentes informaron una mejora en la regulación emocional entre los estudiantes que utilizan las herramientas sin pantalla; el 60% de los estudiantes experimentó una mejora emocional, pasando a un estado óptimo de bienestar; el 83% de los docentes observaron una reducción de la sobrecarga sensorial, y el 67% reportó menos ansiedad y miedo en sus aulas.

Las herramientas sin pantalla están diseñadas para promover la calma y la concentración a través del compromiso sensorial. Así, luces de respiración son aquellas que cambian de color guían a los estudiantes a través de un trabajo de respiración relajante, ayudándolos a regular sus emociones de forma independiente.

Los stix son dispositivos portátiles que ofrecen indicaciones de audio, señales visuales y vibraciones suaves para apoyar la atención plena y los ejercicios basados en el movimiento, mientras que los StoryPhones son auriculares premium precargados con sonidos relajantes que crean un entorno inmersivo y sin pantallas para reducir la sobrecarga sensorial y mejorar la concentración.

La eficacia de estas herramientas está probada. Las luces de respiración presentan un 92% de efectividad para ayudar a los estudiantes a lograr la calma y reducir el estrés, en tanto que los StoryPhones un 81% de efectividad, con un 67% de docentes totalmente de acuerdo en que redujeron las conductas impulsivas, mientras que los stix apoyan al 58% de los estudiantes, particularmente en atención plena y regulación del movimiento.

El estudio involucró a seis docentes y 36 estudiantes (de 2º a 12º curso), mediante una combinación de encuestas, autorreflexiones, observaciones docentes y grupos focales. Los docentes implementaron las herramientas de forma autónoma en aulas reales, lo que garantizó la obtención de información auténtica y práctica.

Elise Ecoff, directora de Educación de Nord Anglia Education, comentó que estos hallazgos «demuestran que intervenciones sencillas y prácticas pueden marcar una gran diferencia en cómo los estudiantes se sienten, participan y logran su éxito en el aula. Demuestra cómo una tecnología cuidadosamente diseñada puede contribuir significativamente al bienestar estudiantil».

Si todo está tan mal en la educación, ¿por qué no se arregla?

Felipe J. de Vicente Algueró. 20 de diciembre de 2025

De un tiempo a esta parte son cada vez más los periodistas, intelectuales o creadores de opinión que constatan el deterioro del sistema educativo. Las pruebas de evaluación, el clamor constante del profesorado, las evidencias empíricas son suficientemente contundentes como para concluir sin ninguna duda que las cosas en nuestras aulas van mal. Pero también es fácil constatar que no se hace nada por parte de los políticos. En el territorio en donde quizás están peor las cosas, Cataluña, a pesar del cambio de gobierno, el nuevo equipo del Departamento de Educación no ha modificado ni una coma de las normas que rigen el sistema excepto si le obliga una sentencia judicial. Por lo que se refiere al gobierno central, la LOMLOE no se aprobó para remediar los problemas educativos. Ni tan siquiera se hizo un esfuerzo de diagnóstico previo. La ley se tramitó con nocturnidad aprovechando las restricciones de la pandemia. Y el resultado es una ley que sólo pretende imponer una determinada ideología, pedagógica y política.

Si se pudiera aplicar la segunda ley de la termodinámica, tendríamos una posible solución. La entropía no hace más que aumentar el desorden del sistema. Pero no, no nos sirve la Física. Hemos de recurrir a la Economía. La llamada Escuela de la Elección Pública (Public Choice) tiene una respuesta. James Buchanan, Premio Nobel de Economía es el iniciador de dicha Escuela, que cuenta con destacados economistas como Gordon Tullock y Mancur Olson. Sobre todo, este último en su libro *La lógica de la acción colectiva* da las claves para entender lo que está pasando y al que sigo en este artículo.

Antes de introducir las ideas del Public Choice, hagamos una consideración previa, centrada en Cataluña pero extrapolable a otras CCAA. Cuando se constituyó la Generalitat de Cataluña, el Departamento de Educación se ubicaba en un despacho del Palacio de la Plaza de Sant Jaume. Poco tiempo después se desplazó a un modesto edificio muy cercano en la calle Sant Honorat. Rápidamente diversos servicios del Departamento fueron ocupando nuevos locales dispersos por Barcelona para confluir en un imponente edificio de la Diagonal (que se quedó pequeño) y luego desplazarse al no menos imponente que ocupa ahora en Vía Augusta, antigua sede de la IBM. Paralelamente se fueron aumentando los servicios periféricos. Hay 12 servicios territoriales más una buena serie de organismos: Consejos Escolares, Agencia de Evaluación y Prospectiva de la Educación, Agencia de Formación y Cualificación Profesional, tres secretarías, nueve direcciones generales y un montón de subdirecciones generales y jefes de servicios. En total, una burocracia aplastante. Eso sin contar las burocracias educativas de las Diputaciones Provinciales y ayuntamientos. Por cierto, si no han entendido eso de "Prospectiva de la Educación", no se preocupen, tampoco lo entienden los que lo han ideado, pero, bueno, ahí están los prospectólogos que deben ser una subespecie de pedagogos, mezcla de I Ching y Chatgpt.

¿Cómo se formó esta burocracia? Hubo que partir de cero. Así que los primeros moradores de los cómodos y cada vez más amplios despachos eran seleccionados a dedo en base a tres criterios: afines al partido del poder, identificados con las doctrinas pedagógicas que se estaban imponiendo y poco interés en estar en el aula. Estos primeros burócratas salieron de los institutos y de las Facultades de Pedagogía, fueron ampliando las plantillas con gente de sus mismos intereses y perfiles ideológicos. Podríamos decir que se formó un auténtica pedagogocracia bien instalada y remunerada que se ha ido retroalimentando año tras años. Da igual quién es el Consejero o Consejera. Ellos mandan y punto.

Ahora es cuando el análisis de la Escuela de la Elección Pública nos da la explicación. Estos economistas parten de dos supuestos iniciales:

1. El elector no vota en función de un análisis detallado de las políticas públicas que ofrecen los partidos. La razón es muy sencilla y radica en que los votantes, de forma implícita o explícita, descuentan a priori el hecho de que es prácticamente imposible que su voto sea el decisorio en una elección determinada, dado el gran número de personas que se espera que acudan a votar. Los electores están desorganizados habitualmente. Por ejemplo, no existe un potente movimiento de votantes que priorice las políticas educativas e influya en el resto de electores.
2. Las decisiones políticas no son el resultado de un esfuerzo desinteresado por el bien común, están influidas por los grupos de interés. La burocracia se organiza como grupo de interés en el que cada individuo pretende maximizar y mostrar la necesidad de su puesto de trabajo.

Estos grupos están mucho más organizados y concentrados que la masa de votantes, lo que les otorga una mayor capacidad para influir en las decisiones políticas. En nuestro caso, los pedagócratas (burócratas del Departamento de Educación, de las Facultades de Pedagogía y de fundaciones y entidades afines) pueden



lograr sus objetivos mediante actividades de lobby, presionando a los políticos para que adopten políticas que beneficien a sus miembros, incluso si esas políticas no representan el interés general. La pedagogía que ellos defienden responde al interés general y punto. Por ejemplo, si alguien pretende reducir la burocracia pedagógica, inmediatamente se encontrará con la inquisitorial acusación de pretender recortes en educación, atentar con el Estado del Bienestar, y lo que es peor, ser agentes de la conspiración neoliberal que pretende cargarse la educación. Citando esto último ya está todo ganado. ¿qué político va a correr el riesgo de ser llamado neoliberal? Pues ya está: todo sigue igual y la pedagogocracia bien instalada.

Si el lector tiene paciencia (y hace falta mucha) puede leer los tres farragosos artículos del señor Jaime Trilla en *El diario de la Educación* (que se define como una revista para la “resistencia educativa”) sobre el Pedagogismo. Si se ha conseguido leer tan entusiastas defensas de la pedagogocracia y no perecer en el intento se comprobará que las tesis de este señor están en la línea de lo dicho anteriormente. Cuando el señor Trilla ha de recurrir a argumentos *ad hominem*, a la ultraderecha y otras lindezas de similar rigor intelectual es que el pobre hombre está más angustiado que el fontanero del Titanic.

Otro ejemplo es el colectivo DIME (Docentes por la Inclusión y la Mejora Educativa) que identifican la mejora educativa (o sea el interés general) con sus propuestas. Este colectivo tiene como principal línea de actuación: “defensa de la Pedagogía, la Didáctica y, en general, las Ciencias de la Educación y otras disciplinas”, entre otros dimes y diretes. ¿Qué les parece si cambiamos la frase por otra más realista: defensa de los pedagogos, los didactas y los profesores de las Facultades de Pedagogía?

Los economistas de la Elección Pública han estudiado bien el mecanismo del crecimiento de las burocracias y, en consecuencia, del gasto público no eficiente. Además, dado que los resultados de los burócratas (los pedagócratas en este caso) no se rigen en términos coste/beneficio es inevitable la tendencia descontrolada al crecimiento de los costes y déficits, el aumento continuo de las macroestructuras funcionales y la multiplicación de entes de tipo burocrático. En Cataluña, si analizamos la evolución del gasto educativo, veremos que, proporcionalmente, ha crecido más el burocrático que el que llega directamente al aula. Si introdujéramos criterios de mercado, los responsables de tal mal producto (el sistema educativo) hace ya mucho tiempo que estarían en el paro. Pero ahí siguen parapetados en su defensa de una gestión que consideran de interés general.

Los pedagócratas, para justificar su puesto de trabajo, tienden a propagar su burocracia, llenando a los centros de multitud de procesos administrativos, informes, formularios, evaluaciones y un largo etcétera que son innecesarios, pero si se suprimieran peligraría su puesto de trabajo. La onda expansiva burocrática hace ocupar muchas horas de trabajo a los docentes (en detrimento de su función primordial), o crea otros pequeños pedagócratas en los centros (cargos de coordinación no ligados directamente a la enseñanza). Los pedagócratas tienden a la multiplicación de normas e instrucciones y para ello la Secretaría de Mejora Educativa tiene cuatro direcciones generales, tres subdirecciones y una agencia, además de numerosos jefes de servicio, subjefes, asesores y otros colaboradores y todo para que la educación en lugar de mejorar empeore.

En la pedagogocracia proliferan los organismos ineficientes. ¿Realmente es útil y necesario el máster de secundaria o es un mecanismo más para asegurar sueldo a unos cuantos pedagócratas? Los médicos no hacen un master para ejercer su profesión, pasan cuatro años aprendiendo junto a profesionales acreditados en hospitales públicos. Pero si los futuros profesores se formaran directamente en los institutos, ¿qué haríamos con las Facultades de Pedagogía?

Unos ejemplos de carguitos creados en Cataluña: “Coordinador de Convivencia y Bienestar del Alumnado”, conocido con el curioso nombre de COCOBE (la convivencia es algo que compete a todo el profesorado, no a un coordinador y lo del bienestar del alumnado es una burla cuando son los docentes los que están francamente mal); “Mentores de programas de matemáticas” (¿para qué diablos hacen falta estos mentores si ya están los profesores especialistas de esta materia?). La guinda la pone el programa llamado SENSEI, una palabra japonesa que se utiliza para los instructores de artes marciales y otros “maestros”. Con este programa los profesores noveles van a tener un “sensei”, una especie de maestro espiritual, pedagócrata, por supuesto, no sabemos si con kimono. Todos estos cargos llevan aparejados webinars, seminarios, cursos de formación... que alimentan el bolsillo de más pedagócratas. ¡Hay que ver lo fértiles que son esa gente para reproducirse!

He estado once años en el Consejo Escolar del Estado. Pido disculpas al contribuyente por haberme pagado desplazamientos y estancia en Madrid para asistir a las reuniones, junto con casi un centenar de miembros que perciben también las correspondientes dietas. El Consejo Escolar del Estado (y supongo que los autonómicos) es perfectamente prescindible a no ser que se reforme en profundidad. Jamás hemos tenido un debate serio sobre los problemas educativos del país. Ni tan siquiera un diagnóstico objetivo e independiente de la situación. El dictamen sobre una ley orgánica se resuelve en una mañana, eso sí muy intensa. Los dictámenes se aprueban no por criterios técnicos, sino por mayoría de votos. Una resolución o propuesta es aceptada si tiene más síes que noes, independientemente que sea útil o inútil y algunas son brindis al sol y hasta inconstitucionales. Además, no sirven para nada pues son meramente consultivas (menos mal). Y el voto de

cada miembro depende del grupo de interés al que representa (sindicato, asociación, colectivo...). Sólo los 12 miembros del grupo de “personalidades de reconocido prestigio” (en el que me colaron supongo que por error) y no cooptados por algún grupo de los que tienen derecho a estar en el Consejo creo que votamos sin ninguna orden superior. En las expeditivas sesiones del Consejo, a donde se iba a votar y a debatir casi nada, comprendí cuánta razón tienen los señores del Public Choice.

Situaciones y condiciones de aprendizaje según Gagné

Antoni Hernández-Fernández. 8 de enero de 2026

Robert Mills Gagné (1916-2002), aunque desconocido para muchos docentes, es una de las figuras centrales de la psicología de la educación y del diseño didáctico e instruccional en el siglo XX. Desarrolló una teoría sistemática sobre cómo se aprende y bajo qué condiciones tiene lugar ese proceso. Su obra clave, *The conditions of Learning* (1965), es un intento riguroso de definir el aprendizaje desde una perspectiva científica, identificando los elementos que lo hacen posible y los que limitan su eficacia en contextos educativos. Añadiría que debería ser de lectura obligatoria para todo docente.

Gagné (1965) define el aprendizaje como un cambio en la disposición o capacidad humana, relativamente permanente, que no puede atribuirse simplemente al desarrollo. Este cambio se manifiesta como una modificación observable de la conducta, inferida a partir de la comparación entre el comportamiento del individuo antes y después de haber estado expuesto a una situación de aprendizaje. Este hecho obvio implica que sea fundamental evaluar y considerar los conocimientos iniciales de los estudiantes antes del aprendizaje y la acción docente. El aprendizaje puede reflejarse tanto en un incremento de la capacidad para realizar una determinada actividad, como en alteraciones en las actitudes, intereses o valores. Se trata de un cambio que debe mantenerse durante un mínimo periodo de tiempo, y que debe ser evaluable por medio de la evocación (Ruiz, 2020). Se distingue así claramente de los cambios meramente propios de la maduración o del desarrollo natural o biológico.

Para Gagné, el aprendizaje no es por tanto un hecho espontáneo, sino un proceso que se produce bajo condiciones observables. En este sentido, Gagné (1965) define una situación de aprendizaje como el conjunto de condiciones externas que facilitan la adquisición de una nueva capacidad. Estas condiciones, al ser observables y descriptibles, permiten establecer relaciones entre lo que ofrece el entorno y los cambios que se producen en el individuo. Esto abre la puerta a la elaboración de teorías científicas sobre el aprendizaje, puesto que el proceso deja de ser opaco y pasa a ser analizable y replicable. Desgraciadamente, buena parte de la investigación todavía no se hace bajo estas condiciones.

A pesar de la ambición explicativa del modelo, Gagné es claro sobre las limitaciones de los efectos del aprendizaje: no todas las dimensiones de la educación pueden abordarse únicamente mediante los principios del aprendizaje. Especifica que aspectos como la motivación, la persuasión o el establecimiento de actitudes y valores, con gran relevancia educativa, no responden de forma directa a las mismas condiciones que explican la adquisición de habilidades y conocimientos. Así, el aprendizaje es un elemento necesario pero no suficiente para abarcar toda la complejidad de la formación humana.

De esta perspectiva deriva una concepción precisa de la planificación y la dirección del aprendizaje. Planificar significa identificar qué capacidades se quieren desarrollar y determinar qué condiciones externas favorecen su adquisición. Es necesario ordenarlas de forma secuencial y coherente. Dirigir el aprendizaje implica controlar y ajustar los eventos educativos -actividades, orientación, refuerzo, retroalimentación, ritmo- con el fin de activar los procesos internos que permiten que el estudiante incorpore una nueva competencia o conocimiento, y que reflexione y regule el propio aprendizaje. Hoy lo llamaríamos metacognición.

Gagné (1965) agrupó la gran variedad de aprendizajes en ocho tipos: reacción a señales o reflejos; acondicionamiento estímulo-respuesta; encadenamiento de secuencias motoras; asociación verbal; discriminación; aprendizaje y comprensión de conceptos; aprendizaje de principios para estructurar las propias valoraciones; y resolución de problemas. Los productos del aprendizaje incluyen habilidades motoras, información verbal, habilidades intelectuales, destrezas y estrategias cognitivas, y actitudes (Tabla I).

<i>Productos del aprendizaje</i>	<i>Descripción breve</i>
Habilidades motoras	Destreza y automatización del movimiento per actuar con precisión.
Información verbal	Capacidad de transmitir y retener datos concretos com nombres o recuerdos.

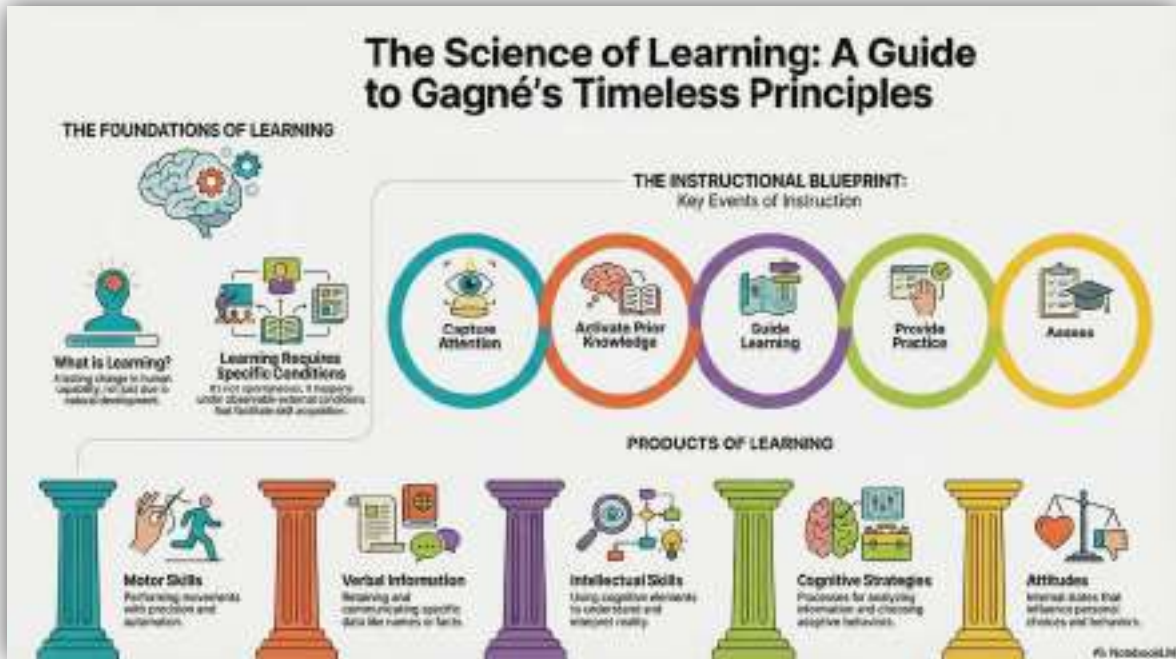
<i>Productos del aprendizaje</i>	<i>Descripción breve</i>
Habilidades intelectuales	Capacidad de captar, interpretar y utilizar elementos cognitivos para entender la realidad.
Destrezas y estrategias cognitivas	Procesos para captar, analizar y recuperar información y escoger conductas adaptativas.
Actitudes	Estados internos que influyen en la elección de conductas, modificables gradualmente con el aprendizaje.

Tabla 1: Productos del aprendizaje según Gagné (1965).

Por último, Gagné (1965) también describe métodos de enseñanza que favorecen el aprendizaje, destacando la importancia de organizar la actividad educativa en eventos explícitos: captar la atención, activar conocimientos previos, guiar el aprendizaje, proporcionar práctica y retroalimentación, acompañar la transferencia y fomentar la retención. Remarca también la necesidad de una aproximación paulatina desde la instrucción, según el nivel inicial del alumno, adelantándose a la enseñanza informada por la evidencia posterior (Ruiz, 2020), y a planteamientos como el de la UNESCO respecto a la tecnología educativa.

Todos estos principios siguen siendo sorprendentemente vigentes en la era de la inteligencia artificial: lejos de ser superados, ofrecen un marco para entender cómo las tecnologías de IA pueden actuar como instrumentos pedagógicos. Es necesario repensar la tecnología (Diéguez, 2024). Si el IA puede adaptar las condiciones externas para estimular los procesos internos de aprendizaje -personalizar guías, ofrecer refuerzos adaptados, generar práctica significativa, ayudar a evocar y detectar necesidades de apoyo-, esto no hace sino desplegar, en un entorno digital, la lógica del modelo científico de Gagné.

Ahora bien, la tecnología siempre debe estar bajo supervisión del docente, de forma que el docente debe suministrarla en el momento preciso, para que no sea una herramienta sustitutiva y que provoque la descarga cognitiva, saltándose el proceso de aprendizaje, sino de mejora del entorno y de la situación de aprendizaje, en el sentido de Gagné. En este sentido, su obra sigue proporcionando una base sólida para diseñar experiencias de aprendizaje eficaces en un presente educativo tecnológico, quiera o no.



Me he leído las 370 páginas del Libro Blanco sobre el máster de Profesorado (así, si quieres, no tienes por qué hacerlo tú)

Bianca Thoilliez. 23 diciembre 2025

Antes de entrar en el contenido del Libro Blanco sobre el máster de Profesorado elaborado por la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación, es necesario reconocer el enorme volumen de trabajo que ha supuesto producir un documento de casi 370 páginas en las condiciones en las que hoy trabajamos en las facultades de Educación en España: con déficits estructurales de plantilla, sobrecarga horaria y una presión administrativa creciente. Este reconocimiento no es retórico. Si uno se dejara llevar únicamente por el peso del esfuerzo colectivo y por la precariedad compartida del contexto, quizá lo más prudente sería no decir nada.

Pero precisamente porque se trata de un documento que aspira a orientar decisiones relevantes en materia de política educativa, hay cosas que deben ser dichas. Y agradezco la invitación a poder hacerlo en este medio.

La primera observación puede sonar (no lo niego) a una enmienda a la totalidad. Aun así, me resulta difícil eludirla: ¿qué tipo de autoridad científica o epistemológica, a tenor del contenido del informe, habilita a los decanos de las facultades de Educación para erigirse en diseñadores de la formación inicial del profesorado de secundaria? No se trata de cuestionar trayectorias personales (entre ellos puede haber personas muy sabias y conocedoras de la formación docente), sino de recordar un hecho elemental: a los decanos no se les elige por su saber pedagógico ni por su conocimiento experto de la formación del profesorado de Secundaria, sino por cualidades más pedestres, como la capacidad de conciliar, de no avivar conflictos o de gestionar equilibrios internos (todo esto, en los mejores casos). Cualidades valiosas, sin duda, pero que no son equivalentes a una legitimidad académica específica en esta materia.

Además, el documento se expone inevitablemente a críticas por parte de sindicatos, asociaciones profesionales y del propio profesorado. No solo por el fondo, sino también por la forma: 370 páginas. Las he leído todas, y no ha sido fácil. No estoy del todo segura de que quienes produjeron el informe deseen realmente que alguien lo lea en su totalidad. Quizá sí quienes, en el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, tengan que redactar la futura orden reguladora del máster. Cabe preguntarse, incluso, si no hay aquí una renuncia implícita (que no deja de ser paradójica) a ejercer una influencia real en la toma de decisiones políticas sobre la formación del profesorado en España.

Confieso que, al empezar, me tentaba una escritura más irreverente. Sin embargo, la prudencia laboral y, sobre todo, un cierto sentido de lealtad entre lo institucional y lo gremial, me han inclinado hacia una vía más constructiva. No he podido ni he querido sustraerme al hecho de que muchas de las personas implicadas en la producción de este documento son compañeros de profesión. Hechos los *disclaimers* mínimos necesarios, pasemos a analizar el contenido capítulo por capítulo.

1. Un diagnóstico ampliamente compartido... pero que orienta poco

El capítulo 1, dedicado al contexto y los desafíos actuales en la formación inicial del profesorado de secundaria, cumple una función claramente diagnóstica. Tras quince años de implantación del máster (desde la sustitución del CAP allá por el curso 2009-2010), el documento considera que el periodo es suficientemente largo como para identificar debilidades estructurales y funcionales que limitan su eficacia formativa. En este punto, el diagnóstico general resulta difícilmente discutible.

Se enumeran problemas bien conocidos por cualquiera que haya estado mínimamente implicado en la gestión o la docencia del máster: la atomización de los contenidos, la fragmentación de asignaturas, la falta de espacios reales de coordinación docente, la heterogeneidad de perfiles del profesorado implicado, la débil articulación entre teoría y práctica más allá del prácticum, y la percepción del máster como un mero trámite administrativo para poder ser profesor de secundaria.

Hasta aquí, todo bien. El problema no es tanto *qué* se dice, sino *cómo* se dice y, sobre todo, *para qué*.

El diagnóstico es tan amplio y acumulativo que acaba perdiendo capacidad analítica. Se enumeran déficits de muy distinta naturaleza (curriculares, organizativos, normativos, culturales) sin que se establezca ni tipología ni jerarquía clara entre ellos, ni (esto es muy importante) se distingan aquellos que dependen directamente de las facultades de Educación de los que exceden por completo nuestro ámbito de decisión. El resultado es una sensación de saturación: todo está mal, todo requiere reforma, y casi todo parece susceptible de resolverse desde el diseño del plan de estudios del máster.

Un ejemplo de esto es la insistencia en la falta de coordinación entre los profesores que damos clase en él. Se afirma que esta coordinación no está reconocida ni computada como tarea docente, lo que dificulta su sostenibilidad. Claro. Sin embargo, lo que se está describiendo no es un problema pedagógico, sino laboral. Plantearlo como un déficit del máster, sin abordar las condiciones institucionales que lo producen, desplaza

implícitamente la responsabilidad hacia las titulaciones y sus equipos docentes. No se computa como actividad docente la coordinación entre profesores de ninguna titulación universitaria española (que yo sepa).

Pasa algo parecido con la llamada reiterada a incluir más contenidos transversales (ODS, ciudadanía global, igualdad, bienestar emocional, competencias digitales... la lista sigue), que se acumulan en largas enumeraciones. No seré yo quien discuta la relevancia de estas cuestiones, pero sí que disputo el supuesto implícito de que el máster puede y debe absorberlas todas. Y hacerlo, además, sin una reflexión seria sobre los límites formativos de una titulación de un año de duración, ni sobre el riesgo de reforzar precisamente aquello que se dice querer combatir, conduciéndonos a un escenario curricular de más atomización y más dispersión.

Se señala también, con razón, la escasa y floja relación entre la formación inicial y los procesos de acceso a la función (pública) docente, así como la escasa incidencia del rendimiento en el máster en dichos procesos. Ahora bien, de nuevo, se trata de un problema cuya resolución depende fundamentalmente de decisiones ministeriales y de las consejerías autonómicas, no de las facultades de Educación. La crítica puede que sea pertinente, pero la ubicación del problema en este Libro, asumiéndolo como propio, lleva a equívocos.

La lógica expansiva del diagnóstico anticipa una de las tensiones que recorrerán el resto del documento: la dificultad para aceptar que el máster en Profesorado no puede, por sí solo, resolver los problemas estructurales de la profesión docente, ni compensar las disfunciones del acceso, la inducción profesional o la formación permanente. Señalar esta limitación no es una renuncia, sino una condición de posibilidad para pensar reformas realistas.

2. Mucha información, poca interpretación

El capítulo 2 presenta, bajo mi punto de vista, uno de los trabajos más sistemáticos del documento: es una recopilación exhaustiva de datos sobre especialidades, titulaciones de acceso, criterios de admisión y distribución de plazas del máster en el conjunto del territorio estatal. El análisis se centra en 49 universidades públicas, distribuidas en 17 comunidades autónomas, además de Ceuta, Melilla y la UNED, incorporando también centros adscritos. Desde un punto de vista descriptivo, el esfuerzo es considerable y el material reunido resulta valioso.

Ahora bien, la acumulación de información no va acompañada de un trabajo interpretativo proporcional. Se constata reiteradamente la existencia de *heterogeneidad*, *variabilidad* y *disparidad* entre universidades y comunidades autónomas, pero estas constataciones apenas se convierten en hipótesis explicativas ni en propuestas alternativas claras, ni aborda qué se podría hacer desde las propias facultades al respecto.

Uno de los ejemplos más evidentes de esto que digo tiene que ver con la confirmación de la disparidad en la oferta de especialidades y en el número de plazas ofertadas. Se muestra con detalle cómo algunas universidades concentran un volumen muy elevado de estudiantes y especialidades, mientras que otras presentan ofertas mucho más reducidas. Sin embargo, el análisis evita formular una pregunta incómoda pero central: ¿Es deseable esta concentración?, ¿responde a criterios académicos y territoriales razonables o a lógicas puramente de acomodamiento de plantillas de profesorado universitario y aulas disponibles?

Sucede algo parecido con las titulaciones de acceso. Se enumeran con precisión las diferencias entre universidades en cuanto a requisitos, afinidades disciplinares y criterios de admisión, subrayando la ausencia de criterios homogéneos (esto me ha sorprendido mucho: no sabía que en esto tampoco estuviésemos de acuerdo). Pero se evita el debate de fondo: qué tipo de relación debería existir entre la formación disciplinar previa y la especialidad docente que se pretende ejercer. La heterogeneidad se describe, pero no se evalúa ni pondera.

Especialmente llamativa es la forma en que se aborda (o más bien se evita y bordea) la cuestión de las universidades privadas. Aunque se reconoce explícitamente que estas concentran una parte significativa de la oferta de plazas, el análisis se centra casi exclusivamente en las públicas, justificándolo por la menor tasa de respuesta de las privadas a los cuestionarios enviados. El resultado es una fotografía incompleta de un sistema que, en la práctica, es mixto en su provisión. Si se aspira a formular propuestas con impacto real, esta es una omisión problemática.

También se pone de relieve la enorme variabilidad en los criterios de admisión y en los mecanismos de selección del estudiantado, lo que acaba reforzando la percepción del máster como un requisito formal más que como una etapa formativa exigente. Sin embargo, de nuevo, el análisis se queda en el plano descriptivo. No se discute, me parece, de manera suficiente, hasta qué punto esta variabilidad es compatible con la existencia de un título habilitante de carácter estatal.

En conjunto, el capítulo ofrece un mapa detallado de la situación actual del máster en Formación del Profesorado en España. Pero se resiste a dar el siguiente paso: convertir el diagnóstico descriptivo en un posicionamiento claro. Terminas la lectura con más información (mucho), pero no ofrece una orientación de criterios. Paradójicamente, el capítulo que más datos aporta es también uno de los que menos contribuye a

clarificar qué habría que cambiar y por qué. Y esto es especialmente relevante en un documento que aspira a orientar decisiones normativas de cierto calado.

3. Cuando los datos no irritan lo bastante

El capítulo 3 se centra en la evolución de los estudios del máster en Profesorado a partir de indicadores clave del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU): tasas de abandono, rendimiento académico, oferta de plazas y demanda de titulados. En términos metodológicos, el capítulo es sólido y cumple con una de las promesas del Libro Blanco: incorporar evidencia empírica para fundamentar el diagnóstico.

Sin embargo, de nuevo, el problema no está en los datos, sino en el uso que se hace de ellos.

El análisis muestra un modelo estable: el máster mantiene cifras elevadas de matriculación, una oferta sostenida de plazas y tasas de abandono relativamente contenidas. Esta estabilidad se interpreta como un indicador de consolidación del título dentro del sistema universitario. Sin embargo, se evita plantear una lectura alternativa, quizá menos complaciente: que esta estabilidad no se debe tanto al atractivo formativo del máster, como a su carácter estrictamente obligatorio para el acceso a la profesión docente en Secundaria en España.

La obligatoriedad es el gran elefante en la habitación. El capítulo no problematiza suficientemente el hecho de que una demanda alta en un título habilitante dice poco, por sí sola, sobre su calidad, su adecuación formativa o su capacidad de selección. Cuando el máster es la única puerta de entrada posible, los indicadores clásicos de éxito académico pierden buena parte de su capacidad explicativa.

Pasa lo mismo con el análisis del rendimiento académico. Las tasas elevadas de éxito y la baja variabilidad entre universidades tienden a interpretarse como un síntoma de eficacia formativa. Pero también podrían leerse (y el capítulo no lo hace) como el resultado de un sistema con escaso margen real para la exigencia académica, sometido a una fuerte presión de gestión de grandes volúmenes de estudiantes y con incentivos limitados para introducir mecanismos más selectivos y exigentes.

Se señala, con razón, la masificación como uno de los problemas estructurales del máster. El elevado número de estudiantes por curso y por especialidad tiene consecuencias directas sobre la calidad del seguimiento, la organización del prácticum y la coordinación entre profesores. Sin embargo, el análisis no termina de conectar este dato con decisiones políticas concretas: la expansión continuada de la oferta de plazas, especialmente en determinados territorios y modalidades, no es un fenómeno espontáneo ni natural, sino el resultado de decisiones institucionales muy concretas.

Tampoco se explora con la profundidad que, pienso, sería necesaria la relación entre la evolución de la oferta y las necesidades reales del sistema educativo. Se presentan cifras, pero sin entrar a discutir si el volumen de egresados se corresponde con la planificación a medio y largo plazo de las necesidades de incorporación de nuevos profesores de secundaria al sistema educativo español, ni cómo esta desalineación (si es que se da y cuando se diese) estaría afectando a la percepción social del máster y de la profesión docente.

En este sentido, el capítulo viene a reforzar la tónica de los capítulos anteriores: una considerable cautela interpretativa. Los datos están ahí, bien presentados y correctamente contextualizados, pero se evita convertirlos en un argumento propositivo fuerte. Se describen tendencias, pero no se extraen conclusiones claras.

Esta prudencia tiene, me parece, un efecto ambivalente. Por un lado, protege al documento de afirmaciones apresuradas o ideológicamente marcadas. Pero, ay, por otro, limita su capacidad para incomodar. Terminas sabiendo más sobre cómo funciona el máster, pero te quedas sin saber con suficiente claridad qué deberíamos dejar de hacer y qué no deberíamos seguir haciendo si aspiramos a una reforma que vaya más allá de los ajustes cosméticos.

4. El elefante en la habitación: las universidades privadas

El capítulo 4 aborda la situación del máster en universidades públicas y privadas, a partir de un cuestionario específico. En principio, estamos ante un capítulo clave: el sistema de formación inicial del profesorado de secundaria en España es hoy inequívocamente mixto, y cualquier diagnóstico que aspire a orientar decisiones de política educativa debería abordar esta realidad de frente.

Sin embargo, esta posibilidad nace ya limitada por una advertencia metodológica importante: solo respondió al cuestionario el 46,9 % de las universidades privadas contactadas (suponemos que todas lo fueron). A partir de ahí, se adopta una estrategia defensiva, hasta cierto punto comprensible, pero no por ello menos problemática: describe con extrema cautela y evita extraer conclusiones que puedan resultar incómodas. El resultado es un análisis formalmente correcto, pero políticamente tímido. Y aquí hemos venido a jugar señores... ¿para qué, si no, 370 páginas?

Se constatan diferencias relevantes entre universidades públicas y privadas en aspectos como la modalidad de impartición, el volumen de plazas ofertadas, la organización docente o la gestión del prácticum. Sin embargo, estas diferencias se presentan como meras *variaciones organizativas*, no como expresiones de modelos institucionales distintos que “compiten” entre sí dentro de un mismo mercado de títulos habilitantes.

No termina de afrontarse una cuestión central: que el crecimiento sostenido de la oferta privada del máster no es un fenómeno marginal ni coyuntural, sino estructural. En algunos territorios, la universidad privada concentra una parte muy significativa de las plazas disponibles, lo que tiene efectos directos sobre la masificación, la



percepción social del título y las condiciones de desarrollo del prácticum en los centros educativos de esa misma región. Nada de esto se analiza, me parece, con la profundidad que merecería.

Especialmente llamativa me ha resultado la ausencia de una reflexión clara sobre la función reguladora del Estado en un contexto de expansión de la oferta privada. Si el máster es un título habilitante obligatorio para el acceso a una profesión regulada como la de profesor de secundaria, ¿hasta qué punto puede dejarse su crecimiento al juego de la oferta y la demanda? Se describe un escenario tensionado, pero se evita hacer esta pregunta, que es central, en voz alta.

Tampoco se entra a valorar el impacto que esta expansión tiene sobre las propias universidades públicas. La presión por mantener o aumentar la oferta de plazas, la competencia por los centros de prácticas y la gestión de grandes cohortes de estudiantes, no son efectos colaterales neutros, sino dinámicas que transforman el sentido y el funcionamiento mismo del máster. Se señalan diferencias, pero sin problematizar sus consecuencias sistémicas.

En un documento que aspira a orientar reformas de calado, parece optarse por una estrategia de mínima interferencia: mostrar datos, advertir de sus límites y pasar a lo siguiente. El problema es que, al hacerlo, se deja sin estudiar ni abordar una de las variables que, me parece, son más decisivas para presente y el futuro de este máster.

Si el Libro Blanco quiere ser algo más que un ejercicio de autodiagnóstico del sistema universitario público en la formación inicial de profesores de secundaria tendrá que atreverse a pensar sobre el lugar de la universidad privada: no solo como un actor más, sino como un factor estructurante del conjunto. En este capítulo, esa es una tarea que queda claramente pendiente.

5. Europa como espejo: comparación sin traducción

El capítulo 5 presenta un análisis comparado de los modelos de formación inicial del profesorado de secundaria en 27 países del espacio europeo, con el objetivo de situar críticamente el modelo español en el contexto internacional y de identificar buenas prácticas transferibles. Se trata, sin duda, de uno de los capítulos más ambiciosos del Libro.

Estamos antes esfuerzo comparativo serio: se revisan marcos normativos, estructuras curriculares, requisitos de acceso y orientaciones pedagógicas, prestando especial atención al peso cada vez mayor del enfoque competencial y a la duración de los programas. El capítulo deja claro que los países con mejores resultados educativos suelen contar con itinerarios formativos para sus profesores más largos, mejor articulados y con una fuerte integración entre universidades y centros escolares.

Hasta aquí, nada objetable. El problema aparece cuando la comparación se transforma, casi sin mediación, en prescripción.

Se sugiere, de manera insistente, que el modelo español debería avanzar hacia programas más extensos (en particular, el doble: hacia los 120 ECTS) y hacia fórmulas cercanas a la "residencia profesional" (el "MIR para profesores"). Sin embargo, esta traslación se hace sin una traducción ni contextualización adecuadas. Se comparan sistemas que responden a arquitecturas universitarias distintas (modelos 3+2 frente al 4+1 español), a marcos laborales diferentes y a tradiciones de acceso a la profesión que no son equivalentes.

La comparación internacional se utiliza así, como argumento de legitimación, no como objeto de análisis contextualizado. Se señala que en Francia, Italia o Alemania la formación es más larga, pero se omite que esa duración se inscribe en sistemas salariales, de inducción profesional y de carrera docente muy distintos y, sobre todo, donde los grados duran generalmente tres años y no cuatro como en España. Extraer un único elemento (la duración) y trasladarlo sin el resto del sistema es metodológicamente discutible y políticamente arriesgado.

Además, apenas se problematiza el impacto que una ampliación de la duración del máster tendría sobre la equidad en el acceso a la profesión. En el contexto español, añadir 60 ECTS a un título obligatorio encarecería el acceso sin garantizar, por sí mismo, mejoras en las condiciones laborales de los profesores. El reconocimiento social del profesorado no se construye ni única ni principalmente por la vía de la prolongación de los estudios, sino por políticas salariales, de estabilidad y de desarrollo profesional.

Otro aspecto que me ha llamado la atención en este capítulo es el uso del concepto de "buenas prácticas". Se identifican supuestos modelos exitosos, pero apenas discuten los fracasos, las dificultades o los costes de implantación de esos mismos modelos en sus países de origen (o qué supondría hacerlo en España). "Europa", como tantas otras veces en tantísimas otras cuestiones de la política española, aparece como un escaparate de soluciones, más que como lo que es: un campo no tan distinto del nuestro lleno de tensiones y controversias como las que podemos tener nosotros aquí.

En este sentido, el capítulo insiste como los anteriores en confiar en que los problemas estructurales del sistema español pueden resolverse fundamentalmente mediante una reforma del diseño formativo. La comparación internacional, lejos de abrir preguntas, sirve para cerrarlas. Su valor es indudable (sirve para ver

con claridad que el modelo español no es inevitable, y que existen alternativas institucionales plausibles), pero, al mismo tiempo, no asume que la transferencia de modelos depende de decisiones políticas de amplio alcance que exceden, con mucho, el radio de acción del máster y de las facultades de Educación.

6. *El consenso competencial... y sus silencios*

El capítulo 6 aborda las competencias, objetivos y resultados de aprendizaje del máster en Profesorado, apoyándose de manera explícita en el Marco de Competencias Profesionales Docentes impulsado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en el marco de las *24 propuestas para la mejora de la profesión docente*. A diferencia de capítulos anteriores, aquí el documento abandona el registro descriptivo para adoptar otro mucho más prescriptivo.

El planteamiento general es difícil de discutir: formar docentes capaces de responder a contextos educativos “complejos, diversos y cambiantes” exige algo más que dominio disciplinar. Se insiste en la necesidad de integrar competencias pedagógicas, didácticas, digitales, éticas y relacionales, y de orientar la formación hacia el desarrollo profesional continuo. En este punto, el texto se alinea con un consenso ampliamente compartido en las facultades de Educación (entre los profesores de secundaria, eso ya es otra historia).

Sin embargo, el problema para mí no está en lo que se afirma, sino en lo que se da por supuesto y se presenta como indiscutible y naturalizado.

Se asume sin apenas discusión que el enfoque competencial es el marco más adecuado (y prácticamente el único posible) para pensar la formación inicial del profesorado. No se exploran sus límites, ni los problemas que genera cuando se traduce en planes de estudio concretos, ni el riesgo que conlleva de convertir la formación en un listado acumulativo de capacidades igual de deseables que imposibles de evaluar. La pregunta por el *qué enseñar* queda, en buena medida, subsumida bajo la del *qué competencias desarrollar*.

Esta lógica tiene consecuencias, y no son buenas. En un máster de duración limitada, la proliferación de competencias puede acabar reforzando la dispersión que el propio Libro Blanco critica en otros capítulos. Se defiende una formación integral y holística del profesorado, pero no se ofrecen criterios claros de selección, jerarquización o (¡incluso!) renuncia. Todo parece importante, todo debe ser incluido, al mismo tiempo que el conflicto curricular desaparece del análisis.

Otra cosa que me ha llamado la atención leyendo este capítulo es la pobre problematización de la relación entre competencias y saberes. Se tiende a presentar los saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos como elementos al servicio de las competencias, pero apenas se abordan preguntas sobre el valor formativo intrínseco de esos saberes. En este sentido, el Libro se sitúa claramente en una lógica de funcionalización del conocimiento, plenamente coherente con las orientaciones ministeriales. No sé por qué la Conferencia de Decanos tiene que funcionar para este asunto como una cadena de transmisión al servicio de las voluntades ministeriales, en lugar de constituirse en un foro más combativo (y, ya que estamos, más participativo): batallas esperando a ser libradas tenemos unas cuantas.

Tampoco se aborda con suficiente claridad la cuestión de la evaluación. Si el máster debe garantizar el desarrollo de un conjunto amplio de competencias profesionales, ¿cómo se evalúan de manera rigurosa y no meramente decorativa? Se plantean resultados de aprendizaje, pero evitando entrar en el problema, nada menor, de la fiabilidad y comparabilidad de esas evaluaciones en un sistema tan heterogéneo como el español. El papel lo aguanta todo, pero todo esto, luego, habría que evaluarlo y evaluarlo bien. Parece que nadie ha caído en ello.

Por último, se termina de reforzar una idea que atraviesa todo el Libro Blanco: presentar la formación inicial como un primer eslabón dentro de un continuo formativo que se extiende a lo largo de la carrera profesional. La idea forma parte del *statu quo* (otra cosa es que a alguno nos parezca que la sociedad del aprendizaje permanente nos sitúa en un infantilismo perenne), pero vuelve a plantearse sin una delimitación clara de responsabilidades: qué depende de quién, qué podemos hacer nosotros (desde y dentro de las facultades de Educación). Se exige mucho al máster en nombre de un desarrollo profesional que, en la práctica, depende de políticas de inducción, evaluación y formación permanente sobre las que tenemos muy poco que decir.

7. *Cuando todo se quiere arreglar desde el máster*

El capítulo 7 concentra la mayor parte de las propuestas concretas que nos trae el Libro Blanco: prácticas externas, Trabajo Fin de Máster, perfil y condiciones del profesorado del máster, especialidades, coordinación, acceso y selección, y vinculación con la formación permanente. Es un capítulo largo, minucioso y claramente orientado a la intervención. Aquí (página 221) empezamos a pasar del diagnóstico a hacer propuestas de diseño curricular. Y por eso mismo, se hace también más visible la dificultad para aceptar los límites reales del máster como dispositivo formativo.

Uno de los ejes centrales del capítulo es el prácticum, al que se reconoce (con razón) como el núcleo formativo más relevante de la titulación. Se insiste en la necesidad de mejorar la acreditación de centros, redefinir el papel de los tutores profesionales, reforzar la cooperación entre universidades y centros de secundaria y avanzar hacia modelos más estables de colaboración. En todo esto es fácil estar muchos de acuerdo. El problema es que muchas de estas propuestas dependen de decisiones y recursos que exceden por completo



las capacidades de las facultades de Educación. La mejora del prácticum se formula como un objetivo pedagógico cuando es, en gran medida, un problema político y administrativo.

La mejora del prácticum se formula como un objetivo pedagógico cuando es, en gran medida, un problema político y administrativo

Algo parecido me parece que pasa con el Trabajo Fin de Máster. Se propone revisar sus modalidades, reforzar su vinculación con contextos socioeducativos reales y asegurar mejor su rigor investigador. De nuevo, un diagnóstico es acertado. Pero el texto no termina de afrontar la contradicción evidente: se exige más al TFM en un contexto de masificación, escaso reconocimiento docente a la dirección de estos trabajos y tiempos de realización extremadamente limitados. Se persiste en plantear el TFM como un artefacto formalmente (todavía más) exigente, pero, lo mismo, (todavía más) materialmente inviable.

Especialmente delicada es la cuestión del profesorado del máster. Se señala la heterogeneidad de perfiles, la falta de criterios claros de idoneidad y la débil articulación entre el profesorado universitario y el de secundaria. Se proponen soluciones ambiciosas: definición de criterios de idoneidad, incorporación de profesorado en activo, creación de figuras contractuales específicas (como el profesorado asociado de Ciencias de la Salud que hay en las facultades de Medicina), establecimiento de requisitos para impartir docencia en el máster. Todo ello apunta en una dirección interesante, pero vuelve a plantearse como si dependiera exclusivamente de la voluntad académica, cuando en realidad afecta de lleno a marcos laborales (contravendría el marco legal de muchas universidades sobre elección de docencia por orden de mayor cargo y antigüedad), normativas de contratación y políticas universitarias generales.

En cuanto a la organización y coordinación del máster, se insiste en la necesidad de evitar la atomización de créditos, incrementar los mecanismos de coordinación y reconocer institucionalmente estas tareas. Aquí el texto roza uno de los nudos estructurales del problema, pero no termina de nombrarlo: la coordinación no falla por falta de conciencia pedagógica, sino porque no está reconocida como tiempo de trabajo académico. Señalar esto sin convertirlo en una exigencia política concreta lo reduce a un brindis al sol.

El apartado dedicado al acceso y selección de los estudiantes introduce otra propuesta delicada: avanzar hacia sistemas de acceso más rigurosos, con pruebas específicas y una evaluación más integral de las competencias académicas y vocacionales. La intención es clara: evitar que el máster sea percibido como un mero trámite. Sin embargo, el capítulo no entra en un debate imprescindible: ¿es legítimo y viable introducir mecanismos selectivos fuertes en un título habilitante que es condición necesaria para acceder a una profesión regulada? ¿Qué efectos tendría esto sobre la equidad y la democratización del acceso? ¿Y sobre los evidentes problemas de reclutamiento que ya hay y que solo van a ir a más en los próximos años (a no ser, qué sé yo, se doblasen los salarios)?

Finalmente, el capítulo insiste (¡de nuevo!) en la necesidad de articular mejor la formación inicial con la formación permanente y el desarrollo profesional docente. La idea, pues bien, suena bien, pero la estrategia vuelve a ser expansiva y poco responsable: se pide al máster que se integre en un continuo formativo cuya existencia real sigue siendo frágil y desigual según territorios (y sobre la que las Universidades no tienen absolutamente nada que decir: no se cuenta con ellas para nada). El riesgo es cargar sobre el primer eslabón responsabilidades que corresponden al conjunto del sistema, sobre el que tenemos una capacidad de influencia casi igual a cero.

Este, me ha parecido, es el capítulo más trabajado y el más comprometido del Libro Blanco. Pero, también, por exactamente lo mismo, donde se pone en evidencia más claramente su sesgo: la tendencia a pensar que los problemas estructurales de la profesión docente pueden resolverse principalmente afinando el diseño del máster, lo que a su vez ayuda a no concentrarse en lo que sí depende más estricta y únicamente de nosotros (facultades de Educación).

8. La tentación del rediseño total

El capítulo 8 presenta un resumen sistemático de las propuestas para la mejora de la formación inicial del profesorado de Secundaria. Es algo así como una síntesis ordenada de los capítulos previos y, al mismo tiempo, como un programa de reforma. Es por ello por lo que su tono es indudablemente propositivo y aspira a ofrecer una hoja de ruta clara para la toma de decisiones normativas.

Hay coherencia interna. Las propuestas están bien alineadas con los diagnósticos anteriores: incremento del peso de los créditos de la formación genérica, revisión de especialidades y titulaciones de acceso, refuerzo del Prácticum, redefinición del TFM, mejora de la coordinación docente, introducción de criterios más exigentes para el profesorado del máster y para el acceso del estudiantado, y una mayor vinculación con la formación permanente y los procesos de selección. Sin embargo, precisamente por su vocación de síntesis, este capítulo desnuda, ya del todo, la desproporcionada ambición reformadora respecto al instrumento elegido (el máster como alfa y omega de la Educación Secundaria).

Las propuestas no se limitan a mejorar el funcionamiento del máster tal como existe, sino que apuntan a una reconfiguración profunda del modelo: cambios en la duración, en el equilibrio de saberes, en los perfiles

docentes, en el acceso y en su articulación con la carrera profesional. Un ejemplo donde creo se ve esto muy bien es en la propuesta de incrementar el peso de los créditos “didáctico-sociopsicopedagógicos” (atención al neologismo) hasta el 30-40% del total. Más allá de debates sobre proporciones, la medida presupone que el problema central de la formación inicial reside en un desequilibrio curricular interno. Apenas se considera que muchas de las dificultades señaladas (masificación, escasa exigencia, percepción de trámite) no se corrigen redistribuyendo créditos. Vamos, es que no tiene nada que ver, me parece a mí, el problema identificado con la solución que se propone.

Pasa lo mismo con las propuestas que se hacen sobre el acceso y la selección. Se apuesta por condiciones comunes, pruebas de acceso y mecanismos de reconocimiento del rendimiento excelente. La intención es clara y vamos a aceptar que buena. Pero vuelve a evadir el problema político fundamental: ser más selectivos para cursar un título obligatorio equivale, de hecho, a trasladar la selección al interior del sistema universitario sin haber definido previamente una política coherente de acceso a la función docente (y de oferta de plazas a nivel nacional y por territorios, teniendo en cuenta las proyecciones demográficas de alumnado y ritmo de jubilaciones entre profesores en ejercicio).

También en este capítulo se vuelve y hace todavía más explícita la idea de un continuo formativo que articule formación inicial, inducción y formación permanente de los profesores de Secundaria. De nuevo, la orientación es correcta, pero el desequilibrio es evidente: el Libro Blanco formula con detalle lo que debería cambiar en el máster, mientras que las fases posteriores aparecen como un horizonte deseable, poco desarrollado y escasamente normativizado. Volvemos a la imagen de mirada al infinito, brindando todos juntos al atardecer. No sé, con intentar hacer bien o mejor lo que nos toca (la formación inicial), pienso, ya tendríamos bastante.

No deja de ser algo trágico (mientras escribo no dejo de pensar en la cantidad de horas de trabajo que hay detrás de este documento: gracias compañeros), el capítulo que busca cerrar y ordenar el conjunto es el que deja más claro el punto ciego del Libro Blanco: nos cuesta aceptar que el máster no puede ser “la creación” donde se resuelvan todas las carencias, problemas, angustias de la profesión docente ni todas las disfunciones, los males, ni las contradicciones de la Educación Secundaria española.

Se hacen propuesta, pero sin jerarquización política clara: qué es imprescindible, qué es deseable y qué, sencillamente, no puede exigirse razonablemente a un título de un año (o incluso de dos) sin transformar de manera simultánea las condiciones de acceso, ejercicio y reconocimiento del profesorado. Y esta es, probablemente, la pregunta que el Libro Blanco deja abierta sin querer hacerlo: ¿se quiere reformar el máster o se está intentando compensar, desde él, todo lo que el sistema educativo no se atreve a reformar en otros niveles?

Los anexos. El trabajo técnico... y su paradoja

Los anexos del Libro Blanco son, probablemente, la parte más sólida desde el punto de vista técnico del documento. En ellos se recoge una gran cantidad de información detallada sobre especialidades, número de plazas, criterios de admisión, titulaciones de acceso y formas de gestión del máster en las distintas universidades y comunidades autónomas. Para cualquiera que haya tenido responsabilidades académicas o de gestión en esta titulación, este material será de gran utilidad.

Los anexos cumplen así una función fundamental: visibilizar la enorme heterogeneidad del sistema y documentar aquello que en los capítulos anteriores se señalaba de forma más general. En este sentido, aportan una base empírica de gran valor que podría servir (si se quisiera) para una discusión normativa mucho más precisa sobre mínimos comunes, límites razonables y márgenes de autonomía institucional.

Sin embargo, la paradoja: cuanto más detallados y minuciosos son los anexos (que lo son), más evidente se vuelve la distancia entre el diagnóstico empírico y la ambición reformadora del cuerpo principal del documento. Los anexos muestran un sistema extraordinariamente diverso, fragmentado y condicionado por variables territoriales, institucionales y organizativas muy difíciles de homogeneizar. Y, sin embargo, las propuestas tienden a avanzar hacia soluciones relativamente uniformes.

Además, los anexos ponen de manifiesto la enorme carga de gestión y coordinación que ya soporta este máster (y de la cual que cualquiera que damos clase en él, nos hacemos al menos una ligera idea). Tanto, que no sé cómo a los encargados de este Libro, en lugar de proponer añadir nuevas capas de exigencia, que es lo que se hace, no se les ha ocurrido preguntarse seriamente qué podría simplificarse de su funcionamiento actual. En este sentido, los anexos funcionan, sin querer, casi como un contrapunto silencioso al discurso “oficial”. Los anexos no solo documentan una realidad compleja: obligan a preguntarse qué tipo de reformas son razonables exigir a un dispositivo formativo que ya opera, en muchos casos, en condiciones de saturación estructural.

Hay, además, un efecto que el Libro Blanco apenas considera: la presión que introduce hacia dentro de las propias facultades de Educación. La acumulación de propuestas no solo mira al sistema educativo, sino que obliga a mover continuamente los “muebles” de la formación inicial, como si su función fuera absorber y compensar todas las carencias del acceso, la inducción y la carrera docente.

Y, sin embargo, el servicio universitario que puede prestar el máster no es otro (ni debería ser otro) que sostener un perfil universitario de la dimensión pedagógica y didáctica de especialidad del trabajo docente. Hacer eso bien, con rigor intelectual, exigencia académica y sentido institucional, ya sería un logro



considerable. Aspirar a intervenir en todos los procesos que conforman la formación del profesorado de Secundaria no es solo irrealista: es, probablemente, un error de estrategia.

Esta confianza en la ingeniería curricular y organizativa es un mal hábito de pensamiento típicamente universitario: desplaza hacia el diseño académico problemas que son, en realidad, políticos, laborales y estructurales, y acaba pidiendo al máster que compense todo aquello que el sistema educativo no se atreve a reformar en otros niveles.

No quiero terminar sin reiterar mi reconocimiento al trabajo, el tiempo y la dedicación de quienes han hecho posible este Libro Blanco; precisamente por eso he tratado, en estas páginas, de discutir su contenido con seriedad.

Bianca Thoilliez. Profesora de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

De la pasión al 'burnout': La tiranía de la burocracia y las aulas en conflicto que agotan a los maestros

La docencia en España ha dejado de ser una vocación idealizada para convertirse en un foco de agotamiento sistémico. El Informe TALIS 2024 de la OCDE y la memoria del Defensor del Profesor (ANPE) revelan que la sobrecarga burocrática es la principal fuente de estrés para el 64% de los profesores de Secundaria, superando al conflicto en el aula y erosionando la autonomía profesional. Con el 71,3% de los docentes atendidos por ANPE padeciendo ansiedad, el sistema enfrenta una crisis de salud pública y retención de talento que ha duplicado la tasa global de abandono y exige un plan de choque urgente para simplificar el papeleo y reforzar el personal de apoyo.

Noelia García Palomares. 23-12-2025

La docencia, lejos de ser el refugio vocacional que se idealiza, se ha convertido en un campo de batalla emocional y burocrático. El profesorado, impulsado por una pasión innegociable, se encuentra atrapado en una espiral de agotamiento que no es casual, sino el resultado directo de fallas sistémicas que han roto el llamado "salario emocional". Este fenómeno ya no se puede catalogar como un problema individual de gestión del estrés, sino como una crisis de salud pública y de retención de talento que amenaza la calidad educativa global.

La sobrecarga de trabajo administrativo ha sido identificada, de manera consistente, como la principal fuente de estrés docente, superando incluso a la propia actividad lectiva. El Informe TALIS 2024 (*Teaching and Learning International Survey*) de la OCDE, una de las referencias más rigurosas a nivel mundial, lo confirma: el exceso de trabajo administrativo es la principal fuente de estrés en España, con tasas que superan significativamente el promedio de la OCDE (52%). Un abrumador 64% de los docentes de Secundaria (y el 60% en Primaria) declara padecer estrés por esta razón. Además, los españoles perciben que dedican un tiempo excesivo a la planificación y corrección, con un 54% que lo califica como una fuente excesiva de estrés, frente al 40% de la OCDE. Este tiempo extra es el que se roba a la interacción con el alumnado.

Esta carga burocrática no es estática; de hecho, ha aumentado su intensidad. Según el mismo informe TALIS, aunque el tiempo dedicado a tareas administrativas no ha crecido exponencialmente en todos los sistemas educativos desde 2018, la percepción de que este trabajo es una fuente excesiva de estrés ha aumentado en 18 sistemas educativos. Esto indica que no es solo la cantidad de tiempo invertido, sino la calidad y el valor pedagógico percibido de ese papeleo lo que genera la frustración. Las nuevas leyes educativas y sus consiguientes cambios normativos (programaciones, evaluación, adaptación curricular) exigen una documentación exhaustiva que los docentes sienten de bajo valor pedagógico y alto impacto en la intensificación laboral.

Este factor burocrático erosiona la autonomía del docente, un recurso laboral clave. La investigación en el campo de la Psicología Organizacional ha demostrado que la falta de autonomía y la naturaleza rígida y compleja de las políticas (burocracia) limitan la capacidad del profesor para implementar prácticas innovadoras y para sentirse dueño de su propio trabajo, lo cual es un factor determinante en la aparición del burnout). El profesorado está siendo presionado a "hacer más con menos", una máxima gerencial que, en el contexto educativo, destruye la vocación.

Además, la jornada laboral mínima real del profesorado excede las 42 horas semanales y, en algunos casos, supera las 48 horas, según CCOO. El tiempo de libre disposición para labores administrativas (7,5 horas

semanales) es "claramente insuficiente" para la demanda actual, lo que lleva a un constante exceso de horario no remunerado.

La segunda fuente crítica de agotamiento es la gestión del conflicto en el aula, una demanda laboral que ha transformado la figura del docente en un regulador emocional y, en ocasiones, en el blanco de la frustración social.

El Informe del *Defensor del Profesor* de ANPE (curso 2024-2025) revela una realidad alarmante: el 71,3% de los docentes atendidos ha padecido ansiedad, y las problemáticas con el alumnado y las familias siguen siendo un motor de desgaste. En la relación con el alumnado, el principal problema es la falta de respeto (44,4%) y las agresiones (27,8%) (Pero el desgaste se extiende a la relación con las familias, donde las faltas de respeto (27,8%) y las falsas acusaciones (20,4%) se han convertido en elementos disruptivos que exigen del docente una constante defensa de su profesionalidad y honor.

Cabe destacar también de este informe que los profesionales con más de 15 años de experiencia presentan las tasas más altas de depresión y bajas laborales, apuntando a una relación directa entre la exposición crónica al sistema y el síndrome de burnout.

La vicepresidenta de ANPE, Sonia García, ha puesto el foco en la sobrecarga burocrática como el "principal factor de desmotivación y estrés". La LOMLOE, la proliferación de coordinaciones sin dotación económica y la falta de personal administrativo han convertido el "papeleo... en un obstáculo permanente para la labor docente".

García critica la "paradoja" de un profesorado al que se le exige cada vez más, mientras las administraciones siguen sin dotarle de los recursos y el tiempo necesarios.

El informe *TALIS 2024* añade una capa de complejidad al señalar que el estrés docente no está ligado tanto a las diferencias académicas de los alumnos (mezcla de bajo y alto rendimiento), sino a la diversidad de necesidades que implican desafíos conductuales, lingüísticos o necesidades educativas especiales. En sistemas con escasez de personal de apoyo—como España, donde el 50% de los docentes lo declara— esta tarea recae de forma desproporcionada en el profesor titular, generando una intensificación del trabajo que se traduce directamente en estrés.

Académicamente, estudios como el de Mota et al. (2023) confirman que el síndrome de *burnout* en el contexto educativo es una experiencia subjetiva que depende de la evaluación que el individuo hace de sus demandas laborales. Cuando las demandas de trabajo (gestión conductual, burocracia) son altas y los recursos (apoyo colegial, personal de apoyo, respaldo institucional) son inadecuados, la energía del profesor se agota, haciéndolo vulnerable al agotamiento emocional y a la despersonalización (cinismo), que es el mecanismo de defensa más pernicioso del burnout.

El resultado final de esta erosión profesional es la pérdida del personal docente, un fenómeno que se ha disparado a nivel global. El *Informe Mundial sobre el Personal Docente de la UNESCO* (2024) es contundente: la tasa global de abandono de la profesión docente casi se ha duplicado, pasando del 4,6% en 2015 a más del 9% en 2022. Para 2030, se estima que harán falta 44 millones de docentes para alcanzar la educación universal, una cifra que ilustra la gravedad de la crisis de retención.

En este panorama, el profesorado novel es el más vulnerable al abandono, aunque el informe de ANPE en España señala que los profesionales con más de quince años de experiencia presentan las tasas más altas de depresión y bajas laborales, lo que sugiere que la exposición crónica al estrés sistémico termina por quebrar incluso a los más experimentados. En este sentido, la fuerza sindical pide a las administraciones un plan de choque que aborde medidas concretas. Entre ellas destacan:

1. Refuerzo de plantillas y reducción de ratios en todas las etapas.
2. Simplificación de la labor burocrática y dotación de personal administrativo.
3. Reconocimiento de problemas de salud mental como enfermedades profesionales del profesorado.
4. Elaboración urgente de un Estatuto Docente que dé estabilidad y una carrera profesional real.

La organización también sostiene que, sin una mayor inversión en educación, la carencia de recursos humanos y materiales seguirá "tensionando el sistema", haciendo imposible alcanzar una inclusión educativa real y una educación de calidad.

Los datos de la OCDE a través de *TALIS 2024* son igual de desalentadores: la mitad del profesorado joven se plantea abandonar la profesión. Las principales razones son la intensificación del trabajo, la incapacidad de atender las necesidades de todos los estudiantes y, en menor medida, la frustración con las expectativas parentales.

El problema es de tal magnitud que algunos académicos, como Doris Santoro de Bodoïn College, prefieren sustituir el término burnout por "desmoralización", argumentando que la primera etiqueta puede implicar "una debilidad o déficit por parte del educador" (victimismo), mientras que la desmoralización subraya que son las condiciones políticas y sistémicas las que imposibilitan la práctica ética y eficaz de su vocación.

¿Qué opinan los docentes?



Francesc Nogales, maestro de Primaria y profesor universitario, reconocido con el *Premio Educa Abanca 2021*, sobre cómo distribuye su jornada laboral completa de 35 horas semanales, destaca una desproporción clara en la práctica. "Según la ley, tenemos 25 horas destinadas a la docencia en el aula, la 'hora de pizarra'. A esto se suman 5 horas de dedicación al centro para tutorías, reuniones y coordinación. Y finalmente, hay otras 5 horas supuestamente para realizar en casa, dedicadas a la preparación de clases y la corrección de trabajos. Sin embargo, la realidad es que esas 5 horas de coordinación se quedan cortas, especialmente si uno debe reunirse con 25 familias o coordinar con múltiples compañeros. Lo más preocupante es el trabajo administrativo no contemplado por la ley, la gestión de datos en las plataformas de la administración. Es un trabajo no remunerado que fácilmente supera las 7 horas semanales y que incluso incluye en muchos centros pequeños la gestión administrativa o las tareas de apertura y cierre".

Respecto a cómo la documentación y la justificación constante de procesos afectan su capacidad para innovar o improvisar, Nogales es contundente al ejemplificar el caso de un alumno con necesidades específicas: "Los docentes debemos elaborar la programación didáctica anual, organizar la información y recoger autorizaciones para casi todo". "Si tengo un alumno con dificultades de aprendizaje, el proceso burocrático es enorme: debo reunirme con otros docentes, con la familia para pedir autorización, diseñar un plan específico, y rellenar un acta de cada reunión. Luego, hay que subir la propuesta a la plataforma pública y reunirse bimensualmente para evaluar avances... Esto implica más de 10 documentos y horas de reuniones. Al final, debemos dedicar cerca de 20 horas fuera de la jornada laboral para la labor administrativa que requiere la atención de ese niño, cuando lo que él realmente necesita es que ese tiempo se centre en la atención directa", continúa.

Nogales indica que se necesita un aumento de docentes para la atención directa. Sin embargo, indica que la situación mejoraría enormemente si se contara con más PAS (Personal de Administración y Servicios). Argumenta que si el docente, cuya función no es la administrativa, pudiera centrarse exclusivamente en la enseñanza porque hay personal dedicado al papeleo, la calidad educativa se incrementaría. Asegura que en este momento se conforma con los recursos humanos, pues "ya ni siquiera pido más formación o recursos materiales, aunque también hagan falta".

Nogales identifica que el desafío principal en la gestión diaria del aula es "humanizar la escuela". Explica que, si bien la Inteligencia Artificial es una ayuda, "no está humanizada". Para él, humanizar significa conseguir que los alumnos comprendan la importancia del pensamiento independiente, la necesidad de la crítica constructiva y la obligación de tener un trato humano tanto en la vida escolar como en las redes sociales. Subraya que, si para cada propuesta o proyecto debe dedicar al menos ocho horas a la documentación, el tiempo se consume en lo administrativo y no en lo educativo.

Sobre el marco de apoyo institucional ante un conflicto significativo, el maestro expresa su preocupación por la lentitud de los protocolos. Relata que, antes de poder hacer una intervención seria, el protocolo obliga a elaborar un informe, realizar entrevistas, convocar una comisión de convivencia y rellenar datos en la plataforma. Lamenta que, como resultado, "pasan varios días en los que la víctima sufre y la respuesta no es lo contundente que se necesita". Si bien entiende que debe haber evidencia, afirma que la lentitud no es lógica. Advierte que los casos son cada vez más preocupantes debido a la influencia de las redes sociales y la normalización de ciertas formas de violencia.

Al comparar el presente con sus inicios en la profesión, Nogales comenta que se siente valorado en su centro, donde lleva más de 24 años, lo cual le ha permitido incluso tener madres que fueron alumnas suyas.

Sin embargo, sostiene que le preocupa enormemente la falta de reconocimiento por parte de la administración. Manifiesta su inquietud por el hecho de que no se valore mejor al profesorado por la ingente carga administrativa que le ahorran a las arcas públicas. Señala que hay docentes con reconocimiento internacional o que publican cosas valiosas y la administración "ni siquiera sabe quiénes son".

Respecto a lo que le proporciona mayor satisfacción y energía, Nogales dice que son "los niños". Destaca que el auténtico "salario emocional" es ese momento en que lo abrazan al entrar al cole, la cara de satisfacción cuando comprenden algo nuevo, su expresión al hacer un experimento, o la tutoría donde una madre le dice "gracias, Fran por lo que estás haciendo con mi hijo". Concluye que ese salario tiene un valor incalculable.

Por último, si pudiera influir en una sola reforma estructural, Nogales propone una medida "muy simple": Pide que a la familia con hijos menores de 10 años se le permita a uno de los padres disponer de tres días semanales para estar en clase con sus hijos, ya sea para llevarlos, ayudar en el aula o colaborar. Especifica que esto no debe implicar pérdida de sueldo, y sugiere que el Estado asuma el 50% de ese salario y pague, al menos, el salario mínimo interprofesional a esa persona.

Por su parte, Toni García Arias, profesora del grado de Magisterio en la UDIMA y la VIU y *Top 50 del Global Teacher Prize en 2023*, señala que su jornada laboral se divide entre la docencia, la preparación de clases y la gestión de documentos. En esta proporción, advierte que una "proporción muy significativa, mucho más de la que debería," se dedica a la carga burocrática y administrativa. Explica que, en muchos momentos del curso, esta gestión representa casi la totalidad del tiempo fuera del aula. Subraya que esta situación reduce el tiempo para la preparación de clases, lo cual es perjudicial para la calidad educativa que reciben los alumnos.

En este sentido, la profesora lamenta que hoy en día tienen que hacer un papel para absolutamente cada acción que realizan. Detalla una larga lista que incluye informes individuales, informes de apoyo, protocolos de absentismo, actas de reunión y memorias finales. Manifiesta que el tiempo es el que es, y si el docente tiene que dedicar tanto esfuerzo a rellenar de manera exhaustiva cada uno de esos documentos, no dispone de tiempo para preparar clases ni para innovar. Argumenta que la innovación requiere margen mental y espacio para pensar, y todo este papeleo frustra al profesor porque no puede dedicarse a lo verdaderamente importante y, por tanto, agota mentalmente.

En cuanto a los recursos, la especialista es contundente al afirmar que, si bien "la realidad de nuestras aulas es cada vez más diversa y compleja" con necesidades académicas y emocionales variadas, los recursos disponibles siguen siendo prácticamente los mismos.

Hace hincapié en que hoy en día existen muchos problemas de salud mental en el aula que deben ser atendidos por profesionales. Lo mismo sucede con los alumnos con necesidades educativas especiales. Asegura que faltan más profesores para apoyos, orientadores, PT, AL y psicólogos para atender correctamente al alumnado. Reconoce que la escuela hace milagros con los pocos recursos humanos que hay, pero sostiene que no debería vivir de hacer milagros.

Al identificar el principal desafío en la gestión diaria del aula, Toni García Arias describe que se enfrenta a la "atención a la diversidad emocional y motivacional del alumnado". Observa que los niños llegan a clase con realidades y ritmos muy distintos, y sobre todo, con un nivel de necesidad emocional muy alto, nunca tan alto como en la actualidad. Esto, según explica, se traduce en dificultades de convivencia, baja tolerancia a la frustración y problemas de autorregulación.

Para la docente, el reto hoy no es tanto enseñar contenidos, sino conseguir que el alumnado esté emocionalmente disponible para aprender.

Además, comparando su situación con sus inicios, la profesora observa que la percepción sobre el valor social y el reconocimiento de la profesión ha disminuido claramente. Recuerda que antes había un mayor respeto social, mientras que hoy viven una contradicción: se les exige más que nunca, pero se les reconoce menos que nunca. Manifiesta que la opinión pública se ha llenado de discursos que cuestionan y simplifican lo que hacen.

A pesar de las dificultades, García Arias destaca que lo que siempre le impulsa y le proporciona mayor satisfacción es el contacto directo con el alumnado: ver que avanzan, que encuentran motivación, que descubren sus capacidades y que se sienten seguros. Afirma que esta interacción es lo que compensa el bajo reconocimiento social y el exceso de papeleo, y que un simple "gracias" o el reconocimiento de una familia da energía para meses.

Finalmente, la profesora pide reducir drásticamente la burocracia y devolver al docente tiempo real para educar con calma. Asegura que la educación se ha estresado muchísimo y que solo con esta medida cambiaría gran parte de la problemática, resultando en más innovación, más atención individualizada, menos estrés docente y más reflexión pedagógica.

Priorizar el bienestar

Desde el lado de la dirección de un colegio coinciden en cómo corregir el problema. Juan José Raya Araque, director coordinador del Colegio Claret de Segovia, pone el foco en la necesidad de aligerar la carga administrativa en los centros para liberar tiempo clave que el profesorado podría dedicar a la innovación y al alumnado. Según sus declaraciones, la burocracia tiene un "peso apreciable" en el día a día, aunque reconoce que no todo son trámites superfluos. "Muchos procedimientos son necesarios y garantizan transparencia y equidad," afirma Raya, "pero otros consumen un tiempo que sería valiosísimo dedicar a la reflexión pedagógica o al acompañamiento directo del alumnado".

De hecho, el director estima que en ciertos momentos el personal docente podría llegar a invertir un 20-30% de su tiempo de gestión en tareas cuyo "retorno educativo es limitado." No obstante, el Colegio Claret percibe una tendencia positiva por parte de la Administración en los últimos años: "Se están simplificando protocolos, digitalizando procesos y revisando exigencias que antes eran excesivamente rígidas. Vamos avanzando, y eso se nota".

En cuanto a los recursos humanos, Raya Araque es claro: aunque el centro dispone de un equipo "comprometido y profesional," siempre sería mejor contar con más orientadores, administrativos, y personal de apoyo (PTs y ALs). Si bien la diversidad del alumnado es una "riqueza," es también un "reto que exige presencia, escucha y especialización".

El problema, subraya el director, es que cuando estas figuras de apoyo no son suficientes, la carga de trabajo recae "inevitablemente en el profesorado", contribuyendo a un notable desgaste docente. Las tareas administrativas que asume el profesorado por la escasez de Personal de Administración y Servicios (PAS) son variadas y frecuentes: desde la gestión de materiales y la actualización de plataformas educativas hasta el seguimiento de autorizaciones y la coordinación de citas con familias. "Ninguna de ellas es especialmente compleja, pero juntas restan tiempo a la labor que realmente distingue a un buen docente: la preparación de clases cuidadas, la observación del alumnado y la innovación educativa," sentencia.



Para monitorizar el nivel de agotamiento (*burnout*) y su impacto en el clima laboral, el Colegio Claret ha adoptado una cultura de escucha activa, complementada con reuniones, encuestas internas y seguimiento individualizado. El objetivo es claro: anticiparse al cansancio del profesorado, una plantilla a la que describe como "muy generosa y vocacional". "Nuestro objetivo es anticiparnos siempre: equipos cohesionados, tiempos protegidos, espacios de colaboración y una comunicación abierta ayudan mucho a prevenir el burnout y a mantener un ambiente laboral sano y estimulante".

Al ser consultado sobre qué variable estructural modificaría si solo pudiera elegir una —entre ratios, burocracia o apoyo—, Juan José Raya Araque lo tiene claro: incrementaría los docentes especializados en atención a la diversidad.

El director argumenta que la educación se basa en "la relación, en el acompañamiento cercano," lo cual exige tiempo y presencia. Si bien reconoce que se están dando pasos para simplificar la burocracia y bajar las ratios, considera que aumentar el profesorado para la atención a la diversidad tendría un impacto "directo, inmediato y profundo en el bienestar docente y en la calidad educativa".

Antonio Labanda, coordinador de la sección de Psicología Educativa del Colegio Oficial de la Psicología de Madrid, también lanza una advertencia contundente sobre la creciente carga burocrática que está desplazando la labor esencial de acompañamiento al alumnado. Para Labanda, la prioridad se ha invertido, y los trámites están ahogando la atención personalizada. La queja del psicólogo educativo se centra en que, incluso cuando se activan los protocolos más delicados (como los de acoso o suicidio), la gestión administrativa eclipsa la acción. "Lo que veo es que desde psicología educativa-orientación escuchamos si tiene abierto el protocolo, pero no oigo que se haya acompañado al alumno/a, que se le haya dedicado tiempo a ese alumno", subraya. "La burocracia es tan enorme que hace que no prestemos tiempo a lo importante".

Labanda no niega la necesidad de la normativa, pero insiste en que el foco debe cambiar: "Claro que hay que hacer protocolos, pero que estos sean sencillos y que no sea lo importante. Insisto, lo importante es atender al alumno, acompañarle, escucharle...".

El profesorado, según la visión del coordinador, se ve forzado a dedicar incontables horas a cumplimentar anexos administrativos que no forman parte de su expertise central. Cita el caso específico de Madrid, donde los docentes deben cargar anexos para: NEE (Necesidades Educativas Especiales), ACNEE (Alumnado con Necesidades Educativas Especiales), medidas ordinarias, alumnos repetidores, y alumnos con materias pendientes, entre otros.

Antonio Labanda lo resume así: "Los profes son expertos en dar clase y preparar su asignatura". Sin embargo, percibe una presión constante desde las Consejerías e Inspección hacia los directores para que fueren la realización de estos anexos en plataformas como RAÍCES, que, además, "muchas veces funciona mal."

Orientación insuficiente y desmotivación

Esta sobresaturación burocrática se suma a otros factores de estrés, como "las presiones de las familias" y "las presiones de los inspectores," llevando al profesorado a un estado de saturación generalizada. Aunque la salud mental es una preocupación creciente, el profesorado no siempre está capacitado para resolver problemas que están fuera de su competencia.

En este punto, Labanda critica la precaria situación de los psicólogos educativos dentro del sistema:

- Pocos y desdibujados: "Los psicólogos educativos no estamos en el sistema educativo, estamos como orientadores". Además, la figura del orientador está abierta a otros perfiles que han cursado el Máster de Profesorado en la especialidad de orientación.

- Ratio inasumible: "Los horarios de orientación son muy reducidos y el número de alumnos por orientador es muy alto." El profesional señala que la Organización Mundial de la Salud (OMS) propone una ratio ideal de 250 alumnos por orientador, una cifra que actualmente "no se da y queda muy lejos" de la realidad.

Como consecuencia directa de esta "desilusión y el cansancio," Antonio Labanda concluye que, en general, el profesorado no está motivado, lo que, inevitablemente, "repercute en la calidad de enseñanza".

El sistema educativo, en su actual configuración, actúa como un embudo que atrae a los vocacionales para luego despojarlos de su energía, reemplazando la pedagogía creativa por la gestión administrativa del riesgo. A menos que se implementen medidas estructurales para simplificar la burocracia, reforzar el personal de apoyo en el aula y proporcionar respaldo legal y psicológico efectivo ante el conflicto, la pasión docente seguirá siendo un recurso efímero.